

Nivel Inicial

Volver a pensar la planificación en el marco de capacidades

Aportes para la enseñanza



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Luis Bullrich

Director General de Planeamiento Educativo

Javier Simón

Gerenta Operativa de Currículum

Mariana Rodríguez

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad

Santiago Andrés

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

Subsecretario de Carrera Docente

Manuel Vidal

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

Dirección General de Planeamiento Educativo (DGPLEDU) **Gerencia Operativa de Currículum (GOC)**

Mariana Rodríguez

Equipo de generalistas de Nivel Inicial: Diana Jarvis, Verónica Espínola

Especialista: Camila Hirsch

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales (DGPLEDU)

Coordinación general: Silvia Saucedo

Coordinación editorial: Marcos Alfonzo

Edición y corrección: Vanina Barbeito

Corrección de estilo: Ana Premuzic

Diseño gráfico y diagramación: Octavio Bally

Asistencia editorial: Leticia Lobato

ISBN: en trámite

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

Las denominaciones empleadas en este material y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, juicio alguno sobre la condición jurídica o nivel de desarrollo de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 15 de julio de 2020.

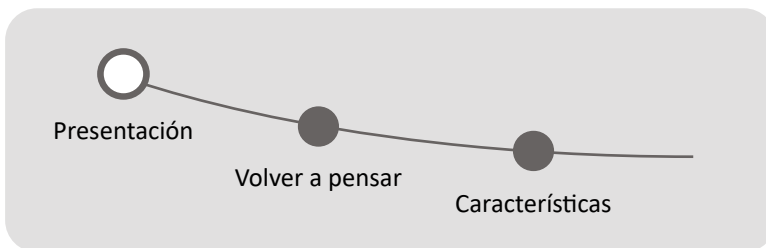
© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación.
Dirección General de Planeamiento Educativo / Gerencia Operativa de Currículum, 2020.
Carlos H. Perette y Calle 10 –C1063– Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

© Copyright © 2020 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados.
Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Instructivo de navegación

Índice interactivo

Botones que indican los principales apartados del eje o capítulo.



Para visualizar correctamente la interactividad se sugiere bajar el programa [Adobe Acrobat Reader](#), que constituye el estándar gratuito para ver e imprimir documentos PDF.

Pie de página

< **Vista anterior** Al clicar regresa a la última página vista.

< **4** > Folio con flechas interactivas que llevan a la página anterior y a la página posterior.

El color azul y el subrayado indican un [vínculo](#) a un sitio o a una página web.

Notas

¹ Símbolo que indica una nota al final. Al clicar se accede al listado de notas.

Índice Interactivo

- 👉 **Presentación**
- 👉 **Volver a pensar la planificación en el marco del desarrollo de capacidades**
- 👉 **Características de toda planificación**
- 👉 **Tipos de planificación**
- 👉 **Pasos para planificar**
- 👉 **Infaltables a la hora de planificar**
- 👉 **Bibliografía**

Presentación

¿Por qué es importante anticipar los pasos de una propuesta didáctica? Hacerse esa pregunta lleva a revisar una práctica cotidiana y mirarla con otros ojos. El momento de la planificación permite crear y plasmar una idea, organizar los tiempos, los espacios, los materiales, pensar preguntas y plantear posibles recorridos que atiendan a la diversidad, y brinden la posibilidad de abocarse con más herramientas a la incertidumbre propia de la práctica.

Este documento busca ofrecer propuestas, orientación y reflexiones sobre la planificación, que permitan a cada uno de los Jardines de la Ciudad adoptar su propio modo de diseñar y llevar adelante las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo a cada contexto.

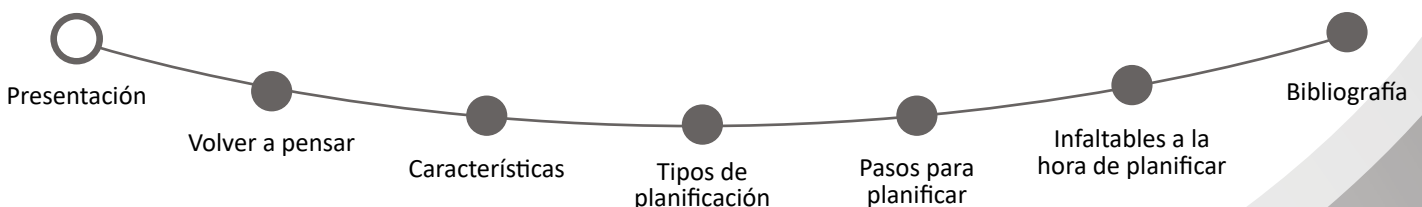
La forma de planificar que se adopte se sustenta a partir de los lineamientos curriculares vigentes y se resignifica con cada nuevo grupo que se tiene a cargo, a partir de los acuerdos institucionales del lugar donde cada uno/a se desempeña, en intercambios con colegas con quienes se comparte la tarea, en cada ciclo lectivo que comienza.

La intención de este escrito es repensar la planificación, nutriéndola a partir de la perspectiva del desarrollo de capacidades¹. Incorporar lo nuevo y revisar lo ya establecido, para lograr que sea una verdadera herramienta, que fortalezca el rol de enseñantes y refleje, guíe y acompañe las trayectorias escolares de cada niño/a.

Las propuestas, ejemplos y sugerencias que se incluyen en este documento, responden al enfoque inclusivo propuesto en el nuevo *Diseño Curricular de Nivel Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*, y están pensadas para todos/as y cada uno/a de los/las alumnos/as. Se propone acompañar el proceso de planificar y llevar a cabo una enseñanza y una evaluación que contemple la diversidad de los niños/as y que contribuya a garantizar el derecho de aprender.

Cuanto más ambiciosos/as, críticos/as, optimistas, creativos/as y reflexivos/as seamos, mejores personas vamos a formar; porque se educa con el ejemplo y con la pasión que se pone en lo que uno/a hace.

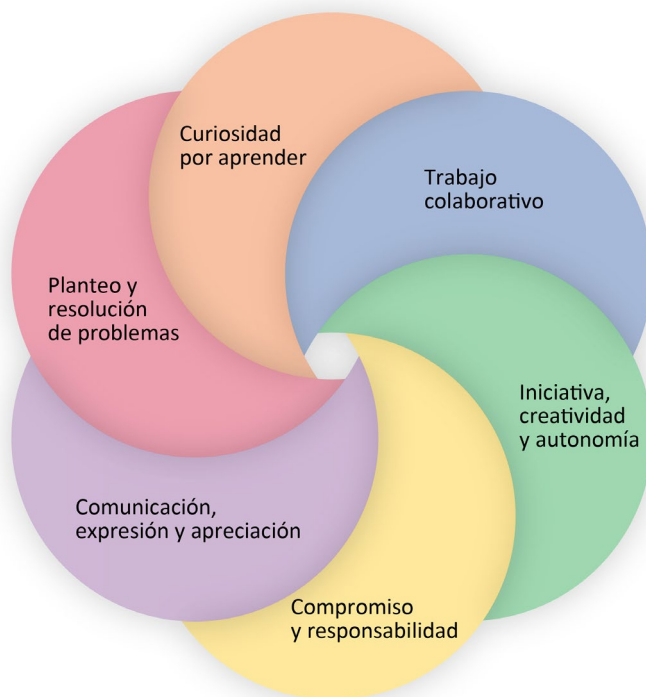
Invitamos a leer el documento, a recorrerlo, compartirlo y, por qué no, cuestionarlo, discutirlo, desarmarlo y volver a armarlo. Pretendemos que sea un disparador para conversar, intercambiar, criticar y construir.



