



2011

Diseño Curricular NIVEL PRIMARIO



Ministerio
de **EDUCACIÓN**
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



Gobierno de la provincia de Río Negro

AUTORIDADES

GOBERNADOR

Dr. Miguel Ángel Saiz

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Dn. César Alfredo Barbeito

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Vocalía gubernamental: Prof. Amira Nataine, Prof. Jorge Sartor

Vocalía docente: Prof. Orlando Solaro

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Psp. Andrea Novillo Pinto

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. Norma Nakandakare

SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO Y COORDINACIÓN DE PROGRAMAS

Dna. Doris Borobia

SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Cra. María Laura Martirena

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación

Nora Violeta Arbanás

Marco Teórico: Nora Tarruella, Luis Constantini, Gabriel V. Belloso

Áreas y Disciplinas Curriculares

Ciencias Naturales: Graciela Maldonado, Juan Pablo Pelotto

Ciencias Sociales: Susana M. Olivi, Adriana P. Talani, Nora G. Girardi

Educación Artística: Gustavo Azar, María Ester Heinze, Sandra Minor

Educación Física: Néstor Martínez

Inglés: Elsa Roig de Le Chevalier. Aportes: María A. García Alvarez y Silvina L. Rodríguez

Lengua y Literatura: Yenia Romaniuk, María Cecilia Beacon, María José Troglia

Matemática: Ana M. Porta de Bressan, María Cristina Auroux

Tecnologías de la Información y la Comunicación: Gabriela Yocco

Diseño y Diagramación: Ana L. Caro

Procesamiento y Revisión: Marcela Thorp, María Teresa Reyes, María Celina Martínez

DIRECCIÓN DE NIVEL PRIMARIO

ANA MARÍA MARINOZZI

DIRECCIÓN DE GESTIÓN CURRICULAR

NORA VIOLETA ARBANÁS

DIRECCIÓN DE ESCUELAS RURALES, HOGARES Y RESIDENCIAS

MIRIAM FERNÁNDEZ

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

MARISA ÁGUIRREZABALA

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIVADA

AMANDA BARBINI

DIRECCIÓN DE ASISTENCIA TÉCNICA

MARÍA TERESA PAULETI

Diseño Curricular Nivel Primario

Índice

<i>Presentación.....</i>	3
<i>Marco Teórico.....</i>	7
<i>Encuadre Sociopolítico General.....</i>	7
<i>Concepción de hombre y sociedad</i>	7
<i>Concepción de educación</i>	9
<i>Funciones de la escuela</i>	10
<i>Fines y objetivos de la Educación Primaria</i>	11
<i>Articulación del Nivel Primario con los diferentes niveles del sistema</i>	12
<i>Encuadres Pedagógico y Didáctico.....</i>	14
<i>Encuadre Pedagógico</i>	14
<i>Concepción de curriculum</i>	14
<i>Concepción de conocimiento</i>	15
<i>Concepción de aprendizaje</i>	16
<i>Concepción de enseñanza</i>	17
<i>Concepción de los sujetos en el contexto de la escuela primaria</i>	18
<i>Concepción de sujeto de aprendizaje</i>	18
<i>Concepción de sujeto de enseñanza</i>	20
<i>Encuadre Didáctico.....</i>	21
<i>Componentes Básicos de las áreas y disciplinas</i>	22
<i>Áreas y disciplinas curriculares.....</i>	34
<i>Campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación</i>	35
<i>Bibliografía</i>	39
<i>Ciencias Naturales.....</i>	41
<i>Ciencias Sociales.....</i>	79
<i>Educación Artística.....</i>	129
<i>Educación Física.....</i>	183
<i>Inglés.....</i>	211
<i>Lengua y Literatura.....</i>	239
<i>Matemática.....</i>	317
<i>Espacio común entre las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.....</i>	409

Diseño Curricular Nivel Primario

Presentación

El presente Diseño Curricular para el Nivel Primario fue construido con la participación colectiva de los docentes de la provincia en un proceso que, anclado en el contexto de sus instituciones, posibilitó la reflexión crítica sobre sus saberes y los de sus pares, sobre sus prácticas y las concepciones que las sustentan, como así también sobre el paradigma escolar.

Desde el año 1997, la provincia disponía como norma pedagógica de un Diseño Curricular para los seis primeros años de la escolaridad primaria, que fue complementado en el año 2003, con un diseño para el 7° año/grado. Estas normas reguladoras de los aprendizajes que se distribuyen y construyen en las escuelas, constituyeron adecuaciones del diseño curricular que ya tenía la provincia y que había sido construido con una metodología participativa en la que Comisiones integradas por distintos actores (docentes en ejercicio, docentes jubilados, delegados gremiales, técnicos, investigadores y docentes formadores entre otros) y coordinadas desde el nivel central, construyeron el denominado Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario aprobado en el año 1991.

En cumplimiento con la Ley Federal de Educación, se realizaron adecuaciones a dicho Proyecto ratificando las concepciones sociopolíticas, pedagógicas y didácticas que dan marco y sustento a las prácticas docentes del Nivel.¹

Con la promulgación de la Ley Nacional de Educación en el año 2006, se inició un proceso de análisis crítico de las normativas curriculares provinciales, entre ellas la de Nivel Primario. Para este Nivel, se planteó el mismo como de *revisión*.

Si bien el proceso se inició formalmente en septiembre del año 2009, le anteceden, entre otros, los acuerdos alcanzados en reuniones paritarias (2006), los encuentros con supervisores (por ej. el realizado en el mes de julio de 2008), el seguimiento y las investigaciones provinciales que daban cuenta de la evolución del Nivel.

Algunos hitos que caben destacar en el proceso realizado son los siguientes: la conformación de una Comisión central integrada por representantes del Ministerio de Educación y del Sindicato UnTER; la regulación del proceso de participación de los docentes a través de jornadas institucionales en el Calendario Escolar 2009/2010; la constitución de un equipo de profesores representando las distintas áreas y disciplinas curriculares.

El Proceso de Revisión del Diseño Curricular comenzó a mediados del año 2009. Desde su inicio, se consideró que la complejidad e incertidumbre estarían presentes en el mismo, por cuanto la multidimensionalidad de los aspectos que debían tenerse en cuenta excedían al texto escrito, a la norma curricular. La revisión de los saberes que los alumnos y alumnas deben construir en su tránsito por el Nivel Primario, así como las teorías, concepciones y enfoques que dan sustento a las prácticas docentes, implicaba también repensar la escuela en que esos saberes se construyen, incluyendo la diversidad de escenarios en que se desarrollan las prácticas docentes en la provincia de Río Negro.

¹ Una síntesis de los procesos de construcción curricular, así como del de adecuación se presenta, en el documento "La Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario-Eje III-Estructura Profunda", 2010.

El 1° de septiembre del año 2009 se realizó la primera reunión de la Comisión integrada por representantes del Ministerio de Educación y del Sindicato; hasta el 1° de julio de 2010 se concretaron nueve reuniones. Las decisiones surgidas en este marco, fueron acompañadas con los acuerdos Gobierno-Sindicato producidos en las reuniones Paritarias de octubre y diciembre de 2009.

En la reunión que la comisión mixta de trabajo realizó el día 3 de noviembre de ese mismo año se acordaron los propósitos y los ejes organizadores de todo el proceso de revisión curricular. Ellos fueron:

Propósitos:

- Brindar espacios de reflexión, de relecturas, que permitan mejorar la propuesta de un Diseño Curricular para el Nivel Primario.
- Analizar el sentido de la escuela primaria, propiciando su construcción (y eventual reconstrucción) con los sujetos, con los actores que habitan la misma.

Los ejes propuestos refirieron a:

- *La organización del nivel:* gradual, por ciclos u otras alternativas. Implicancias de la decisión por la que se opte; tensiones entre los tiempos escolares y los tiempos del alumno, es decir, los que cada niño y niña necesitan para construir los aprendizajes; relaciones con la repitencia y la sobreedad.
- *Sentido, hoy, de la escuela primaria,* su identidad, variaciones en su formato. La inclusión como meta, la atención a la diversidad; revisión de propuestas homogeneizadoras. Análisis de proyectos innovadores implementados en la provincia en los que los alumnos producen sus propios significados, construyen su experiencia escolar, construyen conocimientos acompañados de docentes para los que el aprender es un acto creativo.
- *Diseño Curricular: su estructura profunda* (encuadres sociopolítico, institucional, pedagógico y didáctico concepciones de conocimiento, alumno, docente, enfoques de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación) así como su *estructura superficial:* áreas y disciplinas curriculares en cada uno de sus componentes. La definición de los saberes de cada área así como de sus enfoques de enseñanza y de evaluación, se consideró un desafío central en materia de política curricular por múltiples razones, entre ellas el incremento de la complejidad de la tarea de enseñar, la diversidad de grupos de alumnos, la desigualdad en los puntos de partida para acceder a los bienes culturales, el debilitamiento de los lazos sociales.
- *Articulación* con el Nivel Inicial y con la Escuela Secundaria. En este eje son particularmente relevantes para la alfabetización inicial las estrategias de articulación que el Nivel Primario plantee con el Nivel Inicial. Por otro lado, es también de suma importancia que las decisiones que se prevean para el enlace funcional entre el séptimo grado de la escuela primaria y el primer año de la escuela secundaria, aseguren acciones que den continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.
- *Modalidades* del Nivel, fines y objetivos de las mismas.
- *Implementación* del Diseño Curricular: acciones diversas que faciliten su aplicación.

Estos ejes sólo tuvieron la intencionalidad de organizar la diversidad e importancia de cada una de las problemáticas que implicaba este proceso; en razón de ello no se pretendió ni una secuenciación ni establecer un orden jerárquico, lineal y progresivo, sino por el contrario se planteó una discusión en la que las reflexiones que suscitara cada temática fueran recursivas y se resignificaran a lo largo del proceso.

Para el abordaje de cada eje se generaron dispositivos, los que estuvieron conformados por documentos diversos, algunos elaborados en el ámbito de las Direcciones involucradas (de Nivel Primario y de Gestión Curricular) y otros con el acompañamiento de representantes del Sindicato y de otras Direcciones del Ministerio²; en dos de ellos se transcribió el Diseño Curricular vigente y en la mayoría de los casos se propuso bibliografía como también propuestas innovadoras desarrolladas por docentes, alumnos y alumnas de la provincia. En cada oportunidad la Comisión mixta de trabajo planteó los propósitos, interrogantes y textos que interpelaron y propiciaron las discusiones y reflexiones en las jornadas institucionales. Para enriquecer el tratamiento de las temáticas de cada eje, se diseñó un sitio en la página web del Ministerio de Educación en el que se publicaron los Diseños Curriculares vigentes, los dispositivos correspondientes a cada jornada institucional y bibliografía actualizada. Una decisión similar se tomó desde el Sindicato.

El marco normativo que reguló las jornadas institucionales fue la Resolución N°2730-CPE-2009. En la misma se establecieron ocho jornadas institucionales para la lectura, análisis y debate de las temáticas previstas en cada eje. Los dos primeros ejes fueron trabajados durante tres días en el mes de febrero; el Marco Teórico fue abordado en una jornada de ocho horas en el mes de mayo, mientras que las áreas y disciplinas curriculares fueron analizadas en el mes de agosto. En la jornada de noviembre se hizo un análisis crítico de las estrategias de articulación intra e interniveles y en el mes de diciembre de 2009, los docentes analizaron propuestas de implementación curricular así como documentos de devolución a los aportes realizados a los tres primeros ejes antes enunciados.

Las jornadas institucionales fueron organizadas por los supervisores en forma conjunta con los equipos directivos y los equipos técnicos. Se plantearon diversas formas de organización, algunas vinculadas a la ubicación de las escuelas (zona urbana o rural), otras a la dependencia (pública o privada) y/o a las modalidades (común, especial, adultos). En una localidad todos los docentes se reunieron en una escuela, en otras trabajaron por grupos de escuelas y en otros casos lo hicieron por institución. Para todo el proceso de análisis crítico de cada eje se propusieron los interrogantes del Mapa de Necesidades: qué mantenemos y fortalecemos, qué sacaríamos, modificaríamos y qué incorporaríamos, fundamentando cada propuesta.

Finalizadas las jornadas institucionales los supervisores acompañados con técnicos de los Etap y/o con los equipos directivos, sistematizaron la información producida en las jornadas enviándola posteriormente a las Direcciones de Nivel Primario y Gestión Curricular³.

En este proceso, aportaron también los Institutos de Formación Docente de la provincia en espacios acordados con la Dirección de Nivel Superior.

Las sistematizaciones de las jornadas institucionales fueron posteriormente procesadas por la Comisión de Trabajo, por representantes de las dos Direcciones involucradas en todo el proceso, como también por la Comisión Disciplinar. Esta última analizó los aportes que los docentes hicieron a las áreas y disciplinas elaborándose dos informes, uno sintético que formó parte de un documento de devolución y otro analítico que se incorporó

² Participaron en la elaboración de documentos y en reuniones con el equipo de profesores las Direcciones de Educación Especial, de Nivel Inicial, de Escuelas Hogares y Residencias y la Dirección General de Coordinación y Ejecución de Programas.

³ De las diversas formas de sistematizar la información producida en las jornadas institucionales se da cuenta en el documento: La Revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario, Eje III, Aportes docentes, Gobierno de la provincia de Río Negro, 2010.

en el sitio web del Ministerio de Educación. Es así que se elaboraron documentos de devolución a las instituciones con el propósito de que los mismos se constituyeran en insumos para la apertura de nuevos debates, para enriquecer el proceso de revisión curricular.

En las conclusiones de uno de los documentos se plantea que los aportes que realizaron los docentes en las jornadas institucionales excedieron los propósitos de las mismas en tanto no sólo se analizaron las concepciones que sustentan cada componente curricular sino que además se vincularon las mismas con normativas relacionadas a la implementación del Diseño Curricular tales como "... de los espacios de recuperación, de los espacios complementarios, del boletín de evaluación, del proyecto de inclusión, de las capacitaciones y formación docente inicial..." En el mismo documento se dice que "...En principio habría acuerdos con el Diseño Curricular, al que se considera que fue innovador y fuente de consulta ..." siendo los formatos organizacionales de las instituciones los que requieren de una tarea en conjunto, buscando diferentes alternativas para la diversidad de sujetos que hoy habitan la escuela de modo tal de generar relaciones democráticas con el conocimiento, de intervenir y participar activamente con otros sujetos sociales en la elaboración de políticas educativas... en un protagonismo como el que se da cuenta en los análisis realizados.⁴

Como se plantea en otro de los documentos⁵ "... La calidad de los argumentos dados en las distintas propuestas puede ser el punto de partida para decidir la mejor manera de organizar el nivel y proponer otras formas de relación con el saber... Quizás sea necesario considerar las representaciones, los modelos pedagógicos construídos históricamente, las condiciones materiales, la complejidad de la organización escolar... en un contexto de gran incertidumbre y de fluidez. Complejidad que da cuenta de escuelas y /o grupos de docentes que se sienten amenazados en su tarea... escuelas que idealizan al docente, al niño, a la familia... escuelas que acuden a sus fortalezas, suspenden prejuicios, reflexionan sobre sus esquemas de referencia e inventan colectivamente nuevas condiciones para que los alumnos permanezcan en ellas. Escuelas que no sólo enuncian la igualdad sino que la practican. Todas estas escuelas y muchas más crean y recrean la escuela rionegrina".

En enero de 2010 se envió a todas las instituciones de Nivel Primario y a los Institutos de Formación Docente la Versión Preliminar del Diseño Curricular la que fue analizada en jornadas institucionales previstas en el Calendario Escolar 2011-2012/Resolución N° 2760-CPE-2010. También en esta oportunidad aportaron los Institutos de Formación Docente. A partir de las sugerencias y observaciones realizadas en esa instancia se elaboró el presente Diseño Curricular.

Como *construcción* inicialmente, luego como *adecuación* y ahora como *revisión*, el Diseño Curricular emprende el regreso a las escuelas para **"que su puesta en práctica aumente cada día el estilo de vida democrático donde es posible pensar, crear y convivir solidariamente en libertad"**⁶.

⁴ Op.cit. en 3

⁵ Gobierno de la provincia de Río Negro, 2010, "Eje I y II: Aportes docentes", pág.30 y 31

⁶ Gobierno de Río Negro, Consejo Provincial de Educación, 2007, Diseño Curricular EGB 1 y 2, Versión 1.1.

Marco Teórico

Encuadre Sociopolítico General

Concepción de hombre y sociedad

El *ser humano* -como “ser social condicionado”⁷- se concibe como una totalidad biológica, cultural, psicológica y social compleja, en el marco de un orden social histórico dado. Posee capacidades distintivas como las de pensar y pensarse a sí mismo, crear con el pensamiento y con las manos e interactuar con otros. Tiene la capacidad de simbolizar y de utilizar el lenguaje, constitutivo de subjetividad, tanto para comunicarse como para producir conocimiento.

Estas potencialidades del hombre facilitan su interacción con el entorno “natural”, en tanto puede modificarlo, producir objetos y medios para su subsistencia y generar cultura. En este mismo sentido, se puede afirmar que se construye y desarrolla como sujeto en las redes de las distintas experiencias individuales y grupales -entre ellas la escolar-, inserto en un determinado grupo étnico y/o religioso y clase social; factores que inciden fuertemente en esa constitución de la subjetividad. No la determinan pero sí la condicionan.

La interacción dialéctica entre hombre y sociedad permite comprender la realidad social y la de los sujetos que la protagonizan y que en ella se inscriben, como una construcción que es producto de este mismo proceso histórico. Al respecto, Zemelman, señala que la inagotabilidad de la realidad se constituye en un proceso histórico permanente al decir que “yo nunca termino de estar en la realidad, ya que ésta está siendo siempre diferente y, es en ese estar constante de lo histórico, donde el sujeto está siempre estando, está siempre siendo”⁸, con lo que remarca la condición dinámica, inpermanente de la realidad social.

El sujeto se construye y desarrolla en las redes de las distintas experiencias individuales y grupales. En términos de Baraldi, la palabra “sujeto” ha quedado encadenada a “vicisitudes” y a “aprendizaje”. Vicisitudes porque alude a aventuras y desventuras, a recorridos o encasillamientos posibles. En tanto sujeto que es “a suceder”, sus aprendizajes resultarán enraizados al efecto mismo de su constitución, no pudiendo predecirse sus avatares.

La curiosidad genera estímulos internos que lo mueven a aprender pero no son los únicos. “El niño es una parte de un todo, que tiene sentido para ese todo que sería la familia. (...) El aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se transforma en los primeros vínculos.”⁹

El hombre es un ser histórico que va aprendiendo lo que la humanidad ha construido a lo largo de los siglos y que, de generación en generación, ha ido transmitiendo, tanto a nivel universal como nacional y regional. La comunicación de este cúmulo de experiencias, saberes, objetos, tradiciones, costumbres, símbolos, etc., que constituyen la cultura misma de un pueblo, asegura su continuidad histórica proporcionando al hombre una visión cuya historicidad hace a la pertenencia y valoración de su contexto de origen. Sin embargo, la importancia de esta transmisión no invalida las necesarias adquisiciones e

⁷ Freire, Paulo (2004) “Pedagogía de la Autonomía”. San Pablo. Ed. Paz y Tierra.

⁸ Zemelman, Hugo (1992) “Los horizontes de la razón”. Barcelona. Ed. Anthropos.

⁹ Fernández, Alicia (1987) “La inteligencia atrapada”. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.

innovaciones que se seguirán produciendo en el futuro y que darán como resultado nuevas síntesis transformadoras.

Pensar en el hombre, entonces, lleva necesariamente a pensar en la sociedad, ámbito en el cual el sujeto tiene lugar y se desarrolla. La sociedad actual se caracteriza por la simultaneidad de procesos contradictorios: el de globalización, el de fragmentación y el de individuación, en los que interactúan los medios de comunicación, el impacto de las innovaciones tecnológicas, el resurgir de las nacionalidades, entre otros. Es la época en la cual el mundo se tornó uno solo por las interrelaciones técnicas, científicas, informacionales y financieras.

En esas interacciones los seres humanos encarnan las luchas por la hegemonía social y cultural en el contexto de las estructuras; van configurando y reforzando estructuras e instituciones relativamente estables pero al mismo tiempo profundamente dinámicas (toda vez que la consolidación de una estructura no implica la neutralización del movimiento de interacción dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, entre el productor y lo producido).

El informe de la Asamblea Provincial del Congreso Pedagógico de nuestra Provincia señala la necesidad de que desde la educación se “apunte a terminar con la reproducción de una sociedad estratificada, injusta, desigual y dependiente”. Este sintético diagnóstico de algunos de los males que aquejan a esta sociedad, muestra con claridad que aún se está lejos de aquella que -como dice el Preámbulo de nuestra Constitución Provincial- permite “garantizar el ejercicio universal de los Derechos Humanos, sin discriminaciones, en un marco de ética solidaria, para afianzar el goce de la libertad y la justicia social, consolidar las instituciones republicanas reafirmando el objetivo de construir un nuevo federalismo de concertación, consagrar un ordenamiento pluralista y participativo donde se desarrollan todas las potencias del individuo y las asociaciones democráticas que se dan en la sociedad para proteger la salud, asegurar la educación permanente, dignificar el trabajo...” (Constitución Provincial de Río Negro, 1988).

Por eso se hace necesario formar nuevas generaciones comprometidas con su medio, que analicen críticamente y valoren su historia y sus raíces; con una conciencia, sensibilidad y responsabilidad social que busquen armonizar sus propios intereses, ambiciones y necesidades con los de su comunidad y la Nación de la que forman parte. Hombres y mujeres que sepan ponerse al servicio de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se necesitan a fin de eliminar la dependencia, concretar una sociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Nuevas generaciones conscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e intereses político-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común. Sujetos que habiendo internalizado sus derechos y deberes cívicos breguen porque éstos sean respetados y ejercidos en un marco de libertad y justicia, generando nuevas formas de vida y convivencia social en las que la solidaridad y la cooperación sean algunos de sus principios rectores.

Se debe destacar aquí el papel fundamental de los grupos humanos minoritarios (sea desde el punto de vista étnico, religioso, político, etc.) que integrados a la sociedad en su conjunto -sin ser por ello asimilados, homogeneizados- realizan el significativo y enriquecedor aporte de su propia originalidad. Le cabe a la sociedad toda velar por el respeto y la no marginación de estos grupos permitiéndoles el desarrollo de sus propios proyectos en tanto sean éstos compatibles con nuestra Constitución Nacional. En este sentido, es fundamental el papel de la familia, de la escuela y del Estado, quienes deben velar celosamente por la satisfacción de las necesidades vitales.

Concepción de educación

Se concibe a la educación como un proceso histórico social que interviene en las transformaciones de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social no hay transformación posible sin que intervenga la educación.

La educación conforma un proceso dialéctico entre un sujeto y el medio en el cual está inserto, que se desarrolla durante toda la vida. Desde el punto de vista antropológico-social, se puede afirmar que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. Se entiende por ésta a un universo de significaciones, un conjunto de sistemas simbólicos, productos de un proceso histórico que los sujetos se apropian y desde el cual construyen experiencias y opciones en la vida cotidiana. Más allá de la acción específica desplegada por las instituciones escolares, existen otras instancias y grupos sociales que obran como agentes educadores (familias, iglesias, clubes, medios de comunicación entre otros) durante toda su trayectoria educativa.

En tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración y participación activa de las nuevas generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de esa sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales. Esta misma transmisión, sin embargo, da lugar al cambio, puesto que en este dinámico proceso no todos los elementos transferidos resultan aceptados pasivamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, cuestionamiento y resistencia a los mismos, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido se puede hablar de una función innovadora o transformadora de la educación.

Esa función transformadora requiere del protagonismo constructivo de los sujetos. El derecho a la educación se ejerce en un contexto democrático, en el que la formación de los sujetos pretende promover la autonomía, la emancipación mediante aprendizajes específicos, según lo expresa Phillipe Merieu (2005). De este modo, la educación contribuye a formar la conciencia crítica y estimular la participación responsable en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos. Esta concepción implica, necesariamente, garantizar el acceso, tránsito y egreso propiciando trayectorias de calidad en cada alumno y alumna del Nivel.

La educación debe responder a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural y los valores de todos ellos sin exclusión alguna. El interculturalismo aspira a superar la mera coincidencia de culturas. Es un concepto dinámico que enfatiza los aspectos positivos de la comunicación entre culturas: intercambio, reciprocidad, apertura, flexibilidad, solidaridad, entre otros.

Funciones de la escuela

La escuela cumple las funciones de socialización, recreación y construcción del conocimiento.

▪ **En cuanto a la función de socialización**

Este proceso se refiere a aquel “por el cual un individuo llega a integrarse a un grupo social a través de la cultura del grupo y de su rol en el grupo” (Theodorson y Theodorson, 1978) En él se reconoce como socialización primaria a la que le proporciona su familia y, secundaria, la que se refiere a procesos posteriores que lo relacionan con nuevos sectores de la sociedad.

En esa socialización secundaria, la escuela cumple un lugar central y debe llevarla adelante a través de un trabajo pedagógico que, partiendo de la diversidad inicial, posibilite a todos los sujetos la participación activa y crítica en aprendizajes comunes y en una convivencia escolar democrática. En este sentido, es función de las instituciones educativas facilitar el acceso y velar por la permanencia de todos los grupos culturales que a ella concurren, para estrechar contactos y promover una fecunda integración entre ellos.

Los modelos de socialización que las instituciones escolares ofrezcan suponen la comprensión de la cultura familiar. Las familias son consideradas la unidad social básica y las principales responsables de la educación en la que se inician los educandos, por lo cual la escuela deberá considerarlas en todo momento para llevar adelante una tarea conjunta de experiencias de aprendizaje que harán a la formación integral de los alumnos y las alumnas. La escuela complementa el rol de las familias pero no las suplanta. En la actualidad las configuraciones que asumen las familias son diversas y complejas. Es una complejidad ante la cual los y las docentes deben estar atentos para que el vínculo con lo familiar se constituya en un facilitador de los aprendizajes.

La escuela tiene que establecer constantemente la conexión con la vida social de los educandos en todos sus aspectos, incluyendo la consideración de los medios de comunicación. Estos últimos no cumplen una función socializadora directa sino indirecta, porque, por ejemplo, proponen modelos, valores e ideas susceptibles de imponerse. Se hace necesario, entonces, promover su ingreso a las aulas y transformarlos en objeto de análisis y reflexión, asumiendo una actitud crítica frente a los mismos.

▪ **En cuanto a la función de recreación y construcción del conocimiento**

La escuela debe asegurar el acceso al acervo cultural de conocimientos construidos por la humanidad así como su recreación por parte de todos los niños y niñas del territorio provincial. Debe garantizar la apropiación de los saberes de las distintas áreas y disciplinas, sin que se produzcan desigualdades por diferencias territoriales, sociales y/o culturales de origen, ya que en todas las sociedades, el conocimiento no solo se legitima, sino que también se distribuye en el ámbito escolar.

Asimismo, la escuela debe asegurar una base común y compartida que no le dificulte al alumno o alumna, el paso de una escuela a otra. Es por eso que asume una importante responsabilidad en el problema de seleccionar y distribuir el conocimiento. La función de seleccionar, recrear y construir conocimientos refleja la intención de organizar y orientar los procesos de un aprendizaje significativo y creativo además, a la formación de ciudadanos críticos. Es preciso destacar también el rol que cumple la escuela en los

procesos de transformación cultural, ofreciendo mayores oportunidades de construcción del conocimiento, incorporando las nuevas tecnologías y promoviendo modos diferentes de relación con el saber. Por otro lado, debe garantizar la educación sistemática y la autoeducación que permita a todos construir los saberes necesarios para continuar los estudios.

Sobre la relación educación y trabajo, se recuerda que no es función específica de la escuela primaria capacitar laboralmente pero sí brindar elementos con carácter de saberes significativos que le permitan a los alumnos y alumnas informarse, analizar y comprender las distintas relaciones que se establecen con los medios de producción.

▪ ***En cuanto a la construcción/ejercicio de la ciudadanía***

Una escuela inclusiva debe brindar la ocasión para que los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos diferentes se reconozcan recíprocamente como sujetos de los mismos derechos y deberes. Se evitará en ella cualquier tipo de marginación y exclusión como parte de la formación para la ciudadanía.

La acción educativa tomará como punto de partida lo que el alumno o alumna es, en términos de subjetividad-singularidad, es decir tomará lo que el niño o niña ha construido en su ambiente familiar-doméstico para ayudarlo/a a comprender que forma parte de una sociedad más amplia -rionegrina, argentina, latinoamericana y planetaria- lo que le permitirá situarse y comprender las costumbres e idiosincrasia de su pueblo, de su región y su nación de modo que, conociendo sus orígenes, pueda valorar y respetar las distintas etnias y comunidades que forjaron y forjan, contribuyeron y contribuyen al acervo cultural del que forma parte.

Las funciones de la escuela, entonces, no se limitan a la de socialización y construcción de conocimiento; tiene que posibilitar la integración socio cultural y el ejercicio de la participación, libertad y el pluralismo, para que la escolarización contribuya a la democratización social y se constituya en una vía para el crecimiento y la realización personal.

El concepto de integración socio cultural también refiere al de inclusión como una estrategia global que intenta “dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los niños...” (Dadamia, 2004); “...como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/las estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005).

Fines y objetivos de la Educación Primaria

Defender y promover el principio de equidad educativa como eje vertebrador de una política curricular democrática. Es decir, garantizar el derecho a la educación brindando, desde las instituciones educativas, las condiciones y oportunidades necesarias para que los alumnos y alumnas accedan a los conocimientos socialmente válidos e históricamente acumulados.

Asegurar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nacional N° 26061 y Ley N° 4109, de la Provincia de Río Negro, de Protección integral de los derechos de las niñas, los niños y las/los adolescentes.

Ofrecer oportunidades para la construcción de los saberes sociales que habiliten el ejercicio de una ciudadanía activa.

Brindar una formación ética que permita asumir los valores de solidaridad, cooperativismo, paz, justicia, diversidad y responsabilidad, para poder convivir, compartir y llegar a ser modificadores y constructores de la sociedad.

Generar las condiciones pedagógicas que reconozcan la diversidad de los sujetos, de culturas, de identidades y las situaciones singulares que se despliegan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Favorecer la expresión y difusión de las manifestaciones culturales que identifican a las distintas comunidades y las que constituyen el patrimonio universal.

Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Promover el cuidado de la salud a través del reconocimiento del propio cuerpo, sus posibilidades y su relación con el entorno.

Desarrollar actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

Generar una actitud crítica en la producción y recepción de los discursos mediáticos, así como en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Fortalecer la articulación con todos los niveles y modalidades del sistema educativo para asegurar la continuidad del proceso educativo que se desarrolla en el ámbito jurisdiccional.

Articulación del Nivel Primario con los diferentes niveles del sistema

El concepto de articulación en su sentido más general se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto.

Pedagógicamente el concepto de articulación significa: unir, enlazar los diferentes niveles educativos para dar continuidad al proceso educativo evitando posibles fracturas entre las culturas e identidades de cada nivel.

Los aspectos centrales del proceso son:

- articulación institucional
- articulación curricular
- articulación de las prácticas docentes
- articulación de actividades de los/las docentes y alumnos/as de los distintos niveles.

La articulación que integre todos estos aspectos supone la coherencia interna de la escolaridad, es decir una comunicación que garantice la coincidencia pedagógica, que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel. Esta coherencia también será necesaria entre los ciclos que componen cada nivel.

Si la 'desarticulación' es vista como una diferenciación vertical dentro del sistema educativo formal, la articulación debiera entenderse como una gran estrategia de integración entre los niveles de diferenciación. Estrategia que, naturalmente, incluye los mecanismos pertinentes al otorgamiento de continuidad entre todas las instancias que componen el sistema: instituciones, actores, saberes y recursos que tienen el fin de lograr propósitos educativos comunes. Cada grupo institucional de un nivel tiene que desempeñar un papel significativo frente a los grupos del nivel subsiguiente de modo que el desempeño de todos se refleje en las tareas que competen a cada uno en el nivel, ciclo y aula en que trabaje.

No se trata de implementar mecanismos burocráticos. Como gran estrategia, la articulación requiere movilizar procesos relacionales: relación entre diseños curriculares, instituciones, docentes, alumnos y alumnas de modo que la identidad de cada nivel fortalezca su fecunda continuidad en el otro.

La articulación curricular entre los niveles obliga a abordar en conjunto por lo menos, algunos interrogantes básicos: ¿qué se enseña? ¿por qué? ¿a quiénes? ¿dónde se enseña? La continuidad en los enfoques de enseñanza y aprendizaje puede garantizar la congruencia de la gestión curricular entre uno y otro nivel. Las líneas articuladoras que se adopten tendrán que favorecer la integración epistemológica, pedagógica y didáctica, considerando siempre al sujeto de la educación en tránsito, lo que no significa decir que habrá un solo "modelo de articulación".

Las formas articuladoras, pueden ser diversas dada la heterogeneidad de los contextos escolares y la de los ámbitos socioculturales donde ellos se insertan.

La articulación se facilita si:

- Se comprende al alumno como ser único, es decir que es el mismo en los diversos niveles educativos que transita y va modificándose interna, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones cognitivas y de su desarrollo personal y social.
- Coinciden las concepciones antropológicas, filosóficas y pedagógicas en todos los niveles, y se acuerdan enfoques didácticos comunes, lo que no obstaculiza el desarrollo de la especificidad educativa de cada nivel.
- Existe un proyecto común y permanente compartido entre niveles.
- Se elaboran planes que involucran a docentes, alumnos y alumnas y su núcleo familiar en acciones que confieran su identidad a cada nivel pero con la constante presencia de la intencionalidad educativa más pertinente a dichos planes.
- La convivencia democrática en las instituciones se extiende a las relaciones del mismo carácter con el medio externo.

Encuadres Pedagógico y Didáctico

Encuadre Pedagógico

Concepción de curriculum

El curriculum es una propuesta político-educativa que se construye en un contexto socio-histórico, con la participación de todos aquellos que tienen responsabilidad en la labor educativa y se expresa como proyecto social y político. Es una oferta cultural que sintetiza los acuerdos acerca de los saberes, valores, creencias, costumbres, hábitos, que se consideran significativos para transmitir en los distintos niveles educativos y se constituye como marco normativo que establece su implementación en la diversidad de la realidad provincial. Incluye orientaciones didácticas que permiten la construcción colectiva. De allí su carácter procesual, abierto y colectivo (Stenhouse 1987)

El curriculum es un instrumento de trabajo que ayuda a resolver los problemas que se presentan en la práctica pedagógica y, por lo tanto, es un eslabón entre la teoría educativa y esa práctica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Esa particular relación entre escuela y sociedad, entre teoría y diversidad de prácticas, exige que el curriculum exprese la selección, organización y distribución del conocimiento.

Una concepción crítica del curriculum requiere pensar las distintas formas en que se puede construir el conocimiento, considerando la realidad histórico-social y la diversidad cultural, para garantizar la igualdad de acceso al saber. En este sentido Tomaz Tadeu Da Silva (1995) expresa “Es en la intersección de la teoría con las diversas prácticas educativas existentes -históricamente localizadas-, donde se pueden plantar las bases del desarrollo de los currícula críticos y progresistas, o de las pedagogías críticas.”

El curriculum como proyecto político-educativo, en la provincia de Río Negro, es el producto de un proceso de elaboración participativa, que promueve acciones colectivas y comprometidas, que implica el debate y el consenso. Es un espacio de articulación que favorece el ejercicio de un poder compartido, tanto en su diseño como en su desarrollo; es un campo complejo en el que se juegan múltiples intereses e intencionalidades.

La interacción cotidiana entre el curriculum y el proceso de desarrollo curricular configura un espacio de reflexión e investigación permanente en relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las instituciones deben constituirse, entonces, en lugares propicios para el trabajo en equipo, de interpretación y toma de decisiones curriculares, de deliberación continua sobre lo que ocurre en el contexto particular de cada escuela, considerando a todos los sujetos que las habitan, problematizando la realidad.

El carácter flexible del curriculum hace preciso su revisión permanente para resignificarlo y recrearlo en la diversidad de los contextos. Según De Alba es una “propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas; devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal...” (De Alba, 1995)

Esta perspectiva requiere de Proyectos Curriculares Institucionales que articulen los propósitos educativos, los principios psicopedagógicos y los contenidos de aprendizaje del Diseño Curricular, con las condiciones reales de cada establecimiento y las

singularidades de las distintas comunidades educativas, sin descuidar su legitimidad como proyecto provincial.

El currículum, por otro lado, debe ser la herramienta que oriente las experiencias del aula y es por eso que incluye consideraciones metodológicas y de evaluación y una organización de los contenidos que prestan apoyo a la acción educativa concreta y garantizan las oportunidades para que todos los alumnos y alumnas realicen las experiencias educativas que permitan su desarrollo y socialización.

Concepción de conocimiento

El conocimiento tiene un papel importante en la sociedad, ya que se constituye en fuente de poder, en la medida que es una herramienta que posibilita ejercer una ciudadanía activa, y la escuela tiene la responsabilidad de garantizar su distribución y apropiación.

El conocimiento es un proceso de búsqueda -implica avances y retrocesos- que compromete activamente a todos los que participan en la elaboración y resignificación del saber acumulado y socialmente válido. Se entiende como “a construir”, no como algo acabado, cerrado e incluso atemporal.

Como sostiene Maribel Pomar (2001), todo conocimiento es parte de la sociedad en la cual se elabora. Este carácter histórico y social puede ser atribuido a cualquier ámbito de producción de conocimiento, sin descartar, en este sentido, la actividad científica. No existen saberes universales e inmodificables que expliquen de manera objetiva la realidad. Todos los saberes son, en última instancia, cuestionables y están abiertos al análisis crítico.

El conocimiento nunca es neutral, sino que es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder y en tanto construcción social, no se desconoce que hay determinados intereses y valores que guían y generan su elaboración.

En el contexto escolar, los sujetos -el que “enseña” y el que “aprende”- ponen en juego, su propia historia y sus modelos de aprendizaje, los que constituyen “matrices epistemológicas” o modelos sociales de vinculación con el conocimiento, que permiten u obstaculizan el abordaje necesario de la realidad para poder resignificarla y transformarla desde las posibilidades de cada uno. Por lo tanto, el conocimiento incluye al sujeto, un sujeto activo, social e históricamente situado, que otorga significados.

Como se expresara anteriormente, la escuela tiene la responsabilidad de distribuir el conocimiento válido y consensuado entre los diferentes grupos sociales, de modo que se garantice a todos, la posesión de saberes significativos, a partir de criterios de justicia y equidad social. Por lo tanto, debe lograr una integración de los saberes propios de los distintos grupos sociales y que los contenidos sean expresión de un patrimonio común, compartido.

También debe hacer lugar a lo diferente, a las múltiples formas de saberes y conocimientos que aportan los grupos de pertenencia de los/las alumnos/as y de los/las docentes, constituyéndose en el ámbito propicio para la construcción social del conocimiento.

Al respecto el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina plantea: “Acordamos en ir más allá de la idea de que se deben separar, en el conocimiento escolar, los problemas científicos y los problemas cotidianos. En realidad, la propuesta es que se debe problematizar la realidad naturalizada, deben ingresar a la escuela los problemas de la cotidianidad porque son nuestros problemas, pero desplegar

su complejidad con el recurso que nos ofrece la participación de otras formas de conocimiento, para así encontrar nuevas combinaciones, reinterpretar el problema y construir nuevas alternativas de pensamiento y acción (basadas en la complejidad y en la interdisciplinariedad), en todo caso, nuevas experiencias. Morin (1991) señala que la elaboración de una cultura científica escolar, separada de la realidad cotidiana, contribuye a mantener la disyunción en las formas de conocimiento¹⁰, y agregamos, la disyunción entre pensar y hacer.

Concepción de aprendizaje

La concepción acerca del proceso de aprendizaje es un componente fundamental de la acción educativa. Los diseños curriculares de la provincia coinciden en definir al aprendizaje como un proceso de construcción continua, que se da en virtud de la interacción entre los sujetos que aprenden y el conocimiento. Es un proceso activo de elaboración, de reestructuración y de construcción en el que los alumnos y alumnas dirigen y estructuran su acción para resolver los problemas que enfrentan y así ampliar su comprensión sobre la realidad física y social. Esta concepción pone énfasis en los sujetos, protagonistas de su propio aprendizaje.

La perspectiva psicogenética sostiene que la fuente del progreso cognoscitivo se encuentra en los desequilibrios que niños y niñas perciben como conflictos, como “contradicciones”, y en su esfuerzo por resolverlos se producirán nuevas coordinaciones entre sus esquemas de acción que les permitirán superar las limitaciones de sus conocimientos anteriores. Los alumnos y alumnas construyen su saber del mundo al inventar y descubrir nuevas alternativas frente a los problemas que se les plantean. La invención y el descubrimiento surgen del interjuego entre las estrategias de resolución y las “teorías implícitas” que los niños y las niñas construyen para comprender las regularidades de los hechos que perciben. Todo esto supone avances y retrocesos, contramarchas, aciertos y errores, que son expresión de las decisiones que van tomando en su esfuerzo por alcanzar un fin. Aquí se hace evidente el papel que puede jugar el error en la construcción del conocimiento.

Estas “teorías implícitas” tienen un origen en el contexto familiar y socio cultural, que al interactuar con otras representaciones, entrarán en tensión. Los procesos de aprendizajes ocurren, entonces, en contextos socio-históricos culturales específicos, y la escuela constituye una condición inherente al mismo. Según Vygotski (1973) el proceso de aprendizaje siempre incluye relaciones entre individuos. El concepto incluye al que enseña, al que aprende y la relación entre ambos. La cultura escolar y las relaciones que en ella se desarrollan, no son sólo un mero “entorno”, sino que son contextos constitutivos de saberes.

Los aprendizajes escolares, por otra parte, son producto de las prácticas y discursos institucionales. “Ser parte de la situación que se habita es mucho más que sólo tomar parte, en este sentido la participación genera aprendizaje, entendiendo a éste como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta”.¹¹

En este sentido Cecilia Bixio sostiene que “...es factible suponer que los objetos de conocimientos construidos serán determinados por esas prácticas, y por lo tanto, el mismo sujeto quedará modificado, no sólo por lo aprendido, sino porque habrán sido marcados institucionalmente esos conocimientos (...) por las condiciones (sociales,

¹⁰ Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación (2008) Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

¹¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) Sujetos y aprendizaje. 1º ed. Bs. As.

culturales, discursivas, procedimentales y materiales) en la que tal aprendizaje fue llevado a cabo". (Bixio, 2000)

Pensar al aprendizaje como actividad social, remite a un sujeto que se apropia activamente de los modos sociales de interacción. La caracterización del Siglo XXI como momento de explosión multimedial en donde la variedad, cantidad y multidireccionalidad de la información conforma la cultura de los niños y niñas, influyendo marcadamente los modos de comunicación, hacen necesario más que nunca resignificar la idea del "aprender a aprender" y la comunicación entre docente y alumno-a, recuperando el valor de la palabra.

En síntesis, los sujetos aprenden desde su propia historia, que es única e irrepetible, pero no está definido a priori, sino que se constituye como tal a partir de múltiples mediaciones, por lo que en el contexto escolar se tornan relevantes las herramientas que se utilizan y se ofrecen. Los aprendizajes así entendidos, son acontecimientos significativos que surgen del encuentro con otros y el conocimiento, los que producen transformaciones subjetivas.

Concepción de enseñanza

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje son relacionales, aunque tienen características diferentes y particulares. Cecilia Bixio afirma que, "se trata en todo caso de un proceso único con dos términos independientes" (Bixio, 1995).

Si bien se puede entender la fuerte vinculación entre ellos, es necesario explicitar la especificidad de la enseñanza ya que es una praxis que surge del entramado complejo de diferentes dimensiones: la política, social, epistemológica y psicológica.

Como práctica política, es considerada un proceso orientado a la realización de un proyecto colectivo. La construcción de una escuela "para-todos" resignifica *a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo se lo hace*. Promueve la formación de ciudadanos y ciudadanas de derecho en un marco de inclusión y atención a la diversidad.

Entendida como práctica social, la enseñanza se construye en contextos institucionales atravesados por la diversidad y complejidad de la realidad cotidiana. En la escuela se desarrollan procesos interactivos, donde los/las docentes organizan la enseñanza teniendo en cuenta el currículum y su contextualización así como la realidad de sus alumnos y alumnas, por lo que conlleva una manera de intervención comprometida y ética para promover la construcción del conocimiento.

En cuanto a la dimensión epistemológica, comprende el reconocimiento de las particularidades de los campos de conocimiento y sus disciplinas, y el desafío de su concreción en una construcción metodológica. "La intervención en la enseñanza es una anticipación, una puesta en acción y una evaluación que se juega de un modo dialéctico, donde se entrecruzan: necesidades y deseos propios de quien asume la enseñanza; necesidades y deseos propios del sujeto de aprendizaje; y opciones y posturas frente al contenido".¹²

La enseñanza es así un proceso dinámico en el que el o la docente construye, transforma y a la vez se modifica a sí mismo. La práctica de la enseñanza también implica investigar y explorar las alternativas que se desarrollan en el aula ya que ésta se caracteriza por la singularidad, la indeterminación, la conflictividad, el desencuentro-encuentro inherente a la comunicación humana.

¹² Gobierno de la provincia de Río Negro (2008) Diseño Curricular de Formación Docente Continua. Ministerio de Educación.

En el proceso de construcción del conocimiento, el accionar docente es fundamental porque orienta el proceso de aprendizaje hacia los propósitos educativos, utilizando todos los medios disponibles como soporte generador de ambientes alfabetizadores. En este sentido, sus intervenciones promueven conflictos cognoscitivos, proporcionan información debidamente estructurada y organizada, formulan indicaciones y sugerencias, ofrecen modelos para analizar, y evalúan los progresos que se van produciendo en la apropiación significativa del conocimiento. Esto requiere partir de los saberes del grupo y, con intencionalidad y direccionalidad, ampliarlos y complejizarlos, en un clima de respeto por la libertad de expresión, de creatividad, de exploración, donde lo lúdico tenga lugar.

La interacción grupal, los vínculos socio afectivos y las tareas basadas en la cooperación, constituyen el aula como un espacio comunitario de aprendizaje en la concreción de las intencionalidades educativas. En una escuela que promueve la participación activa de los niños y niñas, la enseñanza se enriquece de las experiencias de y entre los y las estudiantes, las acciones colaborativas, las asimetrías de saberes, las divergencias de intereses.

Gvartz y Palamidessi afirman que “La enseñanza sistemática existe en la medida en que se produce un proceso de comunicación entre docentes y alumnos, que permite que los primeros ayuden a los segundos a resolver problemas que no serían capaces de resolver por sí mismos. Claro que la enseñanza no sólo es ‘ayuda’ sino también ‘guía’ el aprendizaje que alumnos y alumnas realizan en la escuela. El aprendizaje se da en un contexto social, histórico y cultural determinado.” (Gvartz y Palamidessi, 2006)

Concepción de los sujetos en el contexto de la escuela primaria

Concepción de sujeto de aprendizaje

Definir al sujeto de aprendizaje en la escuela primaria es pensar la multiplicidad de condiciones, experiencias, en las que los niños y niñas, viven, aprenden, juegan, y básicamente son nombrados y significados por los adultos (padres, docentes, especialistas de la educación, de la psicología, entre otros). Los niños y niñas llegan a la escuela con sus modos particulares de crianza, según su etnia, cultura, clase social, barrio, familia.

Es necesario mirar a los sujetos que la escuela recibe y revisar las *miradas* de quienes los esperan; esto permitirá comprender de qué modo las prácticas y las formas de vincularse de los/las docentes con los niños y niñas están determinadas por supuestos y modos de entender y comprender la niñez.

Cabe señalar que las formas de percibir la infancia han cambiado en cada momento histórico, porque no es un estado “*natural*” sino una construcción socio cultural y política.

En la actualidad, la tecnología digital-virtual forma parte de la cultura de la infancia. El desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la información, proponen nuevos formatos, nuevas herramientas para acceder y producir conocimiento, nuevas formas de interacción y modalidades de entretenimiento.

En este contexto, la escuela, tiene que reconstruir el conocimiento experiencial, abriendo nuevos significados, y considerando el lenguaje como la vía principal de apropiación cultural. Dar lugar a la invención, la creatividad, el lazo con los otros, a la implicación corporal, es dar lugar al juego para enriquecer el universo representacional y simbólico de

los niños y niñas. El sujeto al crear y recrear el juego y el juguete, a su vez es creado por esa experiencia (Levin Esteban, 2006).

Para comprender a los niños y niñas en vinculación con su contexto, Sandra Carli propone pensar la infancia desde distintas temporalidades: *un tiempo biológico*, cronológico, de crecimiento, de desarrollo; *un tiempo de estructuración subjetiva*, de constitución de estructuras cognitivas y afectivas, la inteligencia y el deseo (inconsciente) que obedece a operaciones que se dan en un tiempo propio de cada niño y niña; y por último *un tiempo histórico cultural* que dota de sentidos a esta edad constituyendo el imaginario social de una época (Carli, 2003). El sujeto singular surge del entrecruzamiento de estas temporalidades.

El sujeto de aprendizaje se puede caracterizar, entonces, de la siguiente manera:

- está constituido en y por la cultura de su grupo, por las significaciones de la vida social;
- es portador de una historia subjetiva que comienza cuando otros le asignan un lugar, desean por/para él, hablan por/para él, y luego le posibilitan hablar en términos propios. Esta es una condición para poder interactuar y constituir objetos de conocimiento, para desear saber sobre ellos. La relación adulto-niño cobra centralidad, dado que es una relación asimétrica, constitutiva del propio niño;
- “es soporte de su propio aprendizaje porque es quien sos-tiene el deseo de saber y las actividades intelectuales que posibilitan la adquisición de conocimientos” (Ageno R. y Colussi G. 1997), que se construyen en distintos contextos (históricos, políticos, económicos, sociales, culturales e institucionales).

La puesta en marcha de una educación, o sea una filiación simbólica humanizante, presupone un sujeto en constitución. Como lo expresa el Currículum de Formación Docente Continua¹³ es un proceso “...inherente a la cría humana, carente de instintos, carencia que es la condición de su educabilidad.” En términos de Leandro Lajonquière el niño pasa de ser objeto de educación a sujeto de la educación, gracias a esta filiación simbólica (Lajonquière, 2001).

En este sentido, las prácticas educativas “no pueden plantearse como prácticas técnicas, neutrales, estimuladoras de un desarrollo natural, sino como prácticas decididamente políticas, productoras de subjetividad” (Baquero, 2006). Es imprescindible desnaturalizar la mirada sobre la escuela y sobre quienes asisten a ella en calidad de estudiantes así como reflexionar sobre las experiencias escolares, con el fin de avanzar hacia una escuela inclusiva.

Pensar a los niños y niñas como sujetos en constitución, es visibilizar su presente, sus deseos, sus saberes, sus conocimientos, interiorizados en sus propios contextos. Implica no asignarles e imponerles un significado único e ideal sobre lo que es ser niño/a, y sí habilitar a que suceda el aprendizaje como un acontecimiento propio del sujeto.

Finalmente, el término alumno es una categoría social que supone escolarización, existiendo variaciones culturales en la forma de concebirlo. Los padres, los y las docentes entre otros agentes de la comunidad educativa, proyectan ciertas expectativas respecto de los/las alumnos/as: lo que deben aprender, las formas en que deben aprenderlo, el modo de comportarse, etc. Lo que significa que en la escuela no sólo se aprenden los

¹³ Gobierno de la provincia de Río Negro (2008) Diseño Curricular de Formación Docente Continua. Ministerio de Educación.

contenidos académicos, sino también se aprende a ser alumno. “Esto lleva a considerar que hay diversas formas de hacer escuela y pensar infancias y, por tanto, de hacer(se) o producir(se) alumno”.¹⁴

Concepción de sujeto de enseñanza

Ser docente es una opción ética y política inherente al quehacer educativo que implica asumir una función comprometida de acciones presentes con consecuencias en el futuro. Es una tarea necesariamente colectiva, porque su práctica se articula con las prácticas institucionales, participando del posicionamiento ético, pedagógico y político que todo proyecto educativo requiere.

Giroux plantea que “... los profesores como intelectuales (...) han de servirse de formas de pedagogía que encarnan intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (...) si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.” (Giroux, 1990).

Se hace preciso, entonces, reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y la relación pedagógica que en ella se produce. Tomar distancia crítica de ese cotidiano y constituirlo como objeto de conocimiento en el marco de una praxis social transformadora, que promueve la unidad del pensar, el sentir y el hacer. El diálogo, la participación, la confrontación y el debate, conforman la senda que permite descubrirse y descubrir al otro, para inventar y desarrollar la propia identidad como educadores, como intelectuales transformadores.

El/la docente son sujetos históricos, sociales y culturales, cuya profesión se centra en la enseñanza. Actúan como un puente entre generaciones, entre épocas y saberes y son intérpretes de vivencias y tiempos diferentes, construyéndose en un articuladores sociales de los diferentes grupos culturales que conviven en la institución educativa.

El y la docente son portadores de cultura, por lo que requieren de una actitud reflexiva en la implementación de estrategias que permitan considerar las diferencias de rasgos culturales de los diversos grupos que interactúan en la escuela y en la comunidad. La escuela en tanto espacio de apropiación, recreación y transformación de cultura, necesita construir un sentido de comunidad que incluya la diversidad de sujetos, considerando las diferencias por razones sociales, culturales, étnicas, religiosas, etc.

Los saberes docentes adquiridos durante la formación inicial, los que se incorporan por experiencia de trabajo y en otras instancias de formación continua, permiten resolver situaciones problemáticas diversas e imprevistas. Bourdoncle (1993) hace notar que frente a lo imprevisto los/las docentes ponen en práctica una especie de intuición, de talento, de arte, que obliga a la reflexión en la actuación. Es un pensamiento de exploración pedagógica, de construcción de hipótesis y de pruebas que forman parte de su acción como práctica reflexiva. Es importante que el/la docente sean investigadores de su práctica y compartan los resultados de su experiencia entre pares, comprometiéndose con el colectivo docente.

Colectivo que se desempeña en contextos institucionales, hecho que lleva a considerar la docencia como trabajo profesional institucionalizado. El trabajo, “...hace la cultura,

¹⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2010) Ciclo de Formación de capacitadores en áreas curriculares. Módulo 1 Clase 1 Enseñanza y capacitación en el Nivel Primario. El trabajo del capacitador y el cuidado de las trayectorias escolares.

hace la historia, crea, transforma, inventa, siempre que el tiempo de la actividad laboral sea tiempo vivo como lo considera Agnes Heller (1982), un tiempo de libertad, lleno de contenido, de íntima implicación del sujeto, donde el sentido del pasado y del futuro se hace presente para hacer frente a los problemas de la vida colectiva.”¹⁵

La promoción de la autonomía, que siempre es posible en el marco de los principios explicitados en el curriculum, refleja la valorización profesional plena del trabajo docente, quien al igual que todos los trabajadores y trabajadoras, requiere también de condiciones materiales y reconocimientos sociales. Esto implica el reconocimiento de su derecho a la sindicalización así como a participar de instancias de formación continua.

La coparticipación con los distintos agentes del sistema educativo en el diseño y puesta en práctica del proyecto educativo de la Provincia de Río Negro, posiciona a los/las docentes como sujetos pedagógicos. Pensar a los/las docentes en tanto sujetos pedagógicos autónomos, es considerarlos con la posibilidad de creación singular, de invención, de producción de formas alternativas y novedosas de habitar activamente la escuela primaria.

La autonomía se entiende en un marco institucional, no como decisión individual, lo que supone asumir prácticas colaborativas, que aborden la complejidad de la realidad actual y los avances tecnológicos que la caracterizan, transmitiendo cultura para que, a la vez, ese legado sea recreado por los niños y las niñas y se enriquezca el mundo común a partir de lo diverso.

Encuadre Didáctico

El Diseño Curricular es una construcción colectiva que se constituye en la guía común para orientar y dar sentido a las prácticas de enseñanza de la escuela porque es su marco normativo y un punto de partida para analizar, reflexionar y tomar decisiones en referencia a la enseñanza y el aprendizaje. Esta guía común contempla la capacidad de contener lo múltiple y lo constituye en una nueva totalidad; implica el conocimiento de la historicidad, de los conflictos, de los intereses, de lo diferente, y lo presenta para que ese todo se organice, se estructure. El encuadre didáctico debe ser interpretado desde esta complejidad y desde la dinámica de cambio en la que se inscribe.

El proceso interactivo es fundamental para organizar la enseñanza entre el sujeto que aprende, el que enseña y el objeto de conocimiento. Este proceso interactivo debe promover el deseo de aprender, considerando las inquietudes y motivaciones contemporáneas que lo moldean. Esto demanda reflexionar sobre el ser docente hoy; las nuevas culturas de la niñez, la construcción de la autoridad pedagógica y la complejidad de los saberes entre otros temas.

Asumiendo que la didáctica se ocupa de describir, analizar, explicar y fundamentar la enseñanza escolar y que asiste a los sujetos que aprenden en las situaciones complejas en la que están inmersos, entonces debe abordar y dar respuestas a interrogantes tales como qué y cuándo enseñar para aprender significativamente y con los mejores resultados posibles¹⁶. En razón de ello un encuadre didáctico se plantea como una herramienta de análisis de algún aspecto o sector de la realidad, que al definir los elementos principales y el modo en que se vinculan, permite explicar y actuar en las distintas situaciones que se pueden presentar.

¹⁵ Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación (2008) Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

¹⁶ Camilloni A. y otras (2007) "Justificación de la Didáctica". En: *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Dar configuración al encuadre didáctico implica conocer y comprender el conjunto de acuerdos para estructurar componentes que, de manera sistémica, permitirán que el aprendizaje suceda. Es decir, configurar un modelo didáctico es intentar la búsqueda intencionada de los componentes que interactuarán, matizados por el conjunto de acuerdos, para la enseñanza y el aprendizaje. A través de un modelo didáctico o modelo de enseñanza¹⁷, se definen los componentes relevantes de la acción de enseñar. La toma de posición que se realiza en relación a los componentes determina tipos diferentes de educación. En lo que refiere a la toma de posición de este currículo, la misma permite la construcción de saberes para afrontar los cambios culturales, la incertidumbre y los nuevos desafíos que le impone la sociedad a los sujetos que la integran y que a su vez la configuran. También es un recurso para superar la fragmentación, las prácticas de segregación y la diferenciación de grupos social y culturalmente distintos que generan mayores niveles de exclusión en el sistema educativo¹⁸. Por ello esta toma de posición no es una decisión técnica sino básicamente política.

Si bien, en la actualidad, se asiste a una proliferación de componentes dentro del modelo didáctico, los que propone este Diseño Curricular tienen la clara intención de permitir la reflexión de la enseñanza. Reflexión que consiente en analizar la práctica docente situada y proponer mejoras, como así también la construcción de saberes por parte del sujeto que aprende. Es por lo tanto un modelo crítico fundamentado en la pedagogía crítica que sienta las bases de la buena enseñanza. Edith Litwin¹⁹ se refiere a la buena enseñanza como “aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos”.

Componentes Básicos de las áreas y disciplinas

La configuración didáctica de las áreas y disciplinas propuestas en el presente Diseño, se ha abordado bajo los siguientes componentes: fundamentación, contenidos, consideraciones metodológicas y evaluación. Las decisiones que se tomen en torno a cada uno de ellos da cuenta del enfoque pedagógico de que se parte.

▪ **Fundamentación**

En la fundamentación se establece la identidad didáctica y pedagógica. Esta identidad deviene, del marco teórico de referencia y del estado actual del desarrollo epistemológico de las áreas y disciplinas, situándolos en el contexto del Diseño Curricular y de la escuela primaria. Establece, además, su relación con los Fines y objetivos del Nivel y con las Funciones de la escuela, explicitados en este marco teórico.

▪ **Propósitos**

Los propósitos expresan la intencionalidad de la tarea educativa, indican los posibles caminos alternativos, y son hipótesis que se contrastarán en la práctica cotidiana; básicamente dan dirección y sentido al proceso educativo, en el marco de un enfoque integrador que tiene en cuenta la multidimensionalidad de la situación pedagógica.

Formular los propósitos le permite al sujeto que enseña direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y al sujeto que aprende saber hacia dónde se dirige.

¹⁷ Gimeno Sacristán, José (1988) utiliza ambos términos para identificar un esquema de representación y simbólica de la realidad.

¹⁸ Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (Comp.) (2008) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires. Manantial / FLACSO. Cap. 1

¹⁹ Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires. Ed. Paidós.

El expresar intencionalidades en la tarea educativa, como sostiene Henry Giroux, no está exento de ideología y valores, por lo que tomar decisiones para la formulación de propósitos es una decisión política.

Desde su estructura técnica, formular propósitos es plantear qué enseñar, cómo y para qué. Dicha estructuración permite vincular este componente con los otros del modelo didáctico y debe ser útil para guiar y planificar la acción pedagógica en el marco de la construcción de los aprendizajes.

El grado de generalidad con que se redacten los propósitos remite a la concreción que los mismos van adquiriendo en las distintas instancias del desarrollo curricular. Estas concreciones deben mantenerse dentro del encuadre pedagógico del curriculum. En todas estas instancias siguen manteniendo el nombre de propósitos.

El grado de comunicabilidad de los propósitos es importante, por lo que su redacción adquiere un matiz relevante. Redactar propósitos en función de lo tratado en los párrafos anteriores, precisando además, el qué en verbos en infinitivo, y relacionando el cómo con contenidos, hace más comprensible a este componente del modelo didáctico.

Desde este enfoque se requiere plantear propósitos que, atendiendo a la complejidad de los aprendizajes deseables, den lugar a variadas estrategias de enseñanza, respeten la diversidad de los sujetos que aprenden, generen la comunicación y trato grupal de temas y conceptualizaciones que propicien la adquisición significativa de saberes.

▪ **Contenidos**

La idea de contenidos de enseñanza no es unívoca: varía en función del enfoque desde el cual se los aborda. En este caso, se parte de una mirada sociológica para definirlos y tratarlos. César Coll sostiene que “los contenidos designan un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización”²⁰. Siguiendo esta afirmación, es preciso establecer que no todos los saberes o formas culturales figurarán como contenidos curriculares, sino aquéllos cuya apropiación se considera fundamental. A lo cual se debe agregar el que requieran de la intervención del sujeto que enseña para su construcción.

Esta concepción de contenidos implica la “adquisición de saberes vinculados a las realidades sociales y a los intereses de los alumnos de modo que ellos puedan comprender la realidad social” (Vasconcelos, I.,1989). Comprensión que los alumnos y alumnas necesitan para ser protagonistas de su tiempo.

La configuración de los contenidos a enseñar –contenidos escolares- requiere de una serie de transformaciones de esos saberes o formas culturales. Nos encontramos así con la figura de transposición didáctica acuñada por Yves Chevallard: “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar”²¹. Para que un contenido de saber sea designado como saber a enseñar, debe sufrir transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar el lugar de objeto de enseñanza. En otras palabras el objeto de conocimiento pasa a ser objeto de enseñanza. Los objetos de enseñanza (denominados didácticamente contenidos) deben establecer relación con el sujeto para ser aprendidos.

²⁰ Coll, C. y otros (1992) “Los contenidos en la reforma”. Madrid. Santillana.

²¹ Chevallard, Yves (2009) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Paidós.

Los siguientes principios permiten estructurar y dar continuidad a lo largo de la escuela primaria a los objetos de enseñanza, denominados contenidos.

Principio de globalización

Supone ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos saberes a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. El aprendizaje es, pues, un proceso global del acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será tanto más fructífero en tanto permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados.

Principio de espiralación

El concepto de curriculum en espiral implica continuidad y progresión (Bruner, 1972). Permite dar a la enseñanza de los contenidos continuidad a lo largo de las distintas secciones del nivel y a lo largo de los diferentes niveles educativos, de forma que los alumnos y las alumnas puedan relacionarlos y progresar adecuadamente, retomando cada proceso allí donde quedó anteriormente. Este principio es especialmente adecuado para facilitar la construcción progresiva de saberes, atendiendo adecuadamente la diversidad del grupo clase.

La progresión permitirá, al sujeto que aprende, avanzar desde lo más cercano y general hacia lo más alejado y particular.

El concepto de espiralación, posibilita establecer la secuenciación de los contenidos, teniendo en cuenta su complejidad. Al considerar en ello al sujeto que aprende, el criterio socio cultural se transforma procesualmente en criterio psicopedagógico. Espiralar implica, por lo tanto, otorgar direccionalidad, gradualidad y secuencia al curriculum en función del sujeto que aprende.

Principio de estructuración

Bruner hacía notar que captar la estructura de un asunto es entenderlo de una forma que permita, desde allí, construir paulatinamente saberes más complejos y articularse significativamente con él. Aprender estructuras es aprender cómo están relacionadas las cosas. Por lo tanto, es necesario facilitar a los alumnos y las alumnas la comprensión de la estructura fundamental de los contenidos a enseñar, para que puedan, a su vez, comprender el saber. Explicitar “estructuras de contenidos” es formular las ideas básicas a manera de afirmaciones o hipótesis, que al igual que los saberes se construirán y confirmarán en la acción.

Cuanto más fundamental o básica sea una idea que se ha aprendido, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas, es decir su valor transferencial.

Las estructuras básicas de cada disciplina y los contenidos que les están asociados constituyen estructuras para que el sujeto avance en sus aprendizajes, ampliando el conocimiento de ese objeto de enseñanza. Es por ello que los contenidos en esta propuesta curricular son recurrentes y no lineales.

Retomando a Bruner, se puede afirmar que el aprendizaje de las estructuras básicas permite, mejor que ninguna otra cosa, una transferencia adecuada y efectiva.(Bruner 1972). La comprensión de la estructura fundamental de cualquier disciplina es un requisito para la aplicabilidad del saber, para hacer que el conocimiento se refleje en los problemas que el sujeto encuentra dentro y fuera de las aulas. Es condición para que una

persona esté en condiciones de reconocer la aplicabilidad o inaplicabilidad de una idea a una nueva situación.

El propósito de estos tres principios es promover, en el proceso de desarrollo curricular la construcción de saberes, utilizar el pensamiento para dirigir la acción, afrontar problemas, aprender procedimientos de resolución, valorar situaciones, etc.

Abordar el componente contenidos, implica hacer algunas consideraciones respecto de los contenidos transversales así como del enfoque interdisciplinar.

Los contenidos transversales

Son aquellos que responden a tres características básicas:

- Hacen referencia a los problemas y a conflictos de gran trascendencia, que se producen en la época actual frente a los cuales es necesario tomar posición (personal y colectivamente). Algunos de esos problemas se vinculan con el medio ambiente, la violencia, las discriminaciones y situaciones injustas de desigualdad, etc.
- Refieren, fundamentalmente valores y actitudes. Su abordaje permitirá una mejor comprensión de la realidad, en tanto se propiciará que los/las estudiantes elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y conflictos sociales.
- Se trabajan dentro de las áreas y disciplinas curriculares, en una doble perspectiva: contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

También es fundamental considerar el carácter globalizador e inclusivo de los contenidos transversales. En este sentido algunos de los rasgos que los caracterizan son:

- El hecho de no aparecer asociados a algunas de las disciplinas o áreas del conocimiento sino a todas ellas y a todos sus componentes (propósitos, contenidos, evaluación).
- La relevancia social de los saberes que implican y los problemas que los mismos plantean.
- La carga valorativa que conlleva su tratamiento (finalidades de su abordaje).

En el proceso de desarrollo curricular el tratamiento de este tipo particular de contenidos da lugar a decisiones compartidas por los miembros de la escuela; también compromete a las autoridades, la familia y otros grupos sociales.

Para finalizar, los contenidos transversales propuestos en diferentes espacios institucionales se pueden organizar en tres amplias categorías:

- Los que corresponden al plano de la ética, lo que incluye la formación y recuperación de valores sociales e individuales.
- Los referidos a la preocupación por el medio ambiente.
- Los derechos humanos.

El planteamiento de la interdisciplinariedad y la integración de los contenidos curriculares

Un currículum es integrado no sólo porque su enfoque es interdisciplinario, sino porque relaciona permanentemente la teoría con la práctica, los saberes con la vida, los lenguajes con los diferentes contextos discursivos o situaciones comunicativas (Cullen, 1989).

La fragmentación de los saberes es el síntoma de una fragmentación más grave: la que escinde la escuela de la sociedad. Plantear la integración exclusivamente desde el punto de vista de los contenidos no es la solución de todos los problemas de la educación, pero presenta un terreno más propicio para atender a la diversidad cultural de los educandos, en tanto permite conectar con el saber cotidiano y con la singularidad de los contextos de vida de cada grupo.

Un currículum integrado requiere de una institución integrada:

- en sí misma, a partir del proyecto pedagógico que intenta llevar a cabo;
- con el contexto, articulando críticamente su propio proyecto con los aportes educativos de otras instituciones no escolares, que también influyen sobre la formación de los niños.

Sólo de este modo se puede superar la fragmentación del saber que hace que no se identifique los problemas reales y, por lo tanto, se pierda la posibilidad de actuar sobre ellos, enfatizándose un conocimiento abstracto, escasamente vinculado con lo cotidiano.

En la educación básica, una concepción integrada de los contenidos curriculares adquiere relevancia fundamental. La disciplinariedad supone en el sujeto (al igual que en la historia de la ciencia) un proceso paulatino de conquista a partir de un aprendizaje más totalizador, más globalizador, que es característico de la etapa evolutiva por la que atraviesan los niños y las niñas que inician la escolaridad básica; por otra parte, la educación en este nivel debe dirigirse a la formación integral de los educandos.

No se trata, entonces de que la escuela proporcione un cúmulo de informaciones, un poco de todo, según el supuesto enciclopedista; ni que organice asignaturas concebidas como compartimentos estancos, estableciendo generalmente fronteras arbitrarias. Por el contrario, se trata de proponer el acceso a una cultura integrada que posibilite a los sujetos la construcción de una visión totalizadora de sí mismos y del mundo que los rodea, a partir de experiencias de aprendizaje más significativas.

Esta preocupación por la globalización no implica eliminar el punto de vista disciplinar, sino atender aquellas cuestiones que una propuesta basada en asignaturas aisladas deja de lado, especialmente el tratamiento de problemáticas reales y concretas en cuyo análisis se cruzan los aportes de diferentes campos científicos. Es por eso necesario, al planificar la interdisciplina en la escuela primaria, tener en cuenta que un currículum integrado supone el equilibrio de dos procesos simultáneos: la diferenciación disciplinar y su integración, evitando tanto la disolución de los límites de las disciplinas como la mera yuxtaposición.

La interdisciplinariedad supone una forma de cooperación entre distintas disciplinas que convergen y combinan puntos de vista, a fin de resolver problemas que exceden el enfoque disciplinar.

El diálogo de saberes disciplinares se enriquece cuando se ponen en juego otros saberes que en distintos momentos históricos se han presentado como dicotómicos, como por

ejemplo saberes de diferentes culturas civilizatorias o saberes provenientes de la vida cotidiana, sin descuidar la vinculación entre ciencia y creencias. Como plantea Daniel Tillería Perez, el diálogo de saberes debería posibilitar la construcción de trabajos globalizadores en un horizonte de totalidad.

Desde el punto de vista didáctico, la consigna es, entonces, integrar sólo lo integrable, respetando la especificidad de cada campo de conocimiento y además, cuidar que la integración de las disciplinas en áreas no conduzca a una nueva fragmentación: la de que cada área se convierta en un compartimento estanco, con escasa o nula vinculación con las restantes.

Todas estas consideraciones remiten al planteo del comienzo: un curriculum integrado requiere una institución integrada y el trabajo en equipo de los/las docentes, intercambiando enfoques y criterios, para lograr una planificación institucional, que garantice la formación integral de los alumnos y alumnas.

▪ **Consideraciones Metodológicas**

Constituyen mucho más que un conjunto de técnicas pedagógicas; son una estrategia global, que refleja tomas de posición frente al proceso de enseñanza aprendizaje e implican, por lo tanto, una serie de decisiones con respecto a cada uno de los elementos que configuran el modelo didáctico. G. Sacristán²² plantea que "...el método es en realidad una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico y filosófico...", razón por la cual es relevante conocer los encuadres curriculares al respecto y ser conscientes de los fundamentos de esas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La diversidad de circunstancias que caracterizan las situaciones de enseñanza hace impensable que se puedan prescribir consideraciones metodológicas válidas para todas ellas Sin embargo, Mirta Torres sostiene que hay algunas variables que deben ser consideradas más allá de la diversidad de esas circunstancias.

Una es el tiempo -los alumnos y alumnas necesitan tiempo para instalarse en los contenidos- y otra es el modo -distintas alternativas de acercamiento-. "Distintos acercamientos a un contenido a lo largo de un tiempo ni efímero ni eterno. Un desarrollo de los contenidos que lleva un tiempo previsto por el maestro y distintas alternativas de acercamiento... Como si los alumnos y alumnas tuvieran la oportunidad de acercarse a los contenidos por distintos costados". (Torres, 2011) Tiempo, continuidad y alternancia de modos. Esta manera de pensar lo metodológico sitúa a los/las docentes en el plano del pensamiento estratégico que permite superar el desarrollo de los contenidos a través actividades sueltas (actividades que abren y cierran el abordaje de los contenidos en sí mismas e impiden su profundización) y supone la consideración de otro tiempo, al que la misma autora refiere como tiempo institucional. El tiempo que los alumnos y alumnas necesitan para instalarse en los contenidos no se reduce al período de marzo a diciembre sino que se extiende desde primero a séptimo año y requiere del acuerdo y la planificación de todo el colectivo docente.

Pensar la enseñanza estratégicamente es, por lo tanto, una manera más compleja de considerar lo metodológico que también requiere atender a otra serie de condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje: los efectos de los vínculos que se establecen entre los sujetos, el medio social del que proceden, la influencia de la organización escolar, la relación de la escuela y las familias, las

²² Gimeno Sacristán (1986) "Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum". Madrid. Ed. Anaya.

características de la institución. Las diferentes situaciones contextuales interpelan la creatividad y la reflexión crítica de los/las docentes para conjugar alternativas metodológicas pertinentes con una escuela inclusiva que atiende a la diversidad.

Pensar la enseñanza estratégicamente supone la traducción del marco teórico de los/las docentes -sea éste explícito o implícito- en una propuesta de acción pedagógica que se considera apropiada para los sujetos concretos que participarán de la misma, y que se enmarcan en la propuesta curricular. Implica una toma de posición frente al proceso de enseñanza y de aprendizaje y está vinculada con el “qué enseñar” y el “para qué enseñar”. Se asemeja a lo que Marta Souto describe como dispositivo pedagógico: “Constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta a los problemas de la acción.”²³ Comprende tanto la faz organizativa de los medios pedagógicos como la dimensión afectiva capaz de generar una disposición o tendencia en los sujetos involucrados en esos procesos. En este sentido, el dispositivo pedagógico sirve de guía, pero lo hace de manera flexible, a partir del enfoque adoptado y de una intención explícita y se constituye en una modalidad con la que se estructura el conjunto de componentes elegidos para configurar de manera coherente las situaciones que caracterizan la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos componentes son, por ejemplo, la organización del espacio, los recursos pedagógicos que se emplearán, las modalidades previstas que se ponen a disposición para el acceso a ellos, la duración, la organización y naturaleza de las diferentes intervenciones, el tipo de trabajo que se espera que realice cada uno de los actores institucionales y la implicación afectiva²⁴.

Con respecto a los recursos o medios de enseñanza es preciso señalar que se consideran como tales todos aquellos que se usan en la enseñanza, aunque no hayan sido pensados para tal fin. Desde esta mirada, el o la docente resignifican los recursos y les dan un significado pedagógico al encuadrarlos en una propuesta de enseñanza concreta.

En las diferentes jornadas institucionales previstas para analizar el Diseño Curricular, los/las docentes evaluaron al aula-taller como una de las estrategias que posibilita la construcción de los aprendizajes atendiendo a las concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje que sustenta el currículo.

▪ **Evaluación**

Evaluación es, en la actualidad, un término polisémico. La polisemia y las tensiones a las que está sometido en educación y la dimensión social que ha adquirido, hace que este componente del encuadre didáctico, se comporte en forma compleja. Desde la epistemología de la práctica, la evaluación da la sensación de objeto inconcluso o en permanente estudio.

Este encuadre didáctico trata a la evaluación bajo la perspectiva de juicio de valor, acorde a marcos axiológicos, ideológicos, filosóficos, técnicos, sociales y pedagógicos. Se entiende a esta práctica como abierta a la permanente reflexión, a la problematización y a la emisión de un juicio justo. La evaluación debe dar la sensación de justicia a todos los actores involucrados en su proceso, esto la convierte en un acto ético y político y sus consecuencias morales deben ser una de las mayores preocupaciones.

Las acciones evaluativas, lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general. (De Alba y otros, 1984)

²³ Souto, Marta (1999). “Grupos y dispositivos de formación”. Edición Novedades Educativas. Bs. As.

²⁴ Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro (2011) Documento y guía de trabajo sobre Planificación Institucional. Nivel Medio.

La evaluación también implica comunicación, información y producción de conocimiento. Al respecto Gimeno Sacristán (1996) dice que “tratándose de procesos de enseñanza y de aprendizaje (...) cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje.” La evaluación debe ser formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los sujetos inmersos en el proceso de enseñar y aprender.

Una evaluación realmente integral debe incluir en su objeto la dimensión institucional y social que permitan comprender la situación educativa en su totalidad. Como sostiene Díaz Barriga (1985): “La evaluación podría ser referida al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que no estando previstos curricularmente ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo”. Es importante destacar que esta ampliación del objeto de la evaluación incluye al currículum mismo, a su implementación; a la actuación de todos los participantes, a las características de la institución en que se desarrolla; a la metodología utilizada, en fin, a todo aquello que pudiera tener incidencia sobre la educación.

Estas consideraciones remiten a otra cuestión central vinculada con la evaluación: la de su finalidad. Suele existir coincidencia en sostener que se evalúa a los efectos de indagar para la toma de decisiones. Es decir, la evaluación provee información para comprender la situación educativa y actuar en consecuencia y se la concibe como instrumento de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje. Es inherente a la acción educativa y, por ende, siempre presente durante su desarrollo. De ahí que se le califique de continua y permanente y no como una instancia que se agrega al final de una etapa. Sólo una evaluación continua y permanente puede aportar a la comprensión de la situación educativa situada, a la detección de logros y dificultades y, de este modo, conducir a los sujetos a la adquisición de estrategias de autoaprendizaje.

Para ello es preciso partir de la consideración del proceso peculiar vivido por cada grupo, evaluando las particularidades de cada sujeto en función de sus propios puntos de partida y no por comparación con el desempeño de los demás o con conductas preestablecidas. Evaluar el proceso de cada alumno y alumna y no su rendimiento en función de los demás, permite al o la docente una mejor individualización de la enseñanza, favorece la superación de conductas meramente competitivas (propias de un modelo que se intenta superar), para dar lugar a la emergencia de vínculos más propicios para la cooperación entre pares, con objeto de producir el mejoramiento de la calidad de la educación.

Otro aspecto a tener en cuenta en las prácticas evaluativas es el tema del error. Éste no debe ser usado para calificar, sino para analizar su origen y naturaleza, con la intención de construir propuestas de enseñanza que lo contemplen para favorecer mejores comprensiones. Es necesario enseñar a los sujetos que la detección del error es importante para entender su origen y actuar para su resolución. El error no debe generar castigo, humillación y terror. Según Edith Litwin²⁵, las buenas prácticas evaluativas son las que se enmarcan en la enseñanza, sin sorpresas y sin desprenderse del buen clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase, en donde el desafío de aprender sigue marcando su espíritu.

Tener en cuenta los puntos de partida de cada alumno/a supone llevar a cabo una *evaluación diagnóstica* que atienda los momentos evolutivos, los saberes que se poseen y los que serán puestos en juego, el contexto y las finalidades trazadas. Poner en relieve la trayectoria educacional previa, conocer los marcos de vida singulares de acuerdo a su contexto social y las experiencias reales por las que ha pasado, serán de gran utilidad

²⁵ Litwin, E. (2009) “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos”. Buenos Aires. Paidós.

para la secuencia del aprendizaje, o para adoptar las decisiones que se estimen más adecuadas. Por otra parte también se debe tener en cuenta el carácter de provisorio que tiene cualquier diagnóstico.

La *evaluación formativa*, tiene por finalidad mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sirve para direccionar con mayor precisión a la enseñanza. Para decirlo de otro modo, su finalidad es la de disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado. Sirve también para que los maestros y las maestras realicen cada vez mejor su tarea docente, a través de ajustes en la planificación y en las estrategias metodológicas, y realizando, en el transcurso de una clase las intervenciones pedagógicas pertinentes a las necesidades de los niños y de las niñas.

La *evaluación sumativa* se da en distintos momentos de cortes de la enseñanza, permitiendo la determinación real de los aprendizajes construidos. Posibilita la realización de una síntesis comparativa entre lo inicialmente propuesto y los resultados obtenidos. Didácticamente la evaluación sumativa se transforma en evaluación inicial de un nuevo proceso alimentando a una espiral continua en donde este instrumento pedagógico se fortalece como componente sistémico de la acción educativa.

En la relación de la evaluación con la acreditación (instancia de validación institucional en donde se califica la apropiación de los saberes), es relevante que el o la docente maneje de manera integral los datos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, ya que de esta manera se considera la diversidad, se valora el recorrido del grupo y los sujetos en particular durante el proceso vivenciado.

La necesidad de acreditar la construcción de determinados aprendizajes surge por requerimientos sociales y por necesidades institucionales tanto de certificación de saberes como de articulación con el resto del sistema educativo. Habitualmente se confunde la acreditación con la evaluación y se reduce esta última a la primera. De este modo la necesidad de acreditación del aprendizaje condiciona todo el proceso, e inclusive la metodología utilizada cuando en realidad debiera ser a la inversa, ya que un adecuado y amplio proceso de evaluación es condición indispensable para una acreditación satisfactoria. Como afirma Carmen Palou de Mate "...evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes".

En relación a la valoración de ese proceso de evaluación/acreditación, este encuadre didáctico sostiene que difícilmente un promedio de cuenta del progreso de los alumnas y alumnas en la construcción de sus aprendizajes.

Por ello también es importante considerar para qué se evalúa. Se hace para seguir la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje, para modificar situaciones que obstaculicen un aprendizaje, para garantizar la apropiación de los conocimientos previstos curricularmente y para facilitar la promoción entendida como continuidad en el proceso, favoreciendo la interacción progresiva de nuevos aprendizajes.

Otro aspecto importante a considerar en este encuadre está referido a los instrumentos y modos de registro y seguimiento en el contexto de la evaluación. La impronta de la enseñanza hace que los datos se sucedan unos a otros y que por su inmediatez en aparecer y desaparecer no nos quede registros de alguno de ellos. Esta realidad marca la necesidad imperiosa de que como docentes, los maestros y las maestras dispongan de una gama de alternativas e instrumentos de seguimiento y registro, que junto con estrategias de instrumentación que les permitan recabar información de manera sistemática y formal. Estas acciones les facilitarían el contar con datos fehacientes de todo el proceso y no tener que depender sólo de un "día de evaluación".

Otro problema vinculado con el tema de la evaluación es pensar de quién es la responsabilidad de la evaluación. Si bien todo el equipo docente, incluyendo el equipo directivo tiene un alto grado de responsabilidad tanto en la evaluación como en la acreditación, quienes evalúan son los sujetos que enseñan haciendo partícipes a quienes aprenden y a los padres. En la escuela no se puede excluir la participación de toda la comunidad educativa en la evaluación. Al respecto las escuelas deben buscar los mecanismos que permitan flexibilizar los roles de evaluador y evaluado.

La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación son instancias que las instituciones escolares deben aprender a recorrer en las escuelas democráticas.

En cuanto al “qué evaluar”, sosteniendo la necesidad de coherencia y sistematicidad de todos los componentes del encuadre didáctico, se deben integrar en la evaluación: los procesos de aprendizaje en una doble dimensión que contiene al sujeto y al grupo, los procesos de enseñanza, la dinámica institucional y el currículo. Por otra parte, la intersubjetividad, es decir, la búsqueda de criterios compartidos es importante para la aproximación a la comprensión real de lo evaluado.

Los lineamientos de acreditación

Constituyen un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares provinciales propuestos por los/las docentes que formaron parte de las comisiones de trabajo para la elaboración del Diseño Curricular de Nivel Primario durante el año 1990.

Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los/las estudiantes deben acreditar al finalizar un tramo de la escolaridad. Tienen vinculación con la enseñanza y las condiciones que se brindaron en la misma. Dan cuenta del proceso realizado por los/las alumnos/as individualmente pero también de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional. Pueden ser evidenciados de diferentes maneras e inclusive no se aconseja una única manera para todo el grupo/clase.

Desde su complejidad los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes. Si bien los lineamientos cumplen también las funciones de la evaluación, es decir la de retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje, informan a los sujetos de este proceso y son datos que sirven para tomar las decisiones de los otros componentes del encuadre didáctico.

Son entendidos como aquellos saberes considerados fundamentales para la construcción de otros de mayor grado de complejidad; no representan un límite, ya que cada institución de acuerdo a sus características particulares, podrá complejizarlos y/o incorporar otros.

En el presente Diseño Curricular, y en correspondencia con la organización en ciclos de los saberes a construir por los alumnos y alumnas, como así también atentos a facilitar las trayectorias escolares, se formulan *lineamientos orientadores*, los que como su designación lo indica plantean posibles aprendizajes a construir al interior de cada ciclo; son por lo tanto una herramienta más del encuadre didáctico que se proponen para ayudar en la toma de decisiones vinculadas con la promoción. No tienen por lo tanto la categoría de los lineamientos de acreditación, en tanto sólo guían, indican, sugieren los aprendizajes que se pueden construir si se brindaron determinadas condiciones de enseñanza desde lo institucional.

Propuesta alternativa de evaluación

Un modelo alternativo de evaluación

Una cuestión clave en el tema de la evaluación es el de los exámenes. Respecto de ellos dice Lauro de Oliveira Lima: "...Una casa de educación debería ser un lugar donde la juventud aprendiera a pensar y a encontrarse a sí misma en un clima de serena tranquilidad donde se investiga, trabaja, estudia, no para dar exámenes, sino para satisfacer el ansia humana de aprender, obstruida de raíz por la tremenda y sádica manía de los exámenes. Mientras los exámenes no se transformen en un diagnóstico, las escuelas no pasarán de ser casas de corrección."

Sería necesario recordar que no es con el examen que se puede mejorar la educación. Si uno desea que el alumno desarrolle procesos analíticos, creativos y productivos de pensamiento habría que trabajar esto durante todo el curso escolar y no en el examen. Este es sólo un reflejo de la práctica educativa instaurada.

La pedagogía, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le ha impedido percibir los grandes problemas de la educación.

Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y confrontación de pensamientos originales.

El docente deberá plantearse antes de abordar la evaluación las siguientes preguntas: ¿qué evaluar?, ¿para qué?, ¿cómo voy a evaluar?, y conocer las técnicas, adecuando su selección a las circunstancias y analizando cuidadosamente las posibilidades y limitaciones de cada una.

¿Qué evaluamos?

A. PROCESOS DE APRENDIZAJE

1. En el sujeto:

- La apropiación, consolidación y transferencia de conocimientos relevantes que se expresan en el proceso de conceptualización, aplicación, juicio crítico y la posibilidad de recrear situaciones.
- Manejo de estrategias para el trabajo intelectual.
- Actitudes de apertura hacia el conocimiento.
- Actitudes favorecedoras de la participación en grupos o intercambio de roles.
- Actitudes hacia la cooperación, responsabilidad, inquietud por el entorno.

2. En el grupo:

- Compromiso y adhesión a la tarea.
- Complementariedad de roles en función de la tarea.
- Producción grupal.

B. LA PRÁCTICA DOCENTE

1. Encuadre didáctico:

- Organización y selección de los contenidos.
- Metodologías.

2. Niveles de interacción:

- Docentes, comunidad escolar, otros agentes de la institución.

C. DINAMICA INSTITUCIONAL

- Funcionamiento del equipo a partir de: proyecto común/decisiones compartidas. Discriminación y complementariedad de roles, funciones y tareas.
- Niveles de interacción con la comunidad.

¿Para qué evaluamos?

- Para seguir la evolución del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Para modificar situaciones que obstaculicen un aprendizaje efectivo.
- Para garantizar la apropiación de los saberes previstos curricularmente.
- Para asegurar la promoción entendida como continuidad en el proceso del aprendizaje, asegurando la interacción progresiva de nuevos aprendizajes.

¿Cómo evaluamos?

- En la tarea diaria.
- A través de producciones individuales y grupales.
- Ejercitando una observación sistemática y totalizadora que permita describir, analizar, explicar y reflexionar sobre lo observado, utilizando esa información para introducir las modificaciones necesarias.
- Propiciando evaluaciones formuladas como situaciones problemáticas que permitan comprobar:
 - a) La organización conceptual de la información.
 - b) Las relaciones integradoras de conocimientos.
 - c) La transferencia de lo aprendido.
- Sustituyendo la calificación numérica por la evaluación conceptual que informe sobre progresos y dificultades.
- Asegurando la retroalimentación permanente de la información.

¿Quiénes evalúan?

El docente:

- Socializando y compartiendo la información con alumnos y padres.
- Utilizándola para generar las modificaciones necesarias en su práctica.
- Informando a la institución sobre los aprendizajes construidos por cada alumno y el grupo a su cargo, con especial mención de las condiciones y oportunidades brindadas por la institución para la realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje programados.

El alumno:

- Recibiendo y procesando la información recibida, autoevaluando su propio proceso.
- Evaluando en forma compartida el proceso grupal.
- Participando, mediante el conocimiento previo de las estrategias por las cuales será evaluado.

El Equipo Institucional:

- Evaluando los proyectos institucionales y aúlicos.
- Evaluando los roles, funciones y tareas.
- Evaluando la interacción con la comunidad.
- Realizando los ajustes necesarios tanto en las situaciones institucionales como en los lineamientos de acreditación a partir de los emergentes surgidos de la tarea cotidiana.

Los Padres:

Evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje con los/las docentes.

Áreas y disciplinas curriculares

Las áreas y disciplinas que conforman el presente Diseño Curricular son las siguientes:

- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Educación Artística
- Educación Física
- Inglés
- Lengua y Literatura
- Matemática

Los componentes básicos de cada una, es decir los fundamentos, propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación, entre otros, se han organizado en ciclos. Ellos son:

- Primer ciclo: conformado por 1º, 2º y 3º año.
- Segundo ciclo: por 4º y 5º año.
- Tercer ciclo: por 6º y 7º año.

Esta organización, se fundamenta en decisiones de diverso orden, vinculadas fundamentalmente con la necesidad de facilitar el tránsito de los alumnos y alumnas del nivel en los plazos etáreos estipulados.

Desde esta propuesta curricular, y a partir de los aportes realizados por los/las docentes en los espacios institucionales destinados para ello, se considera que la organización ciclada de los aprendizajes permite:

- un mayor respeto por los tiempos y procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los/las estudiantes;
- brindar mayor atención a las experiencias proporcionadas en el entorno familiar y social;
- dar continuidad a los aprendizajes que se van construyendo;
- abordar la complejidad de los contenidos;
- organizar propuestas de enseñanza acordes a las distintas realidades de la provincia;
- evitar la estigmatización de la repitencia.

Este Diseño Curricular se constituye, por lo tanto, en una de las normas pedagógicas de la que dispondrán todas las instituciones de la provincia para organizar sus propuestas de enseñanza. Dada la complejidad del proceso que deben asumir las instituciones escolares, esta norma será complementada con otras que atendiendo a las condiciones pedagógico institucionales faciliten la generación de estrategias que permitan que todos los niños rionegrinos transiten por el Nivel Primario construyendo los saberes previstos curricularmente o bien se puedan reorganizar las trayectorias accediendo así a la apropiación de dichos saberes.

En el proceso de reescritura de cada área y disciplina del presente Diseño Curricular, se consideró:

- Que la alfabetización, tanto inicial como avanzada, es responsabilidad de todas las áreas;
- Que la construcción de los aprendizajes se facilita ante propuestas de enseñanza interdisciplinarias, identificándose entre otras, problemáticas tales como la ambiental, la educación sexual integral, la educación vial, los derechos humanos, la convivencia.

- La pertinencia de abordar los contenidos de las áreas Formación Ética y Ciudadana y Tecnología, de los diseños curriculares precedentes, en forma integrada, fundamentalmente, desde las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- La necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación en todas las áreas y disciplinas curriculares así como destinar un espacio común a las áreas de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), fue planteada por la mayoría de los/las docentes en los espacios institucionales en que se analizó tanto la propuesta curricular como la organización y sentido de la escuela.

A continuación se explicitan los fundamentos que justifican la presencia de las TIC en el nivel.

Campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación

Fundamentación general y pedagógica

“(...) educar es buscar procesos con significados que involucren a docentes y alumnos, es dar sentido a lo que hacemos y a las actividades que se realizan, relacionar y contextualizar las experiencias, los contenidos.”²⁶

“La tecnología es transversal a toda propuesta didáctica y las nuevas tecnologías abren un panorama riquísimo para provocar buenos aprendizajes (...), pero requieren una redefinición de los elementos y categorías organizativas de la enseñanza y del aprendizaje.”²⁷

Transitamos una época de comunicación e información generalizada; en la cual la vida social, los pensamientos, los valores y los procesos culturales están vinculados a pantallas, monitores y ambientes virtuales -lo que actualmente se denomina tecnología ubicua-. Un momento socio histórico caracterizado por la inmediatez, con una fuerte presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la sociedad, siendo el sector educativo uno de los más afectados dada su función socializadora.

Es así como el desarrollo de las tecnologías hoy constituye uno de los factores claves para comprender y explicar las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas, lo que exige nuevos saberes y competencias sociales, profesionales y personales para poder afrontar los cambios que se llevan adelante. El rol que desempeñan estas innovaciones tecnológicas en el alcance y la dirección de los cambios sociales y culturales continúa siendo, sin embargo, materia de controversia.

Las denominadas "nuevas tecnologías" modificaron, históricamente, la percepción y la representación de la realidad; a la vez que transformaron los modos privilegiados por una cultura y una sociedad, permitiendo la profundización del acceso al saber, a las nuevas formas de conocimiento y a la construcción de nuevas subjetividades.

Las TIC involucran la convergencia de miradas de distintas disciplinas -la informática, la sociología, la antropología, la comunicación, la didáctica, la pedagogía, entre otras- desde donde se puede analizar y comprender la complejidad de los nuevos escenarios para actuar en ellos. Abordan el impacto social y cultural de los fenómenos

²⁶ Gallino, Mónica (2009) Módulo clase 3: La enseñanza mediatizada en entornos. PROED. UNC. P. 10

²⁷ Gallino, Mónica (2009) Módulo clase 1: Educación y tecnología, un encuadre para la enseñanza. PROED. UNC. P. 8

comunicacionales, con eje en la interactividad y su incidencia en el desarrollo del pensamiento.

En este contexto, la escuela atraviesa presiones para poder dar respuesta y “competir” frente a las nuevas demandas de esta sociedad, entre las cuales se encuentra el uso de las nuevas tecnologías. Gallino (2009) analiza que: *“La incidencia de las nuevas tecnologías en el campo de la educación, nos está indicando el surgimiento de un nuevo paradigma pedagógico-tecnológico. (...) una visión proyectiva; pensar en una sociedad que amplía las fronteras de lo pedagógico como patrimonio de la sociedad a partir de una conformación tecnológica - comunicativa”*²⁸

*“Los docentes necesitamos comprender los múltiples modos en que nuestros alumnos se comunican, se expresan y se acercan a conocer el mundo. Hoy existe (...) una nueva ecología comunicativa”*²⁹

¿Cuáles son los núcleos sobre los cuales es conveniente reflexionar a la hora de pensar las TIC y la escuela?

Al respecto Burbules y Callister (2001), proponen una nueva manera de pensar las cuestiones tecnológicas vinculadas con la educación: *“No se trata de interrogarnos si los ordenadores son buenos para la enseñanza, o si la Internet ayuda a los niños a aprender. Pensamos que tales dilemas proceden de un planteo erróneo y representan una forma de concebir la tecnología que debe ser reconsiderada. (...) lo esencial es saber cómo, quién y con qué fines se los usa.”*³⁰

Esto hace necesario una nueva alfabetización, nos hace pensar en la necesidad de desarrollar una educación de los lenguajes, las técnicas y las formas de expresión con TIC. Su integración genera nuevos saberes, nuevas formas de aprender y enseñar, planteamientos metodológicos propios, otros materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Integrarlas pedagógicamente en la escuela no implica hacer foco exclusivo en el uso de equipamientos y herramientas, sino en los procesos de aprendizaje, planificación y revisión de las prácticas pedagógicas institucionales. Es fundamental aprender a combinar las herramientas disponibles de manejo de la información con nuestra propia capacidad analítica y reflexiva.

Es por ello que, la educación debe permitir conformar una relación crítica y productiva con las tecnologías. Estas deben ayudar a promover otras lecturas y escrituras sobre la cultura que portan, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. Lo importante no es la tecnología sino lo que hagamos con ella, lo que enseñemos sobre sus usos y posibilidades, y también sobre sus límites: las actividades que desarrollan alumnos, alumnas y docentes, a partir de las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que éstas posibilitan. Es aquí donde, como educadores, debemos buscar las claves para comprender y valorar el alcance de su impacto en la educación escolar, incluido su incidencia sobre la mejora en las comprensiones y aprendizajes.

Las prácticas con estas tecnologías pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración. Las prácticas de la enseñanza no pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir o

²⁸ Gallino, Mónica (2009) Módulo clase 1: Educación y tecnología, un encuadre para la enseñanza. PROED. UNC. P. 1

²⁹ Gallino, Mónica (2009) op.cit. P. 6

³⁰ Burbules N. y Callister T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona. Granica. P. 13

principalmente del buen uso o no que se haga de las tecnologías, sino y como analiza Litwin, éstas están implicadas en las propuestas didácticas y por tanto en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula, se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.

Las situaciones de enseñanza y de aprendizaje deben verse como posibilidades para el conocimiento compartido en donde tiene cabida la negociación de significados. De esta manera podemos analizar cómo la cognición se distribuye física³¹, simbólica y socialmente³². Lo que Perkins³³ denomina “*la perspectiva de la persona más el entorno*”

La tecnología nos brinda hoy, herramientas que permiten ampliar las oportunidades, brindan oportunidades de retroalimentación, la reflexión y la revisión. Favorece además, la colaboración entre los alumnos y alumnas, los/las docentes y la comunidad.

“Los usos cotidianos de las tecnologías marcan la necesidad de pensar en contextos interpretativos que los doten de sentido y significado. La incorporación de tecnologías en las prácticas de la enseñanza supone particulares maneras de reestructurar el conocimiento, de realizar recortes disciplinares, de mirar las propias biografías escolares y profesionales; una revisión de perspectivas, expectativas y limitaciones pedagógicas, institucionales, curriculares, etc. Los diseños de clase que incluyen tecnologías en el aula exigen, por lo tanto comprender la enseñanza y las tecnologías como procesos y producciones eminentemente sociales, políticos, culturales, históricos y prácticos.”³⁴

Es fundamental aprender a combinar las herramientas disponibles de manejo de la información con nuestra propia capacidad analítica y reflexiva. Cuando nos planteamos utilizar las TIC como herramienta pedagógica, estamos hablando de utilizar las tecnologías para potenciar la enseñanza de las áreas curriculares. En todo momento, resulta fundamental la presencia activa del docente en relación con la selección y producción de materiales, a las decisiones que debe tomar en cuanto a la asignación de formas de uso en el aula en función de sus alumnos y contexto, a los aportes que hacen a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades cognitivas, estrategias cognitivo-lingüísticas, comunicativas, residuo cognitivo³⁵, valorativas y otras. Es importante señalar que las tecnologías generan modos de aprender y dejan residuos en la mente de los y las docentes y de alumnos y alumnas; los materiales pueden proveer información pero son los sujetos los que, con su actividad cognitiva, la convierten en conocimiento. En definitiva estamos hablando del uso inteligente y reflexivo de las tecnologías en el aula. Se trata de comprender, el valor de los nuevos desarrollos tecnológicos para el diseño y el desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores, valor que no les es inherente, sino que se afirma cuando se conciben prácticas renovadas, preocupadas por favorecer aprendizajes reflexivos y críticos en los alumnos y alumnas, y creativas a la hora de generar modos sustantivos de aproximación a los contenidos curriculares.

³¹ La cognición físicamente distribuida supone que los soportes materiales que portan información y que permiten trabajar con ésta son parte inherente del proceso de pensar.

³² La cognición socialmente distribuida se refiere al rol de los otros en los procesos de pensamiento.

³³ Este concepto es abordado por el autor en el artículo; La persona – más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje.

³⁴ Lion, Carina (2006) Las tecnologías y las practicas de la enseñanza. En imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía. P. 135

³⁵ El residuo cognitivo se refiere a lo que queda en la mente del alumno como nueva capacidad después de interactuar con una herramienta. Va más allá del contenido aprendido y esta vinculado a los modos de apropiación de la información y a los modos de pensar generados a partir del hacer y pensar con esa herramienta.

Es por ello que, debemos pensar en la integración pedagógica de las TIC como una oportunidad de acceso al conocimiento, de formación ciudadana y de expresión cultural, como así también, una instancia para reflexionar sobre la cotidianidad, los deseos y los sentidos sobre el mundo que se construye desde la escuela.

Las computadoras y las redes ya están presentes en las aulas -indirectamente en el caso de aquellas instituciones aún no equipadas pues los/las estudiantes en su mayoría están, de un modo u otro, en contacto con las TIC-; pero esta presencia, en muchas ocasiones material en otras sólo simbólica, no ha modificado de manera significativa las prácticas áulicas. Es por ello que, la incorporación de las TIC a la enseñanza exige el desarrollo de habilidades analíticas, cognitivas, creativas y comunicativas de los alumnos y alumnas, docentes y directivos, que permitan tanto la apropiación significativa de la oferta cultural, tecnológica e informacional circulante como la producción de mensajes requerida para el desempeño personal, profesional y ciudadano en una sociedad pluralista y democrática.

La integración curricular de las TIC debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación a la competencia comunicativa y desarrollo del pensamiento, superadora de la visión meramente tecnológica e instrumental. Se debe considerar no sólo su conceptualización, sino sus propósitos, sus contenidos, las corrientes ideológicas, los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular³⁶.

Son propósitos de la inclusión de las TIC en el curriculum:

- Concebir a este tipo de tecnologías y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante en las prácticas pedagógicas.
- Reflexionar sobre la inclusión de las TIC en las prácticas pedagógicas, su potencialidad en el desarrollo del pensamiento de los alumnos y alumnas, su utilización como herramientas al servicio de la inclusión social y acceso cultural.
- Abordar y analizar diferentes modos de mediación de las tecnologías en las aulas que permitan resignificar y reconstruir, problematizando las relaciones que los alumnos y alumnas han construido espontáneamente con ellas y potenciar su utilización en beneficio del aprendizaje, la construcción del conocimiento, el análisis de la información y el acceso a nuevas formas de organizar el pensamiento y comunicarse.

³⁶ Estas ideas serán desarrolladas en las áreas curriculares.