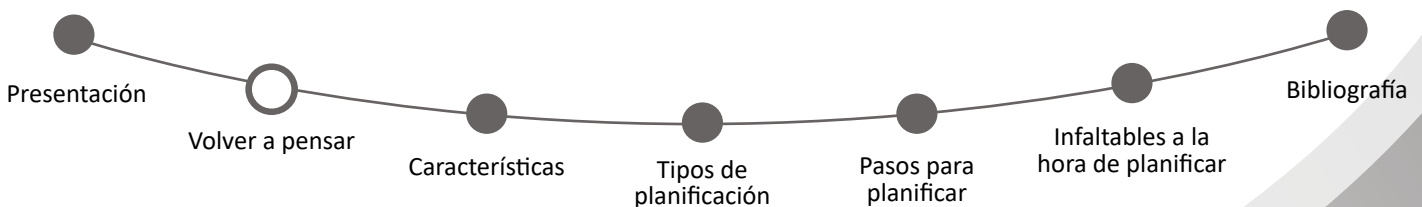
Volver a pensar la planificación en el marco del desarrollo de capacidades

Si bien el Nivel Inicial es el punto de partida para promover el desarrollo de las capacidades, es importante considerarlas a lo largo de toda la escolaridad, a fin de guardar continuidad y coherencia entre los distintos niveles educativos. De la misma manera, su aporte y su mirada van más allá de la mejora de los aprendizajes en la escuela. Se centran en la formación de ciudadanos/as responsables y comprometidos/as con los valores democráticos, con posibilidad de diseñar y concretar un proyecto de vida individual y colectivo.

Las capacidades propuestas para el nivel promueven que los niños y niñas asuman gradualmente el cuidado de sí mismos/as, de las demás personas y del entorno, que mantengan la curiosidad por aprender, aprendan a resolver problemas, sean cada vez más autónomos/as, desplieguen su creatividad e iniciativa, trabajen con sus pares de modo colaborativo, se comuniquen con compañeros/as y personas adultas, y puedan expresar sus sentimientos.



Capacidades propuestas para el Nivel Inicial.



¿Cuál es la relación entre las capacidades y la planificación?

Las capacidades solo cobran sentido cuando se las piensa en relación a los contenidos incluidos en cada eje de experiencias o eje transversal, y no en forma aislada o descontextualizada. Por ejemplo, si se trabajan contenidos referidos a las características de los animales autóctonos, es posible que se focalice en diferentes formas de comunicar esos saberes, de distintas maneras y con distintos fines. El conocimiento es situado, y es necesario tener en cuenta las capacidades desde el momento en que se planifica la enseñanza. No es posible separar el conocimiento de la situación en la que se lo usará.

Si bien estas capacidades deben ser consideradas en su especificidad, no ameritan, como se vio en el ejemplo, un tratamiento aislado y escindido de los contenidos que el/la docente planifica enseñar en el desarrollo de la tarea educativa, dado que se ponen de manifiesto constantemente en la relación que los/las niños/as establecen con el conocimiento, con pares y con personas adultas. Por ello es fundamental tenerlas presentes en el devenir cotidiano, en cada intervención e intercambio con los/las niños/as, para desarrollar propuestas significativas y con clara intención pedagógica.

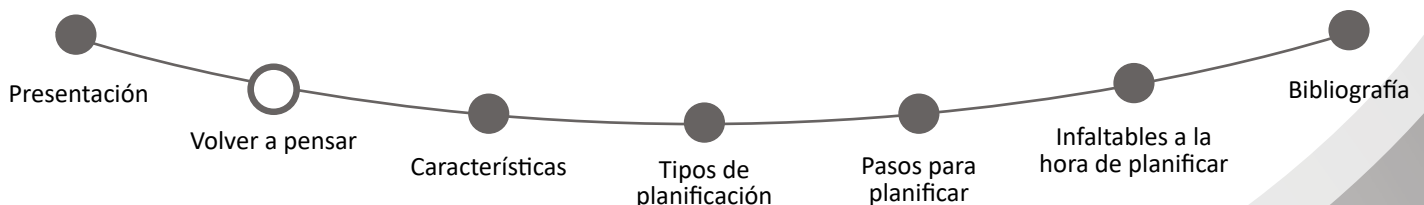
¿Cómo lo hacemos?

Esto requiere una enseñanza progresiva y recursiva, durante todos los años, ciclos y niveles de la escolaridad. Se trata de pensar en situaciones que involucren desafíos de complejidad creciente, que se pongan en juego en variadas, reiteradas y sistemáticas oportunidades, teniendo en cuenta que el aprendizaje es a largo plazo.

La planificación en el marco del desarrollo de capacidades sostiene la hipótesis implícita de que todos/as los/as niños/as pueden aprender y que los/las docentes, acompañados por los equipos de gestión, son responsables de construir un proyecto educativo que garantice la igualdad de oportunidades, en función de los distintos estilos, ritmos y formas de aprendizaje. La intervención docente es fundamental y está orientada a que cada uno/a de sus alumnos/as avance en sus aprendizajes.

¿Qué se necesita para lograrlo?

Un «buen clima escolar», donde se promuevan vínculos saludables entre pares, adultos y el conocimiento, un ambiente seguro donde se confíe en la capacidad de aprender de cada alumno/a para que todos/as avancen de acuerdo a sus posibilidades y haya espacio para que cada uno/a pueda explorar, expresar las emociones, dudar, preguntar, probar, cooperar, reflexionar, participar asumiendo responsabilidades y sentirse confiados/as de que se los/las acompañará en ese camino.



Y ahora... ¿cómo evaluamos?

Sin duda, el planteo de la planificación para la enseñanza de contenidos y el desarrollo de capacidades implica repensar la evaluación, entre otras cosas, con el fin de encontrar el mejor modo en que puede organizarse la enseñanza para que cada niño/a pueda avanzar en su proceso de aprendizaje desplegando su propio potencial. Desde el momento en que se planifican las propuestas, se planifican los criterios, instrumentos y estrategias de evaluación. Y esto requiere, necesariamente, asumir una postura. La evaluación nunca es imparcial e implica siempre un juicio de valor, lo cual no quiere decir que no pueda ser acorde a ciertos parámetros previamente consensuados. La perspectiva que se propone en este documento concibe la trayectoria escolar de cada niño/a como algo particular, continuo, donde se evalúa para visibilizar los avances, acompañar y repensar la enseñanza. Se evalúa desde el inicio, durante todo el proceso y con una mirada a largo plazo, articulando necesariamente con los años anteriores y posteriores, teniendo en cuenta la diversidad de los/las niños/as en su totalidad.

Decálogo de una buena propuesta didáctica

Seleccionamos diez condiciones que deberían contemplar las propuestas didácticas que se incluyan en las planificaciones. Invitamos a revisar el listado, ampliarlo y modificarlo con cada equipo en el jardín para que sirva de herramienta de cotejo.

1. Responderán a objetivos de aprendizaje claramente planteados, que focalizarán en el desarrollo o fortalecimiento de una o varias capacidades.
2. Incluirán contenidos provenientes de distintos ejes de experiencias, y ejes transversales que sean pertinentes, para propiciar un abordaje integral.
3. Serán significativas para el grupo de niños/as destinatarios/as, atendiendo a sus intereses, saberes, vivencias.
4. Contemplan la posibilidad de repetición o variación, y la complejización de la experiencia, para profundizar en el proceso de aprendizaje.
5. Resultarán desafiantes para los/las alumnos/as, en función de sus características e intereses.
6. Requerirán pensar en la organización espacial y temporal, de modo que favorezcan al desarrollo de la propuesta.
7. Ofrecerán distintas formas de organización grupal, atendiendo a la diversidad y particularidad de los niños/as: individual, en parejas, en pequeños grupos, con la totalidad de la sala.
8. Incluirán apoyos, recursos y estrategias de acuerdo a las necesidades de cada niño/a.
9. Serán lo suficientemente flexibles, como para ser modificadas en el transcurso de su implementación, contemplando los emergentes.
10. Posibilitarán la reflexión y la autoevaluación por parte de los/las niños/as, que los ayude a comprender el proceso del propio aprendizaje.



Características de toda planificación

Planificar en el marco de capacidades

¿Qué quiero enseñar?

- Capacidades
- Contenidos



¿Por qué quiero enseñarlo?

- Fundamentación

¿Para qué quiero enseñarlo?

- Capacidades
- Objetivos

¿Cómo voy a enseñarlo?

- Actividades
- Estrategias

¿Cómo resultó la propuesta?

- Evaluación y seguimiento de los aprendizajes

Presentación

Volver a pensar

Características

Tipos de planificación

Pasos para planificar

Infaltables a la hora de planificar

Bibliografía

Hay algunos aspectos que son comunes a toda planificación, y son los que desarrollaremos a continuación.

- **Toda planificación debe estar contextualizada.**

Al momento de diseñar propuestas de enseñanza, la planificación se enmarca en los lineamientos del Diseño Curricular, pero también se articula con el proyecto institucional, con los saberes de los/las niños/as, con los acontecimientos de la comunidad y del entorno, y con el patrimonio cultural.

Cuando la planificación hace referencia al Proyecto Escuela. Si la escuela enfatiza el cuidado del medio ambiente, en la sala se podrá desarrollar una planificación referida al reciclaje, a la separación de la basura, a la contaminación, y a través de los años se podrá profundizar en estos y otros contenidos, y en capacidades como el compromiso y la responsabilidad, el planteo y la resolución de problemas².

Cuando la planificación se articula con lo que enseñan otros docentes de sección. Un docente de sala de 4 y otras docentes de la misma sección podrán acordar un proyecto en conjunto, por ejemplo, referido a inventos argentinos, para fomentar la curiosidad por conocer estos acontecimientos de nuestra historia. Se podrá realizar una muestra para el resto de la comunidad, y, así, cada sala presentará lo que trabajó, y se pondrán de acuerdo entre sí para hacer la mejor selección de lo que se quiere mostrar y cómo se lo quiere comunicar (si se expondrán obras, si se mostrará un video que documente el proceso y los resultados, u otras alternativas, como el uso de la aplicación Calameo, a fin de crear y compartir publicaciones interactivas). Esta articulación será transversal³.

Cuando la planificación se articula con lo que enseñan docentes de años anteriores y posteriores. Se puede pensar en abordar una planificación entre todas las salas del Jardín, trabajando la/s misma/s capacidad/es, pero de manera diferente según la edad de los/las niños/as y las características del grupo. Por ejemplo, en el marco de la inauguración de una nueva biblioteca para el Jardín, cada sala se propone leer y recomendar a otra sala títulos que les hayan gustado especialmente⁴. Se trabajará en la comunicación, expresión y apreciación. Los/las niños/as junto con los/las docentes podrán determinar cuál es la mejor manera de realizar esas recomendaciones (dictándole a la maestra, escribiendo autónomamente, mediante una grabación, con dibujos, a través de un vocero que comunique los resultados, etc.)⁵. Además, implica un trabajo colaborativo, ya que, en una lista de libros “preferidos” de la sala, se plasman las opiniones, acuerdos y sugerencias que fueron trabajados por los/las chicos/as.



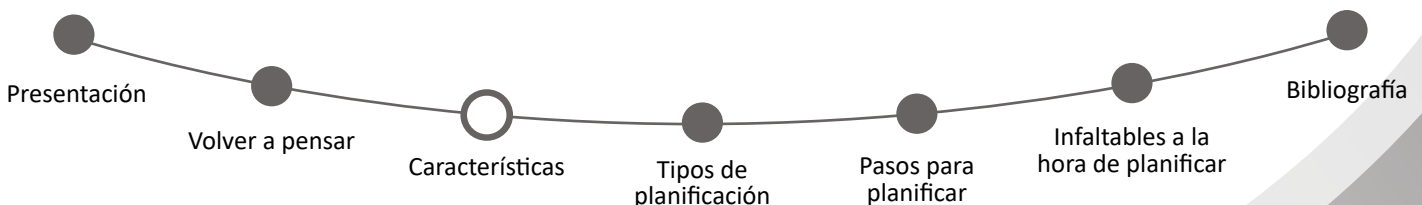
Cuando la planificación retoma lo que se planteó en la planificación anual. Al inicio del año, antes de que comiencen las clases, los/las docentes cuentan con tiempos y espacios para intercambiar y comenzar a esbozar un plan anual, cuyo diseño finalizará luego de conocer al grupo de niños/as al concluir el período de inicio.

Esto generalmente se hace por sección, pero cada institución lo organiza de manera autónoma. Así, por ejemplo, todas las salas de 4 acuerdan que trabajarán en la escritura del nombre propio hacia mediados de año y en un proyecto de indagación del ambiente natural con la huerta en el mes de septiembre, y que elaborarán una unidad didáctica donde se aborden contenidos referidos a los cambios y permanencias en los usos y costumbres y en las instituciones en el mes de julio, tomando como disparador el día de la independencia. Luego, cada sala recurrirá a esa planificación a lo largo del ciclo lectivo, tomándola como una guía y adaptándola a su propia realidad. Por ejemplo, el/la docente puede decidir comenzar con la escritura del nombre propio al comienzo del año y no a mediados, porque el grupo ya sabe hacerlo o presenta interés en el tema desde el inicio. O puede tomar la determinación de abordar un recorte del ambiente social con otra efeméride, porque cuando llega julio está abocado/a a un proyecto/unidad que llevó más tiempo del esperado. Pero siempre tendrá la planificación anual como referencia y marco de trabajo.

¿Cómo se relaciona esto con las capacidades?

Aquí también el abordaje de las capacidades aporta una mirada innovadora, ya que se podrá planificar su desarrollo a lo largo de todo el Nivel y profundizarlo a medida que transcurren los años, a partir de distintos contenidos. Por ejemplo, para desarrollar el trabajo colaborativo, se puede proponer un proyecto de creación de instrumentos musicales con material de desecho —cotidífonos— en el que participen todas las salas en talleres multiedad, con colaboración de las familias. Los instrumentos creados podrán usarse en muestras o en actos, con distinto nivel de complejidad y autonomía según las edades. Este formato de talleres multiedad con participación de las familias puede sostenerse para trabajar contenidos de otros ejes y para contribuir de la misma manera al desarrollo de la capacidad planteada⁶.

En el caso del ejemplo presentado y para evaluar la capacidad [Trabajo colaborativo](#), se podría crear una rúbrica como la que se muestra en la siguiente página:



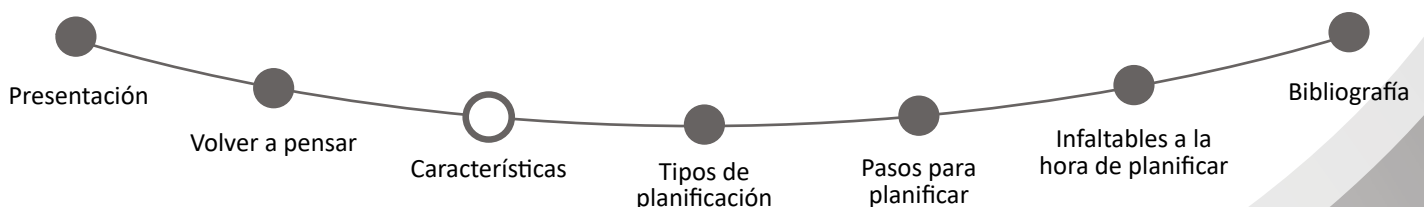
Trabajo colaborativo	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Colaboración	Participa y colabora en las diferentes tareas, presta ayuda, puede pedir y aceptarla.	Participa y realiza algunas tareas en la mayoría de las propuestas grupales	Se suma en algunas ocasiones a la propuesta de actividades en pequeños grupos.	Prefiere trabajar de manera individual, le cuesta sumarse a las actividades en pequeños grupos
Respeto mutuo	Escucha a sus compañeros/as, propone ideas y colabora en las propuestas grupales con sus compañeros/as.	Escucha a sus compañeros/as y propone ideas para resolver diferentes situaciones grupales.	Intercambia ideas con uno/a o dos compañeros/as.	Tiene pocos intercambios con uno/a o dos compañeros/as.