Bibliografía

- Ageno R. y Colussi G. (1997) El sujeto del aprendizaje en la institución escolar. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Baquero R. (2006) Sujetos y aprendizajes. Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bixio Cecilia en: Boggino y Avendaño (compiladores) (2000) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Bixio, Cecilia (1995) Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza – aprendizaje. Rosario. Serie Educación. Ed. Homo Sapiens.
- Burbules N. y Callister T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona. Granica.
- Camilloni A. y otras (2007), "Justificación de la Didáctica". En: El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Carli, Sandra (2003) Niñez, pedagogía y política. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- (1999) De la familia a la escuela. Buenos Aires. Santillana.
- Castorina, José A. (1998) Piaget y Vigotsky. Nuevos argumentos para una controversia. Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires. Co-edición Aprendizaje Hoy y Fundación Eppec.
- Chevallard, Yves (2009) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Paidós
- Coll, C y otros (1992) Los contenidos en la reforma. Madrid. Santillana.
- Dadamia, Oscar Miguel (2004) Lo especial de la educación. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Da Silva, T. (1995) Escuela, conocimiento y curriculum. Buenos Aires. Ensayos Críticos, Miño y Dávila.
- De Alba, Alicia en: Caruso, M. y Dussel, I. (1995) De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires. Kapelusz.
- Duschatzky, Silvia (2003) "¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?" en Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Frigerio, G. Coordinadora. Buenos Aires. Centro de publicaciones educativas. Ensayos y experiencias.
- Dussel, Inés (2005) Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Buenos Aires. Seminario internacional del oficio docente: vocación, trabajo y profesiones en el siglo XXI. IIPE. UNESCO.
- Fernández, Alicia (1987) "La inteligencia atrapada". Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- Freire, Paulo (2004) "Pedagogía de la Autonomía". San Pablo. Ed. Paz y Tierra.
- Fontan, M. Angélica (com) (2006) Sujeto de Aprendizaje o Aprender a ser Sujeto (en la diversidad). Buenos Aires. Ediciones GEA.
- Gallino, Mónica (2009) Clases 1, 2 y 3. PROED. UNC.
- Gimeno Sacristán, José (1986) "Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum". Madrid. Ed. Anaya
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique.
- Lajonquière, Leandro (2001) "Dos notas psicoanalítica sobre los niños con necesidades educativas especiales". En Cuaderno de Pedagogía Nº 9. Rosario. Laborde Editor.
- Levin, Esteban (2006) ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. 2. Imágenes, pensamientos y escenas de la niñez inter-activa. Nueva Visión.
- Lion Carina. (2006) Las tecnologías y las practicas de la enseñanza. En imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Merieu, Phillipe (2005). La opción de educar. Ed. Leartes.

- Ministerio de Educación – Provincia de Río Negro (1997) Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2 – Versión 1.1.
- Ministerio de Educación – Provincia de Río Negro (2008) Diseño Curricular de Formación Docente Continua.
- Ministerio de Educación- Provincia de Río Negro (2010) “La revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario - Eje III/ Estructura Profunda”.
- Ministerio de Educación - Provincia de Río Negro (2008) Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.
- Ministerio de Educación - Provincia de Río Negro (2011) Documento y guía de trabajo sobre Planificación Institucional. Nivel Medio.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) Sujetos y aprendizaje. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2010) Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 1. Clase 1. Enseñanza y capacitación en el Nivel Primario.
- Monestes, María C. (1987) Fundamentos epistemológicos y proceso educativo. Universidad Nacional de Rosario.
- Pomar, Maribel (2001) El diálogo y la construcción compartida del saber. Barcelona. Octaedro – EUB.
- Souto, Marta (1999). “Grupos y dispositivos de formación”. Edición Novedades educativas. Bs. As.
- Stenhouse, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Ruddck y Dhopkin. Madrid. Morata.
- Theodorson (1978) Diccionario de Sociología. Buenos Aires. Paidós.
- Tiramonti, Guillermina y Nancy Montes (Comp.) (2008). “La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”. Buenos Aires. Manantial/FLACSO. Cap. 1
- UNESCO citado en el Documento Aportes para la Articulación entre Nivel Inicial y Modalidad de Educación Especial (2005) Subsecretaría de Calidad y Equidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Coordinación de Educación Inicial y Especial. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Zemelman, Hugo (1992) Los horizontes de la razón. Barcelona. Ed. Anthropos.

Ciencias Naturales

1. Fundamentación

La ciencia tiene sus orígenes en la curiosidad de los hombres y mujeres ante lo que los rodea, en la necesidad por encontrar una explicación racional a los fenómenos que observamos. Esta curiosidad ha acompañado a la humanidad a lo largo de la historia y se repite en cada individuo desde la infancia. Esto justifica la presencia de la educación científica en la formación básica de cualquier persona y la importancia de su abordaje en la escuela primaria. Esta etapa se considera única para sentar las bases del pensamiento científico, para “educar” la curiosidad natural de los/las estudiantes hacia hábitos del pensar más sistemáticos y más autónomos. Por ejemplo, guiándolos/as a encontrar regularidades (o rarezas) en la naturaleza que los/las inviten a hacerse preguntas, ayudándoles a imaginar explicaciones posibles para lo que observan y a idear maneras de poner a prueba sus hipótesis, enseñándoles a intercambiar ideas con otros/as, fomentando que sustenten lo que dicen con evidencias y, que las busquen detrás de las afirmaciones que escuchan. De lo que se trata, en suma, como lo expresa Benlloch (2002), es de utilizar ese deseo natural de conocer el mundo que todos los niños y niñas traen a la escuela, como plataforma sobre la cual construyan herramientas de pensamiento que les permitan comprender cómo funcionan las cosas y pensar por sí mismos/as.

Si de verdad se desea que la enseñanza de las ciencias esté destinada a educar en ciencia -esto es, que sea una auténtica educación científica-, como apunta Jiménez Aleixandre (2003), no se pueden restringir sus finalidades al elitista punto de vista propedéutico. Una educación científica destinada a conseguir la alfabetización científica y tecnológica de todas las personas debe prestar atención, necesariamente, a otras finalidades educativas, por ejemplo, contribuyendo a educar, también, para el ejercicio de la ciudadanía.

Entendemos, al igual que Pujol (2003), que el propósito de la escuela primaria no puede restringirse a seleccionar el mejor estudiante para la secundaria o de conseguir que éste adquiera una cultura científica elitista, sino que debe promover la toma de conciencia del vínculo entre la ciencia y los problemas sociales, de la relación entre las decisiones individuales cotidianas y sus consecuencias en la vida colectiva.

Una educación científica debería:

- Enseñar a cooperar y a trabajar en equipo, dos actitudes fundamentales en el trabajo científico y difíciles de desarrollar en edades en las que el/la estudiante tiene que dejar atrás su egocentrismo y aprender a colaborar con los demás en el marco de una sociedad que promueve la cooperación.
- Desarrollar el lenguaje oral, escrito, gráfico, las actitudes y los hábitos que permitan comunicar ideas. El lenguaje es el instrumento que permite el desarrollo del pensamiento y, en este sentido, se encuentra en la base de la producción del conocimiento.
- Promover el aprender a aprender. La escuela no solo tiene la función de transmitir conocimientos, sino la de facilitar que todos y todas lleguen a ser autónomos/as en su proceso de aprendizaje, el cual debe perdurar durante toda su vida. Por ello resulta esencial potenciar sistemas de autorregulación del propio aprendizaje y favorecer hábitos de trabajo y estudio, así como estimular el placer de aprender.

La ciencia supone una forma específica de interactuar con el mundo que permite interpretarlo e ir creando un sistema de conocimiento consistente. Por lo tanto, enseñar ciencias es enseñar a ver el mundo y dar sentido a lo que en él acontece, expresando ideas y utilizando modelos propios de la ciencia.

Una educación científica debe perseguir el aprendizaje de aquellos procesos y de aquellas actitudes que están en la base del hacer de la ciencia, como por ejemplo, observar, clasificar, identificar, establecer relaciones, formular preguntas, comunicar, predecir e inferir, formular hipótesis, controlar variables, interpretar datos, experimentar y potenciar el desarrollo de actitudes características del trabajo científico, tales como la perseverancia, la creatividad, la duda sistemática y el espíritu crítico. **La enseñanza de la ciencia tiene que adoptar hoy como uno de sus propósitos prioritarios el ayudar a los alumnos y las alumnas a aprender y hacer ciencia o, en otras palabras, enseñar los procedimientos para el aprendizaje de la ciencia.** Como sostiene Vigotsky, la labor de la educación científica es lograr que los/las estudiantes construyan en las aulas saberes que por sí mismos/as no lograrían elaborar en sus ámbitos cotidianos para que, una vez que se los apropien significativamente, puedan transferirlos a nuevos contextos y situaciones.

A la ciencia no es posible considerarla sólo como un *producto*, porque las Ciencias Naturales son también un *proceso*, unos modos de conocer la realidad a través de los cuales se genera ese producto (Furman y de Podestá, 2009). **En el aula de Ciencias Naturales se debería, entonces, poner en juego la curiosidad, el pensamiento lógico, la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica, la formulación de preguntas y posibles explicaciones, el debate en una comunidad que trabaja y aprende en conjunto nuevos saberes.**

El desafío actual para un/a estudiante no pasa por acceder a la información científica, sino por poder darle sentido y discernir cuánta de esa información es confiable y por qué. Es decir, aprender ciencias es poder construir significados acerca del mundo que nos rodea a través de ideas y explicaciones conectadas entre sí. Para ello es necesario que los niños y niñas desarrollen la capacidad de y el placer por observar la realidad que los rodea, plantear interrogantes, realizar predicciones, proponer respuestas posibles y buscar maneras de poner esas respuestas a prueba, diseñar observaciones y experimentos controlados, imaginar explicaciones de los datos obtenidos, buscar y analizar información de diversas fuentes para ampliar lo que saben y debatir con otros y otras en función de lo que han aprendido.

Desde esta perspectiva, estar alfabetizado/a no supone repetir un conjunto de conocimientos o datos, sino captar el significado de los contenidos, de los modos de proceder y valorar el quehacer científico. Significa aprender las actitudes, las características de la ciencia y su metodología y sus principales esquemas conceptuales integradores. Implica adquirir estrategias que permitan no sólo incorporar saberes, sino estar en condiciones de profundizar y ampliar el campo de conocimientos durante toda la vida.

Si alfabetizarse científicamente significa poder “darle sentido al mundo que nos rodea” (Pozo, 2000), no se trata, entonces, de conocer la mayor cantidad posible de datos (muchas veces estrambóticos y desvinculados de la vida real), sino de desarrollar una batería de herramientas esenciales para, por un lado, comprender e interactuar de modo efectivo con la realidad cotidiana y, por el otro, ser capaces de tomar decisiones conscientes y responsables a partir de esa comprensión.

En este sentido, una propuesta de trabajo en el aula debería generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los niños y niñas con los fenómenos

naturales, para que vuelvan a preguntarse sobre ellos y elaboren explicaciones, utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias físicas y naturales (Pozo, 2000).

En síntesis, se trata de que los/as niños/as no sólo aprendan conceptos, sino también competencias relacionadas con el modo de hacer y pensar de la ciencia, que les permitan participar como ciudadanos y ciudadanas críticos/as y responsables en un mundo en el que la ciencia y la tecnología juegan un rol fundamental.

2. Encuadre didáctico

2.1 Propósitos generales

- Favorecer la comprensión de la ciencia como un proceso de construcción, ligado a las características y necesidades de la sociedad en cada momento histórico y sometido a evaluación y revisión continua, a través del análisis de experiencias clásicas, para que el/la estudiante tome conciencia de la provisionalidad de los saberes científicos.
- Introducir a los/las estudiantes en la cultura científica de la época para que construyan los conocimientos y desarrollen un pensamiento crítico que les permita actuar activa y creativamente en su medio social.
- Estimular el uso de diferentes formas de expresión numérica, gráfica, algebraica o textual, en la organización y comunicación de la información obtenida de diversas fuentes y maneras, para promover la interpretación y producción de mensajes científicos acordes al nivel de los niños/niñas.
- Estimular la reflexión de los/las estudiantes acerca de su integración en el ambiente, reconociendo su capacidad de intervención y la responsabilidad derivada de ella, para contribuir a generar una conciencia ambiental local, regional y global.
- Acompañar la construcción de una imagen corporal propia que armonice los aspectos biológicos, psicológicos y socio afectivos, para generar en los/las estudiantes actitudes de cuidado de la salud y de prevención de enfermedades, respetando las otras corporeidades.

2.2 Contenidos

Como se señaló en la *Fundamentación*, enseñar y aprender ciencia en la escuela es enseñar y aprender por igual sus productos y sus procesos, esto es, tanto los conceptos como los procedimientos y actitudes relacionados con su construcción. Como lo expresa Pozo (2000), así como deseamos que los/las estudiantes se apropien de ciertos conceptos, también nos proponemos que aprendan la manera en que se producen los conocimientos científicos.

El punto de referencia de estos procedimientos son las estrategias metodológicas propias de la ciencia, si bien se sabe que en la escuela ésta asume características propias y no se pretende igualar la actividad científica escolar con el quehacer científico profesional. No es intención de la escuela formar científicos/as ni reproducir *el método* de la ciencia, tantas veces enseñado como único y consistente en un conjunto de pasos fijos, definidos y secuenciados. En su lugar, se propone la enseñanza de un conjunto de procedimientos que aproximen a los niños y niñas a formas de trabajar más sistemáticas y rigurosas, más cercanas y coherentes con el modo de producción del conocimiento científico (Fumagalli, 1993).

En este sentido, los procedimientos previstos para Ciencias Naturales son los siguientes: exploración sistemática; desarrollo de destrezas instrumentales; medición; experimentación; interpretación de datos; formulación de preguntas; elaboración de explicaciones provisionales e hipótesis; búsqueda de información en distintas fuentes y soportes; selección, recolección, interpretación y organización de la información; diseño de investigaciones escolares; comunicación de resultados. Estos procedimientos deben organizarse en un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de alguna meta y no pueden estar limitados a la realización de meras manipulaciones motoras, sino que deben permitir la puesta en juego de diversas funciones cognitivas y mentales.

Hay que recordar que la enseñanza y el aprendizaje de los procedimientos no pueden estar desvinculados de la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos y las actitudes. Por ejemplo, completar una tabla carece de sentido si ésta no refiere a una situación concreta, a un problema que se intenta resolver. El hecho de pensar el problema y la mejor manera de registrar los datos favorecerá la comprensión de los conceptos.

Una mención especial merece la construcción del discurso científico en el aula. Como sostiene Jiménez Aleixandre (2003), *“las clases y laboratorios de ciencias escolares son también espacios de comunicación, donde se construyen significados (o discurso) por medio del lenguaje”*. Actualmente, se acepta que la comunicación en el aula debería permitir a los/las estudiantes y docentes construir sentidos compartidos, tanto en la dimensión cognitiva como en la social. Algo no muy diferente a cómo los/las científicos/as en los laboratorios hablan de su trabajo, escriben sobre él en las publicaciones científicas, discuten entre sí y de esa manera, construyen conocimiento científico.

Por esto, *saber comunicar* ciencia se suma a los otros aspectos del aprendizaje de las ciencias que se han venido considerando: el *saber sobre la ciencia* -como producto y como proceso- y el *saber hacer ciencia*.

“Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas”, sostiene Sanmartí (1996) en el sugestivo título de un trabajo. El lenguaje oral y escrito son considerados instrumentos esenciales para el aprendizaje y una condición para el desarrollo de otras competencias en educación. La lectura, la escritura y la expresión oral no son habilidades genéricas, que puedan aplicarse indistintamente en cualquier situación comunicativa, sino modos discursivos que no pueden entenderse separados de las prácticas fundamentales ni de la pedagogía de cada disciplina. Más que dispositivos autónomos e independientes de los hablantes y de los contextos en los que se utilizan, el lenguaje -hablado y escrito- adquiere su significado en los intercambios comunicativos.

Por lo expresado anteriormente, enseñar a hablar, escribir y leer textos de ciencias es un contenido de enseñanza del área.

Desde la perspectiva de la educación científica, junto a la adquisición de conceptos y el uso y dominio de procedimientos, debe estimularse el desarrollo de actitudes de curiosidad e interés por todo lo relativo al ambiente y a su conservación y al cuidado del propio cuerpo; de flexibilidad intelectual; de disposición hacia el rigor metódico y crítico; de gusto por el conocimiento y la verdad; de aprecio del trabajo investigador en equipo; de exigencia de razones y argumentaciones en la discusión de las ideas y en la adopción de posturas propias, para distinguir los hechos comprobados de las meras opiniones.

Está claro que actitudes como las de participar, colaborar, dudar, criticar, cuestionar y crear, son compartidas tanto por los científicos como por los niños y las niñas. Estas actitudes están estrechamente relacionadas con el modo en que se construye el

conocimiento científico y su promoción debe formar parte del trabajo en las aulas de ciencias.

Desde el punto de vista de los conceptos, se espera que al finalizar la escuela primaria los/las estudiantes posean un conocimiento actualizado de la estructura y dinámica del universo, desarrollando un entendimiento de la naturaleza adecuado a la etapa.

También se debe considerar que algunos de los contenidos planteados para Ciencias Naturales podrían ser abordados desde enfoques interdisciplinarios o transversales, ya que por su complejidad y riqueza, exceden el tratamiento desde el área, por ejemplo, las problemáticas de salud y ambiente, entre otras. En particular, la educación sexual integral requiere, inevitablemente, un abordaje desde esa perspectiva transversal e interdisciplinar.

En suma, desarrollar el pensamiento científico implica formular ideas, reflexionar sobre ellas, contrastarlas y comprobarlas; exige justificar y argumentar en base a razonamientos que relacionen el hecho estudiado con otros, lo que requiere encontrar datos pertinentes. Al mismo tiempo, la tarea científica precisa de la creatividad y la imaginación así como del rigor y la perspectiva, para definir los problemas, para diseñar estrategias experimentales y para establecer relaciones entre los resultados obtenidos y entre estos y las ideas. Como se ve, conceptos, procedimientos y actitudes se entrelazan en un quehacer intelectual y manual que no justifica su consideración fragmentada si se pretende acercar la actividad científica a los niños y niñas que transitan la escuela primaria.

2.3 Consideraciones metodológicas

Adherimos a un modelo de ciencia como actividad constructiva en permanente revisión, incorporando el producto y proceso en un momento histórico. A esta concepción de ciencia, le corresponde un planteamiento didáctico que realce el papel activo de los/las estudiantes y la construcción cognitiva de sus aprendizajes (Espinoza y otros, 2009).

En la práctica, esto implica que el aprendizaje de conceptos científicos esté enmarcado en situaciones de enseñanza en las que los niños y niñas tengan oportunidades de desarrollar ciertos saberes relacionados con el proceso de construcción de conocimiento científico. Según Pozo (2000), se entiende por situaciones de enseñanza a los distintos dispositivos que el/la docente despliega en una clase para que los/las estudiantes comprendan determinados contenidos. Estos dispositivos se refieren tanto a la manera en que se organiza al grupo (individual, pequeños grupos, grupo completo) como a los materiales que se utilizarán, el tipo de tarea a la que estarán abocados los/las alumnos/as (lectura, experimentación, intercambio de conocimientos) y el tipo de actividad que desarrollará el/la docente (recorrer los grupos, explicar, presentar un material, organizar un debate).

Entre los modelos de enseñanza de las ciencias, el modelo por indagación propone que los/las estudiantes recorran, guiados de cerca por el/la docente, el camino de construir conceptos y estrategias de pensamiento científicos a partir de la exploración sistemática de fenómenos naturales, el trabajo con problemas y el análisis crítico de experiencias históricas y de otras fuentes de información, de un modo que guarde ciertas analogías con el quehacer científico (Furman y de Podestá, 2009). Este modelo didáctico parte de la idea de que el conocimiento científico no está *ahí afuera*, listo para ser descubierto, sino que se construye y se valida a partir de una cierta metodología y en una comunidad de pares que comparten ciertas reglas basadas, por ejemplo, en la confrontación de puntos de vista y en la argumentación sobre la base de evidencias. Así, el conocimiento científico no es acabado, sino que está en permanente revisión.

En esta forma de trabajo, el rol docente es fundamental, ya que es quien deberá generar espacios para el debate y llevarlo adelante buscando preguntas, o tomándolas de las que formulan los/las estudiantes, que puedan conducir hacia el propósito planteado (Pujol, 2003). Las situaciones de enseñanza, además, deberán promover en los/las estudiantes la actitud de curiosidad y el hábito de hacerse preguntas; la anticipación de respuestas; las exploraciones sistemáticas guiadas por el docente donde mencionen detalles observados, formulen comparaciones entre dos o más objetos, den sus propias explicaciones sobre un fenómeno, entre otras acciones; la realización y reiteración de sencillas actividades experimentales para comparar sus resultados e incluso confrontarlos con los de otros/as compañeros/as; la producción y comprensión de textos orales y escritos; la utilización de los saberes construidos en la resolución de problemas cotidianos significativos para contribuir al logro de una progresiva autonomía en el plano personal y social.

Las intervenciones docentes deben facilitar el avance sobre las concepciones previas que poseen los/as alumnos/as, ayudando a cuestionar las evidencias del sentido común y las generalizaciones basadas en observaciones, y estimulando las explicaciones alternativas y su contrastación experimental (Fumagalli, 1993). De este modo será posible que los/las estudiantes amplíen sus representaciones sobre el mundo natural, acercándose progresivamente a los modelos científicos.

El/la docente deberá organizar las actividades de aprendizaje en secuencias, relacionadas entre sí de forma cíclica y articulada (Jorba y Sanmartí, 1993). Además de las actividades áulicas, no pueden estar ausentes otras de reconocido valor constructivo, como las salidas de campo, visitas, campamentos, ferias de ciencias, entrevistas, entre otras. Todas ellas requieren una adecuada planificación para que no se agoten en sí mismas y queden reducidas a cuestiones anecdóticas.

Por otro lado, hay que reconocer el impacto de los distintos lenguajes y medios de comunicación utilizados por los/las estudiantes en forma sistemática como importantes vías de acceso al conocimiento; por eso se sugiere incluir también actividades interactivas con la computadora, la búsqueda guiada de información específica en Internet (que incluya la elaboración de criterios de búsqueda y de validación de la información localizada), la elaboración de publicaciones gráficas, videos y/o programas radiales, en la medida de las posibilidades.

Finalmente, se requiere la reflexión continua sobre las prácticas de enseñanza, para introducir los ajustes necesarios en el momento oportuno, pensando siempre en no obstaculizar y mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes.

2.4 Evaluación

La evaluación debe estar en concordancia con la propuesta de contenidos y la metodología desarrollada. En este marco, el seguimiento realizado por el/la docente de cada una de las actividades planificadas y la evolución de los/las estudiantes, será un elemento indispensable para planificar futuras intervenciones. En esta perspectiva de la evaluación, se trata de:

- Pensar a los niños y niñas como activos indagadores del mundo natural, concibiéndolos como participantes con voz en una clase que promueve el debate de ideas y la explicitación de preguntas, hipótesis, maneras de poner dichas hipótesis a prueba, predicciones e interpretación de las evidencias obtenidas.
- Considerar a los/las estudiantes con derecho a participar en el proceso de evaluación, es decir, incluir sus puntos de vista sobre cómo resolvieron la tarea, su

responsabilidad con respecto al trabajo hecho, o lo que creen que aprendieron, en el análisis que supone la evaluación.

- Superar una concepción de la evaluación cerrada y centrada en el/la docente y abrirnos a la posibilidad de coordinar la tarea de evaluación con otros/as: el grupo de clase, los compañeros y compañeras, la persona que está siendo evaluada.
- Preservar condiciones propicias para la emergencia y desarrollo de nuevos saberes, incluso en el momento de evaluar.

Si se aspira a que los alumnos y alumnas desarrollen progresivamente una autonomía que les permita aprender a tomar decisiones personales en la vida, se hace indispensable implementar una evaluación que les permita regular su actividad y sus propios aprendizajes, aprendiendo a aprender.

Para desarrollar las capacidades necesarias para autorregular el aprender a aprender, se requiere, según Pujol (2003), de un entorno escolar que permita el error, el análisis de sus causas y la rectificación; un ambiente en que, en lugar de que sea el/la docente quien dictamine los resultados, sean los mismos escolares quienes aprendan a planificar y regular la coherencia y calidad de las ideas que van generando, contrastándolas con las observaciones y experiencias que realizan e intercambiándolas con sus compañeros/as; un clima del aula en que prime la participación horizontal por encima de la vertical, facilitando una verdadera comunicación participativa de todos los miembros. Exige asimismo un planteamiento que acepte la expresión de la diversidad para que cada escolar pueda utilizar a su modo los lenguajes necesarios para explicar y contrastar sus propias formas de pensar.

Pensar en un proceso autorregulador del aprendizaje en el aula conlleva, necesariamente, cambiar la finalidad y las características de las actividades evaluadoras. La evaluación entendida como regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje es lo que se conoce por *evaluación formativa*. Ésta tiene un carácter fuertemente regulador del proceso al centrar la atención en las dificultades de aprendizaje más que en sus resultados. No persigue diferenciar si un determinado ejercicio está o no bien resuelto o si una respuesta es o no correcta; en su lugar busca hallar información acerca de los posibles errores y obstáculos y sus causas, para identificar medios que puedan subsanarlos.

La evaluación formativa hace referencia a todas las estrategias utilizadas por el/la docente con la finalidad de adaptar el proceso didáctico iniciado a los avances y problemas de aprendizaje de los escolares, así como al conjunto de las estrategias utilizadas por los/las estudiantes para ir regulando sus progresos y dificultades.

En particular, con respecto a la regulación de la producción del discurso científico en el aula, más allá de las especificidades del vocabulario del área y del lenguaje científico, deberían seguirse las orientaciones brindadas en Lengua y Literatura (Ver los apartados de *Evaluación y Organización de los contenidos – eje Escritura* en el Diseño Curricular correspondiente).

De acuerdo con Santos Guerra (2007), la evaluación no debe convertirse en un acto concreto, que se realiza una vez terminado un tema. Debe ser un proceso que acompañe el aprendizaje, ha de ser contextualizada, continua y debe tener en cuenta las condiciones en que se produce.

Al mismo tiempo, es preciso que la evaluación sea un proceso participativo. Los/as evaluados/as deben poder tomar parte en la decisión sobre el sentido y el desarrollo del

proceso, discutir los criterios, su aplicación y el resultado de la misma. Esto exige un diálogo sincero y abierto entre todos los/as involucrados/as.

Por otro lado, si se pretende alcanzar una verdadera comprensión a través de la evaluación se requiere la utilización de instrumentos diversos que permitan la recogida de información variada. La observación puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida sino contrastamos lo que dice el/la entrevistado/da con lo que verdaderamente hace.

Por último, el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador. El aprendizaje incluye muchas facetas, no todas evaluables por igual. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que el dominio de una destreza, por lo que se requieren métodos e instrumentos diferentes. Frente a esto, hay que estar advertidos del riesgo de priorizar la evaluación de determinados aprendizajes en función de la facilidad con que pueden ser comprobados, lo que habitualmente se traduce en una evaluación centrada en los conceptos.

2.5 El uso de las TIC para la enseñanza de las Ciencias Naturales

Uno de los rasgos que caracteriza a la educación en la sociedad contemporánea, es la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito escolar como recurso que contribuye al aprendizaje significativo de los/las estudiantes, a la construcción reflexiva y colaborativa de sus conocimientos, como así también facilita la atención personalizada, la retroalimentación y el trabajo necesario para mejorar el aprendizaje (Sanmartí e Izquierdo, 2001).

Desde la perspectiva de Wertsch (1998), el enfoque sociocultural explica la acción humana mediada por herramientas culturales. El uso de objetos materiales como herramientas culturales da como resultados cambios en el sujeto que los utiliza, como por ejemplo la adquisición de habilidades para su manejo; el desarrollo de estas habilidades requiere actuar en y reaccionar frente a las propiedades materiales de las herramientas culturales.

El carácter histórico de la acción mediada, sitúa a las TIC como nuevas herramientas culturales que generan diferentes modos de mediación en los contextos socioculturales actuales. Entendemos que reconocer las mediaciones como herramientas culturales permite ampliar el análisis sobre los dispositivos y sus potencialidades en la actividad educativa. Es necesario no perder de vista su papel en las dinámicas del pensamiento, del saber y de las prácticas sociales, porque son éstas las que construyen su sentido cultural y pedagógico.

En este sentido, su ingreso a las escuelas nos permite pensar en nuevas maneras de enseñar y aprender transformando el trayecto escolar. Guillermo Orozco Gómez señala que los medios y las tecnologías deben verse como herramientas de conocimiento, no como meros instrumentos sino como propuestas epistemológicas para construir aprendizajes.

La implementación de las TIC en los proyectos áulicos favorece la adquisición de conocimientos, ya que son herramientas, recursos y entornos que facilitan instancias de producción, difusión y descentralización para la circulación de la información. Al mismo tiempo, su utilización implica aprender nuevos lenguajes, ejercitar el pensamiento divergente, generar actitudes solidarias para la construcción colectiva, incluyendo el compartir información y resultados de investigaciones escolares.

Las prácticas con estas tecnologías pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración entre los/las estudiantes, los/las docentes y la comunidad. El trabajo colaborativo promueve un tipo de aprendizaje particular. La posibilidad de compartir las actividades con una red de pares con la que se interactúa, se intercambian inquietudes e ideas es fundamental. En este sentido, la tecnología nos ofrece hoy, herramientas que permiten ampliar las oportunidades de retroalimentación, reflexión y revisión. Los nuevos espacios de trabajo, con el uso de correo electrónico, los foros, los chats, los blogs y otros medios de intercambio, son recursos que permiten construir estrategias de enseñanza que favorezcan estos aprendizajes de tipo colaborativo.

Organizar e implementar propuestas didácticas teniendo en cuenta el uso de este tipo de tecnologías, exige un proceso de reconceptualización del entorno de aprendizaje que debe realizar el/la docente, a partir de una reevaluación. La selección de este tipo de estrategias para la enseñanza supone estudiantes que no son meros receptores de información sino sujetos activos en la construcción de sus aprendizajes, que indagan, cuestionan, analizan y hacen evolucionar sus conocimientos.

Para cerrar este apartado, se listan algunos usos de las TIC en las clases de Ciencias Naturales que pueden formar parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje:

- como herramienta de apoyo a las explicaciones: simulaciones, presentaciones;
- para la elaboración de los trabajos de los/las estudiantes: procesador de texto, editor de presentaciones, herramientas de la web 2.0;
- para la búsqueda de información en la web o enciclopedias virtuales y
- para desarrollar tareas de aprendizaje a través del uso de software educativo específico para el área.

3. Organización curricular de los contenidos

Ejes

Los contenidos de enseñanza de Ciencias Naturales están estructurados alrededor de un eje organizador común a todo el Nivel y ejes que agrupan temas afines a las distintas disciplinas que conforman el área y dan continuidad a los contenidos a lo largo de los tres ciclos.

El eje organizador refiere a una enseñanza que contemple tanto el producto como el proceso de la ciencia, con una clara orientación hacia una alfabetización científica de los niños y niñas:

Hacer, pensar y hablar ciencias para construir sentidos acerca del mundo natural y las relaciones que con él establecen las sociedades, tendiendo a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la sustentabilidad del planeta.

Los otros ejes se distribuyen a través de la escuela primaria tal como se muestra en el siguiente cuadro:

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Los seres vivos y el ambiente.		
Los materiales y objetos. Sus propiedades y sus cambios.	Los procesos físicos	
	Las sustancias	
El universo, la Tierra y sus cambios.		

A continuación, se describirán brevemente cada uno de los ejes.

Eje: Los seres vivos y el ambiente

Los contenidos abordados en este eje están formulados desde una perspectiva integral e inspirada en algunos de los principios unificadores de la Biología:

- Diversidad de formas y unidad de patrones en la naturaleza.
- Relación entre estructura y función.
- Los seres vivos, las interacciones entre sí y con el ambiente.
- La vida, continuidad y cambio.
- Las células y las bases físicas y químicas de la vida.

Dentro de este mismo eje, se propone el estudio del ser humano como un ser vivo más, incluyendo el cuidado del cuerpo y los cambios que ocurren en las distintas etapas de la vida. El punto de vista adoptado para abordar estos últimos aspectos, es el de la promoción de la salud, dejando de lado las características más “higienistas” de la misma, representados por su componente instrumental de “la educación para la salud”, dirigida a la modificación de hábitos nocivos para la salud. La alternativa debe estar centrada en el componente más colectivo de la promoción de la salud, en dejar de ser el “Pepito Grillo” de las conciencias y comportamientos individuales para enfatizar una concepción de salud como aquella manera de vivir autónoma, solidaria y profundamente gozosa. Entendiendo la autonomía como la capacidad de desenvolverse en la vida con un mínimo de dependencia, a la vez que aumentan las responsabilidades individuales y de la comunidad en relación con la salud; la solidaridad, como preocupación por los/as otros/as y por el entorno, y el término “gozosa”, como reconocimiento de las posibilidades de disfrutar de la vida placenteramente y de una mirada optimista acerca de la vida.

Desde esta óptica se emprenderá la educación sexual de los/las niños/as desde el primer ciclo, centrando la mirada en:

- El cuidado y promoción de la salud.
- Los derechos humanos.
- Una concepción integral de la educación sexual (Ley N° 26.150 /06).

Eje: Los materiales y objetos. Sus propiedades y sus cambios

El estudio de los objetos y los materiales, desde una perspectiva de la Física y de la Química, comprende la manipulación y observación de elementos de uso cotidiano, focalizando en las relaciones existentes entre propiedades, composición, transformaciones y usos de los mismos. Gradualmente, los/las estudiantes podrán identificar las sustancias a partir de reconocer sus propiedades. Esto permite desdoblarse el presente eje en dos nuevos a partir del segundo ciclo: uno correspondiente a **Las sustancias** y el otro, a **Los procesos físicos**.

Eje: Las sustancias

Este eje propone el estudio de las sustancias y materiales desde una perspectiva química, profundizando las relaciones existentes entre composición, propiedades, transformaciones y usos a través de un abordaje experimental sistemático.

Eje: Los procesos físicos

En este eje se trata la materia y sus interacciones buscando una mirada unificada de fenómenos aparentemente disímiles, estableciendo patrones dinámicos comunes para describir los procesos físicos. Fundamentalmente, se considerarán las interacciones

como las causantes de los cambios en las propiedades de la materia, a la vez que se identificarán las transformaciones energéticas asociadas con todo cambio.

Eje: *El universo, la Tierra y sus cambios*

En este eje se introducen conceptos que son estudiados por diversas ciencias: Astronomía³⁷, Geología y Meteorología. Se aborda el estudio de la Tierra como elemento constitutivo del Universo así también como el espacio inmediato de la actividad humana. Se estudian los procesos que intervienen en su constante transformación, además de las propiedades de sus componentes abióticos: el aire, el agua, el suelo.

Es importante tener en cuenta que el orden de los ejes no presupone una secuencia, ni ellos mismos constituyen unidades didácticas o un temario a seguir. El/la docente o equipo docente deberá decidir cómo distribuir y secuenciar los contenidos en su planificación. En muchos casos será posible la combinación de ejes en la elaboración de las propuestas áulicas.

Los contenidos deben trabajarse en forma integrada: se trata de enseñar conceptos y temas de ciencias por medio de procedimientos adecuados y que los/as estudiantes adquieran a la vez, determinados valores, actitudes y normas.

Caracterización de los ejes y orientaciones didácticas

Eje: *Los seres vivos y el ambiente*

Primer Ciclo

Es importante considerar que los/as niños/as suelen tener ideas previas acerca de los seres vivos: animales, plantas y el ser humano por estar en contacto directo con su entorno o a través de la interacción con los medios de comunicación, principalmente la televisión e Internet. Al mismo tiempo, estos temas, por lo general, despiertan naturalmente el interés de los/as estudiantes, por lo que es conveniente aprovecharlo como potencial para la enseñanza escolar.

En este ciclo, se pretende ampliar y enriquecer los saberes a partir de promover la observación directa y la manipulación de material concreto, así como el uso de recursos multimediales. La observación puede incluir imágenes (fotografías o ilustraciones de imágenes reales, de diversas fuentes), videos (adecuadamente seleccionados en extensión y contenido), o materiales concretos a los que se acceda a través de visitas a zoológicos, museos, granjas, plazas, ambientes naturales, u otros sitios al alcance de los niños/as, sin olvidar la cría de animales domésticos y el cultivo de plantas que puede realizarse en la misma escuela (en el patio o en microcosmos en el aula, o en el laboratorio).

Estas observaciones deben ser convenientemente guiadas por el/la docente por medio de preguntas, que permitan apreciar las regularidades y los patrones, tanto como las diferencias y la diversidad. Por ejemplo: hay árboles que pierden sus hojas y otros que no, pero todos son plantas; la periodicidad de ciertos cambios así como sus causas (¿Siempre pierden las hojas en la misma época? ¿Cuándo brotan las nuevas? ¿Por qué cambian de color y se caen?)

³⁷ Los contenidos referidos a esta disciplina han sido seleccionados por el Prof. Diego Galperin del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón.

Se exploran distintos ambientes, su hábitat y factores climáticos, los cambios estacionales, así como las interacciones con los seres vivos, a través de la realización de salidas de campo, pero se pueden incorporar fotos, videos, folletos de turismo como recursos alternativos.

Otra estrategia para ampliar los saberes es ofrecer oportunidades para que los/las estudiantes comparen y clasifiquen los diferentes ambientes, agrupen los animales de acuerdo a su forma de locomoción y de alimentación, relacionando ambos aspectos con las características del ambiente en que viven.

Los/las estudiantes se aproximan a la diversidad biológica a través del reconocimiento de la estructura y las funciones vitales básicas de los seres vivos, observando y comparando rasgos significativos, estableciendo similitudes y diferencias (poseen columna vertebral o no; flores o no; pelos, escamas o plumas; bocas o picos; alas, patas o aletas) y utilizando variedad de ejemplos que dan cuenta de la diversidad y la evolución. En la selección de especímenes a investigar resulta conveniente que la colección no sea demasiado extensa para que no se dificulten las actividades de organización y sistematización de la información.

En el estudio de las plantas no se incluye la noción de fotosíntesis pues resulta compleja para estas edades; no obstante, se exploran a través de experiencias sencillas las necesidades de agua y luz, así como el geotropismo y el fototropismo.

Se recomienda la planificación y puesta en marcha de proyectos integrados, por ejemplo, de acuerdo al contexto donde viven los niños y niñas, se propone el trabajo de la huerta, la cría de animales o la fruticultura. A través de las diferentes actividades que se incluyan, los/las estudiantes podrán construir una comprensión de los requerimientos básicos de los seres vivos, los procesos vitales, los cambios rápidos y lentos que les suceden, las interacciones con los factores climáticos, el suelo, el agua, la luz solar y la intervención humana que implica el uso de técnicas y herramientas. Desde Ciencias Sociales se pueden incorporar contenidos como los trabajos, oficios, derechos de los trabajadores; desde Matemática, la lectura y análisis de gráficos sencillos, interpretación del calendario, y desde Lengua y Literatura, la lectura, interpretación y análisis de textos sencillos, así como la escritura y reescritura de textos breves.

En cuanto a los contenidos propuestos sobre el cuerpo humano, apuntan a conocer el propio cuerpo, cómo cuidarlo, mantenerlo sano y conocer los cambios que se operan en las distintas etapas de la vida. Estas ideas contribuirán también a la valoración de la salud como un bien individual y social. Es importante que los niños y niñas conozcan su cuerpo, lo exploren y vivencien no sólo sus partes externas y visibles, sino también aquellas que no ven, pero que sienten y que algunas veces desconocen casi en su totalidad. En este punto, se recomienda el trabajo conjunto con Educación Física.

La comprensión de los niños y niñas de sí mismos (¿Cómo soy? ¿Cómo crezco? ¿Cómo funciona mi cuerpo?) es el punto de partida para la compleja adquisición cognitiva del modelo de ser vivo.

En este ciclo, la educación sexual integral incluye entre su enseñanza aquello que promueve y contribuye a desarrollar las relaciones con los/as otros/as y con uno mismo, ya que solo a partir del respeto y cuidado del propio cuerpo se puede asumir el respeto y cuidado del cuerpo de los/as otros/as.

Segundo Ciclo

En el segundo ciclo de la escuela primaria se retoman los principios unificadores de la biología presentados para primer ciclo y se profundiza el concepto de ser vivo, entendido como sistema en equilibrio dinámico, sometido a constantes cambios, como respuesta a los estímulos del ambiente.

La construcción gradual de estas ideas permitirá desarrollar en los niños y niñas una imagen coherente del mundo exterior, en la que las reglas según las cuales se comportan los seres vivos, dependen de modo evidente tanto de sus características como de las del ambiente en que viven. Dicho de otro modo, la escuela debe lograr que los alumnos y alumnas, a través de su escolaridad, sistematicen una visión global de funcionamiento de la naturaleza, para comprender como está hecho y cómo se comporta el mundo en que viven.

Cuando los/las estudiantes caracterizan a los seres vivos, a esta edad, suelen tomar como únicas referencias a los seres humanos, a los animales y plantas que más conocen. Para contribuir en el proceso de aprendizaje será conveniente retomar lo que ya saben para ampliar sus saberes hacia otros tipos de organismos: animales (vertebrados e invertebrados) y principales clases de plantas (musgos, helechos, gimnospermas, angiospermas).

Este recorte les permitirá a los/las estudiantes aproximarse a la gran variedad de estructuras presentes en las plantas con hojas perennes, con flores y a la vez, reconocer aspectos compartidos por muchas de ellas para organizarlas en clases según criterios botánicos sencillos.

Se trata de que los/as estudiantes guiados por la/el docente establezcan relaciones entre las características morfológicas, fisiológicas y de comportamiento de los organismos y las condiciones físicas del ambiente en que habitan, así como algunas nociones básicas acerca de la locomoción en la tierra, el agua, y el aire. Para desarrollar estos contenidos la/el docente podrá seleccionar ejemplos de distintos ambientes de nuestra región, que den cuenta de la diversidad de climas, suelos y relieves y de la variedad de plantas y animales que en ellos habitan. Este tema es propicio para que los estudiantes consulten distintas fuentes de información, artículos de divulgación científica y/o informes de investigación, Internet, en los cuales podrán encontrar casos para analizar, algunas relaciones particulares entre distintos organismos, y entre los organismos y el ambiente. En la lectura de estos materiales tendrán la oportunidad de interpretar gráficos de diversos tipos, tablas, cuadros, esquemas, mapas. También podrán enriquecer la información mediante entrevistas a especialistas, visitas a algún museo de ciencias naturales, zoológico regional, reserva natural, INTA, entre otros. Es conveniente a la hora de planificar salidas al campo, tener en cuenta las variables espacial y temporal. La primera, alude a la relación del individuo o la especie con el medio y la segunda a las transformaciones y cambios sufridos por el medio y los seres vivos a través del tiempo. Por ejemplo, se sugiere planificar visitas a la mayor cantidad de ambientes distintos: cercanos y alejados de la escuela, artificiales y naturales, urbanos y rurales, pero también al mismo ecosistema en distintas estaciones del año. Llevar registros de los cambios y comportamientos observados, realizar predicciones y verificarlas, permitirá trabajar de manera conjunta y complementaria conceptos, procedimientos y actitudes.

Para iniciar el trabajo acerca de la función biológica de la reproducción, la/el docente podrá, por ejemplo, mostrar imágenes de plantas crecidas en lugares muy aislados y poco habituales, o remitirse a situaciones cotidianas tales como encontrar un gusano en el interior de una manzana que no tiene ninguna perforación, o gorgojos dentro de un envase de harina sellado, moho en alguna fruta o en una rodaja de pan. Se recomienda

plantear situaciones que involucren distintos tipos de organismos (por ejemplo, plantas, animales invertebrados, hongos, bacterias) de tal modo que esos casos abarquen una variedad de formas de reproducción. Las explicaciones provisionales y las preguntas que se formulen a partir de las mismas podrán servir como orientación para buscar información en diferentes fuentes, acerca de cómo viven y se reproducen los organismos investigados. A partir de esta indagación, podrán organizar la información y arribar a conclusiones acerca de: formas de reproducción sexual y asexual, fecundación externa e interna, etc.

Además, en este ciclo se trabajan las ideas de órganos y sistemas de órganos, abordando el estudio de las funciones de sostén y locomoción (sistema osteoartromuscular) y las de nutrición, (digestión, circulación, respiración y excreción) en forma integrada y no como si se trataran de sistemas aislados.

Se retoman los saberes sobre el cuidado de nuestro cuerpo y se incluyen: la prevención de accidentes en relación con el sistema osteoartromuscular y las enfermedades vinculadas a la alimentación (trastornos alimentarios).

La educación sexual integral en este ciclo se inscribe en el marco de los contactos y vínculos con los/as otros/as e incluye entre su enseñanza aquello que promueva y contribuya a desarrollar el respeto por las diferencias, a poner límites y decir “no” si la persona se siente amenazada o en riesgo.

Tercer Ciclo

En este ciclo se espera que los/las estudiantes alcancen una representación más o menos completa que contemple los aspectos fundamentales del modelo científico de “ser vivo”. De esta forma se suma las ideas de células, metabolismo, función de relación y control, ecosistema y evolución.

Para trabajar la célula como unidad básica de todo ser vivo y diferenciar los organismos unicelulares de los pluricelulares, se sugiere la observación e interpretación tanto de muestras de material concreto como de imágenes fotográficas. Se intenta que los/las estudiantes identifiquen en las imágenes aquellos rasgos que puedan dar cuenta de la presencia de células. Al seleccionar las imágenes o muestras, conviene que sean diversas (tanto de origen animal como vegetal) para poder relacionar la forma y estructura con la función. Es importante que las imágenes tengan algún tipo de referencia que permita la comparación de tamaños y de este modo construir una idea acerca de las dimensiones reales. En el caso de que se presenten fotografías tomadas con distintos tipos de microscopios (electrónico, óptico), es preciso hacerlo notar y brindar herramientas para comprender las diferencias. Al mismo tiempo, se pueden presentar algunas microfotografías “incógnita” para que los/las estudiantes identifiquen y argumenten si se trata de muestras de organismos unicelulares o pluricelulares, de origen animal o vegetal.

Desde el punto de vista histórico, los/las estudiantes pueden averiguar cómo fue evolucionando la teoría celular, quiénes intervinieron, qué papel cumplió la mujer en las investigaciones científicas. Paralelamente, en Matemática se puede abordar la noción de magnitudes microscópicas que facilite la comparación de tamaños y la construcción de referencias mentales, por ejemplo: ¿Cuántos microorganismos necesitamos para cubrir una línea de 1 cm?

Se debe prestar especial atención a la construcción de nociones como el funcionamiento de los organismos pluricelulares y su relación con la coordinación de las funciones de cada una de sus células, introduciendo el concepto de metabolismo. Para el estudio de

los organismos unicelulares el/la docente puede presentar situaciones problemáticas de la vida cotidiana en la que estén involucrados microorganismos y a partir de ella indagar las características, funciones e importancia de esos seres vivos para el ser humano. Además, a partir de la lectura de artículos periodísticos referidos a la utilización de microorganismos para diversos fines, se puede organizar la visita a algún laboratorio de análisis clínicos o convocar al aula a profesionales de la medicina o personas vinculadas con la elaboración de vinos, por ejemplo.

A lo largo de la escolaridad primaria, los niños y niñas han ido construyendo una idea de la diversidad de los seres vivos y avanzando en su clasificación. En este momento, los alumnos y las alumnas pueden comprender el sentido de la clasificación biológica como forma de organizar los conocimientos acerca de los organismos y favorecer la comunicación de los mismos. Se presenta aquí la clasificación de los seres vivos en cinco reinos.

El estudio del panorama taxonómico, incluyendo los grupos taxonómicos extinguidos y su registro fósil, ofrece el contexto para introducir ideas sobre evolución.

A nivel ecológico los/las estudiantes deberán reconocer los componentes del ecosistema, los intercambios de materia y energía que permiten mantener esa organización y las relaciones que entre ellos ocurren. Se estudiarán ecosistemas naturales y artificiales reconociendo la influencia de las actividades humanas tanto sobre el medio abiótico como sobre la biodiversidad. Es importante considerar las acciones que se pueden llevar adelante para mejorar la situación ambiental y promover el desarrollo sustentable. Estos puntos invitan a vincular el trabajo con Ciencias Sociales.

En cuanto al cuerpo humano, se profundizan conceptos relativos a las funciones de reproducción y relación. En referencia a las funciones de relación y coordinación es interesante que los/las estudiantes se aproximen en un nivel precientífico al significado de homeostasis y que comprendan que el sistema nervioso, endócrino e inmunológico, en su actividad conjunta, actúan como reguladores del resto de las funciones orgánicas. En el estudio del sistema nervioso es importante vincular los órganos de los sentidos con otros contenidos vistos como sonido, luz, calor y temperatura

Sobre la reproducción humana, es importante destacar que es necesario diferenciar la función reproductiva de la idea de sexualidad. La sexualidad humana no es solo un hecho biológico, tiene dimensiones socioculturales y no cumple exclusivamente la función reproductiva sino que es una parte integrante de la personalidad. Hablar de educación sexual implica, también, hablar de los sentimientos de los/as jóvenes, de lo que les pasa, de lo que les preocupa, de lo que los inquieta. Eso sólo es posible si somos capaces de tender un puente, un tiempo y un espacio que posibilite un vínculo de confianza y respeto, para “animarse” a compartir el proceso de crecer, aún en aspectos que pueden darles “vergüenza”.

Incluir la perspectiva de género como parte de la propuesta de trabajo en educación sexual, implica poder reducir los grados de vulnerabilidad por sometimiento a patrones culturales, incidir en la modificación de esos patrones socioculturales estereotipados y aspirar a eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros. Esta temática se puede relacionar con contenidos de Ciencias Sociales, como los derechos que tienen tanto hombres como mujeres de acceder a un trabajo, a la educación en igualdad de condiciones, etc.

Eje: Los materiales y objetos. Sus propiedades y sus cambios

Primer Ciclo

En el primer ciclo los alumnos y las alumnas tienen variadas representaciones sobre los materiales como resultado de sus interacciones con diferentes objetos desde muy temprana edad. En general, homologan los líquidos al agua y en el caso de otros líquidos (vinagre, alcohol, entre otros) consideran que se trata de agua con algún agregado. Cuando hacen referencia a los sólidos mencionan como características dominantes la rigidez, la firmeza (aunque no lo denominen de este modo). Con el propósito de que los/as estudiantes pongan en juego y amplíen sus saberes acerca de los materiales en estado sólido y en estado líquido, es importante que exploren los diferentes materiales presentados y los agrupen justificando dicha organización.

Clasificar los materiales de acuerdo a sus propiedades y comportamientos, o los objetos en función de sus transformaciones e interacciones, tiene la finalidad de buscar un orden dentro de la diversidad de materiales y objetos que se presentan, posibilitando su comprensión. Los materiales sugeridos para utilizar en la clasificación son: útiles escolares, agua, aire, suelo, alimentos e ingredientes de cocina, maderas, metales, plásticos, papeles, hielo, arcilla, cera, plastilina, arena, masa, vidrio, entre otros.

Se orientará a los/las estudiantes para que relacionen el uso de los materiales con sus características, sus propiedades, composición y posibles transformaciones.

Para profundizar los saberes en relación con las propiedades de los materiales, el tipo de acciones realizadas sobre ellos y las herramientas utilizadas, se sugiere como estrategia la realización de visitas a talleres de carpintería, alfarería, de artesanías, de esculturas en madera o mármol, o a fábricas de molduras en yeso, de pastas secas, entre otras.

En este eje, también se incluye la descripción de las sustancias que componen una mezcla y cómo los cambios en la composición producen transformaciones en ciertas propiedades.