De esta manera podremos acompañar el proceso de aprendizaje de cada niño/a, con intervenciones pensadas de acuerdo a sus necesidades. Este instrumento, que evidencia el desarrollo gradual de la capacidad presentada, podrá ser trabajado en forma conjunta por todas las secciones del Nivel Inicial y retomado a lo largo de la trayectoria escolar.

La planificación parte de los saberes y posibilidades de cada uno/a de los niños/as, y es deseable que refleje un equilibrio entre las propuestas o intereses planteados por ellos/as y las propuestas de la/el docente. Está pensada especialmente para cada destinatario/a, teniendo en cuenta sus posibilidades y necesidades, y proveyendo los apoyos necesarios para que avance en sus aprendizajes. Si bien es esencial poner atención en recuperar sus intereses, es un propósito fundamental de enseñanza ampliar su mundo referencial y enriquecer su universo cultural. El/la docente es quien puede *provocar* los aprendizajes a partir de una clara intervención. Sus propuestas podrán generar interés, despertar curiosidad, plantear desafíos, abrir intercambios, a fin de promover el avance de los aprendizajes.

- **La planificación refleja una intencionalidad pedagógica.**

Esta intencionalidad se verá plasmada en las capacidades a trabajar a partir de la formulación de objetivos de aprendizaje y de los contenidos que se seleccionen. A su vez, también estará puesta en la preparación de escenarios o ambientes ricos, potentes y desafiantes para el desarrollo de las propuestas, respetando el ritmo de cada niño/a. La tarea de enseñar siempre tiene un horizonte, que está previsto desde el momento de la planificación y se concreta en la implementación y posterior evaluación de las propuestas⁷.



- **Las propuestas al interior de una planificación se secuencian en orden de complejidad creciente.**

Complejidad no es igual a *extensión*. Enseñar mayor cantidad de contenidos no implica ni garantiza estar complejizando el conocimiento. Complejizar implica profundizar, variar la propuesta, para que las niñas y los niños vayan asumiendo diferentes formas de acercarse al objeto de conocimiento de diferentes maneras y cada vez con más protagonismo. Para lograrlo, es importante que cada actividad cuente con un momento de inicio, uno de desarrollo y uno de cierre, donde los/las niños/as tengan la posibilidad de sistematizar y reflexionar en torno a lo aprendido.

Por ejemplo, al enseñar el reconocimiento de las cantidades, se pueden presentar distintos juegos matemáticos. Alguno puede ser un juego de recorrido que tenga un dado con constelaciones. Luego de jugarlo varias veces, se puede cambiar por uno con números escritos convencionalmente. Ahí se estaría introduciendo una variante que complejiza, ya que desafía a los/las niños/as a reconocer el número en vez de contar los puntos en las caras del dado. En una instancia posterior, se puede proponer jugar el mismo juego incluyendo el 0 (cero), o la posibilidad de retroceder en el tablero, en vez de únicamente avanzar⁸. De esta manera, se irá armando la secuencia de actividades, lo cual es bien distinto de proponer juegos distintos cada vez o propuestas que no presenten relación alguna entre sí, aunque respondan a los mismos objetivos.

Las planificaciones pueden retomarse, rehacerse, releerse; se pueden compartir, comentar, modificar, enriquecer. Esta revisión conjunta favorece el trabajo en equipo entre docentes y con otros profesionales (equipo de orientación), lo que, a su vez, fortalece la comunidad profesional y la formación permanente en servicio. El rol del personal directivo como promotor de estos espacios de intercambio será fundamental en este proceso.



Tipos de planificación

¿Hay una única manera de organizar la enseñanza? La forma que tome una planificación depende de la creatividad de cada docente, de sus experiencias, de la propuesta de la conducción de la escuela, de los estilos de cada profesional y las distintas maneras de plasmar por escrito las ideas. Siempre que sean formas claras, comunicables, coherentes y que reflejen la intencionalidad pedagógica, serán útiles y bienvenidas para todos aquellos que quieran leerla.

“Las estructuras están después, y no antes, del deseo de enseñar. Y esa irreverencia, esa posibilidad de perderles un poco el respeto, nos brinda también la libertad de entenderlas y apropiarnos de ellas creativamente” (Brailovsky, 2016).

A la hora de planificar por períodos (días, semanas, meses), podemos desarrollar **proyectos, unidades didácticas y secuencias de actividades**. Las planificaciones se pueden diseñar, combinar y enriquecer entre sí, e implementar en paralelo. Se puede utilizar el cronograma como un instrumento que permite organizar y plasmar lo previsto a lo largo de la semana de manera tal que ayude a optimizar el uso del tiempo y de los espacios. A su vez, el cronograma ayuda a reflexionar sobre todas las propuestas ofrecidas, enriquecerlas a partir del intercambio con los colegas y también es una oportunidad para hacer participar a los/las niños/as de dicha organización y poder anticiparles lo que vendrá, combinar distintas formas de organización grupal y hacer uso de los distintos espacios del Jardín.

Planificar un proyecto o unidad, ¿significa abocarse únicamente a esa propuesta?

No necesariamente. A partir de distintas planificaciones se complementan, enriquecen y enseñan contenidos, se ponen en juego capacidades y se contribuye a la educación integral de los/las niños/as. Además, existen emergentes y ocasionales, que irrumpen en la cotidianidad del Jardín y que es importante contemplar. Por eso, los proyectos, unidades y secuencias que se diseñen tendrán una duración aproximada, variarán según eventualidades y siempre estarán atravesadas por el margen de incertidumbre que toda práctica implica.

Por ejemplo, se puede trabajar en un proyecto referido al teatro de títeres, con dos actividades semanales, lunes y miércoles por la mañana, y, paralelamente, realizar actividades permanentes de prácticas del lenguaje, donde la/el docente lee cuentos fantásticos. A la vez, es posible finalizar la unidad didáctica de las plazas del barrio y programar una salida para el jueves. De esta manera, se va entretejiendo el cronograma flexible, que también incluye actividades con profesores especiales, juego en sectores, actividades cotidianas, juego en el patio, etcétera⁹.

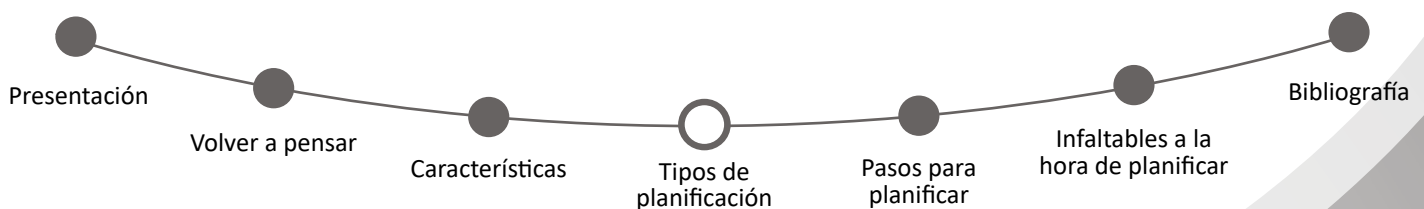


El **proyecto** se distingue de las demás formas de organización de la enseñanza porque contribuye a la construcción de un conocimiento de manera acumulativa y coherentemente ordenada, y muchas veces culmina con un “producto final”. Todas las actividades planteadas en el proyecto conducen, de alguna manera, a la creación de ese producto, que los/las alumnos/as planifican desde el inicio y se convierte en uno de los objetivos del proyecto, aunque hay otros. El producto final debe ser tangible, visible, y, generalmente, incluye la participación de otros miembros de la comunidad, como espectadores (o, a veces, colaboradores). La duración es variable, pero es posible que un proyecto dure varias semanas, dados los pasos que conlleva, hasta lograr el producto esperado.

Algunos ejemplos de proyectos podrían ser una muestra de teatro, un mural, una feria de ciencias que invite a las familias o a niños/as de otra institución, un libro viajero que circule por las casas o por las salas del Jardín, un cuento inventado por los niños/as, a partir de modelos lectores invitados que compartan historias previamente con ellos (docentes, familiares, etc.), la filmación de todo el proceso llevado a cabo durante el proyecto, y los resultados obtenidos, para compartir con otros actores institucionales y de la comunidad¹⁰.

A veces, los proyectos conducen a la comprensión profunda de ciertos contenidos o a la resolución de un problema, y no tienen necesariamente un producto. En esos casos, los/las niños/as se convierten en expertos/as que persiguen una meta, y participan en la planificación y concreción de acciones para alcanzarla, por ejemplo, conocer sobre las pirámides de Egipto, investigar y aprender haciendo, etcétera.

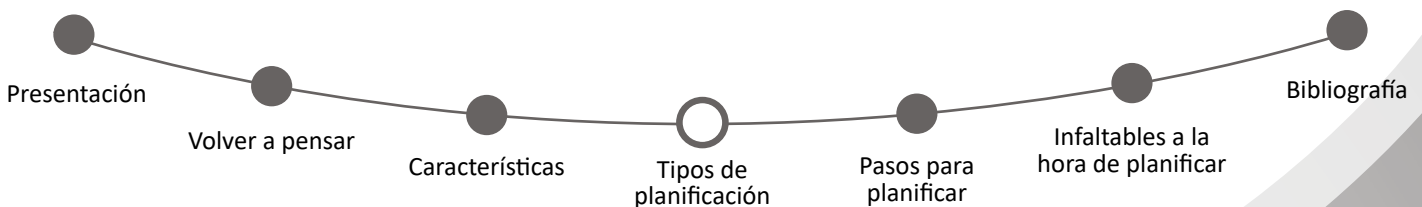
La **unidad didáctica** aborda un recorte del ambiente social o natural. Dado que la indagación del ambiente no es sencilla y requiere tiempo y profundidad para comprenderse, la mejor forma de abordaje de los contenidos de este eje de experiencias es a través de una unidad didáctica que los contemple en toda su complejidad y se vaya acercando a ellos de manera progresiva y espiralada. Es esperable que su desarrollo implique, en algunos casos, un tiempo extenso, para lograr que los/las niños/as avancen en la construcción de los conocimientos. El recorte elegido tendrá que abordarse desde diferentes perspectivas y a través de propuestas variadas, para lograr comprenderlo en toda su dimensión. Resulta enriquecedor incluir salidas didácticas o experiencias directas. La unidad didáctica puede, incluso, suponer “productos” como los mencionados en el proyecto, pero la connotación será otra, y la instancia en que aparezcan, también (no como producto final, sino como parte de la secuencia, con el objetivo de conocer el recorte en profundidad). Algunos ejemplos de estos recortes son las casas de mi barrio antes y ahora, la fábrica de pastas, el supermercado, las mascotas, las estaciones del año, los insectos de la huerta. Es interesante planificar unidades didácticas a partir de contextos variados, conocidos (para enriquecer), desconocidos (para conocer las mascotas de la sala).



Diana Jarvis (2012: 62) propone la siguiente red, para ayudar a pensar:



Las **secuencias didácticas** son más acotadas e incluyen un repertorio de actividades para trabajar determinados contenidos que responden a ciertos objetivos y capacidades. Pueden ser de artes visuales, de música, de literatura, de matemática, de juego. También del ambiente natural y social, siempre y cuando se haga foco en lo que se quiere enseñar, y no requiera el despliegue de una unidad didáctica. De esta manera, es posible planificar una secuencia de juego dramático, una de colores primarios, de texturas, de formas geométricas, etcétera. Será un número acotado de actividades, pero siempre articuladas y coherentes con los objetivos y capacidades que se haya planteado trabajar con los/las niños/as. Las secuencias didácticas también nos permiten profundizar sobre ciertos contenidos que necesitan un abordaje específico y, a su vez, pueden “abonar” —o no— a la unidad o proyecto que se está trabajando. Por ejemplo, si la unidad es “La verdulería de mi barrio”, se puede realizar una secuencia de matemática y trabajar el reconocimiento del número en un contexto de la vida diaria y el registro de cantidades, porque la intención es realizar un juego dramático donde habrá dinero, cajeros, clientes. También se puede desarrollar un itinerario para trabajar la tridimensión desde artes visuales, ya que se les propondrá realizar las frutas y verduras que se usarán para jugar.



¿Qué pasa con las propuestas que no son una estructura ni otra?

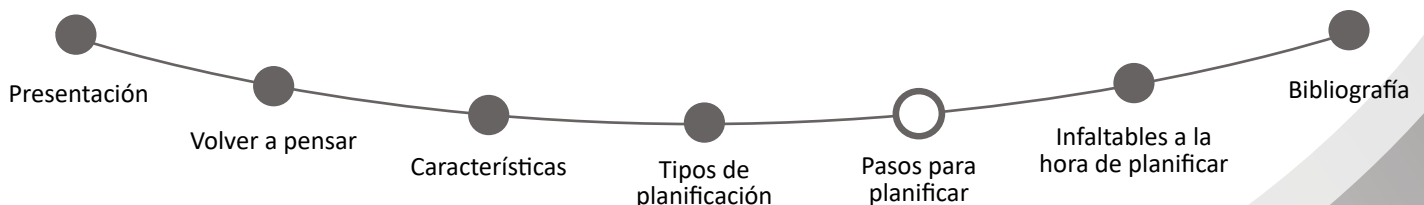
Seguramente serán interesantes y habrá que aprovecharlas, ya que parten de la experiencia y de la inspiración de la/el docente. Las estructuras no existen para limitar las creaciones originales, sino para potenciarlas. Por ejemplo, se podría investigar sobre los dinosaurios, con el objetivo de convertirse en expertos en el tema. Esto no sería necesariamente un recorte del ambiente social o natural, sino que implicaría trabajar los dinosaurios en sí mismos, porque el grupo se mostró interesado en el tema. De alguna manera, se pueden realizar secuencias de actividades e incluir productos, esculturas, maquetas, enciclopedias o cuentos hechos por los/las niños/as. Probablemente no se pueda definir con precisión si esto es una unidad didáctica, un proyecto o una secuencia. Sin embargo, es posible llevar adelante la propuesta y que los/las alumnos/as aprendan mucho sobre ello.

Planificaciones colaborativas: una idea innovadora. “Sugerimos comenzar por hacer públicas sus planificaciones” (Jarvis, 2012: 66). La planificación no es propiedad de la/el docente, sino que es un documento que puede circular y enriquecerse con el aporte de otros/as. Tan importante como la mirada del equipo de conducción que supervisa la planificación, puede resultar el aporte de un colega, de un equipo externo que trabaje con algún niño/a en particular, y hasta la mirada de las familias, que son quienes conocen y acompañan a nuestros/as niños/as todos los días, desde el hogar. Generar espacios de intercambio con estos actores, a la hora de planificar, puede resultar enriquecedor.

Pasos para planificar

¿Por dónde iniciar? ¿Hay un único camino? ¿Cómo llevar a cabo las ideas? ¿Qué decisiones hay que tomar? ¿Qué estrategia será la más adecuada para este momento? ¿Cuál es la mejor manera de concluir esta propuesta? ¿Cómo darle continuidad? La intención de este apartado es ayudar a pensar estas y otras cuestiones, en la tarea de enseñar a niños/as de las secciones de 2, 3, 4 y 5 años.

Si bien no hay una única manera de hacerlo, a veces una actividad puede resultar desafiante o interesante para los niños/as, y se intenta estructurar la planificación a partir de ella. Por ejemplo, que jueguen con pelotas, que se disfracen de fantasmas, que pinten con acrílicos o que armen rompecabezas gigantes.