La medición de propiedades de los objetos como longitud, volumen, peso, etc. y sus respectivas unidades, se van abordando conjuntamente con Matemática, en coherencia e integrando ambos enfoques en todo momento. En la enseñanza de la medición se favorecen procedimientos como: estimación, selección de instrumentos adecuados, manejo de los errores, usos de unidades y técnicas específicas, comunicación de resultados, etc. y se desarrollan actitudes como: duda, objetividad y persistencia.

En el estudio de los materiales tampoco puede estar ausente la enseñanza de los riesgos y las precauciones que se deben tener en cuenta a la hora de manipular ciertos objetos, como por ejemplo: vidrios, cáusticos, tóxicos, elementos afilados, o de realizar transformaciones, como calentar, cortar, etc. Por ello, algunas experiencias pueden ser presentadas por la/el docente como demostraciones, pero siempre solicitando una anticipación de resultados a los/las estudiantes.

Diferenciar los tres estados de la materia en primer ciclo merece su atención, dado que presenta sus dificultades. Los gases generalmente no son concebidos como materia (que pesa y ocupa un volumen). Por otro lado, los/las estudiantes deberían construir la noción de cambios de estado asociados a los intercambios de energía en forma de calor.

Los conceptos de calor y temperatura son familiares desde la experiencia diaria, sin embargo, su construcción ofrece también dificultades. En el primer ciclo, el propósito es

que los/las niños/as investiguen el efecto de calentar sustancias y busquen regularidades en el modo en que se comportan.

Es fundamental para la comprensión de la ciencia, una clara percepción de las fuerzas, por eso se sugiere dedicar algún tiempo para dejar que los/las alumnos/as desarrollen esa concepción y se den cuenta de la variedad de situaciones en las que ellas aparecen. Este proceso se favorece dando una amplia variedad de materiales y situaciones para que los/las estudiantes las investiguen, idealmente en un marco tan abierto como sea posible, sin más instrucción que la de averiguar todo lo que puedan sobre lo que sucede cuando retuercen, empujan o comprimen algún objeto. De este modo, la palabra fuerza llega a asociarse con empujar, tirar de, retorcer, etc., y los efectos que se producen. Más que una definición, se espera que construyan la idea de que cuando sucede esto, está actuando una fuerza.

Se presentan también en este ciclo temas tales como luz y sonido, que en los ciclos siguientes serán englobados en una categoría más amplia: la de los fenómenos ondulatorios. Es común que los/las estudiantes de esta edad hayan jugado alguna vez al "juego de hacer sombras" y hayan explorado las posibilidades del mismo, aunque seguramente no han reparado en cuáles son las características de los objetos que permiten hacerlo ni su relación con la luz. El trabajo en el aula se debe apoyar en esos saberes para enriquecerlos, promoviendo un análisis sistemático de la relación entre la luz y los objetos según el material del que están hechos.

Con respecto a la luz, se explorarán conceptos como: fuentes naturales y artificiales, el estudio de distintos cuerpos o sustancias al comportamiento de emisión y absorción de la luz, la formación de sombras. Con la finalidad de ampliar la mirada sobre el tema, se puede plantear el análisis de la relación entre el tamaño de la sombra y la distancia de la fuente de luz respecto del objeto, de modo que los niños y niñas se aproximen a la idea de que el tamaño de la sombra será mayor cuánto más cerca se ubica el objeto a la fuente de luz y más pequeña cuanto más cerca se ubique al objeto de la pantalla. Una manera de tratar este aspecto es implementar una actividad exploratoria en parejas y proponerles producir sombras grandes y pequeñas utilizando un mismo objeto.

Para abordar el estudio de las relaciones entre las propiedades ópticas de los materiales y los usos de los objetos fabricados con ellos, la/el docente podrá, por ejemplo, proponer observar los materiales utilizados en la construcción de la escuela o de una casa; o presentar una colección de objetos (o de imágenes de ellos) y solicitar la fundamentación de las razones por las que el constructor o el fabricante decidió utilizar un material opaco, transparente o translúcido para realizarlos. Una manera de organizar esta información es a través de un cuadro donde los niños y niñas de forma autónoma puedan tomar nota del objeto y las razones de la selección de un material con determinadas propiedades ópticas.

En esta etapa se inicia también el estudio cualitativo del sonido como vibración de un medio material. Para ello se pueden proponer problemáticas que impliquen responder los siguientes interrogantes: ¿cómo se produce el sonido?, ¿en qué medios es capaz de viajar?, ¿cuántos sonidos somos capaces de reconocer?, ¿qué vibra cuando se toca un tambor?, ¿qué partes de la guitarra vibran para producir las notas musicales? En este punto, se sugiere la planificación integrada con el área de Educación Artística.

En síntesis, los niños y niñas deberían ser capaces de describir las propiedades simples de los materiales más cotidianos. Comparar los comportamientos de los materiales entre sí. Clasificar en grupos los materiales que tengan la misma propiedad o se comporten igual ante una transformación. Elaborar criterios de selección y clasificación. Ordenar de acuerdo a un atributo.

Eje: El universo, la Tierra y sus cambios

Primer Ciclo

En este ciclo, los/las estudiantes se aproximan a las nociones básicas del conocimiento científico escolar sobre las características del planeta en que vivimos y de los procesos que lo mantienen en constante cambio.

Se ubica la Tierra en el sistema solar, junto con el Sol, las estrellas y los planetas. La noción de satélite se trabaja al estudiar la relación entre la Tierra y la Luna. El sol se presenta como la estrella más cercana a la Tierra y se construye la diferencia entre estos astros y otros cuerpos celestes sobre la base de la emisión de luz propia.

La observación del cielo permitirá establecer regularidades en los movimientos aparentes del sol y de la luna, reconociendo el levante y el poniente y las fases lunares. Esta observación debería orientarse para hacer notar que es posible visualizar la luna aún en el cielo diurno, en determinadas circunstancias.

El estudio del paisaje resulta interesante porque permite articular temas y modos de indagación propios de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales. Profundizar estos saberes supone promover la elaboración de criterios para que los/las estudiantes aprendan a observar diferentes paisajes y sus componentes y reconozcan los usos que las personas hacemos de ellos. Al mismo tiempo, deberán comenzar a registrar las formas percibidas de los paisajes cercanos y algunos aspectos del cielo por medio de dibujos y descripciones sencillas; emplear diferentes criterios para agrupar imágenes; identificar y describir cuerpos que están en la Tierra.

Se propone, también, el reconocimiento de las principales geoformas: montañas, llanuras, ríos, lagos, entre otros, como elementos que configuran el paisaje. Se introducen el concepto de modelado exógeno del paisaje a través de los procesos de erosión (provocados por agua, viento, cauces de ríos, glaciares, etc.), y los conceptos relativos al ciclo del tiempo y se hace hincapié en los procedimientos relacionados con la observación, medición y registro de datos meteorológicos, utilizando instrumentos sencillos.

Segundo Ciclo

En el segundo ciclo se continúa con las observaciones de los fenómenos astronómicos cotidianos para comenzar a construir explicaciones desde afuera de la Tierra. Por eso, en un abordaje espiralado, al igual que en primer ciclo, se realizan observaciones del cielo pero con la idea de poder explicarlas como si estuviésemos parados afuera de la Tierra. Sería una mirada desde adentro hacia fuera.

En Cuarto Año se propone el trabajo con el cielo diurno, incorporando la observación de la sombra de una estaca vertical (tanto a lo largo del día como en distintos momentos del año) como modo de entender los fenómenos del día y la noche y las estaciones del año vistos desde la Tierra. Posteriormente, se plantea que los niños y niñas puedan “pararse fuera de la Tierra” y “ver” la Tierra moverse, con el fin de asociar el día y la noche con la rotación terrestre, y las estaciones del año con el movimiento de traslación de la Tierra (aunque también influye el eje terrestre, sería prematuro incorporar esta variable en este año).

En Quinto Año se trabaja con el cielo nocturno, comenzando por observar el giro de todo el cielo alrededor de los polos, para luego comprender que las estrellas mantienen sus posiciones relativas a lo largo del año mientras que los planetas no. Con esta definición

observacional de planeta (una estrella que se mueve respecto a las otras), se puede construir el Sistema Solar utilizando solo a estas estrellas “especiales”. Entre estas estrellas “especiales” se encuentra la Luna, que se desplaza muchísimo de un día a otro, por lo que es aconsejable observar esto para tomarlo como ejemplo de lo que sucede con el resto de los planetas de la antigüedad. Como actualmente la definición de planeta ha cambiado (la Luna, por ejemplo, ya no es considerada un planeta, a pesar de que se mueve respecto a las estrellas), es importante trabajar las definiciones actuales de estrella, planeta y satélite y entenderlas como lo que son: definiciones totalmente parciales que pueden variar con el tiempo.

Además, se abordan en este ciclo los subsistemas terrestres (geósfera, atmósfera, hidrósfera, biósfera); de cada uno de ellos se estudia la composición, estructura y dinámica de los cambios, comenzando en este ciclo con la geósfera y la hidrósfera. Se inicia el abordaje del suelo como soporte y fuente de nutrientes para las plantas, aprendiendo acerca de su origen y formación para valorizarlo como recurso natural a preservar.

Tercer Ciclo

Los contenidos trabajados en este eje completan el estudio del sistema solar iniciado en el primer ciclo.

En este ciclo la idea es brindar explicaciones desde afuera de la Tierra sin descuidar la relación con lo que se observa desde el lugar donde vivimos y las observaciones realizadas años anteriores (o se puede/n repetir alguna/s). En Sexto Año se pretende construir una noción actualizada sobre el Sistema Solar teniendo en cuenta las escalas de tamaños y distancias presentes en él.

En Séptimo Año, se estudia el sistema Tierra - Sol - Luna a partir de una mirada “desde afuera” para poder explicar los fenómenos que ya han sido descritos mediante observaciones en años anteriores: día y noche, estaciones, fases. Sin embargo, también es muy importante recuperar lo que se observa desde la Tierra y no quedarnos solamente en una mirada externa que poco tiene que ver con nuestro entorno celeste cercano.

En esta etapa también se estudia el último de los subsistemas de la Tierra: la atmósfera. En este sentido los contenidos de este eje están fuertemente vinculados con los del eje: *Los procesos físicos*.

Eje: Los procesos físicos

Segundo Ciclo

La idea intuitiva de fuerza que tienen los/las estudiantes está relacionada, casi únicamente, con las fuerzas que ejercen las personas sobre los objetos; es decir, asocian las fuerzas con una acción y una intención humana. En esta etapa, se busca que avancen desde estas ideas intuitivas hacia una noción de fuerza relacionada con la descripción de la interacción entre objetos independientemente de la actividad humana.

En ese sentido, se continúa el estudio de distintos tipos de fuerzas que se observan a escala macroscópica, la fuerza gravitatoria y magnética. Para favorecer el reconocimiento de la fuerza de gravedad, se recomienda que los/las estudiantes exploren los diversos efectos de la misma y los comparen con los de las fuerzas de contacto. Podrán realizar observaciones y analizar, por ejemplo, el estiramiento de un resorte colgado de un punto fijo, la caída de objetos, la deformación de un globo colgado al que se le agrega arena,

agua u otros materiales, la forma que adquiere una gota de agua sobre una superficie vertical en comparación con la que presenta sobre una superficie horizontal. Luego se pueden presentar situaciones para analizar, por ejemplo, lo que ocurre con los objetos en las naves espaciales o en la Luna.

En cuanto a las máquinas simples, se espera, en una primera aproximación, asociarlas a los usos cotidianos y a una manera de reducir las fuerzas que se deben ejercer o cambiar su dirección para mejorar el esfuerzo. Posteriormente, se podrá pedir a los alumnos y las alumnas que experimenten sobre las condiciones de equilibrio de las cargas en la palanca. No se pretende que comprueben la ley de los momentos sino que investiguen, libremente, sobre la posición de las cargas y sus magnitudes en un balancín.

Se sugiere realizar trabajos que permitan explorar: el flujo de calor de regiones calientes a frías, el fenómeno de dilatación y su presencia en situaciones cotidianas. Se recomienda el uso del termómetro como elemento de medición de temperaturas. En estas aproximaciones es importante que los/as estudiantes describan lo que observan y también que traten de explicarlo verbalmente y mediante la realización de esquemas.

Se continúa en este ciclo el abordaje de los fenómenos luminosos, iniciando el estudio de la reflexión de la luz en espejos y el análisis de las características de las imágenes. Se introduce el tema de descomposición de la luz desde un punto de vista cualitativo.

Se profundiza el estudio del sonido analizando su propagación en distintos medios y los fenómenos de reflexión. Se propone la construcción de diferentes dispositivos para explorar la propagación del sonido, variando los materiales utilizados y el medio. Estos contenidos deberían abordarse en forma integrada con Educación Artística.

Tercer Ciclo

Se propone continuar con el estudio de las fuerzas incorporando, además, las fuerzas en resortes, el empuje y las electrostáticas. Para abordar la fuerza empuje es necesario, previamente, diferenciar los conceptos de fuerza y de presión en sólidos. Al comenzar a trabajar el concepto de presión, en general, aparece la idea previa de que si aumenta la presión lo que aumenta es la fuerza aplicada sin considerar la superficie donde es aplicada esa fuerza. En el tercer ciclo es necesario trabajar este concepto, sin utilizar fórmulas, sino de manera intuitiva y manipulativa, donde se privilegiará tanto la observación cualitativa como su representación e interpretación gráfica. Esto facilitará la construcción de esta idea desde el punto de vista físico, experimentando con sólidos, controlando variables y tratando de encontrar la relación de proporcionalidad. Posteriormente, se podrá introducir la idea de presión que ejercen los fluidos, experimentando con diferentes líquidos. Reconociendo las variables que influyen en la presión hidrostática, para luego asociar estos conceptos con la presión que ejerce el aire. Siguiendo con el estudio de los fluidos se explorarán las condiciones de flotabilidad. Se puede vincular estos contenidos con aspectos de la relación Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) proponiendo la revisión bibliográfica de los distintos instrumentos usados a lo largo de la historia para medir la presión atmosférica.

Se avanza sobre la idea de que la energía es la responsable de los cambios, se reconocen sus fuentes, sus formas y sus transformaciones. Se analizan algunas transformaciones cotidianas como la de la electricidad en calor o la energía potencial en cinética en máquinas. Además, se reconocen los procesos por los cuales se transfiere la energía: convección, radiación y conducción.

En cuanto a la luz, se analizan distintos fenómenos que nos permiten dar una explicación a hechos cotidianos. Se estudian los comportamientos de la luz al pasar por distintos

medios registrando la desviación que sufre el rayo según la densidad de cada material. También se experimenta sobre la trayectoria que siguen los rayos de luz al pasar a través de láminas de caras paralelas y distintos cuerpos transparentes con caras curvas (lentes gruesas).

Finalmente, se abordan fenómenos eléctricos, la construcción de circuitos eléctricos simple y la relación entre electricidad y magnetismo, a partir de situaciones y problemas de la vida cotidiana.

Eje: Las sustancias

Segundo Ciclo

Para que los/as estudiantes diferencien las transformaciones químicas de las interacciones físicas, la/el docente podrá proponer la comparación entre las interacciones entre materiales que dan lugar a mezclas (por ejemplo, agua y aceite) y las que provocan transformaciones químicas (por ejemplo, al poner en contacto bicarbonato y vinagre). También podrán comparar interacciones de los materiales con el calor que provocan transformaciones químicas (combustión) de aquellas que dan lugar a cambios (físicos) de estado.

Al mismo tiempo, se abordan las propiedades generales de la materia: peso, masa, volumen, impenetrabilidad. Se verifican estas propiedades en los tres estados de la materia, se profundiza la comprensión de los cambios de estado y se utilizan estos cambios en separaciones de componentes de mezclas. Las propiedades se clasifican en intensivas (específicas) y extensivas. Se observa que las intensivas (olor, sabor, densidad, viscosidad, dureza, etc.), permiten identificar sustancias, a diferencia de las extensivas (masa, volumen), que varían con la cantidad de sustancia considerada.

Además, se espera que los alumnos y las alumnas reconozcan las soluciones como mezclas, analicen la capacidad disolvente del agua, identifiquen disolventes distintos del agua y relacionen las propiedades de los componentes de las mezclas con los métodos que se usan para separarlos. Partiendo de la idea de que el agua en la naturaleza se presenta como una mezcla, se propone analizar los procesos de potabilización y los fenómenos de contaminación. Para avanzar en la concepción de los gases como materia se trabaja con el aire, sus propiedades y se reconoce su presencia en el agua y en el suelo. Al mismo tiempo se estudian las propiedades del suelo en relación con la capacidad de contener agua y aire.

Tercer Ciclo

La selección de contenidos para este ciclo tiene como propósito fundamental comenzar a construir el concepto del modelo cinético molecular de la materia: la materia está conformada por partículas (átomos y moléculas), comenzando con el tratamiento de las interacciones entre partículas, de manera de generar las bases necesarias para la inclusión del modelo atómico. El modelo cinético de partículas permitirá la interpretación de las estructuras de los estados de agregación de la materia y las propiedades fundamentales que los diferencian.

Para introducir a los/las estudiantes en las ideas principales de este modelo, es necesario retomar sus aprendizajes previos, por ejemplo acerca de las propiedades del agua, poniendo a su consideración la idea de que esta sustancia podría estar formada por partículas muy pequeñas (sin introducir aún la denominación de “molécula”) y que estas partículas están “pegadas” en el hielo, y “juntas, pero más móviles” en el agua líquida;

mientras que cuando el agua se evapora, se reparte en el aire, lo que significaría que las partículas estarían “distanciadas y muy móviles” en el estado gaseoso. No se pretende que los/as alumnos/as den explicaciones a cada uno de los fenómenos, sino mostrar que las mismas ideas podrían servir para estudiar otros materiales, por ejemplo, las disoluciones.

Una vez caracterizados los estados de la materia, pueden comenzarse las interpretaciones de los cambios de estado, la energía asociada a los mismos y las propiedades intensivas: temperatura de fusión y temperatura de ebullición, de fácil determinación, permitiendo la representación gráfica de los mismos y su interpretación posterior. Cabe mencionar que, en este momento, resultaría de sumo interés poder establecer la diferencia que existe entre la ebullición y la evaporación, pues ya se conoce el modelo cinético que facilita su interpretación. Continuando con el estudio de los sistemas materiales, se incluye el abordaje de los alimentos desde esta perspectiva; se considerarán algunos alimentos como ejemplos de emulsiones, dispersiones, suspensiones y disoluciones. Además, se sugiere el análisis de las etiquetas de alimentos envasados para introducir el tema de la composición nutricional. Al mismo tiempo, se pueden identificar algunos de esos componentes a través de pruebas sencillas, (test de Lugol, reactivo de Fehling para azúcares, etc.) y discutir su función en el organismo.

Con respecto a los cambios químicos, es necesario que en esta etapa se afiance el reconocimiento de la aparición de materiales nuevos en una transformación, como el caso de los gases. Para poder colaborar al desarrollo de representaciones de los gases como sustancias y su identificación en un cambio químico, primeramente se favorecerá el trabajo de exploración de los comportamientos principales del aire, seleccionando experimentos donde se reconozcan algunos comportamientos típicos de este material (respuesta a los cambios de temperatura y cambios de volumen fácilmente observables), que permitan la identificación de otros gases en un cambio químico. Se sugiere proponer ejemplos que favorezcan discusiones grupales acerca de cuáles señales (aparte de la aparición de gases) indican la presencia de un nuevo material (cambios de color o aspectos visibles diferentes).

En el trabajo con reacciones químicas se puede proponer a los/las estudiantes el desarrollo de experimentos en los que se modifique una variable, como por ejemplo la cantidad de un reactivo o la temperatura de calentamiento. De esta manera, se podrán observar diversos resultados en función de la variable elegida y construir la idea de que el resultado de una reacción química depende de varios factores y que para obtener los mismos resultados hace falta mantener las mismas condiciones.

Otro de los aspectos a tener en cuenta con respecto a los cambios químicos es el referido a los intercambios de energía asociados a ellos; esto nos introduce en el concepto de reacciones exotérmicas y endotérmicas, sirviendo de ejemplos sencillos de las mismas, la combustión y la formación de sulfuro de hierro, respectivamente.

Propósitos del Primer Ciclo

- Favorecer el desarrollo de una visión enriquecida del mundo natural que rodea a los niños y niñas a través de la indagación de los hechos y procesos naturales para que resuelvan problemas sencillos de la vida cotidiana.
- Estimular la participación en la planificación y revisión en equipo de actividades científicas escolares aprendiendo a evaluar los aportes propios y ajenos, mostrando una actitud flexible y de colaboración y asumiendo progresivamente responsabilidades en el desarrollo de las tareas.

- Facilitar la construcción de la idea de que existe una gran diversidad de seres vivos que interactúan y que pueden agruparse de acuerdo a sus semejanzas y diferencias, acercando a los niños y niñas a ambientes concretos para que desarrollen actitudes de respeto y cuidado hacia los otros seres vivos.
- Contribuir al conocimiento, valoración y respeto del propio cuerpo estableciendo semejanzas y diferencias con otros seres vivos, para iniciar el proceso de identificación del ser humano dentro del conjunto de las especies animales.
- Iniciar a los/las estudiantes en el reconocimiento de cualidades y propiedades de distintos objetos y materiales, las transformaciones y cambios que puedan sufrir (por la acción humana y los agentes externos), para explorar sus posibilidades de uso.
- Ayudar a los/las estudiantes a organizar la percepción del paisaje y del cielo, identificando las características de los elementos presentes en ellos así como los componentes del tiempo atmosférico, a través de la observación guiada y la medición.

Cuadro de contenidos para el Primer Ciclo

EJE: Los seres vivos y el ambiente		
Contenidos Primer Año	Contenidos Segundo Año	Contenidos Tercer Año
<p>Los seres vivos en los ambientes cercanos a la escuela. Diversidad/ unidad de los seres vivos.</p> <p>Diferencias y semejanzas entre plantas y animales.</p> <p>Adaptaciones morfo-fisiológicas de los seres vivos: -requerimiento de luz, temperatura y agua en la germinación y crecimiento de las plantas. -modos de locomoción y alimentación en los animales y las estructuras relacionadas (tipos de dentaduras, trompas, picos, patas, aletas, alas, etc.)</p> <p>El cuerpo humano: Conocimiento del cuerpo.</p>	<p>Factores físico-químicos y seres vivos en ambientes acuáticos y terrestres cercanos a la escuela.</p> <p>Similitudes y diferencias entre plantas acuáticas y terrestres.</p> <p>Influencia de los factores físicos en los seres vivos: tropismos en plantas y taxismos en animales.</p> <p>Influencia de los seres vivos en el ambiente: espacios verdes, construcción de túneles y madrigueras, acción de las raíces.</p> <p>Cambios estacionales en los ambientes visitados (pérdida de hojas, migraciones en aves,) y cambios diarios (pasaje del reposo a la actividad, apertura y cierre de flores). Relación con los factores ambientales.</p> <p>El cuerpo humano: Las diferencias físicas en la</p>	<p>Intervención del ser humano en los ambientes visitados. Componentes artificiales y consecuencias de las actividades humanas.</p> <p>Cambios de la diversidad vegetal y animal en diferentes ambientes a través del tiempo. Especies extinguidas o en peligro de extinción.</p> <p>Crecimiento y reproducción: ciclo vital y formas de reproducción en los animales.</p> <p>El cuerpo humano: Crecimiento y desarrollo.</p>

<p>Comparación de las características externas de la especie humana con las de otros animales. La piel. Reconocimiento del cuerpo como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración personal.</p> <p>El cuidado del cuerpo: Higiene personal (lavado de manos, prevención de la pediculosis, higiene bucal). Importancia de la vacunación. Prevención de accidentes en la escuela y en el hogar.</p>	<p>relación con las otras personas. Identificación de prejuicios y prácticas discriminatorias en relación con las capacidades y aptitudes de niños y niñas. Cambios corporales en las actividades físicas. Noción acerca de la existencia de las partes internas y de algunas funciones (ingestión, digestión, latidos del corazón, los ritmos respiratorios).</p> <p>El cuidado del cuerpo: Alimentación y la importancia de una dieta adecuada. Prevención de accidentes en la vía pública: Educación vial.</p>	<p>Cambios en las personas a lo largo de la vida. Etapas en la vida de las personas: cuando somos bebés, niños/as, adolescentes, adultos, adultos mayores. Diferencias entre niños/as y adultos: caracteres sexuales primarios y secundarios. Reconocimiento y respeto de las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad: miedos, vergüenza, pudor, alegría, placer.</p> <p>El cuidado del cuerpo: Higiene en la preparación y consumo de los alimentos. Importancia del agua potable.</p>
---	---	---

EJE: Los materiales y objetos, sus propiedades y cambios

Contenidos Primer Año	Contenidos Segundo Año	Contenidos Tercer Año
<p>Propiedades que se perciben a través de los sentidos: color, sabor, olor, textura, rugosidad. Relación entre las propiedades de los materiales y sus usos.</p> <p>Estados: sólido, líquido y gaseoso.</p>	<p>Propiedades de los materiales: dureza, flexibilidad, elasticidad. Relación entre las propiedades de los materiales y sus usos.</p> <p>Efectos de una fuerza sobre los cuerpos. Cambios de forma. Cambios de tamaño. Cambios en el movimiento de los cuerpos. Movimientos (empujar, tirar, levantar). Tipos de movimientos, trayectorias. Formas de describir el movimiento.</p>	<p>Propiedades: forma, peso, tamaño o volumen de los objetos. Materiales permeables e impermeables.</p> <p>Sustancias que se disuelven en agua y entre sí. Solubilidad. Mezclas. Separación de componentes: filtrado y decantado.</p> <p>Cambios permanentes y temporarios. Cambios producidos por el hombre y ambientales.</p>

<p>Propiedades de algunos materiales con respecto al calor: conductores y no conductores del calor. Relación entre los materiales y sus usos. Efectos del calentamiento de sustancias que funden, hierven, que arden, que cambian de forma, de volumen.</p>	<p>Calentamiento de los cuerpos. Temperatura. Medición de la temperatura.</p> <p>La luz y los objetos. Fuentes de luz natural y artificial. Cuerpos opacos y transparentes. Los rayos de luz. Propagación en línea recta. Materiales traslúcidos, opacos, transparentes. Formación de sombras.</p>	<p>Los cambios de estado: fusión, evaporación, ebullición, solidificación, condensación.</p> <p>Sonido: producción y clasificación (agudos, graves, fuertes y débiles). Instrumentos musicales. Diseño y construcción de instrumentos.</p>
---	--	--

EJE: El Universo, la Tierra y sus cambios

Contenidos Primer Año	Contenidos Segundo Año	Contenidos Tercer Año
<p>Astronomía sin dejar la Tierra.</p> <p>Diferencia entre objetos terrestres y astronómicos. Objetos cotidianos posibles de ser observados: constelaciones, la Luna, el Sol, estrellas y planetas. Similitudes y diferencias entre el cielo diurno y nocturno.</p> <p>El sol: fuente de luz. Variación diaria de la posición del Sol respecto al horizonte. El día y la noche y su relación con el movimiento diario del Sol.</p>	<p>Astronomía sin dejar la Tierra.</p> <p>Movimiento diario del Sol. Horario en que el Sol se sitúa más alto: el mediodía solar y los puntos cardinales. Diferencia con el mediodía del reloj. Variación anual de los lugares y horarios de salida y puesta del Sol. Cambios en la trayectoria: más alta o más baja, más al sur o más al norte. Relación con las estaciones del año. Comienzo de cada estación en función del lugar de salida del Sol.</p> <p>La Luna. Rasgos observables: mares y cráteres. Movimiento diario de la Luna. Similitudes con el del Sol. Desmitificación de la Luna como objeto nocturno.</p> <p>Las formas del paisaje: montañas, llanuras, lagos, mar, mesetas.</p>	<p>Astronomía sin dejar la Tierra.</p> <p>El cielo nocturno. Reconocimiento de constelaciones: la Cruz del Sur, Orión o Escorpio. Historias y características. Diversidad de colores y brillos de las estrellas. Movimiento diario de las estrellas. Similitudes con el Sol y la Luna.</p> <p>Fases de la Luna: los cambios en su forma. Variación de la posición de la Luna en el cielo de un día a otro en el mismo horario. Relación con su forma.</p> <p>Cambios en el paisaje. Erosión. Cambios causados por la actividad humana.</p>

	Registro del tiempo atmosférico: temperatura, lluvia, nubes, viento. Instrumentos meteorológicos: termómetro, anemómetro, pluviómetro.	Agua: estados y cambios de estado en la naturaleza.
--	---	---

Lineamientos orientadores y de acreditación para el Primer Ciclo

Lineamientos orientadores para Primer Año	Lineamientos orientadores para Segundo Año	Lineamientos de acreditación para Primer Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Primer Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <p>Organizar la información a través de dibujos o imágenes con referencias y utilizar esos registros para comunicarla a otros en forma oral.</p> <p>Establecer semejanzas y diferencias entre distintos seres vivos.</p> <p>Reconocer las características externas del cuerpo humano, estableciendo semejanzas y diferencias con otros animales.</p> <p>Describir los materiales a partir de la identificación de</p>	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Segundo Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <p>Interpretar información consignada en diferentes tipos de registros elaborados por los/as propios/as estudiantes y con la colaboración del/la maestro/a</p> <p>Identificar interacciones entre los seres vivos y el ambiente.</p> <p>Identificar algunas partes internas del cuerpo humano.</p> <p>Relacionar las propiedades de los materiales con sus</p>	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Primer Ciclo del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <p>Registrar los resultados de observaciones o exploraciones en distintos formatos e interpretar información consignada en diferentes tipos de registros.</p> <p>Comparar, describir y agrupar distintos tipos de seres vivos, en base a rasgos comunes y diferentes.</p> <p>Reconocer la diferencia entre los seres vivos y lo no vivo, distinguiendo sus principales requerimientos básicos (agua, luz, alimentos, aire, entre otros).</p> <p>Diferenciar ambientes y sus factores físico-químicos e identificar interacciones con los seres vivos.</p> <p>Reconocer las partes externas y algunos órganos internos del cuerpo humano, los cambios que en él ocurren a través del desarrollo y algunos hábitos saludables en relación con la higiene y la alimentación personal.</p> <p>Clasificar un conjunto de materiales de acuerdo a sus</p>

<p>sus propiedades que se perciben a través de los sentidos.</p>	<p>usos.</p>	<p>propiedades y estados de la materia, estableciendo relaciones con sus posibles usos.</p>
<p>Identificar transformaciones de los materiales debidas al calentamiento. Reconocer las diferencias y similitudes entre el cielo diurno y nocturno.</p>	<p>Identificar el comportamiento de la luz frente a distintos materiales. Reconocer los movimientos aparentes del sol diarios y a lo largo del año.</p>	<p>Describir el comportamiento de algunos materiales frente al calor y la luz. Identificar los componentes de nuestro sistema planetario, explicando semejanzas y diferencias entre los astros.</p>
<p>Reconocer en ambientes concretos los elementos naturales y artificiales del paisaje.</p>	<p>Reconocer las distintas formas del paisaje, así como los fenómenos y variables del tiempo atmosférico.</p>	<p>Describir un paisaje a partir de los elementos que lo conforman y los cambios que en él ocurren.</p>

Propósitos del Segundo Ciclo

- Facilitar en los/las estudiantes una comprensión más profunda del mundo natural a partir del desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, para que logren el desarrollo de aptitudes científicas básicas.
- Propiciar situaciones en la que los/las estudiantes tengan la oportunidad de interactuar, establecer acuerdos, seleccionar estrategias, para intentar resolver problemas relacionados con el mundo natural desarrollando una actitud más autónoma.
- Favorecer el desarrollo de un conocimiento más sistemático de los ambientes aeroterrestres y acuáticos y los seres vivos que los habitan a partir de la observación directa, manipulación de material concreto y búsqueda de información en distintos soportes, para ampliar sus ideas acerca de la gran diversidad biológica.
- Facilitar el inicio de la construcción de la idea de organización interna y funcionamiento del cuerpo humano a través del uso de analogías y modelos para acercarlos a la comprensión de la estructura, función y relación de los sistemas abordados y la forma de cuidarlos.
- Propiciar el desarrollo de nociones sobre las fuerzas, calor, el sonido y la luz a partir del diseño de experiencias, registros, explicaciones para que los/as estudiantes logren establecer relaciones entre las situaciones planteadas y la vida real.
- Ofrecer oportunidades para que los/las estudiantes exploren distintos materiales y sus propiedades reconociendo aquellas que permiten su identificación.
- Iniciar a los/las estudiantes en el conocimiento de los diferentes subsistemas terrestres, sus interrelaciones y dinámica a través de construcción de modelos, analogías, búsqueda de información en diferentes soportes, para explicar algunos fenómenos relacionados con el funcionamiento del sistema Tierra.
- Aproximar a los/as estudiantes a una explicación científica de la sucesión del día y la noche y las estaciones a partir de la observación, la construcción de modelos, analogías, simulaciones, soporte audio visual.

Cuadro de contenidos para el Segundo Ciclo

EJE: Los seres vivos y el ambiente	
Contenidos Cuarto año	Contenidos Quinto año
<p>Seres vivos: integración de estructuras y funciones: nutrición, reproducción, relación, reacción ante estímulos.</p> <p>Comunidades representativas en los ambientes terrestres regionales (por ejemplo: los seres vivos del bosque, la estepa, el monte). Interacciones entre animales, vegetales y medio físico. Cambios estacionales. Comparación con otras comunidades terrestres.</p> <p>Animales: vertebrados e invertebrados. Características principales. Los mamíferos y los artrópodos.</p> <p>Adaptaciones morfofisiológicas de los animales en los distintos ambientes (acuáticos, terrestres y de transición):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anexos tegumentarios, cubiertas, caparazones, etc. - Locomoción: adaptaciones a la carrera, al salto, a la natación, al vuelo, etc. - Alimentación: herbívoros, carnívoros, omnívoros y detritívoros. - Reproducción: desarrollo externo/ interno (ovíparos, vivíparos, ovovivíparos). <p>Respuestas de los animales a los cambios ambientales (migraciones, cambios de pelaje, reposo/actividad).</p> <p>El cuerpo humano: Sistema osteoartromuscular: función de sostén y locomoción. Comparación con animales: esqueleto externo (caparazones, cubiertas quitinosas, etc.) e interno.</p> <p>La salud y el cuidado de nuestro cuerpo. Prevención de accidentes en relación con el sistema mencionado.</p> <p>El cuerpo en la relación con las otras personas. Identificación de las particularidades y diferencias anatómicas y funcionales de las personas en las diferentes</p>	<p>Comunidades representativas en los ambientes acuáticos y de transición regionales (por ejemplo, los seres vivos de la laguna/río/litoral marítimo). Interacción entre animales, vegetales y medio físico. Comparación con otras comunidades acuáticas y de transición.</p> <p>Las principales clases de plantas sin semillas (musgos, helechos) y con semillas (gimnospermas, angiospermas). Sus características. Nutrición en las plantas: noción de fotosíntesis. El rol de los vegetales en la naturaleza. Amenaza a la diversidad vegetal.</p> <p>Adaptaciones de los vegetales en los diferentes ambientes (acuáticos, terrestres y de transición).</p> <p>Fijación y sostén. Absorción y transporte de sustancias. Transpiración. Relación entre estructura y función.</p> <p>Reproducción sexual (conos, flores) y asexual (gajos, estolones, bulbos).</p> <p>Relación entre flor y fruto. Dispersión de frutos y semillas.</p> <p>El cuerpo humano: Sistema circulatorio, respiratorio, digestivo y excretor. Integración de sistemas y funciones.</p> <p>La salud y el cuidado de nuestro cuerpo: Prevención de accidentes y enfermedades en función de los sistemas estudiados (trastornos alimentarios).</p> <p>Similitudes, particularidades y diferencias biológicas (anatómicas y funcionales) entre las personas en las diferentes etapas evolutivas. El cuerpo en las relaciones</p>

<p>etapas evolutivas. Reflexión acerca de los prejuicios y actitudes discriminatorias en relación con las capacidades y aptitudes de las personas.</p>	<p>afectivas y emocionales con las otras personas. El respeto y aceptación de las diferencias.</p>
<p>EJE: Los procesos físicos</p>	
<p>Contenidos Cuarto año</p>	<p>Contenidos Quinto año</p>
<p>Máquinas simples y aprovechamiento de las fuerzas: poleas, palancas. Máquinas simples en animales. Investigación de la ley de la palanca.</p> <p>Materiales magnéticos, magnetizados y magnetizables. Fuerzas de atracción y repulsión en imanes. Magnetismo terrestre. Brújula.</p> <p>El calor como energía en tránsito: conservación del calor. Efectos del calor. Dilatación de los cuerpos. La medida de la temperatura. El termómetro.</p>	<p>La Tierra: Fuerza de gravedad. El peso de los cuerpos. Medición de fuerza y peso. Fuerzas y movimientos. Noción de velocidad. Medición de velocidad. Caída libre de los cuerpos.</p> <p>Flotación. Objetos que flotan o se hunden en el agua. Influencia de la forma. Fuerza empuje.</p> <p>La luz. Reflexión de la luz en espejos. Superficies reflectoras y difusoras. Reflexión en espejos. Características de la imagen. Descomposición espectral de la luz a través del prisma. El arco iris.</p> <p>Sonido. Propagación en sólidos, líquidos y gases. Imposibilidad de propagación en el vacío. Reflexión del sonido: eco. Materiales que absorben el sonido.</p>
<p>EJE: Las sustancias</p>	
<p>Contenidos Cuarto año</p>	<p>Contenidos Quinto año</p>
<p>Propiedades de las sustancias que dependen de la cantidad de materia considerada (masa, volumen) y que no dependen de la cantidad considerada (olor, color, sabor, textura, dureza, etc.). Identificación de sustancias.</p> <p>Sistemas materiales: mezclas heterogéneas, homogéneas, disoluciones. Separación de mezclas. Procesos físicos: decantación, filtración, disolución, secado.</p> <p>Estados de la materia. Impenetrabilidad. Cambios de estados. Cambio físico y químico. Diferencias. Reacciones químicas cotidianas: oxidaciones, combustiones, fraguado, fermentaciones, etc.</p>	<p>Propiedades de la materia: masa (peso), volumen. Propiedades intensivas: independencia con la cantidad considerada. Conservación de la masa y el volumen del material en las transformaciones. Conservación del peso y de las sustancias al realizar una disolución.</p> <p>Disoluciones: soluto, solvente, concentración. Soluciones diluidas, concentradas y saturadas.</p> <p>Reacciones químicas con el oxígeno. Combustiones: combustibles, producción de gases. Desprendimiento de energía. Combustión completa e incompleta. Peligros. Contaminación.</p>

<p>Fenómenos asociados: cambios de color, desprendimiento de gases, aparición de precipitados, etc.</p> <p>Agua: propiedades. Estados. Capacidad disolvente. Presencia de aire en el agua.</p> <p>Aire: presencia. Propiedades: peso, volumen, impenetrabilidad.</p>	<p>Agua: potable (provisión y consumo de agua), contaminación del agua.</p> <p>Suelo: composición. Identificación de aire y agua en el suelo. Propiedades. Porosidad y permeabilidad.</p>
--	---

EJE: *El Universo, la Tierra y sus cambios*

Contenidos Cuarto año	Contenidos Quinto año
<p>Astronomía desde adentro para ir hacia afuera de la Tierra.</p> <p>Movimiento diario del Sol. Variación diaria de la longitud y dirección de la sombra de una estaca vertical. La sombra más corta del día: la línea norte- sur y el mediodía solar. Diferencia con el mediodía civil. Otra explicación: la rotación de la Tierra. El día y la noche.</p> <p>Movimiento anual del Sol. La variación de su trayectoria y su relación con las estaciones del año. Cambios en los lugares y horarios de salida y puesta. Variación de la longitud de la sombra de una estaca vertical en el mediodía solar: relación con las estaciones del año. Solsticios y equinoccios. Otra explicación: relación con la traslación de la Tierra (no sólo).</p> <p>Subsistemas de la Tierra: Geósfera. Atmósfera. Biósfera. Hidrósfera. Características.</p> <p>La Geósfera. Estructura de la Tierra: Corteza. Manto y núcleo. Rocas. Movimientos internos de la Tierra. Formación de Montañas y cordilleras. Volcanes y terremotos.</p>	<p>Astronomía desde adentro para ir hacia afuera de la Tierra.</p> <p>El cielo nocturno. El movimiento de la esfera celeste. Los polos celestes y su relación con los polos geográficos. Diferencia entre estrellas y planetas observando el cielo: los planetas como estrellas errantes. Reconocimiento de planetas a simple vista. La Luna como planeta de la antigüedad: cambio en su posición de un día al otro a la misma hora. Relación entre la fase de la Luna y su ubicación en el cielo respecto al Sol.</p> <p>Los planetas de la antigüedad y su relación con los días de la semana. Su ubicación en el Sistema Solar. Tipos de astros: la diferencia entre estrella, planeta y satélite. Instrumentos utilizados para estudiar los astros: telescopios, satélites, sondas.</p> <p>La Hidrósfera: distribución del agua en sus distintas fases. Aguas superficiales y subterráneas. Ciclo del agua. El agua como recurso natural. Localización de reservas. Modificaciones de la superficie terrestre provocadas por el agua. Modelado exógeno del paisaje.</p> <p>Suelo: proceso de formación del suelo. Humus. Clases de suelo. Textura. Composición. Procedencia. El suelo como recurso natural.</p>

Lineamientos orientadores y de acreditación para el Segundo Ciclo

Lineamientos orientadores para Cuarto año	Lineamientos de acreditación para Segundo Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Cuarto Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <p>Reconocer los principales grupos de animales describiendo sus características en relación a las funciones principales de los seres vivos.</p> <p>Identificar adaptaciones en animales como soluciones a los requerimientos que se les presentan en distintos ambientes.</p> <p>Comprender la relación entre las estructuras presentes en el cuerpo humano con las funciones de locomoción y sostén.</p> <p>Reconocer la interacción magnética como fuerza a distancia identificando el comportamiento de distintos materiales frente a ella.</p> <p>Explicar fenómenos referidos a la transferencia de calor entre cuerpos.</p> <p>Utilizar las propiedades intensivas de los materiales para identificar sustancias.</p> <p>Reconocer distintas mezclas en la vida cotidiana. Diseñar estrategias de separación de sus componentes. Identificar algunas reacciones químicas cotidianas y los cambios asociados a ellas.</p> <p>Explicar la sucesión de las estaciones y los días y las noches a través de los movimientos de la Tierra.</p> <p>Comprender las características fundamentales y la dinámica de la geósfera.</p>	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Segundo Ciclo del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <p>Reconocer los principales grupos de animales y plantas, describiendo sus características en relación con las funciones principales de los seres vivos.</p> <p>Identificar adaptaciones en animales y plantas como soluciones a los requerimientos que se les presentan en distintos ambientes.</p> <p>Comprender la relación entre las estructuras presentes en el cuerpo humano con las funciones de locomoción, sostén y nutrición.</p> <p>Reconocer distintas fuerzas que actúan sobre los objetos estáticos o en movimiento, señalando las acciones de estas sobre los mismos.</p> <p>Explicar fenómenos referidos a la transferencia de calor entre cuerpos, el comportamiento de la luz en diferentes superficies y su descomposición, y la transmisión del sonido en distintos medios.</p> <p>Utilizar las propiedades intensivas de los materiales para identificar sustancias y reconocer la conservación de la masa en las transformaciones.</p> <p>Reconocer distintas mezclas en la vida cotidiana. Diseñar estrategias de separación de sus componentes. Distinguir entre cambios físicos y químicos de los materiales identificando algunas reacciones químicas cotidianas y los cambios asociados a ellas.</p> <p>Explicar la sucesión de las estaciones y los días y las noches a través de los movimientos de la Tierra y distinguir los distintos astros del sistema solar.</p> <p>Comprender las características fundamentales de geósfera e hidrósfera así como su dinámica e interacción.</p>

Recoger información pertinente de diferentes fuentes y soportes, interpretarla y organizarla para su comunicación.	Recoger información pertinente de diferentes fuentes y soportes, interpretarla y organizarla para su comunicación.
--	--

Propósitos del Tercer Ciclo

- Estimular a los/las estudiantes a establecer relaciones a partir del reconocimiento de interacciones que ocurren a distintos niveles, para construir una visión más compleja del mundo natural.
- Propiciar situaciones en la que los/las estudiantes tengan la oportunidad de plantear interrogantes y diseñar estrategias para resolverlos, para que se aproximen a las formas de proceder de los/as científicos/as.
- Favorecer el desarrollo de un conocimiento más sistemático de los diferentes niveles de organización a partir de la observación directa, manipulación de material concreto y búsqueda de información en distintos soportes, para tratar de integrarlos.
- Facilitar la complejización de la idea de organización interna y funcionamiento del cuerpo humano a través del uso de analogías y modelos, para comprender la estructura, función y relación de los sistemas abordados y las formas de cuidarlos.
- Acercar a los/las estudiantes al modelo microscópico de la estructura de la materia para explicar distintos fenómenos (estados de la materia, cambios de estado).
- Permitir que los/las estudiantes amplíen los conocimientos de los diferentes subsistemas terrestres y las relaciones entre los recursos naturales y las sociedades, para poder explicar algunos fenómenos relacionados con el funcionamiento del sistema Tierra y comprender actitudes compatibles con el modelo de desarrollo sustentable.

Cuadro de contenidos para Tercer Ciclo

EJE: Los seres vivos y el ambiente	
Contenidos Sexto año	Contenidos Séptimo año
Seres vivos como sede de procesos: digestión, fotosíntesis, respiración.	Seres vivos como sistemas organizados, abiertos y complejos.
Nivel de organización celular. Desarrollo histórico de la teoría celular. Célula animal – Célula vegetal: Diversidad, diferencias y semejanzas. Tejidos vegetales y animales.	Origen y evolución de los seres vivos. Características de las células procariontas y eucariotas. El material genético. El ADN y la historia de su descubrimiento: Rosalind Franklin y las mujeres en la ciencia.
Funciones celulares: nutrición y reproducción.	Los reinos: Monera, Protistas, Hongos, Vegetal y Animal. Los grupos taxonómicos actuales y extinguidos como prueba de la evolución de los seres vivos. Registros fósiles.
	Relación entre las funciones celulares y el funcionamiento de los organismos pluricelulares, focalizando en la función de nutrición. Metabolismo.

<p>Niveles de organización de los seres vivos: individuo, población, comunidad y bioma. Ecosistemas regionales (naturales y artificiales). Componentes bióticos y físico-químicos del ecosistema. Relaciones entre los componentes bióticos y abióticos. Relaciones intra e interespecíficas.</p> <p>Cambios naturales y cambios causados por la actividad humana en los ecosistemas. Deterioro del agua, del suelo y del aire. Contaminación. Problemas ambientales regionales significativos. Actividades humanas para preservar el ambiente.</p> <p>El cuerpo humano: La relación y coordinación. Los sentidos. Ubicación y características. La percepción de los estímulos del ambiente y su procesamiento. Respuestas frente a cambios del medio e integración de funciones. El sistema nervioso. Comparación con otros animales.</p> <p>La reproducción en el ser humano. Aparatos reproductores. Comparación con otros seres vivos. Sexualidad humana: integración de las dimensiones biológica, social, afectiva y psicológica que la constituyen. La procreación. Cópula. Embarazo. Parto. Puerperio. Maternidad y paternidad responsable. Métodos anticonceptivos. Enfermedades de transmisión sexual y su prevención.</p>	<p>Relaciones tróficas en los ecosistemas. Ciclo de materia y flujo de energía. Productores, consumidores y descomponedores. La acción de bacterias y hongos. Cadenas y tramas alimentarias en los ambientes visitados. Comparación con otros ambientes.</p> <p>Enfoque ecológico de las poblaciones y de la biodiversidad. Conservación de la biodiversidad. Pérdida de especies e introducción de nuevas especies. Consecuencias en las tramas tróficas. Desarrollo sustentable. Protección y conservación de los recursos naturales. Uso racional.</p> <p>El cuerpo humano: conservación del medio interno. El sistema endócrino, inmunológico y mecanismos homeostáticos en el ser humano (por ejemplo, control de la temperatura). Prevención de enfermedades relacionadas con estos sistemas. Trasplantes y la cuestión ética.</p> <p>Adolescencia: cambios físicos, fisiológicos y emocionales en chicos y chicas. Menstruación. Polución nocturna. Reconocimiento de los sentimientos que se generan en torno a estos cambios: miedos, vergüenza, pudor, alegría, angustia, placer. El derecho a la propia intimidad y el respeto a la intimidad ajena. La perspectiva de género. El derecho a la salud sexual. Conocimiento de distintos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva.</p>
<p>EJE: Los procesos físicos</p>	
<p>Contenidos Sexto año</p>	<p>Contenidos Séptimo año</p>
<p>Alargamiento de muelles o resorte. Investigación de las regularidades del alargamiento. Fuerza de gravedad. La estabilidad y el centro de gravedad. Caída de diferentes objetos. La forma aerodinámica. Características de los diferentes movimientos. Caída efectuada sobre planos inclinados. Fuerza electrostática. Cargas por frotamiento.</p>	<p>Presión en sólidos. Diferencia entre la noción de presión y fuerza. Presión en fluidos. Medición de la presión hidrostática. Construcción de manómetros. Aplicación a sistemas hidráulicos. Reconocimiento de las variables que influyen en la presión hidrostática. Presión atmosférica. Análisis de diferentes instrumentos usados a lo largo de la historia para medir la presión atmosférica. Principio de Arquímedes. Fuerza de empuje. Condiciones de flotabilidad.</p>

<p>Formas de energía. Fuentes de energía y sus transformaciones. Energía eléctrica. Circuito eléctrico simple. Elementos de un circuito. Encendido de una lámpara. Conexión de lámparas en serie y en paralelo. Transformación de electricidad en otras formas de energía.</p> <p>Luz: propagación de la luz en distintas superficies. Propagación de la luz en medios transparentes. Refracción. Lentes convergentes y divergentes. Aplicaciones.</p>	<p>Conservación de la energía. Intercambio entre energía cinética y potencial en procesos mecánicos.</p> <p>Calor: el calor como energía en tránsito. Procesos mediante los cuales se transfiere la energía (convección, conducción y radiación).</p> <p>Electricidad y magnetismo. Imanes. Fabricación de imanes. Líneas de fuerza. Espectro magnético. Usos de imanes. Carga eléctrica como exceso o defecto de electrones. Fenómenos de electrización. Problemas de la vida cotidiana en relación con fenómenos magnéticos y eléctricos.</p>
--	---

EJE: Las sustancias

Contenidos Sexto año	Contenidos Séptimo año
<p>Estructura de la materia. Modelo de la materia formada por partículas.</p> <p>Propiedades intensivas físicas: densidad, viscosidad, temperatura de ebullición y fusión. Medición e identificación de sustancias. Variación de la densidad con la concentración.</p> <p>Dispersiones: emulsiones (jabón, yema de huevo), suspensiones, espumas.</p> <p>Disoluciones: difusión saturación, solubilidad. Cristalización.</p> <p>Reacciones químicas: ecuaciones químicas con palabras.</p> <p>Corrosión: la degradación de metales, influencia de agua, aire y sales.</p> <p>Alimentos como sistemas materiales. Composición (análisis de etiquetas) nutrientes: clasificación. Funciones e identificación.</p>	<p>Noción de modelo atómico.</p> <p>Modelo cinético: interpretación de los estados de la materia y sus cambios a partir del modelo cinético de partículas.</p> <p>Transformaciones químicas en los materiales.</p> <p>Materiales nuevos en una transformación. Sustancias indicadoras. Reconocimiento de compuestos orgánicos. Ácidos y bases. Sustancias indicadores de acidez: repollo colorado, etc.</p> <p>Neutralización. Lluvia ácida. Efecto sobre los materiales.</p> <p>Energía asociada a los cambios químicos. Procesos exotérmicos y endotérmicos.</p> <p>Materiales contaminantes del suelo, aire y del agua.</p>

EJE: El Universo, la Tierra y sus cambios	
Contenidos Sexto año	Contenidos Séptimo año
<p>Astronomía desde afuera de la Tierra.</p> <p>Evolución histórica del modelo de Sistema Solar: del geocentrismo al heliocentrismo. Las contribuciones de Ptolomeo, Copérnico, Galileo, Kepler y Newton. Fuerza gravitatoria. El peso de los cuerpos. Órbitas de los planetas: fuerza de gravedad y desplazamiento. Relación entre distancia al Sol y velocidad de los planetas. El modelo de Sistema Solar actual: planeta, planeta enano, satélite, asteroide, cometa y estrella. Movimientos de rotación y traslación de los planetas. Escalas relativas de tamaños y distancias al Sol de los planetas.</p> <p>La atmósfera. Composición. Estructura. El aire como recurso natural. El agua en el aire. Formación de nubes. Tipos de nubes. Humedad, medición de humedad. Niebla y rocío. Fenómenos meteorológicos. Tipos de precipitaciones. Predicción del tiempo. Diferencia entre tiempo y clima. Tipos de clima. Climatogramas.</p>	<p>Astronomía desde afuera de la Tierra.</p> <p>El planeta Tierra y sus movimientos. Inclinación del eje. El día y la noche y las estaciones del año. Trópicos y círculos polares. Los husos horarios. Relación con lo que se observa desde la Tierra. El globo terráqueo paralelo. Funcionamiento de un reloj de Sol ecuatorial.</p> <p>El sistema Tierra - Sol - Luna. Movimientos de la Luna. Explicación de las fases lunares y los eclipses. El fenómeno de la cara oculta. Influencia de la Luna sobre las mareas. Relación con lo que se observa desde la Tierra.</p> <p>La atmósfera. Peso del aire. Presión atmosférica. Diferencia de presión y temperaturas: viento. Convección del aire. Medición de la presión atmosférica: barómetros.</p> <p>Problemas ambientales globales: calentamiento global por aumento del efecto invernadero y agujero de ozono. Desarrollo sustentable. Recursos naturales: uso racional y conservación. Renovación y agotamiento de los recursos.</p>

Lineamientos orientadores y de acreditación para Tercer Ciclo

Lineamientos orientadores para Sexto año	Lineamientos de acreditación para Tercer Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Sexto Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <p>Identificar las células como unidad fundamental de los seres vivos y discriminar diversos tipos de células y sus funciones.</p>	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Tercer Ciclo del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <p>Reconocer que todos los seres vivos están formados por una o más células que cumplen todas las funciones vitales.</p> <p>Utilizar la clasificación en cinco reinos para identificar en ella a diversos organismos.</p>

<p>Comprender la estructura y las interacciones que se suceden en los ecosistemas.</p> <p>Comprender el vínculo entre las estructuras presentes en el cuerpo humano y las funciones de relación y coordinación (sistema nervioso y reproducción)</p> <p>Reconocer los aspectos biológicos de la sexualidad humana.</p> <p>Reconocer las fuerzas en resortes para interpretar situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Identificar las fuentes y formas de la energía en distintos contextos cercanos a los estudiantes.</p> <p>Resolver problemas de la vida cotidiana utilizando conocimientos acerca de la propagación de la luz en medios transparentes y de los fenómenos eléctricos.</p> <p>Reconocer los materiales nuevos en una transformación química.</p> <p>Comprender el modelo actual del sistema solar.</p> <p>Conocer la composición y características del subsistema atmósfera.</p>	<p>Comprender la estructura y funcionamiento de los ecosistemas identificando problemáticas desencadenadas por las actividades humanas y posibles acciones compatibles con un desarrollo sustentable.</p> <p>Comprender el vínculo entre las estructuras presentes en el cuerpo humano y las funciones de relación y coordinación, reproducción y mantenimiento del equilibrio interno.</p> <p>Reconocer que la sexualidad humana excede la función reproductora e incluye aspectos como emocionales, afectivos, sociales y culturales.</p> <p>Reconocer las fuerzas en resortes y distinguir las nociones de fuerza y presión para interpretar situaciones de la vida cotidiana. Identificar las fuentes, formas y transformaciones de la energía en distintos contextos cercanos a los estudiantes.</p> <p>Resolver problemas de la vida cotidiana utilizando conocimientos acerca de la propagación de la luz en medios transparentes y de los fenómenos eléctricos, magnéticos.</p> <p>Utilizar modelos cinéticos de partículas para explicar los estados de la materia y sus cambios.</p> <p>Reconocer los materiales nuevos en una transformación química y los intercambios de energía que pueden ocurrir.</p> <p>Comprender el modelo actual del sistema solar y explicar las fases de la Luna y los eclipses a partir de las interacciones Tierra-Sol- Luna.</p> <p>Conocer la composición, las características y dinámicas del subsistema atmósfera para poder explicar algunos fenómenos meteorológicos.</p>
---	---

Bibliografía citada

- Baquero, R. (1997) Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.
- Benlloch, M. (2002) La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica. Buenos Aires. Paidós.
- Consejo Provincial de Educación. Gobierno de Río Negro. Diseño Curricular E.G.B. 1 y 2. Versión 1.1.
- Espinoza, A.; Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). Enseñar a leer textos de ciencias. Buenos Aires. Paidós
- Fumagalli, L. (1993). El desafío de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires. Troquel.
- Furman, M. y de Podestá, M. (2009) La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires. Aique.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (coord.) (2003) Enseñar ciencias. Barcelona. Graó.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). El desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en la enseñanza de las ciencias. Barcelona. Mimeo.
- Pozo, J. I. (2000). Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid. Morata.
- Pujol, M. R. (2003). Didáctica de las ciencias de la educación primaria. Madrid. Síntesis Educación.
- Sanmartí, N. e Izquierdo M (2001). Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC. Didáctica de las ciencias experimentales Nº 29. Alambique.
- Santos Guerra, M. (2007). La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Tedesco, J.C. (2000). La política educativa en la sociedad del conocimiento y de la información. Revista Aportes. Nº 15. www.ag.org.ar/aportes.htm.
- Vigotsky, L. (1934-1993). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Fausto.
- Wertsch. J. (1998). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente. En: Moll, L. (comp.) Vigotsky y la Educación. Buenos Aires. Aique.

Bibliografía disciplinar sugerida

- Alzogaray, R. A. (2006). Historia de las células. Buenos Aires. Estación Ciencia.
- Aristegui y otros (1999) Física (2 vol.) Buenos Aires. Santillana.
- Brailovsky, A (1992). Esta única Tierra. Introducción a la Ecología y Medio Ambiente. Buenos Aires. Ed. Larousse.
- Curtis, H. (2000). Biología. México. Edit. Médica Panamericana.
- De Robertis, H. y Ponzio, HIB. (2005). Biología celular y molecular. Buenos Aires. El Ateneo.
- Guerra, M. y otros (1984). Física. Elementos Fundamentales. Bs. As. Ed. Reverté.
- Hernández, E. (2001). Los procesos de nutrición humana. Madrid. Síntesis Educación.
- Richards, G. (1991). Los problemas de la química. Buenos Aires. Ed. Alianza.
- Villé, C. (1984) Biología. México. Nueva Editorial Interamericana.
- Nuevo Manual de la UNESCO. Para la enseñanza de las Ciencias. (1997) Buenos Aires. Sudamericana.

Bibliografía didáctica sugerida

- Astolfi, J. (1997). Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Sevilla. Diada.
- Benlloch, M. (1984). Por un aprendizaje constructivista de las ciencias. Madrid. Editorial Visor.
- Benlloch, M (2002). La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica. Buenos Aires. Paidós.

- Canestro, E. (1992). Disfrutando aprendiendo ciencias. Reflexión y práctica en la escuela primaria. Buenos Aires. Troquel Educación.
- Elliot, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid. Morata.
- Espinoza, A. (2009). Enseñar a leer textos de ciencias. Buenos Aires. Paidós.
- Fumagalli, L. (1993). El desafío de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires. Troquel.
- Funes, G. (Comp.) (2007). Crónica de escuelas valletanas. Universitat libros.
- Furman, M. y Podestá, M. E. (2009). La aventura de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires. Aique.
- Galperin, D. (2001). Guía de Astronomía. Apuntes de Cátedra. Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón.
-(2003). Aprender a contemplar el cielo. 1- El movimiento de las estrellas. Buenos Aires. Dunken.
-(2004). Aprender a contemplar el cielo. 2- Constelaciones para ver todo el año. Buenos Aires. Dunken.
- (2005). La escuela y la astronomía observacional. Bariloche. Memorias de la REF XIV.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (Coord.) (2003). Enseñar Ciencias. Barcelona. Graó.
- Mateu, M. (2005). Enseñar y aprender ciencias naturales en la escuela. Consultado
- Meinardi, E.; L. González Galli; A. Revel Chion y M. V. Plaza (2010) Educar en ciencias. Buenos Aires. Paidós.
- Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. Enseñanza de las ciencias.
-(2000). Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid. Morata.
- Pujol, M. R. (2003). Didáctica de las ciencias de la educación primaria. Madrid. Síntesis Educación.
- Rassetto, M. y Maldonado, G. (2004). Imágenes y palabras. Acerca de la enseñanza de la célula en la escuela primaria. En: Memorias de las VI Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. La educación en Biología: para una nueva relación entre ciencia, cultura y sociedad. Buenos Aires. Argentina.
- Rassetto, M. J. y Massa, M. B. (Comp.). (2009). Ciencias Naturales. Aportes desde la Investigación Educativa. Nqn. Reun.
- Santos Guerra, M. (2007). La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Vigotsky (1934-1993). Pensamiento y lenguaje. Fausto. Buenos Aires.
- Weissmann, H. (comp.). (1994) Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós Educador.

Revistas pedagógicas y de divulgación científica

- ALAMBIQUE. Revista didáctica de Ciencias Experimentales. Barcelona. Graó <http://alambique.grao.com>
- CIENCIA HOY. Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Asociación Civil Ciencia Hoy. Buenos Aires, Argentina. <http://www.cienciahoy.org.ar>
- ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. Revista española de Didáctica de las Ciencias. <http://ensciencias.uab.es>
- INVESTIGACIÓN Y CIENCIA. Versión española de la edición norteamericana de la revista Scientific American. <http://www.investigacionyciencia.es/>
- MUNDO CIENTÍFICO. Versión española de la edición francesa de la revista La Recherche.
- REVISTA ELECTRÓNICA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS (REEC) <http://www.saum.uvigo.es/reec/>
- REVISTA EUREKA sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias <http://www.apac-eureka.org/revista/>

Ciencias Sociales

1. Fundamentación

“Una educación emancipatoria no teme al conflicto sino a la ausencia, pues los ángeles no hacen historia, es cierto que son coherentes y puros pero están lejos del deseo y la lucha que caracteriza toda acción política”. (Siede, 2007)

1.1 El objeto de enseñanza del área: la realidad social

Las Ciencias Sociales estudian las sociedades concretas y sus problemáticas, en relación con los tiempos y espacios que ellas generan. Es decir, que su objeto de estudio son hombres y mujeres, como sujetos sociales, constructores de las relaciones temporales y espaciales, que son fruto de esa interacción.

Estudian una realidad social que es compleja, contradictoria, dinámica y conflictiva producida por las relaciones de los sujetos entre sí y con el espacio en un tiempo histórico.

Esta construcción humana da cuenta de las relaciones que generan los procesos de producción y reproducción material, socio-política, simbólica y cultural de las sociedades.

Una realidad social que en el contexto contemporáneo del siglo XXI, se caracteriza por la simultaneidad de procesos contradictorios: el de globalización, el de fragmentación, el de individuación, en los que interactúan los medios de comunicación, el impacto de las innovaciones tecnológicas, el resurgir de las nacionalidades, una época en la cual el mundo se tornó uno, por las interrelaciones técnicas, científicas, informacionales y financieras “ no hay como explicar el mundo sin el lugar y el lugar sin el mundo”³⁸.

Esto ha impactado en la enseñanza de las Ciencias Sociales, las que se encuentran en una encrucijada de caminos junto con otros campos disciplinares, compartiendo no sólo la descomposición de certezas, la caída de los grandes relatos, sino la posibilidad de construir nuevas certidumbres que implican redefinir el campo de conocimiento y plantear desafíos de articulación e integración con otros saberes.

Para Isabelino Siede, “estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones de los grupos de referencia de cada estudiante”.³⁹

Las Ciencias Sociales están constituidas por “un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción, donde se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales”⁴⁰, perspectivas múltiples que la escuela debe recuperar para que los y las estudiantes puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano.

³⁸ Santos, M., y Silveira, M. L. (2006) D'une Géographie Métaphorique da la Postmodernité á une Geographie de la Globalisation”, in Géographie. Economie Sociéte. Vol 2, N° 2-2000.

³⁹ Siede, Isabelino (coord.) El abecé de Ciencias Sociales en la escuela, Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique Educación, Buenos Aires, 2010.

⁴⁰ Coria, A., y otros. (2007) Enseñar Ciencias Sociales en el Primer Ciclo. NAP Cuadernos para el aula Ciencias Sociales. Primer Ciclo Nivel Primario. Ministerio Educación de la Nación. Buenos Aires.

Las disciplinas en el área de Ciencias Sociales, que con sus saberes científicos y diversidad de métodos se privilegian para su desarrollo en el Nivel Primario son Geografía e Historia, cuyos aportes permiten la comprensión de las realidades sociales tanto presentes como pasadas, como una totalidad dinámica y compleja, en la que las categorías de lo social se entrelazan para otorgar significado a las acciones y pensamientos de las sociedades inmersas en un espacio.

La **Geografía** como ciencia, aborda el estudio de una de las dimensiones constitutivas de la realidad social: la espacial. Su objeto de estudio es el espacio geográfico, el que es definido de modos diferentes según las diversas concepciones teóricas o paradigmas. Desde una geografía crítica y tomando a Milton Santos (1996), “el espacio es un conjunto de objetos naturales y objetos sociales y sus relaciones, todo esto en movimiento, con diferencial acumulación de tiempos, realizadas a través de las funciones y de las formas que se presentan como testimonio de una historia escrita por los procesos del pasado y del presente. Es decir, un espacio se define como un conjunto de materialidades, que son producto y condicionante de las relaciones que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de procesos y funciones. En cada momento histórico varía el arreglo de los objetos sobre el territorio y son los procesos económicos, sociales, culturales y políticos los que le dan significados distintos”.

La **Historia** enseñada desde una perspectiva crítica tendrá como objeto de estudio el análisis de las sociedades y la dinámica del cambio social, considerando cada proceso histórico como proceso social dentro de un contexto espacial global y local. Parafraseando a Carlos Barros (1999) se deben abrir nuevas avenidas para la historia rescatando andamiajes sólidos, buscando entramar las historias locales y regionales con las historias globales que permitan dar sentidos, desde todas las dimensiones, a las voces de las historias mínimas dentro del monocorde discurso hegemónico, para unir la militancia académica con la política de los sujetos como historiadores y ciudadanos. Se propone abordar una historia integral concebida como historia problema, que analice procesos, relacione acontecimientos y reconozca coyunturas para resignificar la totalidad de la compleja realidad social y reconocer la importancia de las dimensiones políticas, económicas y sociales, dentro de un proceso integrado e interrelacionado, en movimiento, donde confluyen las contradicciones y los conflictos sociales en un tiempo individual y social.

En esta propuesta curricular se incorpora al área, la **Formación Ética y Ciudadana** que permite reflexionar acerca del contexto socio-histórico y cultural, desnaturalizar las problemáticas que nos interpelan cotidianamente, mirar los conflictos entre los sujetos y sus relaciones, al interior de las instituciones y entre las mismas, para construir puentes que posibiliten vivir en una realidad justa, solidaria y democrática.

La enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana debería orientarnos a construir criterios para intervenir en las prácticas iniciales y las relaciones de poder; la enseñanza de la misma ha de brindar herramientas para actuar en la sociedad, para desenvolverse en una realidad cambiante y conflictiva. El hecho es permitir que la misma ingrese al aula y se convierta en objeto de estudio y análisis, buscando alternativas de solución para la resolución de conflictos, favoreciendo la comunicación, la escucha activa, el intercambio de opiniones, la expresión de sentimientos, proponiendo proyectos que nos aproximen a una vida social más justa, para cambiar un orden social de exclusión, marginación y ausencia de sentido.

En una sociedad cuyo espacio público está desprestigiado y debilitado, “la escuela es el ámbito de vigencia de lo público o, todavía mejor expresado, es un ámbito donde debemos construir un espacio público” (Cullen, 1997). Los sujetos políticos tienen tradiciones morales, pautas cívicas y tendencias ideológicas que influyen en sus actos.

Todo ello se inicia en el aula, algo sucede allí que habilita nuevos modos de relacionarse, de conocer, de pensar, por ello el conocimiento puede ser una herramienta de emancipación si está al servicio del pensamiento, si forma sujetos autónomos capaces de comunicar argumentativamente sus razones, si es capaz de llevar la reflexión a la acción.

La mirada del o la docente es fundamental si pone a disposición de sus alumnos y alumnas oportunidades de emancipación, y tiene mayor poder si logra construir proyectos en común, ya que los sujetos individuales y colectivos se constituyen a través de sus prácticas, es decir, de lo que hacen y, particularmente, del significado de lo que hacen.

1.2 Los sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Argentina en los últimos treinta años ha sufrido profundas transformaciones, que han generado cambios en el entramado social, producto primero del terrorismo de Estado de la década del '70, profundizadas por la reproducción ampliada de las asimetrías y desigualdades sociales, del neoliberalismo de los '90.

Los cambios en el modelo de acumulación produjeron una modificación de las relaciones de clase, visibles en el proceso de polarización social y en la "pérdida de gravitación política y económica de los sectores medios y populares, y su contracara: una creciente concentración de poder de los sectores altos y medios-altos de la sociedad".⁴¹

En el contexto complejo y contradictorio de principios del siglo XXI, el proceso de globalización ha puesto en permanente conexión cultural, social, económica y política a diversos espacios mundiales, reforzando, muchas veces, las desigualdades al interior de los Estados, y entre los mismos. Sin embargo, las comunidades han demostrado diversas formas de adaptarse a los nuevos desafíos.

Es preciso que los y las docentes, la escuela, las familias y el Estado puedan asumir la lectura crítica de la realidad social presente y proyectar escenarios de futuros esperanzadores y posibles, donde los niños y niñas estén considerados como sujetos de derechos y productores de cultura, entendiendo a la educación como acción política.

La definición de los sentidos de la enseñanza del área de Ciencias Sociales se construye, en un tiempo donde las grandes certezas teóricas de la tradición han entrado en crisis dando lugar a una fragmentación y multiplicidad de enfoques y metodologías. Por ende, la enseñanza de las Ciencias Sociales propone pensar históricamente sobre la construcción de lo *propio* y del *nosotros*, desde diferentes lógicas interpretativas que posibiliten cambiar el enfoque desde la mirada del otro a la mirada hacia el otro.

"El conocimiento vinculado a las Ciencias Sociales resulta fundamental para que la escuela pueda proporcionar una adecuada comprensión del mundo y dicho conocimiento es de gran complejidad, ya que no solo proporciona una mera descripción o clasificación superficial de los fenómenos, sino que puede generar explicaciones plenas de densidad conceptual, así como un pensamiento crítico acerca de la sociedad actual"⁴²

Es decir que la finalidad fundamental del área es la construcción de conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad social, las experiencias colectivas pasadas y presentes, el espacio donde se desarrollan los procesos de producción y reproducción material y simbólico de los sujetos sociales, que fueron el resultado de otros

⁴¹ Svampa, M. (2007). La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires. Editorial Taurus

⁴² Carretero, M., y Castorina, J. A. (2010) La construcción del conocimiento histórico. Buenos Aires. Paidós.

procesos donde se privilegiaron las decisiones y los intereses de los grupos que han ejercido el poder y de aquellos que han opuesto resistencias.

El sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario asume dos caminos que son complementarios: la aproximación a las disciplinas académicas del área y la contribución al ejercicio de prácticas ciudadanas.

Es un camino complejo, porque implica, por un lado, abordar categorías de análisis de las diversas disciplinas para reflexionar críticamente acerca de la realidad social, utilizando información variada para poder sistematizar y construir argumentaciones y, por otro, entender la carga de valoraciones y posicionamientos de las representaciones sociales que se encuentran en el aula, tanto de los y las estudiantes como de los y las docentes, para que en tanto sujetos políticos puedan intervenir en la transformación de las relaciones sociales que se consideren necesarias.

En este sentido, plantear la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario, implica un compromiso ético y político para todos los sujetos involucrados en el oficio de enseñar, pensando en los cambios pero considerando las permanencias que inviten a mirar a los otros, para construir hoy y, proyectar para mañana, un mundo donde prime la justicia, la libertad y la solidaridad. Propiciar prácticas docentes que aborden las diferencias de género, de etnias, de edad, de clase, favoreciendo el respeto, la valoración y el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad, sin perder de vista la unidad, aquellos principios irrenunciables que privilegian la dignidad humana.

2. Encuadre Didáctico

“Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento”
(Morin, 2002).

En la Fundamentación se ha hecho referencia a los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales, su objeto de estudio, las disciplinas que integran el área y los sentidos formativos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela.

En este punto se formulan propuestas de intervención didáctica coherentes con los enfoques que sostiene el área.

Sin duda, los/as docentes han recorrido trayectos que los han llevado a señalar los problemas que los atraviesan en sus prácticas escolares, caracterizadas por la complejidad que significa enseñar en una escuela cuya estructura poco ha cambiado, pero inserta en una “nueva sociedad”, con niños, niñas y familias diferentes. Esto, como dicen Dussel y Southwell⁴³, “forma parte de la lógica de la propia escuela. Es que la escuela tiene que ver, al mismo tiempo, con la transmisión de una herencia cultural a las nuevas generaciones, con conservar parte de la tradición, y con el sostenimiento de instituciones que necesitan parámetros más firmes y sólidos para funcionar”.

⁴³ Dussel, I y Southwell, M. (2007) La escuela entre el cambio y la tradición. En Revista El Monitor de la Educación N° 14. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Niños y niñas -considerados “nativos digitales”-, con nuevas formas de aprender y otros intereses, exigen de los adultos un conocimiento en el manejo de los lenguajes digitales y multimediales que, hasta hace unas décadas, eran impensados.

Esta situación ha despertado en los/as docentes y los/as pedagogos/as reflexiones acerca de cuáles son los conocimientos socialmente válidos hoy en día, y qué estrategias didácticas serán necesarias para que los niños y niñas se interesen por aprender. Como expresa Paulo Freire⁴⁴ en su libro: la Pedagogía de la autonomía, “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”.

Algunas de las preguntas que se plantean los/las docentes son: ¿Cómo conciliar estos mundos tan diversos? ¿Qué criterios serán válidos para la selección de los contenidos a enseñar y aprender? ¿Qué características deberán reunir esos saberes para que les resulten significativos a los/as alumnos/as? ¿Cómo presentarlos para que les resulten interesantes?

2.1 Propósitos generales

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario tendrá como propósitos:

- Promover situaciones de enseñanza que permitan trabajar los contenidos de las Ciencias Sociales, para que los alumnos y alumnas construyan nociones, conceptos y saberes que les permitan interpretar y comprender la realidad social en que viven, su entorno próximo y otros lugares del mundo, del pasado y del presente.
- Promover el conocimiento del espacio social como producto y condicionante de los procesos sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales, para que lo interpreten como espacio de vida y acción, en permanente transformación.
- Propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan a los alumnos y alumnas, identificar problemas de la realidad social, para que la reconozcan y comprendan como diversa, conflictiva, compleja y en permanente cambio.
- Posibilitar el acercamiento al patrimonio cultural, natural, al conocimiento sobre los mismos, para que valoren su diversidad, riqueza y la importancia de su conservación.
- Promover instancias de aprendizaje en las que alumnos y alumnas como protagonistas puedan consensuar las normas de convivencia escolar, vivenciando situaciones de respeto por las diferencias, la responsabilidad, cooperación, solidaridad y participación, necesarias para la formación ciudadana y la vida en democracia.
- Propiciar la formación de la conciencia histórica para que los alumnos y alumnas puedan relacionar el pasado, el presente y el futuro de manera dialéctica.
- Promover instancias de aprendizaje que permitan construir una mirada interrogativa y reflexiva sobre la realidad social para el desarrollo de la conciencia crítica.
- Propiciar instancias de trabajo sobre problemas sociales, económicos, culturales, tecnológicos, ambientales y políticos cotidianos, desde una perspectiva basada en la multiculturalidad, develando las diferencias de género, clase social y etnia, para la formación de una conciencia política.
- Promover el aprendizaje de normas, valores y costumbres en conexión con el contexto social e histórico en que viven, favoreciendo, a través de ellos, la construcción de una ciudadanía participativa y crítica para convivir en una sociedad democrática.

⁴⁴ Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

- Brindar instancias de trabajo áulico que permita a los niños y niñas, comprender y seleccionar información, fundamentar la toma de decisiones y el desarrollo de hábitos de cooperación y participación en esfuerzos o en proyectos colectivos, a fin de favorecer la autonomía y el desarrollo de las capacidades críticas.

2.2. Contenidos

Los conceptos estructurantes del área

Éstos, son construcciones históricas y, por lo tanto, cambiantes; permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose en herramientas básicas para la comprensión de los procesos sociales. Desde esta perspectiva, se presentan y resignifican los conceptos que se considera estructuran la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario:

Espacio social

Como espacio socialmente construido que, a su vez, es condicionante de las acciones de las sociedades.

Milton Santos define el espacio “como una instancia de la sociedad, al mismo nivel que la instancia económica y la instancia cultural-ideológica. Esto significa que, en tanto instancia, el espacio contiene y está contenido por las demás instancias, del mismo modo que cada una de ellas lo contiene y es por ellas contenida. La economía está en el espacio, así como el espacio está en la economía. Lo mismo ocurre con lo político-institucional y con lo cultural-ideológico. Eso quiere decir que la esencia del espacio es social. En ese caso, el espacio no puede estar formado únicamente por las cosas, los objetos geográficos, naturales o artificiales, cuyo conjunto nos ofrece la naturaleza. El espacio es todo eso más la sociedad: cada fracción de la naturaleza abraza una fracción de la sociedad actual. Tenemos así, por una parte, un conjunto de objetos geográficos distribuidos sobre un territorio, su configuración geográfica o su configuración espacial, y el modo como esos objetos se muestran ante nuestros ojos, en su continuidad visible, esto es, el paisaje; por otra parte, lo que da vida a esos objetos, su principio activo, es decir, todos los procesos sociales representativos de una sociedad en un momento dado”⁴⁵

Sociedad

Constituye la trama de relaciones sociales entre sujetos que interactúan permanentemente con distintas esferas de la realidad (el Estado, el mercado, la sociedad civil, las organizaciones supranacionales, etc.), transformándolas y transformándose ellos mismos en este proceso. Son relaciones cambiantes, por momentos armónicas y por momentos conflictivas; relaciones sociales que se transforman por estar atravesadas por factores de distinto orden (globalización, tecnologización, interculturalidad, aparición de nuevas cosmovisiones, permeabilización de las fronteras, entre otras), donde el contexto temporal y espacial en donde se dan estas tramas sociales estará, a su vez, reconfigurándose continuamente.

La sociedad está condicionada por el tipo de relación que establece el modelo económico (producción, distribución, consumo y acumulación de los recursos y de las riquezas) lo que puede generar distintos grados de desigualdad, conflictos y resistencias o bien, mayor equidad y justicia social entre los ciudadanos que la integran. A su vez, está atravesada por relaciones de tipo político, donde puede manifestarse un vínculo autoritario, basado en la obediencia y dominación entre gobernantes y ciudadanos o bien,

⁴⁵ Milton, S. (1986) Espacio y método. *En* Geocrítica N° 65. Barcelona.

puede presentarse un vínculo democrático basado en relaciones de igualdad y respeto por los derechos. Al ser relaciones complejas puede darse, muchas veces, una combinación de ambos tipos de relación.

Las relaciones sociales son el conjunto de vínculos que se reiteran entre dos personas o en un grupo, -tengan o no conciencia de las condiciones que los vinculan-, perpetuándose en el tiempo.⁴⁶

Sujeto Social

Como sostiene Touraine, el sujeto es el deseo de un individuo de transformarse en actor o agente social, tensionado entre el deseo de libertad y de sujeción. Desde la perspectiva de Michel Foucault, la subjetividad es una forma histórica sujeta a los discursos y prácticas que posee cada sociedad, considerando la complejidad de relaciones entre poder, saber y sujeto. El sujeto puede considerarse una forma histórica, como producto de una experiencia regulada por la articulación entre discursos, dispositivos de dominación y acción.

Foucault desde su perspectiva distingue dos significados de la palabra sujeto: sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad y a su autoconocimiento. Por esta razón en sus escritos aparece la tensión entre el sujeto sujetado, el sujeto agencia y los mecanismos de sujeción, los que no pueden ser estudiados por fuera de su relación con los mecanismos de dominación y de explotación.

Tiempo histórico

El tiempo histórico es un constructo cultural creado para explicar y comprender los cambios y permanencias de las sociedades. Se construye a través de referencias distantes y es colectivo. El tiempo social es histórico, es la relación dialéctica entre el pasado, lo que ha sido, el presente, lo que es y el futuro, lo que será. Condiciona al tiempo vivido, personal, el cual se construye a través de nuestras vivencias; es una construcción subjetiva cargada de significado emocional. Inmerso en un espacio y en una sociedad que genera relaciones interpersonales, está condicionado por pautas temporales como las naturales (por ejemplo las estaciones, el día y la noche), sociales (edad, etapas, tiempo escolar, laboral y de ocio, calendarios festivos y religiosos), así como el tiempo impuesto por la tecnología y las comunicaciones (televisión e Internet, entre otros).

Los sujetos son constructores de tiempo, por eso la noción de temporalidad que se concibe desde los primeros años, se construye, se aprende, toma sentido para entender "las experiencias del presente, como memorias del pasado y expectativa y proyección futura, la experiencia del tiempo se adquiere desde el nacimiento en el interior del grupo y de la colectividad en contacto con las personas y cosas". (Pagés 1997)

No se puede hablar de la existencia de un único tiempo social que vaya más allá de su dimensión cuantitativa, cronológica y cultural, sino que es necesario considerar la existencia de una pluralidad de tiempos como reflejo de los cambios en cada sociedad. La coexistencia de ritmos evolutivos provoca los cambios o las permanencias sociales. En este sentido, cobra importancia la noción de duración y los aportes de Fernand Braudel, en relación a los tres tipos de tiempos: el tiempo corto de los acontecimientos, el medio de las coyunturas y el largo de las estructuras, que coinciden con las dimensiones de la realidad, políticas, económicas y culturales-mentalidades, respectivamente.

⁴⁶ Moglia, P., y otros. (1998) Pensar la historia. Argentina desde una historia de América Latina. Tercer Ciclo EGB. Buenos Aires. Plus Ultra.

Especial mención tiene desde la Historia la noción de temporalidad, ésta es entendida "(...) como **tiempo histórico** y no como simple sucesión cronológica de hechos. Es importante distinguir un tiempo que se concibe como pasado, presente y futuro y un **tiempo histórico** que se concibe como "**estructura**" y como "**proceso**", es decir, distintos elementos que en un lugar y en un determinado momento, se interrelacionan produciendo cambios, permanencias, resistencias al cambio, conflictos, logros, etc" (Diseño Curricular EGB, 1997).

Criterios para seleccionar los contenidos

La definición de los contenidos supone en sí misma la explicitación de los criterios de selección, debido a la multiplicidad, complejidad y diversidad de saberes que integran el área de Ciencias Sociales.

Perla Zelmanovich⁴⁷ considera que la tarea de seleccionar y construir los contenidos escolares es una tarea que abarca diversos aspectos: los aportes de las disciplinas de base, las características y formas de presentación de los contenidos para que resulten significativos desde el punto de vista infantil, la articulación entre los ciclos, los temas de la agenda contemporánea, y además, el interés intelectual y emocional tanto de las/los docentes como de los/las alumnos/as.

Es decir que es necesario contextualizar los contenidos en función de las características de la escuela, la comunidad, los intereses, las necesidades y las demandas de los sujetos que las pueblan.⁴⁸

Para la selección de los contenidos del área, se considera necesario tener en cuenta:

a) **Lo cercano y lo lejano y las vinculaciones entre ambos**, lo cual no implica una contigüidad espacial y temporal, ni circunscribir la enseñanza sólo al medio que los rodea. Son dos polos o perspectivas de trabajo que se deben contemplar en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Como expresa Perla Zelmanovich⁴⁹, se trata de "poner en contacto a los niños con diferentes contextos", para que puedan contrastar diversas realidades sociales, tanto del pasado como del presente, de espacios cercanos y lejanos, lo que propicia la construcción de representaciones ricas acerca de las mismas.

Lo importante es que estos contextos sean acotados (temporal y espacialmente) y que aparezcan todos los elementos articulados, permitiendo trabajar las distintas dimensiones de la realidad desde la complejidad.

Si nos detenemos en los ámbitos cercanos, sin abordar nunca los lejanos, se reducen las posibilidades de comprender la diversidad de situaciones y una visión más justa y objetiva de la realidad social analizada. Por lo tanto, es necesario vincular lo cercano con lo lejano a fin de evitar miradas sesgadas.

El enfoque concéntrico -vigente en la década del '80-, recomendaba partir de lo cercano, para avanzar, progresivamente, hacia lo lejano. Sin embargo, se ha demostrado que la diversidad cercana en contacto personal es la más difícil de convertir en objeto de

⁴⁷ Zelmanovich, P. (2006) Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?. En *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* de Beatriz, A., y Alderoqui, S., Buenos Aires. Paidós Educador.

⁴⁸ Respecto a la concepción de contenidos se sugiere remitirse al Marco Teórico del presente Diseño Curricular

⁴⁹ Op. Cit. Zelmanovich, P.

estudio, pues es la que involucra, en mayor medida, los afectos y el universo personal de cada niño y niña y, además, la proximidad física no es condición para que un tema se convierta en cercano para los niños y niñas. Por este motivo, difícilmente se pueda conceptualizar sobre las experiencias que los alumnos y las alumnas aportan.⁵⁰ Es necesario, entonces, abordar la diversidad lejana para que el estudio de lo cercano, del entorno propio -tanto del presente como del pasado-, se vea enriquecido por un recorrido más amplio que legitime la diferencia, que ayude a entender más lo propio, por identificación, contraste, comparación y analogía.

Esto no significa dejar de lado los ámbitos de referencia conocidos por los niños y las niñas. Por el contrario, la intención es rescatar sus experiencias para ampliarlas y permitirles otorgar significados más complejos de la realidad en que viven, lo que puede lograrse mediante el tratamiento, en simultáneo, de contextos cercanos y lejanos en el tiempo y en el espacio.

Este criterio sirve para la enseñanza de contenidos como la familia, los problemas urbanos, los movimientos migratorios, entre otros, que sin duda requieren ser resignificados en los nuevos contextos históricos.

b) Los aportes de las disciplinas que integran el área, implica incorporar perspectivas, temáticas y metodologías acordes con los nuevos desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Supone repensar los modelos de interpretación del mundo desde posturas críticas y ensayar otras lecturas de la realidad social.

Desde una postura crítica, en el contexto de la diversidad y la complejidad, los contenidos posibilitan la construcción de una visión del todo social en la dinámica temporal y espacial, en la interacción de los diferentes sujetos sociales, en sus dimensiones política, social, ambiental y económica.

Los conceptos de multicausalidad, proceso, multiperspectividad, controversialidad, flexibilidad y actualización, serán los que guíen la selección de los contenidos.

Esto remite a la pregunta de cuáles son los recortes conceptuales más significativos para abordar los contenidos que le den “sentido” a la enseñanza de estas ciencias. Enseñar desde contenidos-problema con potencialidad pedagógica suficiente para lograr aprendizajes significativos supone, no sólo una renovación didáctica, sino también realizar una selección de temáticas sobre las que la sociedad tiene interrogantes.

c) Lo global y lo local, significa pensar los eventos locales y globales desde la complejidad.

Abordar el análisis de contextos locales no implica, al decir de Capel y Urteaga, “una sumisión al mandato de lo cercano que supone una empobrecedora reducción de los contenidos y temas a estudiar”. Se trata de relacionar lo local con lo regional, lo nacional y lo mundial en lo que se denomina un “interjuego de escalas o niveles de análisis”, incorporando diferentes categorías de análisis que son abstractas en la totalidad de la aldea global, pero que se materializan o empirizan en el plano local: estructura del proceso, forma, función, rol del Estado, actores sociales, entre otros. Lo mismo ocurre con el contexto global, imposible de ser comprendido sin considerar las singularidades de lo local.

⁵⁰ Siede, I. (2010) El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. Página Web: http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/23926/1/bol3_isabelino_siede.pdf

Se trata de estudiar los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que operan a múltiples escalas y tiempos, analizando su impacto sobre la especificidad de los lugares para poder explicar las variaciones y la unicidad de cada contexto, en un sistema de una globalización e interdependencia crecientes.

Todo ello supone utilizar diferentes escalas (de las más pequeñas a las más grandes), en un proceso que va de la consideración del sistema-mundo, a la contextualización del problema, en la localidad, región o país. Es decir, un proceso de ida y vuelta desde la concepción global a tiempos y espacios concretos.

Valorar el espacio social vivenciado, cercano a las experiencias personales y cotidianas de los/las alumnos/as, no significa adherir al principio de “la expansión de horizontes”, ya que se espera que los/as mismos/as puedan comprender y explicar los eventos sociales en diferentes contextos históricos y espaciales, desde el entramado de relaciones, cuya explicación no siempre es posible sin considerar otros contextos. Como expresa Milton Santos: “el mundo hace a los lugares y los lugares se entienden desde el mundo”.⁵¹

d) **El recorte didáctico** es un instrumento didáctico que permite focalizar la mirada en una parcela de la realidad, teniendo en cuenta aspectos relacionados con las disciplinas que integran el área, y las posibilidades cognitivas de los alumnos y las alumnas.

Supone pensar en tiempos y espacios acotados, a partir de los cuales los niños y las niñas lleguen a percibir la dinámica de una sociedad, los cambios y permanencias, los vínculos entre aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, ambientales y tecnológicos, e identificar a los sujetos interactuando y estableciendo distintas relaciones entre ellos.

Los conceptos estructurantes del área (sociedad, espacio, tiempo y sujeto social), se construyen a medida que son trabajados en situaciones y contextos diversos a lo largo de la escolaridad, mediante aproximaciones sucesivas y graduales. Por eso es importante que estos conceptos estén presentes en los diferentes recortes.

Como expresan las autoras Gojman y Segal, “definir un recorte implica abrir una puerta de entrada” a los contenidos de las diferentes disciplinas sociales, significa adoptar un marco conceptual explicativo, pensar tiempos y espacios acotados, precisando los conceptos a enseñar.

El problema habilita la puesta en juego de un amplio repertorio de contenidos de las distintas disciplinas que integran el área, permitiéndole, a los alumnos y alumnas, trabajar los conceptos o categorías de análisis, así como los procedimientos metodológicos, capacidades y valores implícitos en esa problemática.

e) **Incluir los hechos (conflictos) y los derechos**, considerando que el saber de los derechos humanos sólo es posible cuando los niños y las niñas perciben y toman conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso que promueve el respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar, que se encarga de vulnerarlos y/o incumplirlos.

f) **La significatividad lógica de un contenido** refiere, fundamentalmente, al enfoque con que son tratados los mismos en el Diseño Curricular, en los libros de texto, o en las propuestas didácticas en circulación. Verónica Edwards⁵² explica que la forma de

⁵¹ Dispositivo para el Primer Año de las Escuelas Secundarias de la Transformación. (2009) Geografía.

⁵² Edwards Risopatron, V. (1985) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. En Cuadernos de Investigaciones Educativas N° 19. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.

enseñanza no es sólo una cuestión de forma, sino que transforma -y conforma- el contenido a enseñar: diferentes acciones y actitudes del maestro o la maestra, diferentes propuestas de actividades para los alumnos y las alumnas, diferentes modos y reglas de interacción en el aula, llevan a aprender contenidos diferentes aún cuando el supuesto “contenido a enseñar” sea el mismo. En síntesis, la forma de enseñanza también es contenido, de modo que se deberá tener en cuenta.

g) **La significatividad psicológica**, en relación al grado de desarrollo de la estructura cognitiva y la madurez de quien aprende, es decir, si el contenido podrá ser aprehendido significativamente por los alumnos y las alumnas. Es importante tener en cuenta las experiencias, conocimientos previos y representaciones sociales de los y las estudiantes ya que son fundamentales en la construcción de conocimientos del mundo social.

h) **La relevancia social** implica seleccionar los contenidos teniendo en cuenta las nuevas necesidades en la formación de niños y niñas considerados sujetos de derechos y ciudadanos.

2.3 Consideraciones Metodológicas

Los nuevos enfoques y la renovación de los contenidos en las Ciencias Sociales conllevan, necesariamente, un replanteo de las prácticas de enseñanza.

Se propone pensar el acto de enseñar como acción política, como educación emancipadora, que reconoce a los alumnos y alumnas como sujetos involucrados en su propio destino, a quienes es necesario ofrecer un caudal cultural que les permita construir sus propios enunciados frente a un mundo incierto que le ofrecerá nuevos desafíos.

Los niños y las niñas deben ser convocados “a pensar cómo construir el mundo en el que quieren vivir, que puedan indagar en profundidad quiénes son en el mundo y qué posibilidades tienen de transformarlo”.⁵³

Son “seres sociales ‘condicionados’” que deben ser considerados como “totalidad biológica, cultural, psicológica y social compleja” (Freire, 1997). Como tales se construyen y desarrollan en las redes de las distintas experiencias individuales y grupales. Por lo tanto, al analizar la realidad en la que viven, son a la vez sujeto y objeto de conocimiento, porque se van creando y recreando a través del proceso histórico que les toca vivir, siendo una objetividad comprometida.

Como sujetos históricos poseen un bagaje de conocimientos y vivencias, que se relacionan directamente con los saberes aceptados por su grupo, conocimientos de los que es necesario partir, para que los aprendizajes de los saberes disciplinares sean significativos.

Los saberes previos sobre el mundo social, conformados por prejuicios, estereotipos, valoraciones, actitudes y opiniones, son también conocimientos sociales y es necesario recuperarlos en algún momento del trayecto didáctico, ya que como expresa Isabelino Siede, “disolver los prejuicios y la discriminación es uno de los objetivos subyacentes al abordar la diversidad”.

Los/as docentes rionegrinos/as han manifestado la necesidad de tener en cuenta tres aspectos fundamentales en la enseñanza: recuperar el bagaje cultural de los niños y

⁵³ Op. Cit.

niñas, la enseñanza a partir de problemas y la promoción de situaciones de intercambio social, donde se expliciten diferentes posturas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones previas, se propone una enseñanza de las Ciencias Sociales basada en los siguientes principios:

- a) **Una didáctica crítica**, vale decir, que no se considera “neutro” el modo de “enseñar” y “aprender” las Ciencias Sociales, sino que está permanentemente alerta ante el hecho de que ese modo, puede tender a consagrar y reproducir ciertas formas de relaciones sociales o, por el contrario, puede contribuir a transformarlas, en función de un modelo de desarrollo humano alternativo. En este proceso, cada uno de los sujetos sociales involucrados, tiene un compromiso social, como sujeto y objeto de conocimiento, con un protagonismo real.
- b) **Una didáctica por y para la praxis**: por la praxis, porque una instancia privilegiada en la formación social de los alumnos y alumnas, está dada por las relaciones sociales cotidianas, en la escuela y fuera de ella. La reflexión permanente sobre esas prácticas, contribuye a la formación social. Para la praxis, porque el conocimiento social no implica desembocar indistintamente en la “adaptación a una sociedad” o en la observación de un ímpetu transformador absolutista. Por el contrario, se apunta a la apropiación de conocimientos que esclarezcan las prácticas sociales concretas y que éstas, a su vez, se reviertan en una crítica y recreación del conocimiento.
- c) **Una didáctica que compromete a la totalidad del sujeto en el proceso de aprender**, que atiende a que aprendemos también con el cuerpo, con la fantasía, con la sensibilidad y no tan sólo con el razonamiento y que indica caminos para vincular esos saberes, con los de las otras áreas curriculares.
- d) **Una didáctica dialógica**, porque el diálogo es un tejido social fundamental, tanto para la construcción de los saberes como para la creación y revisión de órdenes sociales. Por consiguiente, el diálogo vendrá a ser el “personaje central” en la tarea escolar. Diálogo para generar y revisar normas, diálogo para confrontar y descubrir verdades, diálogo que se necesita para construir los saberes sociales, que oriente en la encrucijada histórica que se está viviendo y que fortalezca la formación ciudadana.
- e) **Una didáctica que promueva el uso de las tecnologías** para comprender no sólo la complejidad de la realidad social a partir de otras lecturas y escrituras, sino considerando a las nuevas tecnologías un recurso didáctico valioso para la enseñanza.
- f) **Una didáctica que apunte a la construcción de una sociedad en la cual se garanticen los derechos humanos**, sin alienación, organizada sobre la base de economías solidarias, basada en la democratización de la riqueza y el conocimiento, en la diversidad cultural y en la igualdad de género, comprometida con un nuevo orden socio ambiental, sin explotación social y armónico con la naturaleza, que de respuestas para superar la desigualdad, la exclusión y la violencia social.⁵⁴
- g) **Una didáctica que propicie la problematización de la realidad**, desnaturalizándola, desde abordajes interdisciplinarios que promuevan la investigación escolar y que abra las puertas a nuevos interrogantes.
- f) **Una didáctica que permita a los y las estudiantes iniciarse en el tratamiento autónomo, cooperativo y solidario de los desafíos políticos actuales**, que los

⁵⁴ Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. (2007) Marco general. Concepción de hombre, sociedad y sujetos.

convoque a pensar cómo construir el mundo en el que quieren vivir, que puedan indagar en profundidad quiénes son en el mundo y qué posibilidades tienen de transformarlo.⁵⁵

- g) **Una didáctica que promueva el aprendizaje del “saber ser con otros” en el aula**, mediante el aprendizaje cooperativo, a través del trabajo grupal, que privilegie el respeto por los otros/as, la responsabilidad individual y colectiva, la solidaridad y el disfrute en la realización y el logro de un proyecto común, volviendo a recrear la utopía de pequeñas revoluciones cotidianas y colectivas.
- j) **Una didáctica que promueva el conocimiento y la comprensión de las identidades múltiples**, de las identidades ocultas por la sumisión, la discriminación, la violencia, la injusticia y la miseria, veladas por el silencio en las voces de las mujeres, de los excluidos, de los niños y las niñas.
- k) **Una didáctica que permita reconocer/se desde la diversidad de familias, etnias, género, edades**, respetando la pluralidad con una finalidad intercultural, protegiendo y defendiendo los derechos humanos.
- l) **Una didáctica que recupere el juego y la narración**, como una forma de ubicar hechos desconectados en una unidad que fija el significado, aunque los contextos se sitúen en tiempos y espacios lejanos, frente a una realidad social donde los hechos se presentan en un mundo con límites imprecisos; siendo además situaciones que hacen a la experiencia infantil y, por lo tanto, cercanas para los niños y las niñas (Zelmanovich, 1998)

El recorte didáctico

Como ya se ha expresado, “el recorte” es un instrumento didáctico que permite el acercamiento de los niños y las niñas a la realidad social de una manera diferente.

Consiste, básicamente, en seleccionar contextos diversos que le permitan a los niños y niñas construir “representaciones ricas y diversas sobre realidades sociales contrastadas, tanto del pasado como del presente” (Zelmanovich, 2005)

Este recorte deberá presentar las siguientes particularidades:

- Incluir personajes en acción donde aparezcan sus intencionalidades y sus subjetividades.
- Desarrollarse en un determinado contexto socioeconómico y cultural.
- Ser acotado en un determinado tiempo y espacio, cercano o lejano, del presente o del pasado.
- Permitir trabajar las diversas dimensiones de la realidad (económica, política, ambiental, social, cultural).
- Ser relevante permitiendo el abordaje de los contenidos del área y la construcción significativa de los saberes de las Ciencias Sociales.
- Ser significativo para los niños y niñas.

Como ejemplos de recortes con potencialidad didáctica, se pueden mencionar: historias de vida en las que se entrecruzan las diferentes dimensiones de la realidad social; estudio de casos sobre situaciones de la vida cotidiana o la vida en sociedad; biografías de personas e instituciones que han trabajado o trabajan por la paz y los derechos

⁵⁵ Siede, I. (2007) La educación política y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires. Paidós.

humanos en tensión con su contexto histórico; narraciones sobre situaciones conflictivas en diferentes contextos, juegos de simulación, proyectos de carácter socio-crítico, entre otros.

Sin duda, esta manera de trabajar a partir de contextos diversos, despierta el interés de los alumnos y alumnas, y resulta relevante para las disciplinas que estudian la realidad social. Peter Burke⁵⁶ explica que la selección de este tipo de contextos, permite que aparezca la gente corriente en un escenario local, lo que no significa que sea el lugar donde viven los alumnos y las alumnas, sino lo local de esas personas.

Por otra parte, al trabajar con este tipo de contextos se posterga el ordenamiento cronológico de los procesos históricos, sin que ello signifique dejar de lado la enseñanza de las nociones de tiempo, las cuales sustentarán futuros abordajes de los contenidos de la historia.

La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la problematización

Estudiar los problemas de las sociedades, aparece como un objetivo ligado a la posibilidad de explicación de los conflictos sociales, porque la realidad como construcción social no es homogénea, ni estática.

Cuando se enseña a partir de problemas, se pone como centro el conflicto, dejando de lado la tradición de una ciencia social simplemente descriptiva. De este modo, los contenidos no serán tratados en forma aislada y su apropiación estará justificada por su relación con el problema contextualizado, lo que no significa "resolver el problema" o estudiar el problema en sí, sino que lo que se busca es tratar de encontrar las causas que lo generan, a partir de los procesos involucrados en él.

De esto se deduce que no basta con plantear problemas de nuestro mundo en la enseñanza, sino que se deben garantizar nuevos aprendizajes a partir de ellos.

Es clave en esta forma de abordar los contenidos que los problemas sean vistos como tales por los alumnos y alumnas, es decir, que se conviertan en objeto de estudio, que despierten su curiosidad, que les generen un conflicto cognitivo, invitándolos a buscar respuestas, desencadenando procesos que den lugar a la construcción de nuevos conocimientos.

Pasar del tradicional esquema explicación-aplicación, del método tradicional basado en la mera transmisión de conocimientos, al de problematización-conceptualización, resulta un reto como proyecto pedagógico.

Isabelino Siede plantea que la **estructura didáctica de la problematización-conceptualización**, no se inicia con una explicación, sino con la presentación de un caso, un ejercicio o un problema seleccionado en relación con los contenidos que se espera enseñar a los/las estudiantes.

Esta es la **fase de problematización**, caracterizada por ser un momento en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde el/la maestro/a debe privilegiar -como expresa Lerner- la discusión sobre los problemas planteados, brindar la oportunidad de que surjan los diferentes puntos de vista, buscando que la situación problemática planteada suscite el conflicto cognitivo⁵⁷. De este modo, la cooperación intelectual es una vía de construcción de autonomía.

⁵⁶ Burke, P. (1996) Formas de hacer historia. Alianza Universidad. Madrid.

⁵⁷ Siede, I. (2007) Se entiende por conflicto cognitivo, la necesidad de encontrar respuestas más abarcativas y argumentativamente más sustentables.

Es necesario recuperar las experiencias de los niños y niñas, sus representaciones acerca de lo social, ya que los mismos no son abstractos, provienen de un medio social concreto y tienen experiencias propias, de modo que es importante partir de lo que saben para poder realizar otras miradas, ya que hay saberes de los alumnos y las alumnas que exponen sus realidades cotidianas y que no hay que ignorar.