Lo que resulta “desafiante” para algunos, no lo es para otros, y viceversa. Con “desafiante” no nos referimos a “difícil” necesariamente, sino a una propuesta que resulta un desafío porque tiene sentido para quien la hace, despierta interés por resolverla, se ancla en sus saberes e intereses pero tiene un cierto grado de complejidad y un componente innovador que le permite avanzar en su conocimiento.

¿Es erróneo planificar a partir de estos disparadores? No necesariamente. Pero generar una buena propuesta a partir de allí resulta difícil y se corre el riesgo de pensar un cúmulo de actividades desconectadas entre sí. Eso, aunque esté escrito, no responde a una auténtica planificación.

Entonces... ¿por dónde empezar? No hay una respuesta única a esta pregunta. No existen “recetas” (afortunadamente), ni es posible encontrar en este o en otros documentos una prescripción de lo que “se debe” hacer. A continuación, se presenta una posible “puerta” o “entrada” para diseñar un plan de trabajo, con un criterio, argumento y justificación determinados, que puede ser tomada tal como está, total o parcialmente, o reemplazada por otra manera que resulte más pertinente para quien esté a cargo de la tarea.

Una manera fluida y natural de encarar una planificación será comenzar pensando y definiendo qué se quiere enseñar y cuáles son las metas de aprendizaje. Esto remite a los **contenidos** y a las **capacidades**, que se encuentran en el *Diseño Curricular*, teniendo en cuenta que no es posible pensar en contenidos o en capacidades en forma aislada, sino que se retroalimentan entre sí. En función de las capacidades que desarrollar o fortalecer, se escogerán contenidos que las potencien, y viceversa.

Por ejemplo, en el marco de un proyecto de arte donde habrá una exposición, se buscará reconocer la bidimensión y la tridimensión en diferentes obras artísticas y se les pedirá a los/las alumnos/as que escojan qué obras exponer. De esa manera, se trabajará la iniciativa, la creatividad y la autonomía¹¹.

También se puede planificar que conozcan y sepan nombrar partes del cuerpo y se aproximen a la noción de “privacidad”, poniendo especial énfasis en el compromiso y responsabilidad sobre sí mismos/as, lo que también implica respeto a los demás¹².

Por ejemplo, se puede fomentar la curiosidad y la capacidad de asombro en los/las niños/a, a partir de la indagación del ambiente natural del parque del Jardín; promover el trabajo colaborativo entre pares a través de propuestas de juego en equipo; ejercitar la resolución de problemas a partir de introducir distintos obstáculos en juegos motores y de expresión corporal¹³.

La definición de este primer paso dará seguramente la pauta de la **estructura didáctica** que asumir (secuencia de actividades, unidad didáctica, proyecto, u otra). De todos modos, no



es necesario que se determine la estructura de una vez y para siempre; a medida que se avance, se verá qué tipo de planificación se está desarrollando, y se podrán ajustar sus componentes, coherencia y cohesión.

¿Por qué quiero enseñarlo?

A partir de entonces, es posible definir **por qué se elige enseñar** este cúmulo de contenidos o desarrollar ciertas capacidades y no otras. Por ejemplo, porque es una capacidad fundamental para desarrollar en este momento de la trayectoria educativa de los/las niños/as, porque este grupo ha demostrado tener mucho interés en una problemática determinada, porque es algo que no han hecho hasta ahora, porque retoma el trabajo que han hecho en la sala anterior o se articula con algo que van a trabajar el año próximo, etcétera. Todo esto se vuelca en la **fundamentación**, que es, además, una especie de introducción de la planificación y que puede complementarse con material teórico.

A la hora de **escribir** la planificación, la fundamentación aparecerá primera. Esto es porque en el papel se comunica y se organiza la tarea. La fundamentación no es el primer paso para empezar a planificar porque no es esa la manera en que se piensa, se estructura y se da sentido a lo que se quiere enseñar. **Para justificar por qué, primero hay que tener en claro qué se va a justificar.** Pero, al comunicar, necesariamente hay que ordenarlo de otra manera. Así, se trabaja en dos planos diferentes: el del pensamiento o las ideas, y el del registro o la comunicación de estas.

Ahora ya están las condiciones para poner un **título** a la planificación. Parece algo menor, pero es lo primero que leerá quien la mire, y le dará una idea general de qué se trata. Entonces, resulta un buen ejercicio pensar este encabezado a partir de algunas preguntas disparadoras.

¿Qué quiero enseñar?

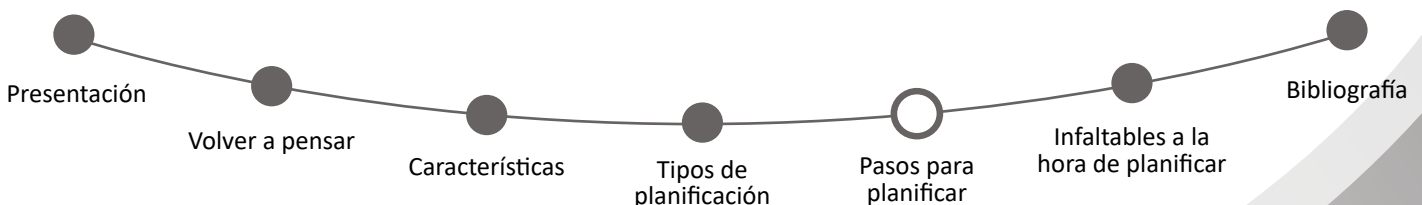
A modo de ejemplo, se presenta una secuencia que forma parte del plan semanal de actividades “Armamos una pizzería para el almuerzo”.

Eje transversal: Lúdico. Juegos dramáticos

- Conversaciones con otros/as niños/as y personas adultas como insumo para construir una situación dramática compartida.
- Composición de las características de personajes e interpretación de roles de la vida a partir de la información obtenida.

Eje de experiencias: Conocimiento e indagación del ambiente

- Indagación de las funciones que lleva adelante un local de comida/restaurante. Los trabajos de las personas.
- Reconocimiento de los objetos como productos de manufacturación.



Eje/capítulo	Lúdico	Conocimiento e Indagación del Ambiente
		Ambiente Natural y Social
Capacidades	Objetivos de aprendizaje	Objetivos de aprendizaje
Comprensión, expresión y apreciación	Realizar preguntas, sugerencias y comentarios sobre los modos en que se despliegan los juegos.	<p>Describir a partir de lo observado.</p> <p>Comunicar el resultado de las observaciones (con palabras, dibujos, o en forma escrita).</p>
Curiosidad por aprender	Explorar, descubrir y probar diferentes formas de jugar.	Indagar activamente el ambiente poniendo en juego la curiosidad.
Iniciativa, creatividad y autonomía	Desempeñarse con soltura en una variedad de juegos (dramático).	Interrogarse acerca de los sucesos del ambiente.
Trabajo colaborativo	Escuchar las propuestas de otros/as y acordar pautas y responsabilidades.	Conocer y respetar las normas que regulan las actividades del espacio en el que jugamos.
Compromiso y responsabilidad	Colaborar en la organización de la sala (el espacio de juego) y respetar el espacio compartido.	Construir hábitos de cuidado de la salud y la seguridad, tanto personal como en relación con los/las otros/as.
Planteo y resolución de problemas	Recuperar los saberes que le son útiles para enriquecer las acciones de los roles asumidos.	Identificar situaciones problemáticas y colaborar en su resolución.



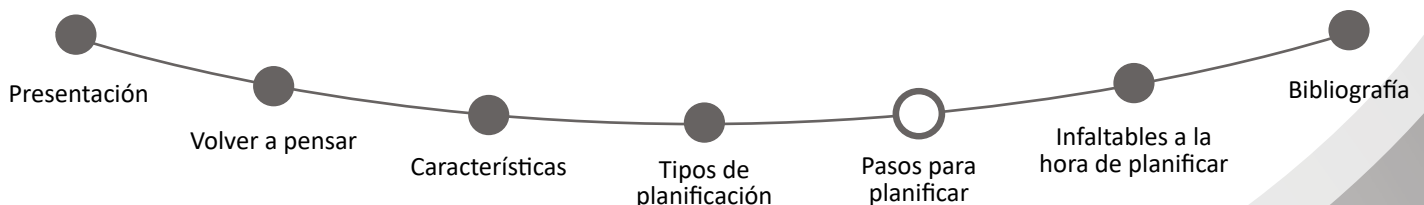
¿Para qué quiero enseñarlo?

Aquí se determinan los **objetivos**. El *Diseño Curricular* brinda información al respecto, pero siempre es posible adaptar y modificar lo que allí dice, en función de la realidad particular y del proyecto institucional. Se pueden trabajar una o varias capacidades en paralelo, pero es importante tener en claro cuáles y a través de qué ejes de experiencia (contenidos) se van a visibilizar. A su vez, para trabajar un mismo contenido, se pueden definir varios objetivos. Incluso es probable trabajar un mismo contenido en distintos momentos del año, con objetivos diferentes. Es importante que los objetivos sean concretos, para que permitan realmente evaluar, ya que esa es su principal función.

Por ejemplo, se puede buscar que los/las niños/as reconozcan, aprecien y realicen obras en bidimensión y tridimensión para que se expresen mediante el arte en distintas formas, disfrutando y apreciando este lenguaje; para que prueben y experimenten materiales y herramientas más y menos propicios para uno u otro plano; para descubrir gustos personales; para que se vinculen respetuosamente con producciones propias y ajenas. En una secuencia o proyecto se pueden priorizar una o dos capacidades que se desplegarán a partir del planteo de objetivos, sin querer abarcar todo en una sola vez, para lograr realmente profundizar en el conocimiento y que los/las niños/as se apropien de él. Establecer objetivos permitirá definir con claridad la direccionalidad de la enseñanza, las intervenciones docentes y la evaluación posterior.

¿Cómo voy a enseñarlo?

Es posible que, a medida que se piensan los objetivos y la fundamentación, y cuando se define qué enseñar, ya vayan surgiendo actividades posibles. Es importante presentarlas en forma secuenciada y articulada, respondiendo a los objetivos planteados. Seguirán un orden de complejidad creciente, y se irán introduciendo variantes, ofreciendo desafíos para que todos/as los/las alumnos/as puedan participar activamente. A su vez, se definirán estrategias de enseñanza, materiales, recursos y apoyos necesarios para realizarlas¹⁴. Es importante que las actividades tengan un inicio, un desarrollo y un cierre, y que promuevan, a partir de una clara intervención docente, una o varias capacidades. Tener en claro estas cuestiones hará que el desempeño de cada profesional sea coherente y consistente.



🗣️ ¿Cómo resultó la propuesta?

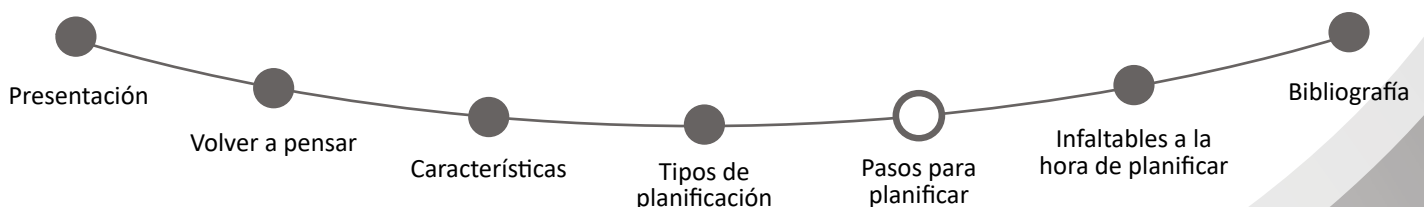
La evaluación y el seguimiento de los aprendizajes se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza, pero se pueden definir algunas actividades en las que los/las niños/as pongan en juego los contenidos y las capacidades abordadas especialmente. Por ejemplo, si se planifica la realización de una maqueta como cierre de un proyecto, se pueden planificar diferentes momentos para que los/las niños/as en pequeños grupos expliquen cómo se llevó a cabo, qué materiales utilizaron, qué decisiones fueron tomando. Eso permite ver su capacidad de comunicación y el conocimiento que tienen del proceso, de los materiales y de su participación en esta propuesta. Una herramienta útil para evaluar este tipo de procesos es la rúbrica. Como se vio en el ejemplo del punto 1 de este documento, se pueden desglosar las capacidades evaluadas en distintos niveles o expectativas de logro, y esto puede ayudar a visibilizar y acompañar los aprendizajes de cada niño/a.

En este paso, también se contempla la evaluación de la propia planificación: su implementación, qué cosas se mantendrían, qué cosas se cambiarían y por qué, si se cumplieron o no los objetivos planteados, o en qué medida, y a qué se debe este resultado. La evaluación de la planificación hace volver a las capacidades planteadas, ver cómo se trabajaron, retomarlas en un futuro, articularlas con nuevas propuestas. La evaluación debe implicar siempre la *autoevaluación de la/el docente*, para el fortalecimiento de su rol y el ajuste en su intervención.

La evaluación de las planificaciones contribuirá a la evaluación formativa y procesual que se hará de cada uno de los/las alumnos/as, ya que resulta una forma de registro y evidencia del avance de los aprendizajes y se puede recurrir a ella como fuente de seguimiento. Para realizarla, se propone tener en cuenta la autoevaluación de los/las niños/as. Preguntarles cómo se sintieron, qué aprendieron, qué recuerdan, qué les gustaría volver a hacer o qué no, por qué motivo, etc., puede resultar interesante a la hora de evaluar¹⁵.

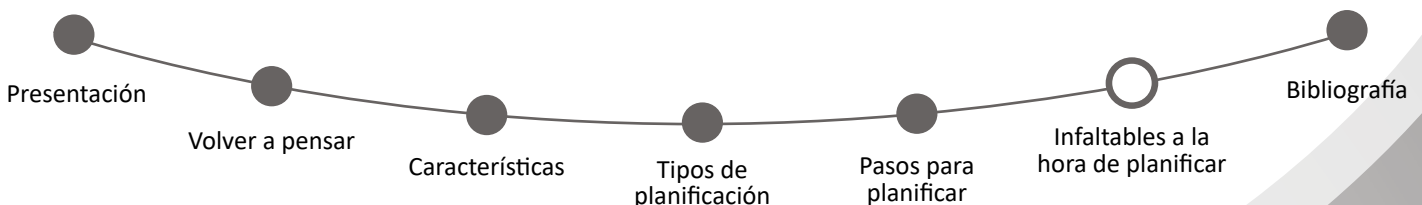
Las planificaciones pueden incluir, además, otros componentes, por ejemplo: redes conceptuales, esquema, preguntas problematizadoras, anexos¹⁶. Estos elementos enriquecen, guían, orientan. Su uso dependerá del estilo de cada docente, entre otras cosas.

Los componentes mencionados anteriormente son llamados “básicos” o “centrales”, porque si no están, la planificación no se entiende o deja de cumplir su función de anticiparse, de organizar la tarea y de comunicar.