También consideran que el conocimiento del entorno social garantiza que los niños y niñas realicen aprendizajes significativos, ya que las estructuras y procesos cognitivos que pondrán en funcionamiento, en el proceso de aprender, están vinculados, íntimamente, con el entorno socio-cultural, económico y político en el cual viven.

En esta fase, los/as estudiantes podrán analizar todos los aspectos, evaluar alternativas, tomar posición y confrontar con sus compañeros/as. Por su parte, el/la docente apuntará a que se profundicen los argumentos y mostrará las contradicciones entre los diferentes grupos. Si no surge por parte de los/las alumnos/as el concepto o los conceptos en juego, el/la docente podrá instalarlos. Es importante, también, que el/la docente explicita su posición frente a la situación en estudio. Como explica Siede⁵⁸ “el docente ha perdido el control que le daba la estructura clásica y ya no funciona como “patrón de la verdad”, pero toma posición frente al problema”.

Por lo tanto, esta estructura didáctica requiere de la presencia activa del sujeto que enseña, quien deberá garantizar el diálogo igualitario entre sus alumnos y alumnas, interviniendo, promoviendo la profundización en el análisis, cuestionando e interpellando todas las respuestas, mostrando sus contradicciones e insuficiencias, escuchando atentamente los posicionamientos del alumnado, porque ese es el punto de partida para la fase siguiente.

Como cierre de la problematización es posible que se llegue a consensuar una respuesta grupal o bien en forma individual cada alumno/a podrá reformular su respuesta, lo que permite a el/la docente ver cuánto de ella se mantiene y cuánto se modifica.

“En la fase de conceptualización se presenta un conjunto de informaciones pertinentes para confrontar las primeras representaciones y enfoques explicativos de una o varias vertientes de pensamiento con el fin de dar cuenta del problema abierto al inicio. El propósito de esto es plantear los contenidos del Diseño Curricular como una respuesta posible al problema formulado, enraizados en disciplinas específicas de conocimiento y susceptibles de crítica”.⁵⁹

La conceptualización deberá permitir analizar los diferentes matices y miradas de las nociones puestas en juego, vinculándola con datos diversos. La misma puede realizarse mediante exposiciones del/la docente o materiales de estudio, siempre en diálogo con las preguntas abiertas durante el análisis del caso. Se trata de una lectura contextualizada “por las anticipaciones de la fase anterior”, con un propósito instalado por las discusiones que se dieron previamente.

Los/las docentes enfatizan la importancia de la interpretación de diferentes fuentes, para que los/las alumnos/as aprendan a “leer entre líneas” los mensajes implícitos en los textos y en las imágenes.

Comprender la realidad social implica la elaboración de un modo de pensarla; esto significa emplear información de manera que se pueda distinguir entre datos objetivos, juicios de valor, opinión, prejuicio. Las explicaciones se han de producir teniendo en

⁵⁸ Siede, I. (2007) La educación política y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires. Paidós.

⁵⁹ Op. Cit.

cuenta numerosos factores causales de diferente naturaleza, que combinan en la determinación de hechos y procesos sociales.

La construcción de saberes a partir de la presentación de situaciones reales, conflictos sociales, transformaciones en el espacio social, que resulten significativas para el sujeto que aprende, favorece su autonomía, siendo éste uno de los propósitos fundamentales de la misma; posibilita la subjetivación al tener que decidir y argumentar, escuchar y replicar, tomar posición individual y construir criterios compartidos al participar de un diálogo.

2.4 Evaluación en el área

La evaluación es uno de los aspectos esenciales de la enseñanza, ya que produce conocimientos sobre los procesos pedagógicos que tienen lugar en el aula y en la institución. Al respecto Pilar Benejam (1997) sostiene que “la evaluación, estrechamente vinculada al aprendizaje, queda inserta en la secuencia didáctica de tal manera que cada una de sus fases -inicial, desarrollo y síntesis- contienen actividades de evaluación. Desde esta perspectiva, la complejidad y los obstáculos que presenta la evaluación en Ciencias Sociales, confluyen con las dificultades propias de su enseñanza y de su aprendizaje”.

Desde esta perspectiva, la evaluación permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas, así como logros y dificultades compartidas por el grupo. Permite, además, obtener información sobre la multiplicidad de aspectos que integran la enseñanza y el aprendizaje, y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas que deben adoptarse para alcanzar mejores aprendizajes.

Pensando la evaluación como proceso, es necesario que en cada una de las fases del recorrido didáctico se realicen tareas de evaluación a fin de analizar diferentes y sucesivas producciones de los alumnos y las alumnas sobre un tema, para contar con una visión dinámica y diacrónica de sus aprendizajes, atendiendo siempre a la heterogeneidad de los grupos, en relación con las características socioculturales de cada uno de los niños y niñas, y sus respectivas trayectorias escolares.

Es necesario, entonces, que la evaluación esté integrada en la acción didáctica y opere a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, y no sólo del producto, permitiéndole reflexionar sobre sus aprendizajes.

Para conocer las ideas y las nociones que los niños y niñas tienen sobre determinados aspectos de la vida social, será necesario elaborar actividades iniciales que brinden información acerca de las concepciones que tienen sobre los temas que se abordan en las clases de Ciencias Sociales. Esta evaluación, que se realiza al comienzo de cada fase, se denomina *evaluación de diagnóstico*. Sirve para organizar y crear puentes cognitivos en las tareas a desarrollar y es el punto de partida para que los alumnos y alumnas puedan darse cuenta de sus progresos en los aprendizajes.

La evaluación formadora tiene lugar durante el desarrollo de la secuencia didáctica y al introducirse nuevos contenidos. Para ello se presentarán diversas situaciones evaluativas que permitan el seguimiento sistemático de los aprendizajes de los/as alumnos/as. Provee información acerca de las dificultades y avances de los/as alumnos/as, a lo largo de la construcción de los nuevos saberes. Serán valiosos, en esta fase, los apuntes informales sobre las intervenciones de los/as alumnos/as, las planillas de registro y los diarios de clase. La interpretación de la información que brindan estos registros informales puede compartirse con los alumnos y alumnas, para que ellos y ellas tengan

devoluciones que incluyan impresiones y reflexiones acerca de su propio proceso de aprendizaje. Este tipo de prácticas de evaluación, sostenidas a lo largo del año escolar y en incontables momentos formales e informales, permiten que los/as alumnos/as aprendan a examinar, analizar, cotejar y autoevaluar sus propias producciones y las de sus compañeros/as.

Por otra parte, se pueden analizar los modos en que los alumnos y alumnas interpretan las consignas y el grado de comprensión, mediante una mirada atenta sobre las tareas en los cuadernos y los trabajos grupales. En estos casos, se podrá orientar a los niños y niñas mediante preguntas, comentarios, propuestas para seguir pensando, que les permitan verificar y contrastar sus propias producciones.

En el Primer Ciclo, los diálogos, debates y exposiciones orales, así como las puestas en común, son instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos que se han abordado en el área, especialmente cuando se trata de argumentar y justificar las ideas o de confrontar las anticipaciones con la información nueva.

Las formas de evaluar y la presentación de las propuestas de enseñanza se irán complejizando a lo largo del año y de los ciclos, según el dominio de la escritura y la lectura que los y las estudiantes vayan adquiriendo. En los primeros años serán más intensas las propuestas relacionadas con los intercambios orales y la observación de imágenes, dibujos, objetos, con consignas variadas que se irán complejizando, desde resolver tareas breves que requieran la revisión de sólo algunos aspectos de la secuencia, hacia actividades que impliquen revisiones, relecturas o una mirada más integral del trabajo realizado con la ayuda de textos o relatos que los acompañen.

Como se expresara, el grado de profundización y exigencia dependerá del año y del ciclo que se esté evaluando, y el alcance desarrollado en los contenidos. Los/las estudiantes deberán explicar hechos y procesos sociales, estableciendo relaciones entre los mismos, recurriendo a las causas y consecuencias. Es evidente que este tipo de evaluación genera cambios en los modos de evaluar, ya que la evaluación en términos de repetición de datos o de simple enumeración de causas de forma desjerarquizada desaparece, para dar lugar al planteo de situaciones problemáticas, mediante las cuales los/as alumnos/as podrán demostrar el nivel de comprensión alcanzado, a través de la ejemplificación, la explicación, la transferencia a situaciones nuevas y al planteo de posibles relaciones.

Desde el rol del/la docente, la evaluación, concebida como parte del proyecto de enseñanza, le dará indicios acerca de las estrategias de enseñanza más adecuadas para desarrollar en las clases de Ciencias Sociales, y proveerá información sobre los saberes enseñados y los saberes aprendidos.

3. Organización curricular de los contenidos

Se ha optado por organizar los contenidos en torno a un eje organizador para todo el nivel y subejos conceptuales para cada ciclo.

Estos subejos operan como una columna vertebral, permitiendo la articulación de los contenidos, para posibilitar una propuesta de enseñanza significativa. De esta forma, éstos ya no se presentan aislados, sin conexión, sino que se engarzan en una estructura que les da sentido.

Eje organizador: *La realidad social como construcción en diversos tiempos y espacios*

El objeto de enseñanza del área es la realidad social. Analizar, conocer y enseñar la realidad social es una tarea compleja porque incluye el abordaje de sus diferentes dimensiones, el presente, el pasado y la proyección hacia el futuro, los espacios cercanos y los lejanos, y la multicausalidad de los procesos sociales. Involucra, además, los enfoques, los discursos y la metodología de cada disciplina. Por eso se decide adoptar como eje organizador: La realidad como construcción social, contingente y mutable, en diversos tiempos y espacios, con la finalidad de asumir las potencialidades de las acciones humanas, para conservarla o transformarla.

La realidad social⁶⁰ posee los siguientes rasgos:

- Es diversa, desigual, heterogénea: cada experiencia vital personal es distinta a otra, parcial.
- El objeto (la realidad) implica a los sujetos inmersos en ella, se toma una posición, por lo tanto, es preciso desnaturalizar los prejuicios y valoraciones.
- Es compleja y posee múltiples dimensiones para analizar: los planos económicos, demográficos, culturales y no sólo los políticos e institucionales.
- Es cambiante, es un proceso o estructura en constante movimiento, dinámica.
- Es conflictiva, lo que produce su dinamismo en la temporalidad.

En articulación con este eje para todo el nivel, se presentan los siguientes subejos:

- Primer ciclo: La vida cotidiana en diferentes tiempos y espacios.
- Segundo ciclo: Espacios y sociedades en la región patagónica, presente y pasado.
- Tercer ciclo: La realidad nacional y latinoamericana, presente, pasado y futuro.

Para cada subeje se han formulado *ideas básicas*; éstas se sustentan en *categorías de análisis* permanentes y transferibles, las que se construyen a través de *contenidos significativos*.

Primer Ciclo

Subeje: La vida cotidiana en diferentes tiempos y espacios

Las Ciencias Sociales y la historia en particular, se dedican al abordaje de la vida cotidiana, a la vida de la gente común, por considerarla una puerta de entrada privilegiada para la resignificación de procesos más globales y para la aproximación a problemas sociales.

La palabra *cotidiano* alude a lo que es diario, a lo que ocurre todos los días en la vida de los hombres, mujeres y niños/as, aquello que parece olvidable, intrascendente, pero que sin embargo, en esas pequeñas cosas diarias, está la pesada carga de una época. En cada objeto, en cada situación, en cada escena cotidiana, es posible leer fragmentos de la vida de una sociedad compleja.

En la enseñanza para el Primer Ciclo, abordar la vida cotidiana introduce el análisis y comprensión del contexto que se estudia, sugiere la relación entre las diversas dimensiones de la realidad: social, económica, política; posibilita identificar cambios y

⁶⁰ Siede, I (Coord.) (2010). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires. Aique Educación.

permanencias, y ofrece mirar la diversidad de grupos, género, etnias, edades, lugares y tiempos.⁶¹

El sentido de la enseñanza en el Primer Ciclo se basa en la alfabetización inicial en el área de Ciencias Sociales, a través de propuestas que posibilitan a los niños y niñas construir nociones básicas complejas, como la temporalidad y espacialidad, así como la de actores o sujetos sociales que provienen del aporte de diferentes disciplinas que sustentan al campo de conocimiento del mundo social. Provocar la pregunta y escuchar las narrativas en el espacio público del aula implica poder ampliar las representaciones sociales que traen los alumnos y las alumnas, entrecruzadas por su condición de clase, de etnia, de género y de edad.

Acercar herramientas que se conviertan en procedimientos para que puedan abordar la multiplicidad de fuentes orales y escritas, cualitativas y cuantitativas; por ejemplo: textos literarios explicativos, fragmentos de artículos periodísticos, historietas, textos escritos por otros como cartas, imágenes y planos, etc. para lograr la búsqueda y registro de la información. Es necesario que los niños y niñas participen de prácticas de oralidad, lectura y escritura en las clases de Ciencias Sociales en forma frecuente, siempre con la mediación docente.

Ante la mirada de la infancia sobre la realidad social como ahistórica y natural, las/los docentes deben ofrecer situaciones que desnaturalicen esta representación previa, y comprendan las acciones y las intenciones de los actores sociales. Los niños y las niñas poseen modos de interpretación de la realidad autorreferenciales, por lo tanto, es importante brindarles distintas escenas de contextos espaciales y temporales diversos, para que puedan realizar comparaciones entre sus propias experiencias y las de los otros, reconociendo analogías y diferencias.

La enseñanza de los contenidos de primer ciclo adquiere sentido si se piensan en función de un proceso de alfabetización social, que, necesariamente, deben ser vinculados y profundizados en los ciclos subsiguientes.

Las representaciones que se vayan construyendo en este ciclo se podrán complejizar y relacionar con otras en un entramado social más amplio.

Propósitos

- Abordar la enseñanza de los ámbitos de referencia cercanos para la infancia, pero no por ello conocidos, -las configuraciones familiares, escuelas y espacios sociales diversos-, para ponerlos en tensión problematizando el propio entorno.
- Propiciar instancias de enseñanza y aprendizaje a partir de una selección de saberes y prácticas relevantes, que le permita a niños y niñas, aproximarse a una construcción más elaborada del mundo social, poniéndolos en contacto con experiencias diversas y plurales que le permitan reinterpretar el entorno propio y la ampliación de los horizontes sociales y culturales.
- Propiciar el conocimiento de las diferentes formas en que las sociedades organizan los espacios geográficos: locales y extra locales, cercanos y lejanos, urbanos y rurales, para que los alumnos y alumnas comprendan cómo las personas transforman la naturaleza y los territorios, mediante el trabajo y el uso de tecnología.
- Presentar situaciones de enseñanza, a partir de analogías y diferencias, acerca de los modos en que las personas organizan su vida cotidiana en el ámbito familiar, escolar, comunitario y laboral, en diferentes contextos del pasado y del presente,

⁶¹ Svarzman, J. H. (2000) *Beber en las Fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana.* Buenos Aires. Novedades Educativas.

para reconocer y respetar la diversidad y pluralidad cultural e identificar aquellos aspectos que hacen a la unidad como la justicia, la libertad y la igualdad.

- Propiciar aprendizajes donde los niños y niñas puedan comprender el paso del tiempo, contrastando situaciones, acciones, objetos, lugares, entre otros, para identificar los cambios y las permanencias desde el presente, buscando en el pasado, para construir nociones temporales.
- Ofrecer a los alumnos y alumnas herramientas conceptuales y procedimentales, para avanzar en el análisis de la realidad social, tanto pasada como presente, cercana y lejana, para que los niños y niñas puedan enriquecer y complejizar sus miradas sobre la sociedad y proyectar escenarios de futuro posibles.
- Proporcionar instancias de trabajo sobre diferentes realidades, a fin de que puedan realizar comparaciones entre sus propias experiencias y las de los otros, reconociendo analogías y diferencias que le permitan entender la multidiversidad de situaciones que existen en la sociedad.
- Organizar trabajos grupales e individuales para que adquieran compromiso con su tarea y se aproximen a valores como la cooperación, el respeto por las diferencias, expresando sus ideas, conociendo y valorando las ideas de los otros.
- Propiciar instancias de aprendizaje sobre los modos en que las personas se organizan para resolver problemas sociales, económicos, políticos y culturales en las distintas sociedades del pasado y del presente, a fin de que los niños y niñas puedan comprender el sentido del ejercicio de las prácticas ciudadanas en democracia.
- Favorecer el uso de fuentes diversas (testimonios orales, textos, imágenes, ilustraciones, fotografías, mapas), para que los alumnos y alumnas adquieran las herramientas necesarias para la búsqueda de información.
- Promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que permitan el registro, sistematización y socialización de las indagaciones y producciones de los/as estudiantes, para que expresen sus puntos de vista y sentimientos, utilizando diferentes soportes y formas de expresión (oral, escrita, gráfica, dibujos, etc.)

Categorías de análisis

En el Primer Ciclo se privilegian para el tratamiento de los contenidos las siguientes categorías de análisis:

- Sujetos o actores sociales
- Cambios y continuidades
- Cercano y lejano
- Unidad y diversidad
- Trabajo
- Tecnología
- Organización espacial
- Espacios urbanos y espacios rurales
- Paisaje
- Servicios públicos y privados
- Instituciones
- Organización social
- Normas, derechos y obligaciones
- Actividades económicas
- Elementos naturales y elementos sociales
- Circuito o cadena productiva
- Costumbres, festejos, celebraciones

Estas categorías de análisis deben ser contextualizadas en los siguientes ámbitos de referencia y horizontes temporales:

- Las instituciones sociales: configuraciones familiares, escuela, etc.
- Los espacios sociales: locales (las viviendas, la escuela, la chacra, etc.) y extra locales, urbanos (los barrios, el vecindario, la ciudad, la comarca) y rurales (el campo, los parajes, otras configuraciones), del presente y del pasado.
- Tiempo: ayer, hoy y mañana; antes, ahora y después. Nociones de orden y sucesión. Cambio y ritmo. Tiempo personal y familiar. Las estaciones, el calendario, semana, mes, día y año.

Es importante recordar que esta organización de los contenidos constituye una forma de presentación y no un orden para la organización y secuenciación de los mismos. Cada docente, al planificar, tomará las decisiones teniendo en cuenta su grupo de alumnos y alumnas, los recursos concretos con que cuenta, la planificación institucional y los principios derivados de la propuesta metodológica de las Ciencias Sociales y de la concepción constructivista del aprendizaje.

Ideas Básicas

Las ideas básicas de las que los/as alumnos/as deberán apropiarse, pretenden dar cuenta de los aspectos enunciados en la Fundamentación del área y se articulan con los subejos. Las ideas básicas presentadas son posibles formulaciones; las/os docentes podrán formular otras, según los contenidos que seleccionen.

- La vida cotidiana de las familias de ayer y de hoy, está atravesada por la diversidad de contextos socio-económicos, espaciales y temporales.
- Los distintos actores sociales transforman y organizan los espacios mediante el trabajo, según sus necesidades, intereses, posibilidades tecnológicas y económicas.
- Los niños y las niñas tienen derechos: a la identidad, al juego, a una familia, a una vivienda, a salud y educación y construyen con los adultos normas y valores en lo cotidiano.
- Los vecinos/as en las diversas configuraciones espaciales se relacionan a través de actividades comunitarias, recreativas, materiales, afectivas, que provocan cambios a lo largo del tiempo.
- Las sociedades, a través de acciones realizadas en distintos momentos históricos, transforman la naturaleza, para satisfacer sus necesidades, dando lugar a configuraciones territoriales diversas: urbanas y rurales.
- En la vida cotidiana de las diversas configuraciones espaciales, urbanas y rurales, los actores sociales se relacionan abordando situaciones problemáticas, a veces conflictivas, a través de la participación y organización en diversas instituciones políticas, sociales, ambientalistas, culturales y otras.
- Las comunidades, en los diversos espacios sociales, tienen su historia y las huellas de ese pasado sirven para entender la construcción de la sociedad presente, armónica y conflictiva, plural y compleja.
- La organización y fisonomía de los territorios urbanos y rurales dependen de la valoración que de ellos han hecho diferentes actores sociales a través del tiempo, y se explica a partir de las relaciones con acontecimientos, actores y procesos económicos, sociales, ambientales, políticos y culturales, de escalas más amplias que trascienden el área en estudio (local, regional, nacional, mundial).
- Las relaciones sociales entre los/as vecinos/as presentan situaciones problemáticas que se deberían resolver a través de las prácticas ciudadanas democráticas.

Contenidos

Para trabajar los ámbitos de referencia que contextualizan las categorías de análisis antes mencionadas, articulando el subeje del ciclo, se sugiere el abordaje de los siguientes contenidos:

Contenidos		
Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
<ul style="list-style-type: none"> - Las familias como instituciones sociales diversas y dinámicas, cercanas y lejanas en el tiempo y en el espacio. - Las configuraciones familiares en el pasado, y los cambios y permanencias en el presente. - Las costumbres y ceremonias, festejos y celebraciones: cumpleaños, casamientos, nacimientos de ayer y hoy, de aquí y de allá. - El uso de vestimentas y las modas: diversidad espacial y cultural, cambios y permanencias. - Los juegos y actividades de recreación ayer y hoy, de aquí y de allá (del balero al videojuego.) - Los juguetes de ayer y de hoy. La publicidad y el consumismo. - Las formas de comunicación social (del chasqui a la nuevas formas de información y comunicación, Internet, chat, e-mail redes sociales, celular, otros.) - La organización de los espacios cotidianos en los que acontece la vida familiar (la vivienda, la escuela, el barrio, la chacra, el supermercado, la biblioteca, etc.), en diversos contextos socio-económicos y culturales, cercanos y lejanos, del presente y del pasado, en 	<ul style="list-style-type: none"> - Los vecinos y las vecinas y la vida cotidiana en diferentes configuraciones espaciales: los cambios y permanencias en lo morfológico-socio-histórico y simbólico de los barrios tradicionales, nuevos, los asentamientos, villas, vecindarios, complejos habitacionales y otros. - Los y las vecinos/as y la reconstrucción de historias orales, personales, familiares y colectivas. - La noción temporal de simultaneidad, sucesión, secuencia, duración, ritmo y velocidad. Noción de cambio y permanencia en los contextos analizados. - La localización mediante planos y mapas del área en estudio y sus componentes. - Los elementos de la naturaleza y los elementos contruidos por la sociedad en diferentes espacios rurales y las transformaciones que las sociedades realizan en la naturaleza para la producción de algún bien primario de espacios cercanos y lejanos. - Las características de los espacios urbanos, la forma en que se presta algún servicio, (por ejemplo alguna actividad comercial, el abastecimiento de agua o 	<ul style="list-style-type: none"> - Las configuraciones espaciales tienen su pasado: relatos sobre los sujetos, instituciones, conflictos y sucesos que construyeron la historia de la ciudad, la comunidad rural, etc. - Los lugares de la memoria en el espacio y sus sentidos (plazas, casas antiguas, estatuas, monumentos, los nombres de las calles, edificios públicos, bares, almacenes, y otros, etc.) - Las fiestas y celebraciones de la localidad: ayer y hoy. Costumbres y expresiones culturales, actividades recreativas comunitarias. - Los cambios territoriales y sociales en los espacios urbanos y rurales y las razones de los mismos. - Las relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales (cercanas y lejanas, locales y regionales) a través del análisis de las distintas etapas que componen un circuito productivo (agrario, comercial e industrial), enfatizando en la identificación de los principales actores intervinientes. - Las principales características de las áreas rurales (elementos naturales, tipos de asentamiento, trabajos, etc.) y de las ciudades (de distinto tamaño y función). - Las interdependencias y necesidades mutuas entre los espacios urbanos y rurales, en relación a las tecnologías,

<p>relación con las necesidades familiares, las actividades económicas, las condiciones naturales y sociales de los mismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las diferentes funciones y usos de los espacios. - Los paisajes, los elementos naturales y sociales en los espacios cotidianos. - El trabajo y las condiciones tecnológicas en que se desarrollan las actividades cotidianas. - Género, familia y trabajo. <p>- Las normas y los valores en la vida cotidiana, en las familias, la escuela, el aula, el club y otras instituciones: unidad en la diversidad. Conocimiento, valoración y respeto de los modos de vida diferentes a los propios.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La alimentación como derecho. La elaboración y consumo de alimentos. Las costumbres y hábitos diversos a la hora de comer y cocinar en distintas comunidades. - La identidad personal y el reconocimiento de los otros/as, la autoestima y las emociones, cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros y otras. El derecho a la identidad. Los derechos de los niños y niñas. 	<p>el alumbrado público, etc), en espacios cercanos y lejanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las principales características de las actividades industriales, analizando las distintas formas en que se organizan los espacios para producir bienes secundarios. - Las características de un sistema de transporte y las principales relaciones entre el espacio rural y el espacio urbano, entre las actividades rurales y urbanas. - Diferenciación de zonas dentro de la ciudad, funciones, fisonomías particulares en el paisaje urbano. - Las normas: cumplimiento y transgresión. Los derechos. - Los valores: tolerancia, respeto, solidaridad, cooperación en la familia, la escuela, y otras instituciones comunitarias. - Conflictos en relación al uso de los espacios y los servicios públicos y privados (ambientales, sociales, etc). Resolución de conflictos mediante la construcción de acuerdos a través del diálogo, la aceptación de opiniones diferentes, la cooperación y el respeto mutuo. - La junta vecinal, los y las vecinos/as autoconvocados/as, las asambleas y los mecanismos de participación y resolución de conflictos. 	<p>conocimientos, decisiones, capitales, generados en ámbitos urbanos y que llegan a las zonas rurales, y su incidencia sobre la organización de la producción, su poblamiento o despoblamiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemáticas en los espacios urbanos y rurales en relación a los servicios y el ambiente, identificando los actores involucrados, y las causas que las provocan. - Los niños y niñas como ciudadanos/as pensando y proyectando el lugar donde viven. - El gobierno de la ciudad, de la localidad, del paraje: instituciones municipales y vecinales (sus representantes y funciones). - Valores comunitarios, colectivos y solidarios. Reconocimiento y respeto por la diversidad en relación a los modos de vida, opiniones, creencias, costumbres, intereses, conocimiento, particularidades culturales y étnicas. Las diferencias en el contexto de la diversidad cultural. Roles de mujeres y varones. - Tipos de trabajo y trabajadores y trabajadoras en los espacios urbanos y rurales. Las condiciones laborales para hombres y mujeres. El trabajo infantil. Derechos de los niños y las niñas, cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos. Responsabilidad de los adultos en relación al cuidado de la niñez.
---	---	---

Lineamientos orientadores y de acreditación Primer Ciclo

Lineamientos orientadores para Primer Año	Lineamientos orientadores para Segundo Año	Lineamientos de acreditación de Primer Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Primer Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir los cambios de la vida cotidiana en las unidades domésticas (hogares) a través de la lectura de imágenes, objetos, narraciones, videos, visitas o salidas didácticas. - Reconocer la diversidad de formas de organización familiar, según el espacio, el tiempo y los grupos sociales. - Operar con las nociones temporales: antes, durante, después, ayer, hoy y mañana; hace mucho tiempo, hace muchos años, al mismo tiempo y utilizar unidades cronológicas: día, semana, mes y año. - Reconocer itinerarios, dibujar recorridos utilizando representaciones del espacio sencillas, como croquis y planos. - Conocer algunos instrumentos de orientación. - Reconocer los espacios cotidianos y otros lugares del mundo como espacios organizados por las personas de acuerdo a sus necesidades, intereses, su cultura, posibilidades técnicas y económicas. - Reconocer los diferentes usos y funciones en los 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Segundo Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer cambios en sujetos, grupos, objetos a lo largo del tiempo, identificar el ritmo de cambio o las permanencias: distintas velocidades y duración. - Reconocer la noción de simultaneidad entre sujetos, grupos. - Identificar por analogías y diferencias las distintas formas de vida en los diversos espacios urbanos y rurales en distintas dimensiones de la realidad social. - Utilizar nociones temporales y ubicar en líneas históricas sencillas con imágenes el tiempo de antes y ahora, de abuelos, abuelas, padres y madres. - Ubicar sucesos, objetos, imágenes de historias: orden y sucesión, situaciones, objetos al mismo tiempo. - Localizar distintos recorridos en planos y mapas, y construir representaciones sencillas de los espacios en estudio. - Reconocer diferencias entre una gran ciudad, ciudades pequeñas y áreas rurales de acuerdo a la oferta de servicios públicos y privados. - Reconocer las transformaciones de la naturaleza que las personas realizan mediante el trabajo, para 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Primer Ciclo del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y comprender los cambios y permanencias en las diferentes configuraciones sociales y espaciales teniendo en cuenta la vida cotidiana de los sujetos y las relaciones sociales. para interrogar y problematizar el pasado. - Reconocer los lugares de la memoria del espacio público (monumentos, plazas, estatuas, edificios, etc.), y conocer las expresiones culturales diversas, para valorar y resignificar el patrimonio histórico a través de salidas didácticas, lectura de imágenes y otros formatos visuales y textuales. - Operar nociones temporales como orden, secuencia, sucesión, simultaneidad y duración, a partir de la identificación de cambios y continuidades en los ámbitos de referencia y configuraciones sociales analizados. - Localizar en planos y mapas, los espacios en estudio. - Reconocer los espacios urbanos y rurales como construcciones de la sociedad, organizados según los intereses de los actores sociales, las actividades económicas que se desarrollan y las tecnologías disponibles. - Reconocer las causas de los cambios territoriales y sociales en los espacios urbanos y rurales. - Comprender las relaciones entre los espacios urbanos y

<p>espacios cotidianos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar en los paisajes, los elementos sociales y naturales. - Reconocer la importancia del trabajo y de la tecnología para el desarrollo de las actividades cotidianas. - Reconocer la importancia del cumplimiento de las normas en los distintos ámbitos, y las consecuencias que conllevan cuando no se cumplen. - Reflexionar en relación a las actitudes y las reglas para una convivencia armónica. - Reconocer situaciones en las que no se respetan los derechos de los niños y las niñas. - Utilizar y analizar distintos tipos de fuentes para obtener información: escritas, gráficas, cartográficas, materiales, etc. - Registrar información por medio de dibujos y en cuadros de doble entrada con pocas variables. - Formular preguntas y elaborar respuestas en relación a las situaciones estudiadas. 	<p>producir bienes (de origen agrícola, ganadero, forestal, mineral).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la forma en que se prestan algunos servicios y la configuración espacial resultante. - Identificar los elementos de la naturaleza (relieve, clima, suelos, entre otros), valorados por las sociedades en la producción de bienes primarios. - Identificar la tecnología utilizada en la producción de los bienes. - Identificar los distintos tipos de trabajos y diferentes trabajadores/as involucrados en ellos. - Reconocer el valor de las normas y del respeto a las mismas, en diferentes ámbitos y contextos. - Identificar conflictos, disputas e intereses puestos en juego en situaciones conflictivas que se vivencien en el contexto escolar y extraescolar, así como el reconocimiento de las posibles maneras de resolverlos. - Utilizar distintos tipos de fuentes de información: escritas, gráficas, cartográficas y materiales. - Utilizar mapas y planos para analizar la localización y la distribución de los hechos estudiados. - Utilizar modos sencillos de orientación. - Formular preguntas y elaborar respuestas sobre las situaciones estudiadas. - Comparar distintas situaciones. - Reconocer diversas situaciones de conflicto. 	<p>rurales a partir de los circuitos productivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los diferentes actores sociales y sus problemáticas en cada una de las etapas de los circuitos analizados. - Identificar problemas ambientales y sociales en los espacios en estudio y sus causas. - Reconocer las interdependencias y necesidades mutuas entre espacios urbanos y rurales. - Comprender el sentido de las normas y los derechos para la organización de la vida en sociedad. - Conocer la importancia de las instituciones municipales y vecinales, sus funciones y representantes. - Reconocer que las identidades individuales y colectivas se construyen a partir de intercambios con el otro/a, con distintas vivencias y experiencias de la cotidianidad escolar. - Comprender que las distintas formas culturales legitiman prácticas sociales vinculadas a las normas y los valores. - Reconocer la relación entre los valores y las normas. - Respetar los valores y costumbres propios y de otros grupos sociales. - Identificar los problemas de hombres y mujeres, niños y niñas de las comunidades donde viven y las posibles causas que los provocan. - Identificar las posturas divergentes, contrapuestas y los intereses de los grupos que debaten para resolver un problema. - Pensar soluciones o alternativas de intervención sencillas para resolver problemas.
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la participación, el diálogo y el debate como formas de resolver los conflictos y buscar alternativas de solución para los mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar lecturas de textos o relatos, imágenes, objetos y escribir textos diversos. - Elaborar hipótesis y argumentaciones simples para explicar los problemas. - Participar de las prácticas comunicacionales del aula.
--	--	---

Segundo Ciclo

Subeje: Espacios y sociedades en la región patagónica, presente y pasado

La decisión de abordar el análisis de la región patagónica en Cuarto Año se sustenta en la idea de recuperar un temapreciado de los estudios contemporáneos como es el de la identidad. Scalona pone en diálogo la cuestión de la formación de la identidad y la ciudadanía en el contexto de la globalización actual con los usos de la historia regional y de la geografía crítica. Por otra parte, la Patagonia y sus problemáticas del presente como eje, conforma una unidad que permite el encuentro de saberes de las tres disciplinas que integran esta área, para su explicación y comprensión.

La inclusión de la dimensión política en el abordaje de este eje, refuerza la necesidad de la construcción ciudadana en la región, como territorio nacional, hasta la provincialización; de allí, que en Quinto Año se incorpore la Provincia como espacio social, político y administrativo, que permite profundizar en contexto las categorías de análisis trabajadas en años anteriores, e incorporar otras nuevas.

Esta decisión de trabajar la región renueva el debate alrededor de los alcances del concepto de región y la discusión metodológica en torno a la problemática de lo regional.

En este sentido, la región se aborda dejando de lado la idea cerrada y homogénea de región (generalmente delimitada teniendo en cuenta las condiciones naturales), reconociendo la unidad y heterogeneidad del espacio desde el punto de vista social.

En una geografía meramente descriptiva la delimitación de la región estaba dada por criterios políticos y administrativos. En la geografía crítica, se aborda con una visión totalizadora, rescatando la historicidad del espacio, por lo tanto, el concepto de región adquiere una nueva dimensión, influenciada por las formas productivas y la dinámica social. Es decir, que no se trabajará desde la percepción de región definida por límites preconcebidos, sino como una categoría de análisis flexible, con dinámicas específicas que la identifican y con cohesión interna a partir de proyectos colectivos, políticos y sociales. Para esta corriente crítica, la región es una entidad concreta, resultante de múltiples determinaciones y caracterizada por una naturaleza transformada por herencias culturales y materiales (Santos. 1986)

Susana Bandieri⁶² (1996) define la región “como entidad concreta, que se concibe como resultante de múltiples determinaciones y se caracteriza por una naturaleza (y sociedad) transformada por herencias culturales y materiales y por una determinada estructura

⁶² Bandieri, S. En Fernández. S., y Dalla Corte, G. (Comp.) (2001) La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una Historia Nacional más complejizada. Lugares para la Historia-Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos. Rosario UNR editora.

social (y sus relaciones) con sus propias contradicciones. Es particular en el sentido de una especificación de la totalidad espacial que la involucra, es decir, es la realización de un proceso histórico específico en un cuadro territorial donde se combinan lo general y lo particular". Propone, también, replantear el enfoque sobre el estudio de la Patagonia, ya que usualmente se presumía ocupado social y económicamente desde un eje atlántico, mostrando un Estado nacional extremadamente exitoso en su penetración sobre los espacios hasta entonces dominados por los indígenas.

Para abordar el concepto de región es necesario, entonces, remitirse a la interrelación entre el espacio y el tiempo, es decir, efectuar un recorte temporal y espacial, donde los distintos grupos sociales sean los actores que transformen su marco natural a través de las actividades económicas, creando relaciones sociales y culturales específicas.

Por lo tanto, se sostiene la importancia de un trabajo interdisciplinario entre la Historia, la Geografía y la Ética, ya que no existen condicionamientos físicos del medio natural, sino que los seres humanos, como sujetos sociales, accionan, modifican y construyen espacios sociales, a partir de las formas de producción, distribución y acumulación económica, creando relaciones de poder entre los actores sociales.

No siempre pueden comprenderse estos procesos recurriendo a la macrohistoria, a la historia nacional y a la historia total, ya que se cae en generalizaciones para explicar realidades de espacios que funcionan con otra dinámica, como es el caso de la Patagonia, por lo tanto, se propone abordar el análisis desde una historia regional, "trabajar la historia de microespacios que a veces se diluyen en una perspectiva macrohistórica"⁶³

En relación a la concepción de interrelación entre las distintas sociedades y el medio, la obra de Fernand Braudel, introdujo una significación primordial del espacio sobre el tiempo, estableciendo el análisis de estructuras que perduran temporalmente, rompiendo la linealidad cronológica, y planteando la importancia del análisis del modelo global, donde se inscribe la explicación de las historias regionales.

La región desde esta postura es definida como la realización de un proceso histórico universal en un cuadro territorial menor, donde se combinan lo general y lo particular. Así la región se explicaría como el resultado dialéctico de la división internacional y nacional del trabajo, que generó en cada lugar conflictos y desigualdades fruto de las relaciones de producción establecidas.

El geógrafo Eugenio Sánchez, plantea que los conceptos de espacio-tiempo-hombre conforman en su interrelación un todo articulado dialécticamente, y que a partir de la misma, se establecen relaciones sociales, fruto de los diferentes modos de producción dominantes en cada momento histórico, que establecen la organización y construcción del espacio social, con lo cual su propuesta es aplicar un modelo de análisis que explique la dimensión espacial de las relaciones sociales.

Para el estudio de la región, Bandieri (1996) propone no perder de vista el momento histórico y la inserción de la realidad regional en un marco más amplio, donde participen actores sociales, locales y extra regionales, para explicar los orígenes del crecimiento desigual al interior de la región y su relación con el modelo nacional e internacional vigente.

Para abordar metodológicamente una historia regional, esta autora propone utilizar la teoría de los subsistemas, por la cual se pretende reconstruir la actividad productiva dominante en la región, desde el inicio hasta el consumo, estudiando las relaciones

⁶³ Carbonari, M. R.(1998) El espacio en la Historia. De la historia regional a la Micro-historia. Programa de Doctorado de la U.C. de Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil.

sociales, identificando a los actores intervinientes, y su rol en el proceso productivo, tratando de explicar las relaciones desiguales entre los mismos, y su relación con las estructuras de poder derivadas de las posibilidades de acumulación de los protagonistas.

El proceso de construcción de ciudadanía en los Territorios Nacionales (1884-1955) fue largo y complejo siendo decisión del Estado Nacional restringir los derechos políticos de los habitantes de la Patagonia durante setenta años, a pesar de los proyectos y las peticiones de actores sociales y políticos influyentes, o de sobrepasar la cantidad de población requerida para la provincialización. Coexistieron al interior del Estado diferentes categorías de ciudadanos/as: los de las provincias de plenos derechos, -sólo los hombres hasta 1947-, y los de los territorios nacionales como ciudadanos restringidos.⁶⁴

La inclusión de la dimensión política en el abordaje de este eje del Segundo Ciclo, nos invita a reflexionar sobre el proceso de los/as ciudadanos/as y territorianos hasta la provincialización a mitad del siglo XX.

De allí, que en Quinto Año se incorpore la Provincia de Río Negro, como espacio social, político y administrativo que se encuentra fragmentado al interior, para permitir profundizar en contexto las categorías de análisis trabajadas en años anteriores, e incorporar otras nuevas.

Entendiendo que la selección y organización de los contenidos durante el desarrollo del Segundo Ciclo serán decisiones de los/as docentes y las instituciones del nivel y las necesidades en la construcción del conocimiento social de los niños y niñas, se presenta esta propuesta de secuenciación definiendo la importancia del concepto de región y la necesidad de explicar que la provincia es un concepto que históricamente se construyó desde una decisión política de control estatal, por ende, de mayor abstracción como contenido a enseñar. Asimismo, superando la concepción de cercano -conocido-, y lejano -desconocido-, que se venía apreciando en la construcción de los contenidos escolares, es que se define el eje del ciclo, apostando a construir la noción de región patagónica, desde la concepción planteada.

En este Ciclo, se retoman los conceptos trabajados en Primer Ciclo y se profundiza el estudio del acontecer humano en la región patagónica y en la provincia, ampliando de esta manera los horizontes sociales y culturales, desde interpretaciones más complejas, plurales y ricas, que permitan abordar el conocimiento de distintas sociedades, focalizando el análisis en las dimensiones territorial, económica y social, así como el establecimiento de algunas relaciones entre ellas, por considerarlas más accesibles a la comprensión de los niños y las niñas.

De esta manera se han incorporando nuevas categorías de análisis para abordar los recortes seleccionados desde la multicausalidad y la multiperspectividad.

En Primer Ciclo los alumnos y las alumnas tuvieron lo que se ha denominado “una alfabetización social”, que les permitió aproximarse a las primeras nociones sociales básicas para mirar y leer la realidad.

A partir de este ciclo, la propuesta es profundizar el análisis y la interpretación de las sociedades, teniendo en cuenta los procesos sociales, económicos y territoriales, para explicar los recortes seleccionados, lo que implica un trabajo sistemático desde la conceptualización y la generalización, al tiempo que se enriquece la información necesaria para comprender los problemas sociales en estudio.

⁶⁴ Ruffini, M. (2005) Gestando ciudadanía en la cordillera: participación y representación política en la región andina rionegrina (1920-1945.) *En* Rey, H. La cordillera rionegrina. Editorial.

Estos recortes problemáticos puestos en diálogo con las propias vivencias de los/as alumnos/as, y sus experiencias sociales y culturales, se convierten en desafíos y en preguntas que requieren respuestas. Es también momento propicio para comenzar a ejercitar la argumentación y la fundamentación, y la adquisición de herramientas que le permitan aprender a lo largo de la vida, avanzando hacia la autonomía.

Propósitos

- Promover el conocimiento de los procesos y sujetos sociales que intervienen en la configuración del espacio geográfico en diversas escalas, para que los alumnos y las alumnas comprendan el espacio como una construcción social.
- Propiciar el reconocimiento de cambios y permanencias en los procesos históricos de la vida social, para que comprendan la multicausalidad de los mismos.
- Proponer instancias de enseñanza a partir de situaciones problemáticas y categorías de análisis referidas a la organización social, económica y política, para que comprendan la realidad social como compleja y conflictiva.
- Promover instancias de diálogo en las que alumnos y alumnas puedan tomar conciencia progresiva de sus propios derechos y responsabilidades en contextos diversos, reconociendo los principios y valores que se ponen en conflicto en la escuela y la sociedad, para generar igualdad en la diferencia.
- Propiciar el diálogo y el debate frente a una situación problemática o un dilema, para que los alumnos y alumnas ejerciten la argumentación y la fundamentación.

Categorías de análisis

En el Segundo Ciclo, sin dejar de considerar las categorías trabajadas en el Primer Ciclo, se incorporan nuevas categorías que permiten complejizar el tratamiento de los contenidos:

- Recursos naturales
- Grupos dominantes y subalternos
- Territorio
- Ciudadanía
- Región
- Diversidad
- Identidades
- Dominación-Resistencia
- Conflictos
- Desigualdades
- Estado
- Provincialización
- Género
- Política y poder
- Multicausalidad
- Multiperspectividad

Estas categorías de análisis deben ser contextualizadas en los siguientes ámbitos de referencia y horizontes temporales:

- Las instituciones sociales y políticas, instituciones, normas y sistemas de creencias.

- Los espacios sociales: región patagónica en el espacio nacional y mundial, y la provincia como organización política en el contexto de la región.
- Tiempo: uso de representaciones de unidad de medida y sentido: cronología y periodización. Nociones de diacronía y sincronía aplicadas a los contextos estudiados, locales, regionales, provinciales.

Es importante recordar que esta forma de organización de los contenidos constituye una forma de presentación y no un orden para la organización y secuenciación de los mismos. Cada docente, al planificar, tomará decisiones relativas a la organización y la secuenciación de los mismos, teniendo en cuenta su grupo de alumnos y alumnas, los recursos concretos con que cuenta, la planificación institucional y los principios derivados de la propuesta metodológica de las Ciencias Sociales, y de la concepción constructivista del aprendizaje.

Ideas Básicas

Las ideas básicas de las que los/as alumnos/as deberán apropiarse, pretenden dar cuenta de los aspectos enunciados en la fundamentación del área y se articulan con los subejos. Las ideas básicas presentadas son posibles formulaciones; las/os docentes podrán formular otras, según los contenidos que seleccionen.

- Los pueblos originarios se organizaron de diversas formas para obtener alimentos y tomar decisiones, según los contextos regionales antes de la conquista española del siglo XVI.
- La conquista española y el posterior orden colonial (siglos XVI y XVIII) provocaron la desestructura económica, política y social de los pueblos originarios de Latinoamérica, impactando de diversas formas según los contextos espaciales.
- La región Patagónica se caracteriza por una organización territorial diferenciada, producto de condiciones naturales diversas, que fueron desigualmente valoradas y apropiadas por la sociedad a lo largo del tiempo histórico, y de los componentes de origen social (tipos de actividades económicas desarrolladas, tecnologías empleadas, aprovechamiento de recursos, etc.)
- La diversidad en la composición de los grupos sociales implica aceptar y comprender las diferencias de género, de etnia, simbólicas y culturales, evitando la homogenización, y propiciando la interculturalidad.
- La conquista de Patagonia se inscribió en el proceso de formación del Estado Nacional Argentino, consolidando el territorio y despojando a los pueblos originarios de sus tierras, su lengua y desestructurando su economía y universo cultural.
- La Patagonia fue organizada como territorio nacional a nivel político y administrativo, a partir de 1884, proceso que fue diferente al resto de las provincias argentinas, y que culminó con la provincialización hacia mediados del siglo XX, con excepción de Tierra del Fuego.
- En la provincia de Río Negro hay una gran diversidad de actividades económicas, que han dado origen a distintas configuraciones espaciales y que son posibles por las condiciones naturales, las tecnologías y los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales del contexto nacional y global.
- Las distintas culturas son valoradas en función de principios éticos y derechos consensuados como un modo de promover el reconocimiento de la diversidad.

Contenidos

Para trabajar los ámbitos de referencia que contextualizan las categorías de análisis antes mencionadas, articulando el eje del ciclo, sugerimos el abordaje de los siguientes contenidos:

Contenidos	
Cuarto Año	Quinto Año
<ul style="list-style-type: none"> - Diferencias entre las formas de organización de los pueblos originarios antes de la conquista española del siglo XVI en América Latina: - Los pueblos de Mesoamérica y zona Andina: aztecas e incas. Agricultores complejos. Uso de técnicas y desarrollo de infraestructura para el trabajo. Ciudades e imperios. Impacto de la conquista española resistencias y dominación. - Los pueblos originarios de la Patagonia antes de la conquista española Siglo XVI. Los tehuelches; cazadores/as y recolectores/as itinerantes. Rutas y rastrilladas. - El pueblo mapuche. Horticultores y horticultoras. Formas de organización del poder, bandas y tribus. Roles de mujeres y varones. Relación de los pueblos originarios con el medio natural antes de la conquista española - La conquista española Siglo XVI: causas de la expansión atlántica y conquista (1492 a 1550) Impacto social, demográfico, económico y cultural para los pueblos originarios de América Latina y la región patagónica. - El orden colonial (1550-1650): ocupación del espacio americano, centros mineros y agropecuarios (Potosí y Noroeste). Trabajos forzados, la encomienda y la mita. Esclavitud. Resistencia del pueblo mapuche y diaguita. Los cambios en la vida cotidiana que produjo la ecuestrización en los pueblos tehuelche y mapuche. Relaciones armónicas y conflictivas entre los pueblos originarios y los hispano-criollos en el siglo XVII y XVIII. - La región patagónica: localización y delimitación. - Las condiciones naturales (relieve, clima, hidrografía, etc.) en relación con las actividades económicas. - La estructura y dinámica de la población. 	<ul style="list-style-type: none"> - La conquista de la Patagonia (1879 - 1884): Las causas y el impacto económico, político y social sobre los pueblos de la Patagonia. - Los problemas que afectan a los pueblos mapuches-tehuelches en el presente: recuperación de la tierra, lengua y cultura. - La organización política de la Patagonia, Ley N° 1532 de formación de Territorios Nacionales (1884). Diferencias entre territorio nacional y provincias en relación a: autoridades, atribuciones y funciones, elecciones, candidatos y participación de los ciudadanos territorianos. - Las provincias como unidades territoriales y políticas. Diferencias con las provincias "históricas" del país (en el Litoral fluvial, Buenos Aires y el Interior). - La historia de la provincialización de Río Negro en el año 1958. La constitución provincial. Las diferentes zonas o subespacios en la provincia, su historia, sujetos y grupos, conflictos: Línea Sur, Alto Valle, Atlántica y Valle Inferior, Andina. - La localización de la provincia en el contexto de la región patagónica y nacional en cartografía diferente. Límites. - Caracterización de la provincia en cuanto las condiciones naturales, la población, los recursos, las actividades económicas, infraestructura. - Las diferentes regiones: Línea Sur, Alto Valle, Valle Medio, Noreste, Norte, Atlántica y Andina. Las principales actividades productivas. Factores que determinaron su localización. - Problemas ambientales y sociales en cada región: contaminación de los ríos, degradación de los suelos, salinización, etc.; la sequía y la desertificación en la Línea Sur; la expansión de las ciudades hacia áreas rurales; la venta y especulación de tierras; explotación minera y el uso de contaminantes; la tala

<p>Condiciones socioeconómicas. Causas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los circuitos productivos del petróleo, las frutas finas, el lúpulo y la ganadería ovina. Tecnologías que se utilizan en los distintos eslabones de la producción. - Problemas ambientales y sociales: la desertificación, la depredación de la fauna marina en las costas patagónicas, la minería, deforestación de los bosques, el éxodo rural, la extranjerización de la tierra, otros. Causas. - Los recursos hídricos superficiales, subterráneos y sólidos de la Patagonia. El agua como recurso estratégico. El agua como derecho. - Manifestaciones culturales, creencias y festividades regionales. - Formas de prejuicios, de maltrato y/o discriminación sobre personas o grupos sociales. - Las normas sociales como regulación de la convivencia social. Normas y hábitos que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas. La identidad. Identidades diversas. - Diversidad cultural. Cultura e identidad en la sociedad multicultural. La construcción social de la diferencia. La identidad: creencias, valoraciones. Los valores abordados desde las emociones, las percepciones, los sentimientos. El conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as a partir de la expresión y comunicación de sentimientos. 	<p>indiscriminada de los bosques; los incendios forestales; la urbanización descontrolada y los desechos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La crisis de la fruticultura y de la ganadería. Causas. - Los circuitos productivos: de la manzana, de la lana, del petróleo, otros. - El turismo en la zona Andina y en las costas. Otros tipos de turismo en la provincia: el turismo rural. Impacto territorial y ambiental. - La minería. La explotación del petróleo en Catriel. - Estructura y dinámica de la población. Distribución de la población: causas y consecuencias. - El Estado en la organización del territorio y las normas Constitucionales. - Formas de participación democráticas: en el aula, en la escuela, en la comunidad. Participación social y ciudadanía. Movimientos sociales y partidos políticos regionales y provinciales. - La participación de mujeres y varones en la construcción de identidades nacionales en sus dimensiones políticas, culturales, económicas y sociales. - La lucha de los pueblos mapuches-tehuelches por la recuperación de la tierra e identidad en el presente. Identidades impuestas y resistidas. - Identidades personales, grupales y comunitarias, aspectos comunes y diversos. Convivencia en la diversidad en el marco de principios éticos y las normas que regulan los derechos. - La cuestión de género, identidad y diversidad sexual. Expectativas sociales y culturales acerca de lo femenino y masculino y su repercusión en la vida emocional. Violencia social, familiar. Intenciones, motivación y fines de las propias acciones. - Derecho a un medio ambiente sano y equilibrado.
---	---

Lineamientos orientadores y de acreditación Segundo Ciclo

Lineamientos orientadores para Cuarto Año	Lineamientos de acreditación de Segundo Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Cuarto Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicar en líneas de tiempo sucesos de diversos contextos espaciales de manera diacrónica y sincrónica. Categoría de simultaneidad y sucesión. - Localizar en el espacio las sociedades estudiadas. - Distinguir las diferencias y la complejidad de las formas de organización de los pueblos originarios en cuanto a las relaciones de producción material, simbólicas y de autoridad y poder. - Comprender el concepto de conquista, para aplicarlo a diversos procesos históricos. - Conocer los problemas que afectan a los pueblos mapuches-tehuelches en el presente. - Comparar las formas de vida del pasado y del presente de las sociedades estudiadas, identificando cambios y continuidades. - Localizar la región patagónica en la cartografía, imágenes satelitales, etc. - Comprender la organización espacial como producto del trabajo de los hombres y mujeres que habitan el territorio. - Comprender el carácter histórico y social de los recursos naturales. - Comprender que las formas espaciales (naturales y sociales) son producidas por acciones humanas y que a su vez las condicionan. - Reconocer los problemas ambientales como resultado de procesos naturales, sociales, culturales, económicos y políticos. - Comprender la importancia de los circuitos productivos para explicar la situación de los productores, empresarios y trabajadores de la Patagonia. - Conocer la importancia de los recursos hídricos. 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Segundo Ciclo del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicar en líneas de tiempo o ejes cronológicos los momentos de cambios y etapas o períodos para el análisis de los procesos políticos y sociales. - Construir mapas históricos señalando las provincias existentes antes de Río Negro y después, los territorios nacionales, los circuitos productivos de cada zona, los actores sociales. - Comprender los cambios y permanencias en la región patagónica y en la provincia, y su relación con los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales globales, de Argentina y el mundo. - Utilizar representaciones temporales, cronologías y aproximaciones a la noción de periodización, para poder construir la categoría de diacronía y sincronía de los contextos espaciales y sociales analizados. - Ubicar la provincia en la región y en Argentina valiéndose de la cartografía, imágenes satelitales, etc. - Localizar en el mapa y diferenciar las regiones socio productivas, teniendo en cuenta las condiciones naturales y los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que le dieron origen. - Comprender la organización de la región patagónica y de la provincia, y sus problemáticas, como resultado de procesos sociales, económicos, políticos y naturales. - Explicar los procesos que provocan la crisis de la fruticultura y la crisis ganadera, y sus consecuencias económicas y sociales. - Describir los diferentes eslabones de los circuitos productivos, los actores sociales, las actividades que se realizan, la infraestructura, etc. y su importancia para explicar la situación de los productores.

<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentar éticamente las reglas sociales y de convivencia. - Reconocer en situaciones áulicas conflictivas, los valores que se ponen en juego. - Comprender la importancia del diálogo entre los grupos sociales. - Comprender que en la sociedad hay valores que son compartidos por grupos sociales y otros que originan conflictos. - Reconocer y valorar la diversidad cultural de la sociedad en el espacio regional. - Reconocer las diferentes formas de prejuicio, maltrato y/o discriminación, en situaciones cotidianas y/o ficcionales, distinguiendo la multiplicidad de causas. - Comprender los sentidos de las manifestaciones culturales, creencias y festividades regionales para diversos sujetos y cómo las fiestas y celebraciones suelen expresar intencionalidades políticas de afirmación o cuestionamiento del orden y cómo aparecen en los últimos años atravesadas por la lógica comercial y mercantil. - Leer mapas a partir de la simbología. - Leer imágenes e identificar situaciones. - Confeccionar croquis y dibujos en diferentes escalas, en los que representen elementos materiales y simbólicos. - Reconocer problemáticas relacionadas con el accionar de los actores sociales. - Identificar los actores sociales que intervienen en una situación de conflicto, sus intereses y sus motivaciones. - Reconocer distintos tipos de conflictos. - Desarrollar trabajos de investigación que incluyan la búsqueda de información en distintas fuentes, su sistematización y construcción de informes breves. - Elaborar publicaciones sencillas sobre los temas desarrollados. - Identificar las causas que explican procesos y hechos, y reconocer algunas consecuencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los procesos productivos de los diferentes espacios socioeconómicos, teniendo en cuenta los actores sociales implicados y sus intencionalidades así como el impacto diferencial de las tecnologías de producción, información y comunicación en las formas de organización territorial. - Comprender y explicar las principales causas y consecuencias de los problemas ambientales más importantes a diferentes escalas, así como las políticas ambientales de mayor relevancia. - Conocer las características de la población, y la comprensión y explicación de sus principales problemáticas, especialmente las vinculadas con la distribución, las migraciones y las condiciones de vida. - Identificar la forma de organización política a nivel municipal y provincial. - Conocer las formas de participación democráticas como modo de ejercer la ciudadanía, elegir y ser elegido, reclamar derechos, cumplir obligaciones, participar. - Reconocer situaciones de violencia social relacionándolas con cuestiones de género, identidad y diversidad de etnia, de generación, cultural, de clase. - Conocer el rol del Estado en la organización del territorio. - Valorar el derecho a preservar y respetar las identidades y las tradiciones culturales como pueblo. - Entender las relaciones entre la opción por la justicia y la igualdad de oportunidades. - Comprender la contextualización de las normas sociales y jurídicas en distintos tiempos y espacios. - Reconocer una ciudadanía plural y activa que incluya la diferencia sexual, por etnia, generación, clase, a partir de los valores de la libertad, igualdad, justicia y equidad. - Reflexionar en torno a la construcción de lazos sociales vigentes en las relaciones entre varones y mujeres. - Elaborar textos descriptivos y argumentativos.
--	--

	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar trabajos de investigación que incluyan la búsqueda de información en distintas fuentes, su sistematización y construcción de informes.- Analizar artículos periodísticos y reelaborar titulares y notas de opinión sobre problemáticas de la región y la provincia.- Identificar múltiples causas que explican procesos y hechos, y reconocer las consecuencias.- Respetar las opiniones de los otros y aprender a escuchar.- Establecer pautas para trabajar en grupo, con pares, de manera cooperativa y colaborativa.- Argumentar, a través del diálogo y el debate, la resolución de situaciones de conflictos.- Escribir diferentes producciones textuales (expositivas, noticias, notas de opinión, argumentativas, etc.), para recrear, creativamente, el material documental analizado.
--	---

Tercer Ciclo

Subeje: La realidad nacional y latinoamericana, presente, pasado y futuro

Los procesos históricos que dan cuenta de la configuración regional y territorial de Argentina y América Latina, muestran una organización con fuertes disparidades y desigualdades entre las regiones y hacia el interior de las mismas. Es decir, se encuentran espacios de alta productividad junto con otros de bajo crecimiento y poca inserción mundial, lo cual influye en el desarrollo de los habitantes que trabajan y viven en dichos territorios.

Comprender el contexto mundial presente nos invita a reflexionar sobre las condiciones que posibilitaron, en el pasado, esta situación nacional y latinoamericana. Es el eje conceptual que define el Tercer Ciclo en estos desafíos de la educación.

Reflexionar sobre las cuestiones que tienen relación con los proyectos económicos en debate, que den cuenta de la inclusión o exclusión social ante la distribución de la riqueza, en el marco de una integración regional, que nos encuentra como sudamericanos buscando alternativas para vivir en democracia, ejercitando una ciudadanía plena, basadas en valores que no pueden negociarse: la libertad y la justicia.

Desnaturalizar las diferencias de género, de etnia, de generaciones y de clases para construir y resignificar las relaciones sociales al interior de las instituciones y entre las mismas, para poder mirar-nos desde la diversidad pero con proyectos interculturales y plurales.

En el Tercer Ciclo, el desafío es centrarse en el estudio sistemático de la realidad social argentina en el contexto latinoamericano y mundial, para abordar preguntas sobre el presente, que los lleven a interrogar el pasado, para proyectar-se en escenarios de futuros posibles.

En este ciclo se transitará la comprensión del difícil y conflictivo camino de la construcción de democracias estables en Latinoamérica, de ciudadanía plena, de proyectos económicos que impliquen el crecimiento y desarrollo sin dependencia, basados en la presencia de un Estado que promueva una distribución equitativa de la riqueza, sustentable, como política, en el tiempo. Pensar el escenario de las naciones sudamericanas unidas en alianzas que afiancen vínculos que nos entrelacen desde las raíces históricas, culturales, económicas.

Valorar el espacio y los recursos del ambiente para desarrollar una conciencia ecológica y social, que implique prácticas de cuidado hacia el medio natural y hacia preservar la calidad de vida de toda la humanidad.

Pensar en el presente para proyectarnos hacia un futuro como sujetos sociales, como argentinos/as y latinoamericanos/as, comprometidos/as con la realidad que nos toca vivir mirando hacia otros/as y con otros/as.

Se espera que los/as estudiantes puedan incluir en ese análisis saberes de las disciplinas científicas que conforman el área, sus conceptos fundamentales y métodos de abordaje, tratando de ver las relaciones entre las mismas y la realidad.

En este tramo final de la Escuela Primaria desde el área los/as docentes deben ofrecer situaciones de enseñanza que habiliten en el aula los diversos discursos que las pueblan, posibiliten prácticas de escritura y oralidad para construir sólidas argumentaciones, que brinden variedad de fuentes y material documental para su abordaje.

Propiciar actividades que incluyan el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación con un sentido formativo. Presentar situaciones que problematicen la realidad social, invitando a los alumnos y alumnas a sentirse protagonistas de este aprendizaje. Desarrollar prácticas en el camino de la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo como estudiantes pero también, posibilitar el ejercicio de prácticas ciudadanas activas y participativas en el mundo en que viven.

Entender cuál es el objeto de enseñanza del área: la realidad social y los sentidos recorridos a lo largo de la escuela primaria.

Propósitos

- Propiciar situaciones de enseñanza a partir de estudios de casos, sobre los procesos globales que han provocado cambios territoriales, económicos y sociales en Argentina y América Latina, para que los alumnos y alumnas comprendan las causas y consecuencias de dichos procesos.
- Promover instancias de reflexión sobre los valores y las prácticas democráticas para que los alumnos y alumnas comprendan y valoren la dignidad humana y los derechos fundamentales de todas las personas, sin exclusión de etnia, cultura, religión, política, género, para una convivencia armónica, bajo condiciones de justicia, libertad y equidad.
- Promover situaciones de enseñanza sobre la ciudadanía como cuestión del Estado y de la sociedad, considerando al ciudadano como depositario de garantías y de los derechos, civiles, sociales y políticos, así como perteneciente a un espacio que requiere de prácticas de auto organización colectiva, para que los alumnos y

alumnas comprendan como pueden hacer respetar su condición de ciudadano y ciudadana.

- Generar situaciones de aprendizaje acerca de la estructura del poder del Estado, sus funciones y órganos así como los derechos, las declaraciones y garantías del ciudadano a través de la Constitución Nacional para que los y las estudiantes comprendan la organización política del Estado y conozcan sus derechos.
- Propiciar el conocimiento del proceso histórico de construcción de la realidad nacional en el contexto latinoamericano y mundial del presente, buscando la multicausalidad en el pasado, profundizando la reflexión acerca de las cuestiones económicas, sociales, culturales y políticas, para proyectar-se como ciudadanos/as plenos/as.
- Promover situaciones de trabajo en el aula y en otros ámbitos que posibiliten prácticas de escritura y oralidad para construir argumentaciones, desde variedad de fuentes y material documental.
- Propiciar actividades que incluyan el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación con un sentido formativo.
- Presentar situaciones que problematicen la realidad social, para que los alumnos y alumnas se sientan protagonistas del aprendizaje y desarrollen su autonomía, responsabilidad y esfuerzo como estudiantes, procurando el ejercicio de prácticas ciudadanas activas y participativas en el mundo en que viven.

Categorías de análisis

En el Tercer Ciclo se privilegian para el tratamiento de los contenidos las siguientes categorías de análisis:

- Escala geográfica
- Procesos socio-económicos y políticos
- Tiempo histórico: pasado-presente-futuro.
- Nación
- Democracia. Dictaduras
- Capitalismo
- Memoria e Identidad
- Ciudadanía
- Globalización
- Migraciones
- Clase social
- Conflicto
- Derechos humanos
- Bloques regionales de integración

Estas categorías de análisis deben ser contextualizadas en los siguientes ámbitos de referencia y horizontes temporales:

- Las instituciones sociales y políticas, instituciones, normas y sistemas de creencias. Estado y Nación. Bloques regionales, la Iglesia, el ejército, familias, entre otros.
- Los espacios sociales: espacio nacional, latinoamericano y mundial en un interjuego de escalas de análisis.
- Tiempo histórico: la triple dimensión del tiempo histórico. Pensar el presente en clave de problemas para buscar la multicausalidad en el pasado y desde aquí proyectar escenarios de futuro. Utilizar la representación temporal en base a periodizaciones que se basen en diferentes criterios, que usen la diacronía y la sincronía, para comprender el interjuego de procesos espaciales y sociales.

Es importante recordar que esta forma de organización de los contenidos constituye una forma de presentación y no un orden para la organización y secuenciación de los mismos. Cada docente, al planificar, tomará decisiones relativas a la organización y la secuenciación de los mismos, teniendo en cuenta su grupo de alumnos y alumnas, los recursos concretos con que cuenta, la planificación institucional y los principios derivados de la propuesta metodológica de las Ciencias Sociales, y de la concepción constructivista del aprendizaje.

Ideas Básicas

Las ideas básicas de las que los/as alumnos/as deberán apropiarse, pretenden dar cuenta de los aspectos enunciados en la fundamentación del área, y se articulan con los subejos. Las ideas básicas presentadas son posibles formulaciones; las/os docentes podrán formular otras, según los contenidos que seleccionen.

- La Revolución de Mayo de 1810 en el Río de la Plata fue un cambio político que implicó dejar de ser colonia y formar un gobierno constituido por criollos, sin modificar profundamente la estructura desigual de la sociedad.
- El proceso de formación del Estado Nacional Argentino.
- (1810 a 1880) tuvo que afrontar conflictos entre las regiones por cuestiones económicas, disputas políticas por diferentes formas de organizar el gobierno y tensiones entre grupos sociales.
- La organización del territorio nacional es un producto histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes.
- La Constitución Nacional como Ley Suprema del Estado, establece las declaraciones, derechos y garantías de sus ciudadanos/as y habitantes, determinando, asimismo, la organización del poder en sus funciones: ejecutiva, legislativa y judicial.

- La realidad argentina, en Latinoamérica y el mundo durante el siglo XX, se debatió entre crisis y órdenes sociales-políticas y económicas conflictivas y complejas.
- De democracias a dictaduras, de modelos económicos capitalistas periféricos excluyentes a proyectos nacionales y populares.
- Las configuraciones del espacio latinoamericano son el resultado de las construcciones hechas por la sociedad a través del tiempo, en función de las condiciones naturales, las formas de producción y distribución de la riqueza, de las relaciones de poder, de los conocimientos y de las técnicas.
- La sociedad se construye con identidades diversas, individual y colectivamente, las que deben ser respetadas en una sociedad pluralista.
- Los sujetos sociales como protagonistas de la vida social y ciudadana, desde una perspectiva de género, comprometidos con la resolución de problemas y conflictos sociales, en el marco de los derechos humanos y de la Constitución Nacional, favoreciendo la construcción de la participación ciudadana.

Contenidos

Para trabajar los ámbitos de referencia que contextualizan las categorías de análisis antes mencionadas, articulando el eje del ciclo, se sugiere el abordaje de los siguientes contenidos:

Contenidos	
Sexto Año	Séptimo Año
<ul style="list-style-type: none"> - La crisis y ruptura del orden colonial en América Latina (fines de Siglo XVIII y principios del Siglo XIX). Los problemas sociales, económicos y políticos de la época colonial. La crisis del gobierno español y los cambios internacionales que influyen en la ruptura del orden colonial. - La Revolución de Mayo de 1810: multicausalidad, grupos y sujetos, proyectos, ideas, acciones de los grupos revolucionarios. - Los conflictos económicos entre las regiones: Buenos Aires, Litoral fluvial y el Interior. La cuestión del puerto y la Aduana. Librecomercio y proteccionismo. - Los problemas sociales en la Argentina gobernada por los criollos. Los grupos subalternos o marginales y su situación cotidiana. - Los proyectos de organización política: desde los gobiernos centrales (1810-1820), el caudillismo, proyecto liberal de Rivadavia (1820-1829), la época de Rosas (1829-1852), Constitución Nacional de 1853, la confederación y Buenos Aires hasta las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda (1862-1880). Periodizar y establecer los hitos políticos significativos. Formas en que mujeres y varones aportaron a la construcción del Estado Nacional. La consolidación del Estado Nacional Argentino (1880-1912). El modelo agroexportador en el orden social capitalista (1852-1930): latifundio, inversiones extranjeras, ferrocarriles y frigoríficos, el ciclo de la lana y la carne. Desequilibrios regionales en Argentina: dinamismo pampeano. Cambios y crisis. - El sistema de dominación político-oligárquico: fraude, violencia, voto oral y público, restringido y masculino - La inmigración europea (1856-1914) y los cambios socio-culturales y económicos. Los trabajadores y los problemas cotidianos, las ideas anarquistas y socialistas del movimiento obrero. - Localización del espacio en estudio en cartografía, imágenes satelitales, etc. - Los sistemas naturales y la relación con 	<ul style="list-style-type: none"> - Democracias y dictaduras en Argentina del Siglo XX: - El radicalismo (1916-1930) y la ampliación de la ciudadanía con la incorporación de los sectores medios. Los conflictos con la clase trabajadora (rurales Patagonia 1920). Golpe de Estado 1930. - Expresiones artísticas: la pintura de Berni, Quinquela Martín, entre otros. - Década infame (1930-1943): fraude, violencia, represión. Industrialización por sustitución de importaciones. Las migraciones internas y los cambios en la vida urbana. Las expresiones culturales: el tango y la literatura. - El primer peronismo (1945-1955). Auge de la industrialización liviana. El Estado interventor: las nacionalizaciones de servicio y comercio exterior. El trabajo: pleno empleo y derechos sociales. La ciudadanía plena: el voto femenino. La radio y el cine como propuestas de cultura nacional. - Dictaduras y violación de los derechos humanos (1955, 1962, 1966, 1976) Disciplinamiento social, represión, censura y desaparición. Los medios de comunicación, la propaganda y la educación. El rock nacional y la resistencia a las dictaduras hasta el retorno democrático de 1983. La desindustrialización de 1976 al neoliberalismo menemista de 1990: privatizaciones, desempleo, exclusión. - Argentina y Latinoamérica en el Siglo XXI: logros y desafíos en democracia. - Localización del espacio en estudio en cartografía, imágenes satelitales, etc. - Los distintos ambientes de América Latina, los principales recursos naturales y sus formas de aprovechamiento. - Los principales problemas ambientales en América Latina y Argentina: causas y consecuencias. Las políticas ambientales más relevantes y las distintas escalas geográficas implicadas. - La población en América Latina y Argentina y sus principales problemáticas, en relación a la distribución, estructura y dinámica de la población; las migraciones y las

<p>los actores sociales (recursos naturales, actividades económicas, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Argentina en el contexto de la globalización: cambios en la organización territorial. - Cambios en los espacios rurales argentinos en el contexto de la globalización: la pampeanización del agro; la agriculturización; la modernización del espacio rural. La incorporación de la biotecnología en el agro. Nuevas formas de organización productiva. La expansión del área ganadera hacia zonas no tradicionales. El circuito productivo de la soja. - Las migraciones en internacionales y en especial de países fronterizos. Problemas de discriminación y xenofobia. - Los problemas ambientales como la deforestación de los bosques y selvas nativas, la pérdida de suelos por prácticas agrícolas inadecuadas, los procesos de desertificación. Causas y consecuencias. - El poder estatal en la organización del territorio nacional. La Constitución Nacional Argentina: parte dogmática (declaraciones, derechos y garantías) nuevos derechos, pactos y acuerdos internacionales. Convención internacional de los Derechos del Niño. Normas que protegen la vida cotidiana de niños/as. Vigencia en la Argentina. Parte orgánica (poderes, funciones). La ciudadanía en el marco de circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas y culturales. - Participación ciudadana de la mujer. - Derechos de ciudadanos y ciudadanas sin exclusiones. La participación de los varones y las mujeres en la política. 	<p>condiciones de vida y de trabajo. Pobreza, exclusión y desigualdades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los procesos productivos en espacios urbanos y rurales americanos teniendo en cuenta los actores sociales implicados y sus intencionalidades, así como el impacto diferencial de las tecnologías de producción, información y comunicación en las formas de organización territorial. El proceso de suburbanización. Las ciudades latinoamericanas. - Las distintas formas de inserción de los países americanos en el sistema económico mundial y de los modos en que se relacionan entre ellos: los flujos de circulación de bienes, servicios e información en el contexto de la globalización y de los procesos de integración regional. Mercosur y otros procesos de integración en América. El comercio: las exportaciones e importaciones. - Cambios territoriales y económicos en el contexto de la globalización: las reformas agrarias en América Latina. Las nuevas ruralidades y conflictos ambientales y sociales. - Situación de la industria en la Argentina y en América Latina. Tipos de industria. Calidad, marcas y sellos en la Argentina. - Las nuevas inversiones mineras. Estudio de casos. El rol del Estado. - Democracia y dictadura. Derechos humanos. Nuevas formas de entender la ciudadanía. - Situaciones de irrespeto a los Derechos del Ciudadano/a. Ciudadanía, identidades, interculturalidad (lo local, lo nacional, lo global). - La sexualidad en la pubertad. El vínculo con otros / as, los amigos/as, la pareja, el amor como apertura a otro /a. Formas en que los derechos de niños/ as y adolescentes pueden ser vulnerados: el abuso y violencia sexual, explotación y "trata de personas". - Estado y Nación. Los recursos del Estado (recaudación impositiva, PBI). La distribución de la riqueza. Programas sociales. - Los medios masivos de comunicación y la formación de opinión en el espacio público. Análisis crítico de sus mensajes y su incidencia en la construcción de
--	--

	<p>valores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diversidad cultural en América Latina y los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, y sus manifestaciones en distintos países.
--	--

Lineamientos orientadores y de acreditación Tercer Ciclo

Lineamientos orientadores para Sexto Año	Lineamientos de acreditación de Tercer Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Sexto Año del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender la complejidad de los procesos históricos y la articulación de las dimensiones de análisis de la realidad social. - Comprender las distintas problemáticas socio-históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad. - Construir periodizaciones utilizando convenciones de medida y definiendo criterios. - Relacionar procesos pasados de la realidad nacional, con otros espacios y tiempos. - Distinguir las nociones de Estado y Nación, formas de gobierno, ideologías, grupos o clases sociales. - Comprender la realidad social pasada y presente (nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones. - Localizar los hechos y procesos en mapas, imágenes satelitales, etc. - Utilizar diferentes escalas geográficas de análisis (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y socio-históricos. - Comprender y explicar la organización territorial como un producto histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes. - Conocer las causas y consecuencias de 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Tercer Ciclo del Nivel Primario, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender la importancia de las prácticas ciudadanas en la democracia, repudiando toda forma de violación a los derechos humanos. - Conocer e identificar los cambios significativos de los períodos de la historia nacional en relación a los procesos económicos y políticos. - Reconocer y valorar las expresiones culturales diversas que se desarrollaron a lo largo del tiempo como reflejo del contexto social. - Relacionar el pasado con el presente, y reconocer los cambios y las permanencias en los procesos económicos y sociales. - Profundizar en el análisis de las problemáticas de la realidad social del contexto nacional y latinoamericano, para comprender las causalidades de los procesos políticos, económicos y sociales que atravesaron el Siglo XX. - Comprender y rescatar el significado de los procesos sociales que involucran para los argentinos y argentinas, la construcción de la memoria colectiva, la lucha por los derechos humanos, por la justicia y la equidad social de todos y todas, la consolidación de una ciudadanía plena para adultos/as, jóvenes e infancia. - Localizar los espacios en estudio. - Comprender y explicar las transformaciones territoriales, económicas y sociales en Argentina y

<p>los movimientos migratorios en Argentina.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar los problemas ambientales, sus causas y consecuencias, desde múltiples dimensiones. - Relacionar los marcos normativos vinculados a los derechos y deberes del ciudadano/a con los valores. - Conocer los derechos y las instituciones que los protegen contra el abuso de poder y los límites para favorecer una convivencia social ordenada y respetuosa de la ley. - Entender la iniciativa legislativa y la consulta popular como instrumentos de participación ciudadana y de democracia semidirecta. - Identificar los distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos. - Elaborar y participar en proyectos colectivos que estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad. - Reconocer el diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás. - Demostrar sensibilidad ante las necesidades y los problemas sociales y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. - Efectuar lectura de imágenes, mapas, prensa y documentos de forma activa. - Reconstruir textos de manera creativa en distintos formatos. - Identificar posturas contrapuestas y construir argumentaciones. - Comunicar los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos y otras formas de expresión en las que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico. - Formular interrogantes e hipótesis, buscar y seleccionar información en diversas fuentes, analizarla y sistematizarla y elaborar conclusiones sobre temas y problemas sociales. - Leer e interpretar diversas fuentes de información (testimonios orales y escritos, 	<p>Latinoamérica como consecuencia del proceso de globalización.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer los procesos de integración regional entre diversos países de América. - Conocer las causas de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. - Conocer las causas y consecuencias de los movimientos migratorios. - Conocer las causas de los nuevos movimientos sociales. - Explicar procesos como la fragmentación de las ciudades y las reformas agrarias latinoamericanas. - Comprender la situación industrial de Argentina y Latinoamérica en relación al contexto internacional. - Conocer los distintos ambientes del continente americano, identificar los principales recursos naturales y sus formas de aprovechamiento. - Comprender los principales problemas ambientales en América, reconociendo sus causas y consecuencias, las políticas ambientales más relevantes y las distintas escalas geográficas implicadas. - Comprender las características más relevantes de la población americana y explicar sus principales problemáticas. - Reconocer la diversidad cultural en América y comprender los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones. - Explicar los procesos productivos en espacios urbanos y rurales americanos, teniendo en cuenta los actores sociales implicados y sus intencionalidades, así como el impacto de las tecnologías de producción, información y comunicación en las formas de organización territorial. - Conocer las distintas formas de inserción de los países americanos en el sistema económico mundial y los modos en que se relacionan entre ellos, en el contexto de la globalización y de los procesos de integración regional.
--	---

<p>restos materiales, fotografías, planos y mapas, imágenes, gráficos, ilustraciones, narraciones, leyendas, textos, entre otras) sobre las distintas sociedades y territorios en estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la relación entre ciudadanía y género en el devenir histórico. - Propiciar una cultura reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas. - Fundamentar, racional y argumentativamente, la posibilidad de la participación política y de la responsabilidad social en el sistema democrático. - Comprender la construcción de lo común en el espacio público, a través del respeto y del diálogo. - Comprender el accionar del gobierno en el marco de determinados principios como la división de poderes, publicidad de los actos, responsabilidad de los funcionarios, garantías de libertad e igualdad, alternancia en el ejercicio de los cargos públicos. - Reconocer la importancia de la integración de las diversidades culturales y étnicas. - Desnaturalizar creencias y opiniones que involucran las cuestiones de género, étnicas, generacionales, etarias para posibilitar prácticas democráticas basadas en la pluralidad e interculturalidad, respeto por las diferencias, igualdad con equidad. - Fundamentar, racional y argumentativamente, la posibilidad de la participación política y de la responsabilidad social en el sistema democrático. - Trabajar con problematizaciones, elaborar hipótesis, preguntas, y buscar información de fuentes diversas. - Sistematizar la información y elaborar producciones escritas en diferentes formatos: informes, monografías, afiches, notas periodísticas, etc. - Relacionar procesos y productos en circunstancias concretas. - Comprender la construcción de lo común en el espacio público a través del respeto y del diálogo. - Construir argumentaciones desde una diversidad de fuentes y material
--	--

	<p>documental.</p> <ul style="list-style-type: none">– Sistematizar la información investigada y analizada de múltiples fuentes, organizar los datos usando diferentes formatos discursivos: informes, monografías, afiches, textos expositivos y argumentativos, blogs, redes o mapas conceptuales, etc.– Comunicar los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos y otras formas de expresión en las que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico.– Reflexionar y analizar críticamente la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social.
--	--

Los valores y normas en el aula de Ciencias Sociales

Las actitudes son modos de expresión que responden siempre a normas sociales, conocimientos, ideologías, creencias, motivaciones.

En el marco de una epistemología constructivista y desde el área de Ciencias Sociales, la especificidad de los contenidos actitudinales refiere a los valores y las normas sociales, porque plantear los contenidos, solamente desde las actitudes, sólo servirá para que sean abordados desde situaciones emergentes, cuando surja un conflicto en el aula o en la escuela.

El proceso educativo está garantizado por supuestos acuerdos previos, las maneras en que se toman las decisiones, las modalidades de resolución de conflicto, las relaciones jerárquicas que se establecen entre los diferentes actores de la institución, así como también, entender que en el mismo proceso los alumnos y alumnas construyen una red de relaciones y se posicionan ante ella, incidiendo en los aprendizajes.

La institución escolar es un espacio social, en el cual el niño/niña confronta las referencias sociales y familiares con las que enseña la escuela, organización social en la que deben insertarse.

Del mismo modo que se construyen los conocimientos, también se cimientan las normas sociales y los valores. Dicha construcción se adquiere a través de un largo proceso, generando espacios de encuentro en torno a problemáticas o situaciones conflictivas, en donde se intercambien puntos de vista y negocian significados que facilitarán la resolución en forma conjunta y cooperativa por parte de los/las alumnos/as.

Pensar la formación en términos de actitudes, implica seguir pensando en términos de conductas, de resultados, de efectos; de la misma manera que se viene haciendo desde hace siglos.

Se considera que la formación debe pensarse en términos de normas y de valores, en términos de lo que causan o producen las actitudes; de lo contrario, se continuará con un trabajo sobre lo aparente y sus consecuencias.⁶⁵

Desde el área se considera fundamental que los/as alumnos/as puedan:

- Opinar y actuar con convicción
- Se relacionen y resuelvan conflictos
- Tengan autonomía para pensar críticamente
- Reconstruyan sus propias normas sociales y valores
- Adquieran y construyan actitudes reflexivas y críticas
- Valoren el intercambio de ideas y el diálogo en la resolución de conflictos
- Valoren el trabajo cooperativo
- Respeten los saberes de los/as otros/as y las diferencias por motivos étnicos, culturales, sociales, religiosos, de género
- Diferencien y acepten las diferencias para no discriminar

Efemérides: sentidos y propuestas

*“Las instituciones establecen como prioritaria la conmemoración de fechas históricas descontextualizadas de lugar y momento, obligan a hacer un paréntesis en la secuencia didáctica del docente para atender a una fecha determinada”
Maestra, Río Negro, 2010.*

La palabra efeméride alude a un acontecimiento notable que se conmemora cada año. Etimológicamente se refiere a lo efímero que significa literalmente “lo que dura un día”, es decir, aquello de corta duración y más allá de que se conmemora un día, la reproducción recurrente de ciertos ritos, ceremonias, discursos y acciones, demuestran la perdurabilidad de ciertas fechas del calendario escolar.

Pensar en las efemérides en la Escuela Primaria nos remite a la búsqueda de nuevos sentidos que definan: ¿qué acontecimientos y procesos de la historia argentina y latinoamericana recordar, conmemorar y celebrar? ¿Por qué razones y con qué intencionalidades?

Es necesario comprender que las efemérides no son contenidos privativos del área de Ciencias Sociales, sino oportunidades valiosas de las instituciones para construir propuestas que involucren a toda la comunidad para reflexionar acerca de los sentidos de la identidad y la nación.

Sin embargo, los acontecimientos o fechas que se privilegian para conmemorar son trabajados año tras año en las aulas de las Escuelas Primarias, sin definir en qué ciclo o año. Específicamente se desarrollan como contenidos curriculares del área de Ciencias Sociales.

Esta situación vacía de valor simbólico el acto escolar, reproduciendo muchas veces estereotipos que obturan la comprensión y el análisis del proceso socio-histórico que se debe recordar y enseñar.

⁶⁵ Boggino, N. (2005) Las normas y los valores sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional. Rosario. Homo Sapiens ediciones.

Las efemérides y la enseñanza de las Ciencias Sociales

Es necesario, entonces, separar las efemérides de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, y que la enseñanza vaya por sus carriles propios y responda a sus propias lógicas curriculares: al mito lo que es del mito y a la historia lo suyo.

¿Quién decide qué recordar?, ¿por qué y para qué recordar?, ¿a quiénes recordar? En este camino se acercan las siguientes reflexiones:

- Las efemérides tienen un potencial simbólico para dar sentido a la educación política pero es necesario encontrar nuevos rituales que recreen valores que favorezcan identificaciones propias de necesidades presentes.
- Las instituciones, los/as docentes, junto con los niños, las niñas y las familias tendrán que involucrarse y colaborar en la conmemoración, para entender que no son privativas de las Ciencias Sociales la reflexión sobre la memoria y la identidad de los pueblos
- Volver a los elementos perdidos de la fiesta popular, o sea, resignificar los rituales, incorporar el movimiento, la alegría, el juego, etc.
- Reflexionar, debatir y consensuar sobre qué conmemoramos, festejamos, resistimos, repudiamos; ¿qué memorias visibilizamos y cuáles aún permanecen acalladas, silenciadas, sometidas?, ¿qué relaciones establecemos con el pasado: dinámicas o cristalizadas?, ¿qué elegimos recordar, a quiénes, por qué y para qué?
- Trabajar desde y con la diversidad en el pasado desde el presente, para construir visiones abiertas y plurales, identidades múltiples para pensar proyectos interculturales que nos incluyan hoy desde las diferencias, empezar realmente a dar sentido a palabras tan maltratadas como, por ejemplo, revolución, nación, patria, memoria. ¿Qué relato nos permitimos construir?, ¿qué interrogantes invitamos a realizar a la infancia, a los pueblos originarios, a los/as trabajadores/as, a la multiplicidad de mujeres y hombres, a los jóvenes y a los ancianos?

Repensar las Ciencias Sociales y las efemérides nos permite establecer algunos criterios para abordar los contenidos adecuados para cada ciclo y sugerir propuestas posibles:

- Primer Ciclo: procesos relacionados con la vida cotidiana recreando lugares, actores y situaciones del pasado desde el presente, 25 de mayo, por ejemplo, la vida en las familias de hombres, mujeres y niños/as en la época de la revolución de Mayo en diversos espacios.
- Segundo Ciclo: las relaciones multicausales que posibilitaron a sujetos y grupos enfrentar problemas en tiempos y espacios diversos. Por ejemplo, el 12 de Octubre, se podría entender la conquista (española o argentina), de los pueblos originarios como concepto, para reflexionar sobre la diversidad cultural, la otredad.
- Tercer Ciclo: los procesos históricos implican la enseñanza de los procesos socio-históricos, políticos y económicos, para comprender el conflicto y las contradicciones, en diferentes escalas temporales y espaciales, por ejemplo, el 24 de Marzo se podría trabajar en el eje Democracias y Dictaduras en la vida familiar y comunitaria.

Las respuestas se construyen a partir de las decisiones no sólo del Estado, en sus diferentes niveles, sino desde las instituciones situadas en diversos contextos. Como sujetos políticos, significa un desafío pensar juntos los sentidos de la memoria y la identidad de los pueblos.

Las tecnologías en las Ciencias Sociales

En los contenidos sugeridos se han incorporado saberes que surgen de las relaciones sociales actuales y la tecnología a lo largo del tiempo, acompañando los procesos de producción, distribución, circulación de bienes y servicios, en diferentes sociedades y espacios.

Se ha considerado posible incorporar las tecnologías en relación a procesos como el impacto de las tecnologías en la vida cotidiana, el mundo del trabajo, la organización de los espacios y sociedades diversas que analizamos en el área de Ciencias Sociales y de la sociedad.

De esta manera, es posible proponer proyectos o espacios alternativos donde se puedan abordar, en Primer ciclo, las tecnologías de uso diario utilizadas en los hogares, en la escuela, en relación a la calidad de vida, al trabajo y a la comunicación social.

En Segundo Ciclo, se pueden introducir, desde los procesos productivos en relación a los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, la sociedad, su relación con las economías familiares y regionales, la generación de empleo y condiciones de vida dignas, y el consumo local.

Y, por último, en tercer ciclo, como consecuencia de un mundo globalizado, las nuevas tecnologías permiten comprender las grandes transformaciones territoriales, económicas y sociales que caracterizan la realidad social de Argentina y América Latina.

Asimismo, pensar a las tecnologías como respuestas alternativas para atender necesidades socio comunitarias implica, en una línea de aprendizaje en servicio, la construcción de proyectos donde los/as estudiantes de Tercer Ciclo se posicionen como protagonistas en el diagnóstico de las necesidades, y en el diseño de las posibles soluciones a las problemáticas comunitarias sobre las que podrían operar, partiendo del trabajo con ejes transversales, por ejemplo, cuidado e inclusión de los/as niños/as, ancianos/as y personas con capacidades diferentes en la vida comunitaria; cuidado de la salud y el ambiente, educación vial, ciudadana, un mejor aprovechamiento de la energía, los recursos y los servicios básicos, entre otros.

Por otra parte, las nuevas tecnologías, en el campo de las comunicaciones y de la información, abren nuevos horizontes en la didáctica de las Ciencias Sociales, como una herramienta más para trabajar en el aula, ya que es posible utilizar otros soportes, además de los materiales escritos, tales como programas de TV, videos, Internet, propiciando otros tipos de aprendizaje, que incluso pueden ser asincrónicos. La webquest o las cacerías para que los/as estudiantes busquen información, el foro para generar debates sobre temas de estudio, el blog para socializar los aprendizajes. La computadora también permite pensar en trayectos de enseñanza diseñados para que el/la alumno/a trabaje en la computadora, utilizando todos los recursos disponibles.

Bibliografía

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Buenos Aires. Paidós.
- Alderoqui, S. y otros. (1994).Didáctica de la Ciencias Sociales. Buenos Aires. Paidós.
- Bandieri, S. (1996) Entre lo micro y lo macro, la historia regional. Síntesis de una experiencia. En Entrepasados, Revista de Historia, Año VI, Nº 11. Buenos Aires.
- (1998) La posibilidad operativa de la construcción histórica o cómo contribuir a una historia nacional más complejizada. Seminario de Historia Regional. Universidad Nacional del Comahue.
- Bandieri, S. En Fernández. S., y Dalla Corte, G. (Comp.) (2001) La posibilidad operativa de la construcción histórica regional o cómo contribuir a una Historia Nacional más complejizada. Lugares para la Historia-Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos. Rosario UNR editora.
- Barros, C. (1999) Hacia un nuevo paradigma historiográfico. En prohistoria Año III, Nº 3. Rosario. Manuel Suárez Editor.
- Benejam, P. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. Cap. IV. En Benejam, P. y Pages, J. Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. Barcelona. Horsori.
- Bianco, J. y otros (2003). Curso de Capacitación docente en Ciencias Sociales. Reestructuración capitalista y transformaciones territoriales.
- Bixio, C. (2003). Como planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Cap. 2. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2005) Las normas y los valores sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional. Rosario. Homo Sapiens ediciones.
- Bulaicio, J., y Moglia, P. (Coord.) (2007) Argentina en la historia de América Latina (1776-1930) Buenos Aires. AZ editora.
- Burke, P. (1996) Formas de hacer historia.Madrid. Alianza Universidad
- Camilioni, A. (1998) Sobre la programación de la enseñanza en Ciencias Sociales. En Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires. Paidós Educador.
- (2005) Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. En Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Carbonari, M. R. (1995) Consideraciones sobre el concepto de historia regional. Ponencia presentada en las V Jornadas Interescuelas. Departamento de Historia y Primeras Jornadas Rioplatenses Universidad de Historia. Montevideo.
- (1998) El espacio en la Historia. De la historia regional a la Micro-historia. Programa de Doctorado de la U. C. de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Carretero, M. (1989) La enseñanza de las Ciencias Sociales. España. Visor.
- (1995) Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires. Aique
- Carretero, M., y Castorina, J. A. (2010) La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de Educación
- Cibotti, E. Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana. Buenos Aires.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. (1998) Diseño Curricular para el Nivel Primario.
-(1999) Diseño Curricular 7º Año EGB.
-(1999).Diseño Curricular Formación Docente: EGB. 1 y 2. Versión 1.0.
- (2009) Dispositivo para el Primer Año de las Escuelas Secundarias de la Transformación. Geografía.

- Cordero, S., y Svarzman, J. (2007) Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Coria, A., y otros. (2007) Ciencias Sociales. NAP Serie Cuadernos para el Aula. Segundo Ciclo Nivel Primario. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- Cuesta, R., y Mainer, J. (2000) Pensar, desear y actuar de otra manera. En Cuadernos de Pedagogía N° 295. CISS PRAXIS. Barcelona.
- Cullen, C. (1998) Hacia una didáctica para la enseñanza de la ética y la ciudadanía. En Formación Ética y Ciudadana. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Chiaramonte, J.C. (1998) Sobre el uso historiográfico del concepto de región. Ponencia presentada al Simposio Argentino-Chileno de Estudios Regionales Patagónicos, organizado por el Consulado de Chile y la U. N. San Juan Bosco. Sede Ushuaia.
- Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. (2007) Marco general. Concepción de hombre, sociedad y sujetos.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007) La escuela entre el cambio y la tradición. En Revista El Monitor de la Educación N° 14. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Edwards Risopatron, V. (1985) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. En Cuadernos de Investigaciones Educativas N° 19. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.
- Fernández Caso, M. V., y Gurevich, R. (coord.) (2007) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza.. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Gurevich, R. (2005) Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Manzanal, M. (2008) Desarrollo territorial e integración nacional. ¿Convergencia o divergencia? En Nun, J., y Grimson, A. Nación y diversidad Territorios, identidades y federalismo. Buenos Aires
- Milton, S. (1986) Espacio y método. En Geocrítica N° 65. Barcelona.
- Moglia, P., y otros. (1998) Pensar la historia. Argentina desde una historia de América Latina. Tercer Ciclo EGB. Buenos Aires. Plus Ultra.
- Ruffini, M. (2005) Gestando ciudadanía en la cordillera: participación y representación política en la región andina rionegrina (1920-1945) En Rey, H. La cordillera rionegrina. Editorial.
- Santos, M., y Silveira, M. L. (2006) D'une Géographie Métaphorique da la Postmodernité á une Geographie de la Globalisation", in Géographie. Economie Sociétés. Vol 2, N° 2-2000.
- Siede, I. (2007) La educación política y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- Siede, I. (Coord.) (2010) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires. Aique Educación.
- Siede, I.(Coord.) (2010) El abecé de Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires. Aique Educación.
- Svampa, M. (2007) La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Buenos Aires. Editorial Taurus
- Svarzman, J. H. (2000) Beber en las Fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Winderbaum, S. (2006) Para pensar y entender Río Negro. Neuquén. Ediciones Pido la Palabra.

- Zelmanovich, P. (2006) Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?. En Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas de Beatriz, A., y Alderoqui, S. Buenos Aires. Paidós Educador.

Educación Artística

1. Fundamentación

El arte es un aspecto central en la vida personal de los sujetos, al mismo tiempo que forma parte de la experiencia pública en la que se construye la cultura como parte de un proceso de enriquecimiento social permanente: deja su marca en el sentir, el pensar y el hacer. Con el paso del tiempo, las diferentes comunidades se han expresado en las producciones artísticas y han transmitido su legado de generación en generación. Así, el arte, se constituye en testigo permanente, cambiante y variado de la vida, que tiene sentido en función de los significados sociales que le son atribuidos en cada momento histórico.

“El arte y el hombre son indisolubles. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre sin arte. Por él el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral.” (Huyghe, 1977)

El arte es parte indisoluble de la historia. El hombre, sujeto de esa historia, necesita expresarse y expresar cómo vive y cómo siente la realidad que lo rodea. Esta expresión, que surge como necesidad, se va enriqueciendo con el cúmulo de experiencias y saberes, que le posibilitan el descubrimiento de nuevos recursos que irán dando forma más concreta a dichas expresiones y facilitarán su comunicación.

“Es entonces que el arte es el lugar de mayor concentración de sentido de una época histórica, de valor y de significación. A través de los lenguajes que componen el territorio artístico la época misma se expresa como hechura, como quehacer a través de obras en su doble carácter de producciones individuales y sociales.”⁶⁶

Si bien el arte se asocia con lo cotidiano, es imprescindible que se aborde en los sistemas de enseñanza como saber. Y es en el área de Educación Artística que encuentra su lugar en el sistema educativo, mediado por las tres disciplinas que la conforman: Educación Plástica, Educación Musical y Educación Teatral.

Educación Artística es un área que tiene un papel fundamental en la formación de sujetos creativos, capaces de poner en juego sus sentimientos e imaginación, su capacidad de inventiva y sensibilidad; en definitiva, sujetos que puedan interpretar la realidad y “su propia realidad”; estableciendo relaciones entre lo que perciben, conocen, sienten y hacen.

En la conjunción de los lenguajes de cada una de las disciplinas que conforman el área y en la interrelación con otras áreas y/o disciplinas escolares, los alumnos y alumnas podrán encontrar las herramientas y construir los saberes que les permitirán expresarse libremente. Sólo cuando lo sensible pueda ser expresado y esa expresión sea considerada con valor comunicativo, más que artístico, el sujeto podrá trascenderse a sí mismo.

Con este propósito, la Educación Artística debe constituirse en un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico, abierto, plural, fundamentalmente placentero que procure lograr el paulatino desenvolvimiento expresivo y las posibilidades de comunicación, permitiendo

⁶⁶ Diseño Curricular. Ciclo Básico de la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina (2008) Educación Artística. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro.

establecer relaciones creativas y personales, favoreciendo, a través del trabajo compartido, actitudes de cooperación y solidaridad, en un marco de libertad y respeto mutuo.

La educación creativa debe: “Preservar la originalidad y el ingenio creador del sujeto sin renunciar insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia sin fomentar su egoísmo; estar apasionadamente atento a la especificidad de cada uno sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo.”⁶⁷

Los múltiples lenguajes permiten la expresión de la subjetividad y, a su vez, le brindan a los alumnos y alumnas la posibilidad de interpretar el mundo a través de la lectura de los discursos estéticos-expresivos –alfabetización artística-, mediados por la metáfora y el contexto cultural de referencia, a través del cine, la televisión, la publicidad, el teatro, la pintura, la escultura, la danza, etc. La materia prima, los procedimientos y técnicas así como las producciones y la construcción de sentidos -personales y colectivos-, se tornan en saberes para comprender y analizar del mundo en su complejidad.

En este sentido, Graciela Montes expresó, “Leer es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento. Leer es construir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado. [...] El cosmos de significación que construimos es personal [...] Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido. Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, “el dueño del cuento”⁶⁸

La Educación Artística, en la Escuela primaria, invita a los niños y niñas a agudizar la observación, a “mirar con otros ojos” lo que los rodea, a escuchar, a tocar, a sentir con la conciencia de que el cuerpo, el movimiento, la palabra, el sonido, la luz, las imágenes, los objetos, etc. forman parte de “una obra” que espera ser leída, escuchada, sentida, decodificada y compartida. Una invitación que nunca será inocente, sino que estará atravesada y acompañada de significaciones que promoverán la apreciación y el disfrute de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales, y contribuirán a desarrollar una actitud analítica, crítica y creativa con respecto a las mismas.

Finalmente, Educación Artística también propicia la interacción con el mundo y la realidad circundante, utilizando en forma reflexiva y crítica los elementos de los lenguajes artísticos que la constituyen, para que los alumnos y alumnas se conviertan en usuarios más sistemáticos de los circuitos de difusión cultural.

1.1. Fundamentación de Educación Plástica

*“Crear es expresar lo que uno tiene en uno mismo.”
Henri Matisse.*

Los niños y las niñas utilizan naturalmente, el dibujo, la pintura, el modelado, la construcción para representar el mundo que les rodea. Cada una de estas formas les posibilita representar y comunicar el mundo interno, expresar deseos, emociones,

⁶⁷ Faure, E. y otros (1973) Aprender a Ser. Madrid/ París. Alianza/UNESCO.

⁶⁸ Montes Graciela (2006) La Gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires. MECyT.

sentimientos, ideas, conceptos, elaborando y ampliando su propia experiencia, produciendo y creando otros mundos.

“Lo visual, al estar ligado a todo lo que rodea al hombre, requiere ser manifestado a través de las formas y colores en el plano y en el espacio. La educación plástica contribuye al desarrollo del niño en su totalidad y a conjugar en forma armónica factores racionales, emotivos, sensorio-perceptivos y motrices”⁶⁹

La Educación Plástica posee un lenguaje propio, procedimientos, técnicas, materiales, herramientas y formas de organización y representación. La escuela debe favorecer el empleo de los mismos, desarrollando en alumnos y alumnas el uso consciente del lenguaje plástico de forma autónoma, reflexiva, crítica y creativa.

La creatividad permite transformar activamente lo que rodea a alumnos y alumnas; permite superar la resolución de problemas de manera repetitiva, aplicando fórmulas ya conocidas; crear, no significa que algo nuevo surja de la nada, siempre hay algo de lo viejo, considerado quizás imperfecto, esto ayudará a pensar, a hacer, a crear algo diferente, un orden diferente en las palabras, los objetos, las imágenes. También la creatividad opera en la resolución de conflictos en tanto transforma activamente lo que nos rodea en lugar de aceptarlo pasivamente.⁷⁰

“De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad del ampliar la experiencia del niño si queremos crear bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca asimile y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia, más importante y productiva, será la actividad de su imaginación, en otras condiciones.” (Vigotsky, 1983)

Vivimos en una sociedad caracterizada como la sociedad de la imagen ante el crecimiento exponencial de la cantidad, calidad y diversidad de imágenes que diariamente producimos y consumimos. Consumo generalmente superior al tiempo escolar. Ya no quedan dudas de que la percepción, creación y pensamiento visual juegan un papel determinante en todo el ámbito de la cognición.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se involucran procedimientos específicos de la Educación Plástica, fundamentales en el desarrollo integral de niños y niñas. Estos procedimientos son: percepción, sensibilidad, creatividad e imaginación, así como la expresión y comunicación.

Percepción: es el proceso por el cual el hombre, a través de los sentidos, adquiere conciencia de sí mismo y del mundo circundante. A partir de estímulos externos, descubre, organiza, conoce e interpreta la realidad. Las imágenes que percibe son las producidas por él mismo y las producidas por el mundo natural. Es pertinente diferenciar estímulo y percepción; el estímulo es externo, tiene que ver con el mundo exterior; la percepción pertenece al interior del sujeto, se vincula a la interpretación y al conocimiento de las cosas.

La percepción visual está íntimamente ligada a la plástica, ya que es el vehículo por el cual se reciben los estímulos como formas, colores y texturas que, a su vez, brindan las herramientas para interpretar el mundo y construir una imagen propia sobre él. La percepción es el paso previo a la interpretación, a la construcción de sentidos, y ese proceso es posible porque los sistemas sensoriales -oído, gusto, olfato, tacto y vista- proveen información del entorno, nutren la sensibilidad, creatividad e imaginación. “La visión en especial, nos ofrece información valiosa y compleja sobre los objetos y acontecimientos de nuestro entorno como por ejemplo: las formas, los colores, las texturas y además nos permite establecer relaciones entre los mismos. Vinculado a la percepción de imágenes está el pensamiento. Rudolf Arnheim (1969) afirma :’La mente,

⁶⁹ Diseño Curricular E.G.B.1 y 2. (1997) Educación Plástica. Pcia. de Río Negro.