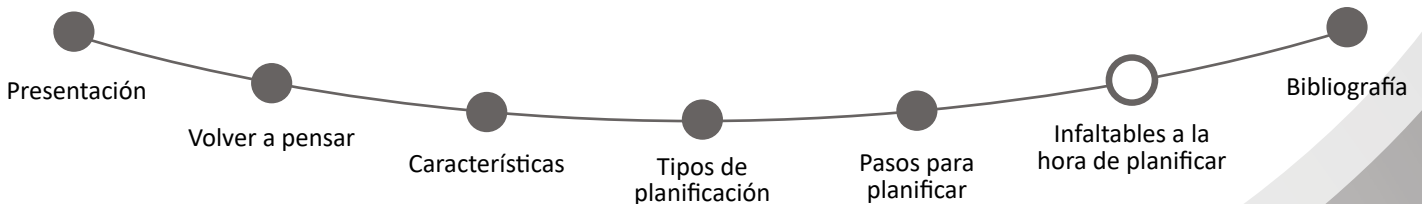


Infaltables a la hora de planificar

- ✓ **Convertirse en experto de lo que se quiere enseñar:** investigar, leer y conocer más, mucho más, acerca de lo que se quiere enseñar a los/las niños/as. El entusiasmo por aprender también se contagia.
- ✓ **Hacerse buenas preguntas, más que saber responderlas.** Plantear las que se harán a los/las chicos/as directamente, pero, además, otras que reflejen la propia indagación, curiosidad, simplemente aquellas que se preguntan a sí mismos/as sobre el contenido escogido. Estas preguntas ayudan a realizar un buen recorte de lo que se quiere enseñar, permiten profundizar en el tema o lo relacionan con otros, pueden guiar el proceso de construcción del conocimiento, contagian la curiosidad por saber, etcétera. Hacer el ejercicio de escribir las preguntas puede resultar aún mejor. Pueden ser parte de la planificación, y también es interesante retomarlas al evaluar.
- ✓ **Favorecer la coherencia entre los componentes del plan como unidad de sentido.** No es recomendable forzar contenidos/ejes de experiencia/capacidades para incluirlos en las propuestas que diseñar. Es posible elegir algunos y dejar otros para secuencias paralelas o futuras. Es importante que las planificaciones sean útiles para el/la propio/a docente y sus colegas, equipo directivo, equipo de orientación, y que ofrezcan distintos recorridos, con opciones para alojar y desafiar a la diversidad.
- ✓ **Realizar distintos tipos de intervenciones.** El modo de intervenir depende de muchos factores y de una clara intencionalidad que alterne la asunción de un rol más participativo con otro más de observador, guía o acompañante en el proceso de aprendizaje que los/las niños/as realizan. Lo importante es poder equilibrar estos roles de manera de promover el descubrimiento y la exploración de los niños y las niñas, y, a su vez, poder mostrar y generar espacios de puesta en común para revisar, a partir de actividades metacognitivas, cómo van aprendiendo.
- ✓ **Reflexionar profesionalmente y tomar decisiones estratégicas.** Las planificaciones tienen larga vida útil y mucho potencial. Se pueden retomar, rehacer, revisar, actualizar, enriquecer, compartir, y es deseable que así sea. Es ideal que se conviertan en documentos que se utilicen en comunidades de trabajo y equipos de profesionales, que entretejan su labor en pos de contribuir a la construcción de trayectorias integradas de la educación de los/las alumnos/as.
- ✓ **Construir certezas situadas a partir del interjuego entre teoría y práctica.** Se trata de ganar confianza en el saber propio, tanto el que nos brinda la teoría y la capacitación permanente, como el saber otorgado por la experiencia misma de estar en una sala. Se sugiere sistematizar y recuperar esas verdades para pensar nuevas propuestas.



- ✓ **Ser creativos/as, permeables y flexibles a la hora de planificar.** Es fundamental animarse a hacerlo y a percibirlo como algo fundamental para el aprendizaje de cada uno de los/las alumnos/as con sus propios ritmos y estilos, y para la labor docente. Mientras se trabaje de manera consciente y responsable, el resultado será positivo y sorprendente.
- ✓ **Repensar la planificación de la mano de la evaluación.** De nada sirve cambiar la mirada sobre las propuestas que se diseñan, haciéndolas más interesantes, significativas, inclusivas si no se tiene en cuenta la evaluación como parte fundamental del proceso, que debe ir en consonancia. Contemplar a cada niño/a en su particularidad y darle herramientas para avanzar en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo integral, es la prioridad.



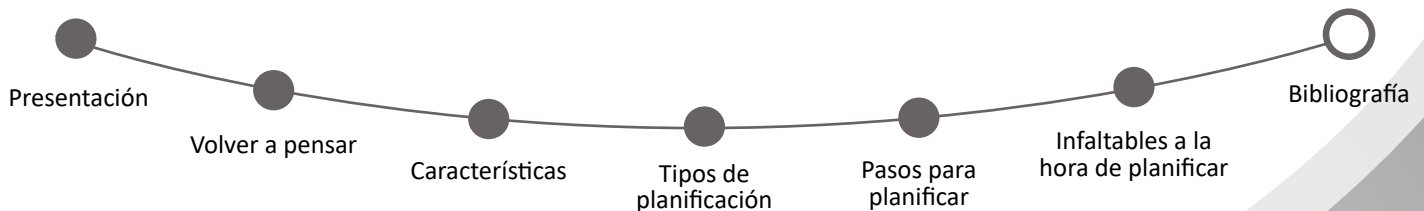
Bibliografía

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Azzerboni, D., Masso, G., Origlio, F. y Turri, C. (2011). *¿Qué pasa con la evaluación en la Educación Inicial?* Buenos Aires: Hola Chicos.
- Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el Desarrollo Curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- GCABA. Ministerio de Educación. (2016). *Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. Aportes para la reflexión*. CABA, Argentina: Ministerio de Educación.
- GCABA. Ministerio de Educación e Innovación. (2019). *Diseño curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. CABA, Argentina: Ministerio de Educación.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires.
- Jarvis, D. (2012). *Hacia el Jardín de Infantes que queremos. Ideas para pensar juntos en la gestión y la práctica pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Labate, H. (2016). "Desarrollo de capacidades. Una orientación posible para la mejora" (Presentación).
- Roegiers, X. (2016) "Marco conceptual para la evaluación de las competencias". *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. Nro.4. Unesco.
- Soto, C. y Violante, R. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur.
- Tomlison, C. y Mc Tighe, J. (2007). *Integrando Comprensión por diseño + Enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.



Notas al final

- 1 Las capacidades que se presentan hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, de actuar y de relacionarse que los/las alumnos/as tendrán oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de toda su escolaridad, y que se consideran relevantes para manejar situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas (Roegiers, 2016).
- 2 Se sugiere la lectura del capítulo [“Ambiente Natural y Social”](#) en el eje de experiencias Indagación y Conocimiento del Ambiente del *Diseño Curricular*.
- 3 Se sugiere la lectura del eje transversal de [Educación Digital](#) para ampliar sobre este tema.
- 4 Para más información sobre estas experiencias, se recomienda leer el capítulo [“Prácticas del Lenguaje”](#), del *Diseño Curricular*.
- 5 Se sugiere la lectura del eje transversal [Educación Digital](#) para ampliar este tema.
- 6 Se sugiere la lectura del capítulo [“Educación Musical”](#) del eje de experiencias Lenguajes Expresivos para ampliar sobre este tema.
- 7 Se recomienda la lectura de la propuesta [“El arte como laboratorio expresivo”](#), en el *Diseño Curricular*.
- 8 Se sugiere la lectura de [“Variable didáctica y secuencia didáctica”](#), dentro del capítulo “Matemática” del eje de experiencias Indagación y Conocimiento del Ambiente.
- 9 Se sugiere la lectura del eje [Lúdico](#) del *Diseño Curricular* para ampliar el tema.
- 10 Se sugiere la lectura del eje transversal [Educación Digital](#) para ampliar este tema.
- 11 Para ampliar la información, se recomienda la lectura del capítulo [“Artes Visuales”](#) en el eje de experiencias Lenguajes Expresivos.
- 12 Se sugiere leer el capítulo [“Educación Sexual Integral \(ESI\)”](#) en el *Diseño Curricular*.
- 13 Se recomienda la lectura del eje [Lúdico](#) del *Diseño Curricular* para ampliar sobre el tema.
- 14 Se recomienda visitar [ReMida](#), centro de reutilización creativa donde docentes y alumnos entran en contacto con materiales de descarte y les dan un nuevo uso, los resignifican y los ponen en valor.
- 15 Se sugiere la lectura de la página 19 del documento [Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. Aportes para la reflexión](#).
- 16 Se sugiere la lectura de [“Enfoque Didáctico”](#) del *Diseño Curricular* para ampliar sobre el tema.





Vamos Buenos Aires