⁷⁰ Invertí, J. y M. I Bogomolny (1993) La Creatividad. Cuadernos Taller. Ed. Troquel. Bs. As.

cuyo alcance va mucho más allá que los estímulos recibidos por el ojo directa y momentáneamente, opera como un vasto caudal de imágenes accesibles a través de la memoria y organiza la experiencia total de una vida en un sistema de conceptos visuales'. Asimismo, afirma que esta percepción es cognitiva ya que 'Los mecanismos del pensamiento mediante los cuales la mente manipula estos conceptos operan en la percepción directa, pero también en la interacción entre la percepción directa y la experiencia almacenada, como también en la imaginación del artista,... de toda persona que tenga problemas *in mente*.'"⁷¹

Sensibilidad, creatividad e imaginación: los colores, las formas, el volumen, la textura, el dibujo, la pintura son estímulos externos muy complejos que afectan nuestro pensamiento y emociones y provocan sensaciones. Estas pueden ser de felicidad, ansiedad, tristeza, etc. Toda esta información y conocimiento del mundo externo permitirá a los niños y niñas manipular, combinar, recrear, elaborar y crear a través de la imaginación.

"Lo que el niño ve y escucha constituyen los primeros puntos de apoyo para su futura creación, él acumula material con el cual después estructura su fantasía, posteriormente continúa un complejo proceso de transformación del material" (Vigotsky, 1983) Cuanto más conozca el mundo, más ricos serán sus dibujos, pinturas, construcciones y mejor será la lectura que haga de los mismos.

"En efecto, la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica...La imaginación sigue siendo la misma, independientemente de la forma en que se manifieste: en una personalidad o un colectivo" (Vigotsky, 1983) La imaginación favorece el pensamiento divergente, es decir, la posibilidad de dar múltiples respuestas a un problema. Desarrollarla forma parte de la promoción de un sujeto crítico

Expresión y Comunicación: "La expresión se refiere a una determinada calidad de manifestación, caracterizada por una intencionalidad de comunicación. Expresar significa exteriorizar o poner fuera de sí una idea, sentimiento o concepto a través de un determinado lenguaje, con cierta selección de contenidos y significados, con una determinada modalidad y mediante el uso de recursos materiales que permitan concretar la expresión" (Spravkin, 2000).

Para expresar y comunicar será necesario buscar y elegir los instrumentos más adecuados, organizar y seleccionar el material plástico y visual con el cual los niños y las niñas van a trabajar.

"Algunos aspectos de la experiencia humana se expresan sencillamente mejor mediante ciertas formas y no de otras. Si fuera posible transmitir todo lo que los seres humanos quieren transmitir con una o dos formas de representación las demás serían redundantes." (Eisner, 2000)

En Educación Plástica, la imagen cumple un papel central: es una forma de comunicación que tiene su especificidad, sus propios códigos y procesos de lectura, que permite formas singulares de representación y conocimientos particulares.

"La imagen no se nos ofrece casi nunca aislada; se suele presentar en un contexto, la suelen acompañar otros elementos. El receptor habrá de utilizar el código propiamente iconológico y otros códigos y subcódigos complementarios (Santos Guerra, 1998). Es entonces que se produce la comunicación. Las ideas, emociones y conocimientos pueden ser percibidos e interpretados por otros y también por ellos mismos. Al iniciar

⁷¹ Arnheim, Rudolf. Citado en Diseño Curricular. 7° año-EGB (2002) Educación Artística. Consejo Provincial de Educación. Gobierno de Río Negro. P. 8

estos procesos de interpretación y comprensión tanto de sus producciones como las de sus pares, se comienzan a clarificar cuestiones como la intencionalidad del productor, las significaciones propuestas, las concepciones de la belleza, el hombre y la sociedad, que muestran. Cada forma de representación o lenguaje utiliza diferentes símbolos o elementos discursivos según criterios de combinación particulares. El tipo de símbolo que utiliza cada uno de ellos va a condicionar los aspectos que se van a representar... Por lo tanto es a partir del uso intuitivo que hace el niño, al comienzo de su escolaridad, de las líneas, formas, colores, texturas y el espacio que la educación plástico-visual deberá ir facilitando el acceso a estrategias, categorías, relaciones más complejas, y el uso cada vez más intencional, controlado y eficaz de procedimientos, soportes y material para que puedan ir vehiculizando sus actividades perceptivas y necesidades expresivas y comunicativas”.⁷²

1.2. Fundamentación de Educación Musical

La música es al mismo tiempo producto del contexto y productora de múltiples sentidos y significados que inciden sobre el entorno y lo transforman. En este marco, la música, es conocimiento que genera explicaciones e intenta desde su lenguaje particular, dar sentido al universo de fenómenos que rodean al sujeto.

Ana Lucía Frega (1996) señala que la educación tiene que preparar a los estudiantes para todos los idiomas y, específicamente en lo que se refiere a lo musical, prepararlos para todas las formas de música, para todos los rasgos constitutivos de este lenguaje, con un enfoque universal.

Concebida como lenguaje alfabetizador, la música se transforma en una construcción portadora de significados y de múltiples interpretaciones, que posibilita el análisis de continuidades, discontinuidades y permanencias y, por lo tanto, en una disciplina fundamental de ser enseñada y aprendida. Cuando se aprende a manejar este lenguaje con sus giros, su vocabulario, su sintaxis, ... se logra expresar con sencillez, coherencia y cohesión, no sólo mensajes escritos por otros autores sino también los de uno mismo.

Por sus contenidos, su función social, la posibilidad de ser, siempre y en alguna medida, por y para todos, la música constituye una forma universal de lenguaje, ocupando un lugar de significativa importancia en el mundo de la comunicación estética, en el disfrute pleno del hecho musical y en especial en la formación integral de los sujetos, potenciando el desarrollo de todas sus facultades y posibilidades de crecimiento. Como expresa Dinello: “Con la expresión artística se significa un estado del sujeto(s) en una manifestación del ser humano que intenta contenerse a si-mismo”

Desde este lugar, la Educación Musical cobra un sentido especial dentro del ámbito educativo, brindando a alumnos y alumnas una manera diferente de comunicarse y expresarse, crear y recrear, decir y decirse, imaginar, improvisar, darse permisos, probar; involucrando lo sensorial, emocional, afectivo e intelectual y comprometiendo la percepción, el pensamiento, la acción y la improvisación. Ahora bien, para lograr este cometido, la escuela, responsable de brindar multiplicidad de experiencias de audición y producción musical contextualizadas, de convertir la clase de música en un espacio donde se aprenda “haciendo música”, deberá generar múltiples posibilidades para que los alumnos y las alumnas construyan y se apropien de los conocimientos.

Siendo la música un lenguaje con su propio sistema de organización, sus propios procedimientos, materiales y técnicas, antes de abordar los contenidos con los que el/la docente van a trabajar es necesario señalar, previamente, aspectos fundamentales,

⁷² Diseño Curricular 7° Año. Op Cit.

relacionados con los componentes de la música y sus procedimientos específicos, así como algunas cuestiones que se deben considerar en el hacer musical.

- Los componentes de la música están presentes en todo tipo de organización o discurso musical y nunca se disocian:

- Materia prima: (**sonido – silencio**).
- Elementos estructurales: (**ritmo – melodía – armonía – forma**).
- Componentes culturales: (**género – estilo**).

- Los procedimientos que acompañan la experiencia musical son:

Experimentación: surge a partir de la observación, el descubrimiento, el ensayo, la búsqueda de semejanzas y diferencias y la selección y organización de la información sonora musical. La búsqueda y exploración de materiales y sus posibilidades de utilización debe ser una actividad constante, ya que potencia nuevos descubrimientos y exploraciones del mundo circundante y del propio ser, al mismo tiempo que enriquece la práctica musical.

Imitación e interpretación: en un principio se parte de la repetición de sonidos sin conciencia del acto en sí, para pasar progresivamente a la reproducción consciente de lo escuchado. Estas imitaciones y repeticiones son imprescindibles en pos del dominio de las habilidades musicales necesarias para la interpretación de los sonidos escuchados. El reconocimiento de diferentes sonidos desarrollará la agudeza auditiva y permitirá la interpretación, a través de la cual se aborda la exploración y selección de fuentes sonoras y modos de ejecución, de acuerdo con las necesidades que plantea la obra, así como también la interpretación de arreglos vocales e instrumentales a varias partes. En este proceso de interpretación se debe atender a la necesidad de los alumnos de interpretar vocal e instrumentalmente música de diversos autores, incrementando sus habilidades en el manejo de la voz y los instrumentos, posibilitando a partir de dichas habilidades la creación de sus propias ideas musicales.

Improvisación y creación: incluyen otros procedimientos tales como, la expresión libre, espontánea y orientada y la composición. Aplicar esta forma de expresión a la instrumentación de canciones, cuentos, poesías, así como a los movimientos rítmicos y la danza, favorece la desinhibición, el desarrollo de la coordinación y los reflejos, el desarrollo de la imaginación, la memoria, la concentración -indispensables para ejecutar a la vez que se escucha-, y la coherencia musical, permitiendo la construcción del sentido crítico y la autovaloración, desarrollando criterios estéticos y aportándoles más seguridad.

Al improvisar es necesario que se pongan en juego los elementos conocidos, para obtener nuevos y variados resultados. Éstos pueden ser melódicos, rítmicos, armónicos y a partir de su descubrimiento se convertirán en el cuerpo del mensaje que se desee expresar. Improvisar comunicando con la música, es equivalente a construir con sonidos, ritmos, melodías, formas: “Es la forma que mejor representa el juego simbólico sonoro, que al igual que el juego, nace de la curiosidad manipuladora sobre la sonoridad en la búsqueda de la significatividad.” (Pastor, 1997) Improvisación que necesariamente conduce a la exploración de diversas técnicas para modificar el elemento original hasta culminar con una creación sonora. Ahora bien, la motivación, el ambiente lúdico, las diferentes posibilidades que se brinden, el abandono de estereotipos, serán el medio para el desarrollo creativo.

Expresión y comunicación: La expresión es un procedimiento que nos permite la exteriorización de nuestro mundo interior (emociones, ideas, valoraciones, estados de ánimo, etc.), alude a la capacidad de sensibilizarse, de tomar conciencia de esas

posibilidades, de apropiarse de una gama de recursos necesarios para actuar y responder musicalmente en diferentes situaciones y contextos. Sólo si la sensibilización expresiva se trabaja y desarrolla, la “expresión” tendrá el significado artístico que se le está otorgando. Ahora bien, la expresión viene de la mano de la motivación, del deseo y de la necesidad de cada uno por manifestarse, por comunicar lo que es y lo que siente; expresión que se conquista, asoma, fluye y se expande con la intención de mostrarse ante los demás, de compartir el mensaje de lo realizado. Expresión que se transforma en comunicación de diversos sentidos, si la confianza, la valoración de las posibilidades, el respeto, atraviesa la propuesta. Dichos procedimientos se relacionan con la *apreciación, audición reflexiva* que se produce tanto en la discriminación auditiva como en el análisis de las relaciones que se establecen en el discurso musical. Esta audición cobra sentido cuando se produce la traducción mental del sonido al papel, lo que Willems llamaba el oído musical, donde más allá de que los chicos aprendan a escribir en partituras, lo que resulta fundamental, en este proceso, es la formación de una imagen sonora mental.

Es a través de experiencias de apreciación donde los alumnos pueden conocer y valorar la heterogeneidad de representaciones posibles, donde reflexionan sobre sus producciones y las de sus pares, donde enriquecen sus capacidades como intérpretes y compositores. En el discurso musical, el silencio tiene un rol expresivo fundamental igual que el del sonido. La educación del silencio permite la agudeza del oído y, en definitiva, una educación musical.

La audición reflexiva, que es en definitiva el objeto de estudio, cobra sentido en tanto se contextualiza a través de la realización de recorridos históricos musicales, la descripción de diferentes estilos y géneros, el análisis de la obra desde los códigos del lenguaje y desde los aspectos temáticos, biográficos, etc.

Oír música, significa escuchar y esto exige atención y sistematización de la actividad. La escucha se debe ir educando paulatinamente, sin olvidar que su progreso es paralelo a la maduración particular de cada sujeto. La audición abarca desde escuchar al docente y las y los educandos que comparten la clase, ya sea cuando hablan, tocan un instrumento o cantan, hasta escuchar distintas grabaciones de autores clásicos, populares o modernos. Pero, la audición de diversas obras, cuya selección estará a cargo de cada docente, deberá ser activa y participativa, posibilitándole al estudiante el análisis de la misma (ritmos, frases, cualidades, contextos, autores, géneros, estilos, etc.) al mismo tiempo que reflexiva y crítica, planteando el encuentro entre el análisis, la apreciación y la producción musical de éstas con las propias.

- Las **grafías analógicas y/o partituras tradicionales** serán un soporte necesario pero teniendo en cuenta que la codificación o decodificación (y las dificultades que puede ocasionar el manejo del código) no se transformen en un impedimento para la producción. Considerando que, como dice Paynter (1991) “...la música no es corcheas y negras. No es puntos en el papel: es sonidos. Primero están los sonidos y hay muchas maneras de crear música sin tener que anotarla para nada...”

Es decir, si la necesidad lo amerita, se recurrirá a la utilización y lectura de las mismas, pero no debe ser motivo único de clase, el aprendizaje de símbolos que representan la música en lugar de la música misma.

La voz, el instrumento por excelencia capaz de producir sonidos verbales y no verbales, de transmitir sentimientos asociando palabra y música como así también la de posibilitar la liberación de la carga semántica de la palabra para deleitarnos con las posibilidades sonoras y expresivas despojadas de su significancia.

Asimismo, es fundamental considerar las posibilidades innumerables que ofrece y que a través de técnicas respiratorias adecuadas, ejercicios pasivos y activos de relajación y respiración, planificados y puestos al servicio de los alumnos desde temprana edad, se

favorecerá el cuidado de la misma. En relación directa con la voz se pone en juego el canto. Éste y la canción, son unas de las formas de expresión musical más accesibles a los alumnos tanto en prácticas que contemplen lo individual como lo grupal. La canción, el ritmo y la palabra, son medios expresivos que, en la mayoría de las veces, van acompañados de juegos. Hay grupos de juegos donde la palabra es un componente esencial, donde la palabra es el juego, en parte o en su totalidad. Los juegos donde la expresión vocal está presente totalmente favorecerán el aprendizaje de otros aspectos tales como, el enriquecimiento y ampliación del vocabulario, la expresión oral y modulación y expresividad de la voz.

Los **instrumentos musicales y elementos sonoros** son variados: objetos comunes convertidos en instrumentos de percusión, instrumentos no convencionales de construcción propia, el propio cuerpo como instrumento polivalente. El uso de éstos y otros instrumentos convencionales es adecuado para la educación rítmica, implicando la coordinación motriz-espacio-temporal. Asimismo, los instrumentos que brindan diferentes alturas son el medio adecuado para el aprendizaje de la entonación, el reconocimiento de intervalos y la iniciación a la armonía.

Sobre la **ejecución instrumental** es oportuno aclarar que la misma le brindará, además de lo específico musical, la oportunidad de participar en interpretaciones musicales compartidas con otros miembros del grupo. Sin embargo se hace necesario destacar que esto no implica la enseñanza sistemática de un instrumento musical determinado. Lo antedicho no significa coartar la posibilidad de enseñar instrumentos tradicionales, siempre y cuando las necesidades de aprendizaje del o la estudiante o del grupo así lo requieran, o las instituciones cuenten con un grupo instrumental que lo permita. La práctica instrumental, acorde al desarrollo psicomotriz del alumno permitirá trabajar aspectos de concertación, apreciación auditiva, etc. y será recomendable partir del acercamiento a los mismos dando prioridad a la exploración del sonido que producen, a los elementos que permiten la producción de dicho sonido y luego a las habilidades motrices necesarias para su ejecución.

El **movimiento corporal**, junto a la voz y a los instrumentos, es otro elemento mediador de los procesos de percepción-representación-expresión; es el intermediario entre los sonidos y el pensamiento. En la Educación Musical y en la mayoría de los juegos de los/las estudiantes en el nivel, está presente el movimiento. Juegos que junto a la danza, posibilitan el desarrollo de la lateralidad y la coordinación motora sobre la base de estructuraciones de espacio y tiempo, que a través de movimientos libres u orientados, marcado de pulsaciones, ritmos, melodías, etc. se convierten en la representación motriz de la música.

Todas las **actividades grupales de interpretación**, ya sean vocales, instrumentales y/o corporales, al mismo tiempo que desarrollan la concentración, la percepción auditiva y visual, los aspectos físicos, la divergencia, la memoria, etc., tienen un valor importantísimo en el desarrollo de la socialización, puesto que exigen no sólo la renuncia al lucimiento personal en favor del grupo, sino el respeto por los aciertos y errores del otro y la ayuda entre todos para lograr una adecuada interpretación.

La enseñanza del **Himno Nacional y demás canciones patrias** deben ser abordadas por la Educación Musical. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estas canciones no están escritas para las voces de los niños y niñas del primer ciclo, aún en formación y desarrollo, por lo que el estudio sistemático de las mismas en este período es desaconsejable. Tanto el Himno Nacional como los cantos patrios tienen una tesitura fuera de su alcance y, además, sus letras poseen un alto grado de simbolización y metaforización que las vuelven de muy difícil comprensión. No obstante, no se debe impedir que los alumnos y alumnas conozcan las mismas. Una adecuada audición, tanto

de buenas grabaciones como interpretaciones en vivo, ya sea por compañeros y compañeras de ciclos superiores u otros intérpretes, un paulatino análisis de los puntos más sobresalientes, coordinado con otras áreas curriculares y un introducción en su canto en forma casi insensible para el niño, estimulará su entusiasmo para entonarlas cuando su órgano fonador esté preparado para ello.

Asimismo, no se puede dejar de citar que la **poesía** y la **música** conjugan sus cualidades, en un interjuego entre el ritmo y los sonidos. A partir de ahí es que la canción se configura construyendo sentidos diversos y la poesía infantil, la tradicional y la de autor, con su gracia y vitalidad, se convierten en recursos indispensables en la Educación Musical que brindan, al mismo tiempo, múltiples posibilidades de análisis y disfrute.

La introducción de las **nuevas tecnologías** en el campo de la educación, y en particular en lo instrumental -considerando sintetizadores, máquinas de ritmo, secuenciadores, samplers, celulares, i-pods etc.- está permitiendo que nuevas posibilidades tanto sensibles como creativas, ya sea en el ámbito de la percepción, exploración, así como en la producción y apreciación, se pongan en juego en las aulas. Algunas aplicaciones que están en formato CD-rom, DVD, midi, etc. son netamente interactivas. Es en estos casos cuando son más factibles a ser aplicadas en el ámbito escolar. La pertinencia sobre su posible utilización en el aula corresponde al profesor, en función del contexto concreto en el que se desarrolla cada alumno/a.

Es evidente que esta realidad en continuo cambio, incide en la realidad educativa y posiciona al docente frente a otras responsabilidades, que aunque distintas, son necesarias. Si lo que se pretende es enseñar en función de los contextos que rodean a los alumnos, no reconocerlo como vía de enriquecimiento y desarrollo para la formación musical, significaría un retraso de la música en el sistema educativo. “Lo habitual es que los individuos trabajen con todo tipo de objetos humanos e inanimados o prostéticos; estas entidades llegan a formar parte tan integral de sus actividades que parece lógico considerarlas parte del armamento intelectual del individuo.” (Hatch, 1992).

En síntesis, si se concibe a la Educación Artística y en particular a la Educación Musical, como un proceso que se da a lo largo de toda la vida, no se puede hacer de ella un espacio de reproducción de canciones, de escritura musical que no se sonoriza, de copia de conceptos teóricos, de búsqueda de información sobre regiones folklóricas reiterando saberes que se recorren en otras áreas, de lecciones interminables, de copia de letras de canciones patrias u otras que llevan todo el tiempo de clase y de evaluaciones escritas para poder acreditar; sino, un espacio vivo y lúdico, que despierte la creatividad, la imaginación, la fantasía, el placer, un lugar de experimentación, de producción sonora y musical, donde los niños y las niñas tengan permiso para probar opciones diferentes, debatir, elegir, equivocarse y buscar distintos resultados. En definitiva, un espacio “que suene” en interacción con el sonido.

En el momento en que los estudiantes oyentes lleguen a percibir lo que el músico despliega a través de su composición, se iniciará el ingreso a una nueva etapa en la Educación Musical. A partir de ahí pasarán de la percepción simple de los sonidos a la apreciación de lo escuchado. Dejarán de oír pasivamente las diferentes obras musicales para comenzar a participar en ellas y hacerlas propias.

1.3. Fundamentación de Educación Teatral

¿Qué es el teatro?

La actividad dramática es inherente a todas las culturas y siempre, con mayor o menor grado de conciencia, ha estado comprometida con los aprendizajes vivenciales del ser humano.

El teatro constituye una de las actividades artísticas más antiguas de la humanidad. Desde el principio de los tiempos ha sido un instrumento poderoso de comunicación no solo para contar historias, sino para apropiarse del lenguaje brindando la posibilidad de decirse y decir. Hombres y mujeres que se expresan y comunican, a través del cuerpo y la palabra, como un modo de intercambio con su contexto social y una de las formas en que se manifiesta su capacidad transformadora.

El teatro es un hecho vivo por excelencia, sólo existe en el presente. Es acción impulsada por la fantasía; imágenes, emociones, personajes y situaciones pueden construirse, creando historias, a través del encuentro entre actores y espectadores. Juega un rol importante en los procesos de construcción de los sujetos y en la vida social. Es fundamentalmente una actividad formadora de la persona: antes que actores forma seres humanos, les da conciencia de sus posibilidades expresivas, les enseña a comunicarse y a ser solidarios, a imaginar y modificar situaciones, circunstancias y relaciones.

El teatro es un juego

El juego es la actividad predominante en la vida de niños y niñas y es fundamental para su formación y desarrollo. En la interacción lúdica, se produce una confrontación con la realidad que posibilita el aprendizaje creativo en el que intervienen las emociones. A través del juego es posible imitar, transformar y crear, siendo el teatro un espacio privilegiado para recuperar y acrecentar la capacidad de juego de alumnos y alumnas

La virtualidad de la representación, el "como si" liga intensamente al teatro con el juego. Es un proceso que partiendo del juego espontáneo evoluciona hacia el taller de Teatro, pasando por el juego teatral. Progresivamente se produce la incorporación de elementos del código, procedimientos y técnicas de esta disciplina particular.

El teatro es un lenguaje

Cuando se habla de educación integral de los y las alumnos/as se intenta brindar oportunidades de expresión y comunicación en todos los aspectos. Por ello es posible hablar también de alfabetización teatral y estética.

El cuerpo es el instrumento del teatro. Niños y niñas viven en, con y por su cuerpo. Un cuerpo que existe, actúa, interpreta y expresa. Es imprescindible que alumnos y alumnas puedan utilizar y descubrir su cuerpo con todas sus potencialidades para conocerse a sí mismos y relacionarse con los demás.

La escuela tradicional ha privilegiado en la enseñanza el uso del lenguaje verbal o escrito. La educación del ser humano, para que sea completa, equilibrada y armoniosa, requiere que se promueva el dominio de la mayor cantidad posible de lenguajes de manera de permitirle interactuar con el mundo y operar con la realidad.

El lenguaje teatral, con los signos y la sintaxis que le son propios, permite que los alumnos y alumnas se expresen integralmente y enriquezcan su capacidad comunicativa, y contribuye a la conformación de nuevas estructuras mentales.

El teatro es representación

El teatro es acción, se representa en el espacio y en el tiempo. La representación es síntesis de una realidad, lo cual supone una selección y organización de elementos a través de reglas precisas. Esa realidad en el momento de la acción es re-inventada y re-creada desde perspectivas estéticas, expresivas y creativas permitiendo producir y comunicar nuevos sentidos, imágenes, sensaciones y opiniones.

Representar es también convertirse en otro/a, lo cual requiere un esfuerzo de autoconocimiento y de conocimiento de ese/a otro/a y una capacidad de adaptación a

situaciones nuevas a través de un trabajo imaginativo que da expresión concreta a un modo hipotético de pensamiento.

El teatro es también una manera de conocer

El teatro ofrece la posibilidad de "hacer presente" la realidad de manera simbólica y constituye para los alumnos y alumnas una forma privilegiada de explorar el mundo circundante y descubrir sus propias posibilidades. En los aprendizajes teatrales se recuperan las situaciones vitales que han experimentado, se trabaja con ellas, brindándoles la oportunidad de conocerse a sí mismos y a los demás de otra manera.

El lenguaje teatral fomenta la capacidad de abstracción porque permite razonar, planificar y experimentar, no sólo sobre situaciones acerca de las que alumnos y alumnas han tenido experiencia directa, sino también acerca de situaciones posibles e hipotéticas, lo cual aumenta significativamente el poder de comprensión y de realización.

Características y aportes específicos de la Educación Teatral

En un Taller de Teatro se dan siempre algunas características propias de la disciplina y que hacen a su especificidad, aunque a veces, en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, se enfatizan una u otra de esas características.

La Educación Teatral puede considerarse como:

• ***Un espacio de encuentro***

El teatro, como actividad de expresión y comunicación, necesariamente se da en el seno de un grupo y permite que se desarrollen habilidades sociales ya que en las experiencias teatrales se ponen en juego comportamientos socio-afectivos.

La relación se da en un doble plano:

- En el plano simbólico de la situación, donde los personajes accionan e interactúan. En este juego de interrelaciones cada uno va descubriendo y enfrentando sus propias dificultades y posibilidades en cuanto a la relación con el otro, a la vez que desarrolla aspectos de la personalidad que permanecen ocultos en otras experiencias escolares.
- En el plano real de la actividad, ya que convoca a un grupo de personas en función de una producción colectiva. Siguiendo ese objetivo común, el grupo se organiza y construye un complejo entramado de relaciones, con un alto componente afectivo dada la naturaleza de la actividad.

• ***Una forma de expresión***

A menudo los alumnos y las alumnas tienen altos grados de inhibición por distintos condicionamientos físicos o sociales, su potencialidad expresiva se ve restringida, acotada y estereotipada o se reduce meramente a la expresión verbal.

El lenguaje teatral le abre un campo de experiencias para explorar, buscar, descubrir, recuperar y acceder a formas de expresión muy complejas que ponen en juego, en un plano simbólico, su repertorio de experiencias vitales: percepciones, sensaciones, sentimientos, pensamientos, recuerdos y fantasías, temores, certidumbres e ilusiones.

Por otra parte es también una forma de expresión de intereses, necesidades, expectativas, conflictos y valoraciones de los/as alumnos/as y de su comunidad, exteriorizando, representando e interpretando modos originales de recrear simbólicamente la realidad.

- ***Un instrumento de conocimiento de sí mismo y de los demás***

Tradicionalmente, la escuela se ha interesado por el conocimiento del cuerpo humano a partir del estudio de su estructura y su funcionamiento, sus sistemas, sus órganos, sus músculos y huesos. Pero se ha ocupado menos del cuerpo concreto y vivo, propio de cada alumno y alumna que es el instrumento mismo del teatro. Lo que siente, cómo reacciona, cómo se manifiesta, la relación que establece con él y con los otros, etc. Y conocer el propio cuerpo es conocerse más a sí mismo.

Representar es jugar a convertirse en otro/a explorando lo diferente de uno mismo. Esto requiere un esfuerzo de autoconocimiento, de conocimiento de los otros y de capacidad de adaptación a situaciones nuevas.

Paralelamente, en los aprendizajes teatrales se evocan y traen a la dramatización las situaciones vitales experimentadas por los/as alumnos/as, según su edad y contextos. A medida que aumenta su bagaje de experiencias es visible una mayor amplitud y profundidad en las temáticas que se abordan. Las diversas situaciones y los variados roles y personajes que asumen los niños y niñas los llevan a tomar conciencia de ellos mismos, al objetivar sus propias acciones y pensamientos, y les posibilitan conocerse y reconocerse como sujetos de una situación desde perspectivas diferentes.

- ***Un medio de comunicación***

El lenguaje teatral es también un medio de comunicación entre partícipes y destinatarios del hecho creador. El teatro es esencialmente un acontecimiento que ocurre en el presente y permite comunicar, con intencionalidad estética, emociones, imágenes, pensamientos y valores, teniendo en cuenta a los espectadores, que en algunos casos pueden ser simplemente los otros integrantes del taller.

En la instancia comunicativa la intención se centra en compartir con otros/as lo producido, seleccionando los recursos teatrales y los medios técnico-expresivos más adecuados, teniendo en cuenta no sólo si sirven para expresarse, sino también por la capacidad de impacto que puedan tener en los/as destinatarios/as.

- ***Un espacio creativo***

El lenguaje teatral promueve que los alumnos y alumnas vivan circunstancias en las que necesitan desplegar toda su imaginación para buscar soluciones a problemas planteados, reflexionar sobre sus acciones, la de sus pares y otros productores artísticos de su entorno cultural y sentir respeto por todas ellas. La sensibilidad estética se desarrolla cuando se aprecia el propio trabajo productivo y el de los demás.

Además, el teatro, como hecho creativo, permite abordar diversas temáticas identificando y rompiendo estereotipos, explorando nuevos caminos y alternativas, fecundando una actitud interrogadora, cuestionadora y crítica de la realidad.

- ***Un instrumento de análisis y comprensión de la realidad***

A través del teatro, la realidad es vista en sus múltiples dimensiones: individual, grupal, social, nacional e histórica. En cada ciclo se desarrollará la capacidad de percepción según distintos niveles de profundización y de sistematización de lo explorado, tanto de los elementos culturales del entorno como de las características más significativas de la realidad y su representación.

El "como si" es la llave maestra por la cual toda situación de la realidad puede ser recreada a partir del lenguaje teatral. Ello implica transformar la dramatización en una herramienta para explorar, desentrañar y reflexionar sobre hechos, situaciones y personajes, posibilitando nuevas formas de analizar y comprender la realidad.

El teatro es fundamentalmente acción, y un aprendizaje significativo se logra cuando alumnos y alumnas realizan "acciones" sobre la realidad, las cuales pueden ser externas (en forma simbólica, pero real) e internas (de pensamiento). Por ello el teatro permite una enseñanza eficaz, ya que implica crear situaciones dramáticas que los involucran integralmente, pero que posteriormente pueden analizar, reconocer, interpretar e incluso transformar.

En definitiva, interactuando con sus pares, los alumnos y las alumnas pueden practicar sus aprendizajes, decodificar y dar nuevas lecturas a la realidad y articular e integrar contenidos de otras áreas y disciplinas, de modo que puedan transferir esos aprendizajes a distintas situaciones vitales.

- ***Un hecho cultural***

El teatro visto como una de las ramas del Arte es un hecho estético, a través de las producciones artísticas propias, del entorno y del patrimonio cultural de la humanidad.

La representación teatral se caracteriza por unificar todas las artes (música, literatura, danza, arquitectura, plástica, etc.) y promueve entre ellas procesos interactivos de síntesis, permitiendo la exploración contextualizada y significativa de los diferentes códigos artísticos, facilitando la alfabetización estética.

Esta característica se da a partir de dos instancias relacionadas entre sí: la apreciación y la producción. Los alumnos y las alumnas según las distintas edades podrán comprender, analizar, disfrutar, apreciar y evaluar mensajes mediáticos y/o estéticos, producidos por ellos mismos y por otros y valorizar los distintos referentes teatrales a partir de un contacto vivencial con producciones universales, nacionales y del entorno, fortaleciendo la reflexión crítica.

Por último las representaciones teatrales propias, fruto del trabajo del taller, creadas por los mismos alumnos y alumnas posibilita un acercamiento positivo entre la escuela y la comunidad.

La Educación teatral en la escuela

Por ser un arte comunitario en todas sus instancias de creación refuerza actitudes de solidaridad, producción en equipo, formas de organización, análisis de situaciones, crecimiento grupal, libertad, responsabilidad y alegría compartida.

El taller de teatro -en el marco del conocimiento y profundización de los códigos y procedimientos específicos- procura asegurar como constantes de todo el proceso de aprendizaje: el juego, la participación, la integración, el afianzamiento personal, el protagonismo, la autoexpresión y la creatividad en un clima de confianza y respeto mutuo.

El Teatro ha sido y es un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, de comprensión más profunda de la realidad, un espacio que muestra lo que el mundo es, pero también lo que podría y, quizá, debería ser, en suma, un espacio para el crecimiento y la formación integral de los alumnos y alumnas de la Escuela Primaria.

2. Encuadre didáctico

2.1 Propósitos generales

- Favorecer situaciones a partir de las cuales los alumnos y alumnas conozcan e identifiquen los elementos constitutivos de los lenguajes artísticos para operar con ellos en producciones individuales y/o grupales.
- Estimular las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las imágenes plástico-visuales para que los/las estudiantes puedan utilizarlas con autonomía, según su intencionalidad comunicativa y estética.
- Propiciar la construcción de saberes que les permitan desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la autoestima en relación con la producción artística y su transferencia a otras áreas del quehacer humano.
- Generar secuencias de aprendizaje en las que los niños y las niñas se apropien de los diversos procedimientos y técnicas pertenecientes a los lenguajes artísticos para adecuar su uso a las necesidades expresivas individuales y/o grupales, estableciendo relaciones entre lo que perciben, conocen, sienten y hacen.
- Favorecer experiencias que promuevan en ellos/as la apreciación y el disfrute de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales para contribuir al desarrollo de una actitud analítica, crítica y creativa con respecto a dichas producciones.
- Propiciar situaciones en las que los/las estudiantes puedan reconocer las formas de representación en diferentes medios de comunicación y analizar críticamente los mensajes referidos a múltiples aspectos de la realidad para relacionar y utilizar esa información en sus propias producciones.
- Promover situaciones en las que resuelvan problemas relacionados con la vida cotidiana en forma creativa, relacionando diferentes áreas y disciplinas y aplicando valores estéticos, para poner en juego los modos y medios de los lenguajes artísticos.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad para gestionar sus propios procesos de experimentación y producción, seleccionando los modos de representación de los lenguajes artísticos y las estrategias adecuadas, para llevar a cabo proyectos expresivos y comunicativos.

2.2 Contenidos

Si se considera que los contenidos son el conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela, el área Educación Artística plantea algunos que son generales y comunes a los tres lenguajes que la constituyen y otros que son específicos, propios de cada uno de ellos.

Son contenidos generales del área: el conocimiento, reconocimiento y valoración de los lenguajes artísticos como medios de comunicación y expresión; el planteo de propuestas creativas individuales y cooperativas que potencien el desarrollo de la sensibilidad para percibir, vivenciar y respetar las diferentes manifestaciones estéticas, los materiales, instrumentos y espacios de trabajo; la resolución de problemas; la búsqueda de formas -diversas y nuevas- de expresión personal, respetando las capacidades expresivas y creativas de sus pares y la valoración de la diversidad como factor de enriquecimiento social y cultural.

Estos contenidos se complementan con otros que vertebran y estructuran el modo de ser de la Educación Artística que, independientemente del cuerpo de contenidos específicos de lo disciplinar, caracterizan el hacer y el saber hacer de las prácticas cotidianas.

Uno de ellos, fundante en la consecución de respuestas estéticamente creativas, es la capacidad de percibir. Se desarrolla a partir de la aprehensión sensible del entorno, a través de la interpretación de sensaciones, dándole significado y organización a los

diferentes estímulos. Este punto de partida para cualquier proceso de conocimiento, implica un proceso de búsqueda y selección de la información y una permanente utilización de los sentidos para revelar impresiones, sensaciones, emociones, datos, registros, que, desde cada uno de los lenguajes artísticos, se pone en acción a través de respuestas diversas.

Estas aproximaciones sensoriales y lúdicas se van complejizando en relaciones y comparaciones. La exploración y la experimentación constituyen un proceso necesario y básico, que está presentes siempre y deriva en nuevas exploraciones del sujeto de sí mismo y del mundo que lo rodea. Además, ayuda a reconocer posibilidades, potencialidades, modos, gustos y opciones.

La reflexión sobre la experimentación posibilita la selección adecuada de medios, técnicas y recursos para la producción y su apropiación. El descubrimiento y la invención de técnicas de trabajo así como la manipulación de materiales, instrumentos y herramientas, amplía las posibilidades de representación según diversas intencionalidades comunicativas y estéticas.

La improvisación, que es una forma musical y dramática, se desarrolla a través de experiencias diversas y contribuye al análisis y a la interpretación de las mismas. La imitación por otra parte, puede aportar al desarrollo de la memoria visual y auditiva y al reconocimiento de algunos modelos idénticos y diferentes para poder superar estereotipos con la incorporación de nuevos modelos.

La concreción formal de lo expresado anteriormente se da a través de la producción. Y en esta producción deben estar presentes: el deseo de expresar, comunicar o representar (intencionalidad), la selección de significados (qué) y medios (con qué), un determinado uso de los medios (cómo) y los destinatarios (para quién).

La Educación Artística, entonces, debe favorecer el desarrollo de producciones e interpretaciones para que las alumnas y los alumnos adquieran mayor autonomía y puedan escoger los lenguajes que le resulten más apropiados para transmitir sus ideas y su sentir. Para que estas producciones cobren sentido, es fundamental la reflexión que posibilita la comprensión e interpretación de las manifestaciones artísticas. Esta reflexión implica volver sobre los procesos, analizarlos y reconocer los resultados.

Las formas de representación tienen diferentes modos de tratamiento: convencional, mimético y expresivo. El análisis y la interpretación de producciones artísticas requieren una lectura comprensiva, capaz de ir más allá del registro de la información, tanto en el caso de que la lectura se concrete a través de la observación y la audición directas, como en el de la experimentación y la imitación (mimesis). Es importante reconocer las representaciones convencionales que se tienen en un lugar y momento determinado y también el carácter expresivo que el ser humano le imprime a su obra.

Finalmente, otro contenido importante es la fundamentación de opiniones sobre producciones propias y ajenas, utilizando estrategias argumentativas cada vez más complejas, expresadas en un marco de amplitud y respeto.

2.3 Consideraciones metodológicas

La enseñanza artística en este nivel educativo no busca formar artistas sino favorecer el desarrollo de posibilidades expresivas y comunicativas, aproximando a los alumnos y las alumnas al conocimiento y apropiación de los diferentes lenguajes.

Las tres disciplinas -Educación Musical, Educación Plástico-Visual y Educación Teatral- se integran en un Área ya que comparten fundamentos y propósitos comunes así como propuestas metodológicas similares.

Sin embargo cada lenguaje artístico constituye un código particular que se utiliza para expresar, comunicar y representar. Por ello es necesario pensar en una didáctica de la Educación Artística que contemple los aspectos comunes del Área pero que atienda a las particularidades de cada lenguaje específico.

Una propuesta metodológica adecuada debe partir de la actividad espontánea, desde los intereses y necesidades del educando, para avanzar en el desarrollo, la incorporación y el manejo de los conceptos, técnicas y procedimientos, hasta llegar a la utilización consciente y voluntaria de los mismos, con una intencionalidad estética, que será plasmada en la producción.

El **taller** es el modo de enseñar y aprender más apropiado para la participación, el aprendizaje y la sistematización de los saberes ya que es la opción metodológica que permite integrar lo individual y grupal, lo expresivo y creativo a través del quehacer lúdico y la reflexión.

El taller es un espacio de trabajo que permite, a partir de la percepción, la experimentación y la producción, la conjunción del sentir, el pensar y el hacer. Al decir de Perrenoud , “se empodera el desarrollo metacognitivo”.

Para lograr aprendizajes verdaderamente significativos, entonces, se deberán plantear propuestas que:

- Consideren el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proyecto abierto que incluya el interés de los alumnos y alumnas así con las propuestas que ellos realizan.
- Contengan los componentes lúdicos y creativos que permiten generar el placer de la propia realización y la valoración del propio progreso expresivo.
- Promuevan experiencias en las que se resuelvan situaciones problemáticas, evitando actividades rutinarias, repetitivas y/o poco significativas, que desalienten la participación.
- Favorezcan un saber y un saber hacer reflexivo y crítico que pueda ser transferido tanto a la producción propia como a la de pares y referentes.
- Promuevan proyectos de producción colectiva, que posibiliten el desempeño de diferentes roles dentro del grupo y que constituyan un desafío desde el punto de vista de la organización y concreción de los mismos.
- Generen un ámbito de confianza y seguridad, en las que se propicien el respeto y la tolerancia.
- Favorezcan la presentación pública de representaciones teatrales, musicales o plásticas como producto de los procesos de trabajo realizados y no como respuesta a otro tipo de intereses o requerimientos.
- Propicien mayores grados de autonomía.

La elaboración y concreción de **proyectos** de trabajo, se relaciona estrechamente con un enfoque del conocimiento globalizado y relacional, ya que permite establecer relaciones significativas entre los conceptos procedimientos y experiencias que facilitan la construcción de saberes.

Los proyectos posibilitan la puesta en marcha de las *producciones como síntesis integradoras*. El punto de partida puede ser cualquiera de las disciplinas pero siempre implican la articulación con las otras del Área o con otras disciplinas y/o áreas presentes en este Diseño Curricular. Para ello se tendrán en cuenta los intereses y necesidades particulares de los participantes, la realidad institucional y el entorno comunitario.

Algunos ejemplos podrían ser: puesta en escena de obras de teatro - de títeres, teatro de objetos, teatro de sombras- danza-teatro, radioteatro, comedias musicales, murgas, coros

dramatizados, cuentos sonoros, recitales así como la sonorización de imágenes, la producción y presentación de audiovisuales, videos, historietas, fotonovelas, animaciones. También podrían llevarse adelante espectáculos callejeros, festivales, etc.

Es una propuesta didáctica que convierte a los alumnos y las alumnas en protagonistas de sus aprendizajes y permite que produzcan mensajes reales y variados con propósitos y destinatarios concretos; sistematicen los conocimientos sobre los lenguajes a partir del uso y la reflexión de los mismos; vinculen el aprendizaje de los lenguajes artísticos con las demás áreas incluyéndolos en estructuras cada vez más amplias y complejas y lleven a cabo una tarea que requiere responsabilidad individual y cooperación, que involucra en la realización de las propuestas a todo el grupo, a otros años, a la escuela y a la comunidad.

Según Berliner (1991), los proyectos se relacionan directamente con la filosofía constructivista, porque pensar críticamente requiere dar significado a la información, analizarla, sintetizarla, planificar acciones, resolver problemas, crear nuevos materiales e ideas, en síntesis, involucrarse más con la tarea de enseñanza y aprendizaje.

Cuanto más profundamente conozca el/la docente la disciplina y su didáctica específica, más posibilidades tendrá de: crear un clima grupal favorable; estar abierto a las propuestas que surjan de los alumnos y alumnas; propiciar la experimentación y su manejo placentero; encontrar la dinámica más adecuada; facilitar, orientar, estimular y promover como parte de su rol de enseñar.

El o la docente debe ser consciente de la cultura de su época y analizarla de manera crítica para seleccionar las producciones a trabajar, asumiendo una posición frente al planteamiento consumista del saber

Por otro lado es necesario que pueda transmitir el placer, la fantasía, la alegría y la incertidumbre que le produce el contacto y la utilización de los lenguajes estéticos – expresivos. Esto es posible si permite que lo/la habiten y atraviesen. De esa manera podrá generar espacios de comunicación y construcción diversa de significados.

Las propuestas artísticas deben darse en espacios abiertos y desafiantes, espacios para compartir e intercambiar el arte en todas sus expresiones con otros que también se exponen observando, preguntando, opinando, creando y recreando, con el propósito de participar activa y creativamente en la construcción de este mundo pluricultural del hoy. Espacios en donde el hacer, saber y ser se conjuguen para potenciar la sensibilidad estética de alumnos y alumnas como individuos e integrantes de un grupo.

Si el arte ha sido desde siempre expresión de lo íntimo, pero fundamentalmente del modo en que una época atraviesa al artista, ese arte no debe ni puede permanecer encerrado; más aún en esta época en que la tecnología de la información y la comunicación, con el arte digital, las producciones multimediales, los museos virtuales, las producciones sonoras, etc. permiten que las producciones sean compartidas más allá de lo imaginable.

2.4 Evaluación

La evaluación es parte del proceso pedagógico, debe ser coherente con la fundamentación, los propósitos y la metodología planteados. Implica a los y las docentes como sujetos responsables de la enseñanza y a los alumnos y alumnas como los sujetos activos de su aprendizaje. Un apropiado enfoque de la enseñanza de la Educación Artística y una clara concepción de la evaluación, posibilitará la construcción de un saber y un saber hacer reflexivos y críticos.

La evaluación supone el análisis y la reflexión sobre las estrategias de enseñanza implementadas y las decisiones tomadas, así como la observación y registro de los avances y eventuales dificultades que se plantean en los aprendizajes para realizar reajustes o planificar nuevas propuestas, acordes a las demandas e intereses que se vayan generando. Esto exige una actitud flexible y atenta.

En el caso de los alumnos y alumnas, los ayuda a visualizar los aprendizajes construidos y los estimula para conseguir aquéllos que aún no ha alcanzado. Por lo que la evaluación se debe enseñar y en este aprender a evaluarse y evaluar a otros/as, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación se tornarán fundantes.

Qué se está enseñando y qué se debería estar aprendiendo, constituye parte de la información que el o la docente debe comunicar para que la evaluación no quede sólo en sus manos.

En todo proceso de evaluación es necesario conocer cuáles fueron los puntos de partida y evaluar sólo lo que se enseña. En el Área se proponen tres ejes que organizan los contenidos. Una propuesta de evaluación adecuada debe considerar siempre, contenidos de los tres.

El registro de ese proceso podrá realizarse a través de carpetas de trabajo, bocetos, grabaciones, filmaciones, fichas de seguimiento de docentes y alumnos/as, fotos, textos, trabajos prácticos, de investigación, etc.

Por lo tanto, durante el proceso de evaluación, el/la docente deberá:

- Utilizar instrumentos de evaluación variados y acordes con las actividades propuestas.
- Observar el grado de interés y predisposición con que alumnos/as se sitúan ante los aprendizajes artísticos.
- Tener en claro que la tarea artística escolar está centrada en la experimentación y la producción lúdica y placentera, por encima de la búsqueda de resultados "mostrables" desde una estética adulta.
- Valorar la libertad expresiva, la creatividad y la originalidad con que alumnos/as ponen en juego los aprendizajes que construyen.
- Constatar la participación en actividades de grupo y la capacidad para ajustarse a normas compartidas.
- Potenciar la autoevaluación y la evaluación compartida continua y espontánea de los alumnos y las alumnas ante el trabajo que producen.
- Proponer la reflexión continua y ayudar a conceptualizar promoviendo la verbalización organizada de lo vivenciado.
- Organizar muestras, actuaciones, representaciones y exposiciones para que sean el resultado natural del proceso de aprendizaje y no invertir la lógica pedagógica, forzando procesos para llegar a resultados.
- Construir un clima respetuoso y brindar información al educando acerca de sus propios progresos y eventuales dificultades de modo que sienta interés por continuar superándose.

Con respecto a la acreditación, los lineamientos *orientadores* y *de acreditación* son los referentes a tener en cuenta.

3. Organización curricular de los contenidos

Eje organizador

Los lenguajes artísticos le posibilitan al sujeto comprender la realidad, expresarse y trascenderse a sí mismo a través de producciones individuales y/o grupales con intencionalidad estética.

Ideas Básicas

- La percepción provee de información que conforma ideas e imágenes, lo que implica un proceso de simbolización y organización de la misma a nivel cognitivo.
- Los lenguajes artísticos como sistemas de representación poseen sus propios modos de organización, procedimientos y técnicas. Su exploración y análisis permite utilizarlos con creciente intencionalidad y autonomía.
- Los lenguajes artísticos son una forma de producir cultura. Su apreciación permite el acercamiento al patrimonio cultural y al reconocimiento de sus variaciones a lo largo del tiempo y entre sociedades.
- Los lenguajes artísticos pueden combinarse y articularse en diferentes contextos y con distintas funciones, enriqueciendo las posibilidades expresivas y comunicativas de los mismos.

De la organización de los contenidos

Los contenidos específicos de las disciplinas que integran el Área están organizados por ciclos y agrupados por ejes temáticos.

Por ciclos, porque los contenidos que son específicos de cada una de las disciplinas no se pueden someter a una secuenciación forzada. El orden de los mismos no representa una organización temporal ni jerarquización, por lo que, para su enseñanza, se deberá seleccionar qué proponer y cuándo teniendo en cuenta acuerdos institucionales. En estos acuerdos los pueden guiar los lineamientos orientadores. Los elementos de cada lenguaje como los procedimientos y las técnicas se relacionan en un interjuego constante en función de las distintas producciones y análisis de los referentes, por lo que será el o la docente (quienes seguramente tienen a su cargo, al menos, los años de un ciclo), el/la encargado/a de secuenciar y complejizar los aprendizajes, en función de sus planificaciones.

Por ejes, porque los mismos permiten actuar como ordenadores de las propuestas de enseñanza y expresan los aspectos comunes de la Educación Musical, Plástica y Teatral, de manera de favorecer los procesos de integración e interacción entre los lenguajes.

El grado de profundización de los contenidos a lo largo de los años corresponde, por un lado a la lógica interna de cada lenguaje artístico y, por otro a las edades de los alumnos y las alumnas, a los saberes construidos, a las experiencias previas como también al entorno socio-cultural. Por lo tanto, el/la docente deberá seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos favoreciendo la adquisición de grados cada vez más complejos, intencionales y autónomos de representar experiencias, sentimientos, ideas y conocimientos, comprender las producciones de otros y establecer relaciones entre los diversos lenguajes.

Los contenidos no pueden de ningún modo agotarse o cerrarse en un determinado período/año para luego pasar a otros nuevos, sino que deben estar siempre presentes,

porque los alumnos y alumnas deben utilizarlos con fines expresivos, en sus producciones plásticas, musicales y/o corporales y reconocerlos en las de otros u otras.

La transferencia de los aprendizajes escolares a su vida cotidiana les facilitará la comunicación con los demás de manera creativa, enriqueciendo las formas habituales de expresión y representación de su mundo imaginario, afectivo y social.

Caracterización de los ejes

Los contenidos del Área de Educación Artística se organizan en tres ejes desde un enfoque procesual, en un entramado de aprendizajes de carácter integral y progresivo. Estos tres ejes estarán presentes y se articularán permanentemente entre sí y durante los tres ciclos del Nivel Primario. Los ejes son:

- **Procedimientos y técnicas**
- **Elementos del lenguaje**
- **Producción y Referentes**

En el Primer Ciclo, los alumnos y alumnas continúan con la exploración de los diferentes lenguajes artísticos emprendida en el Nivel Inicial. Se parte de experiencias ligadas a la producción y a la apreciación espontánea de mensajes estéticos y artísticos y se tiene en cuenta su desarrollo evolutivo, saberes previos y entorno socio-cultural. La construcción de saberes nuevos no implicará la pérdida del carácter lúdico de las mismas.

En el Segundo Ciclo se enfatiza el acceso a los aspectos más procedimentales y técnicos, atendiendo al interés que los alumnos y alumnas muestran en esta etapa. Las prácticas lúdicas de exploración y análisis estético expresivo se asocian a procesos de reflexión y conceptualización acerca de los modos de organización de los lenguajes artísticos, atendiendo a una intencionalidad expresivo-comunicativa.

En el Tercer Ciclo se desarrolla la capacidad de anticipación, selección y organización que tienen los alumnos y alumnas para producir con creciente autonomía. Es por ello que participan en la elaboración y ejecución de proyectos que culminan en producciones, individuales y grupales, con sentido estético y calidad comunicacional.

Las producciones de un ciclo constituirán puntos de partida para el siguiente. La presentación de los contenidos en Ejes es a efectos organizativos y no significa, como ya se explicitó, una propuesta de secuenciación o jerarquización en el abordaje de los mismos. Por el contrario, el/la docente deberá considerar todos los ejes en forma simultánea al momento de planificar la enseñanza.

Eje: Procedimientos y técnicas

La exploración de instrumentos, materiales, soportes, recursos y procedimientos técnicos y compositivos propios de los lenguajes artísticos en los procesos de producción, posibilita la selección de aquellos que resultan más apropiados para responder a las necesidades expresivas, comunicativas y de representación estética de cada uno de los sujetos.

La experimentación de los medios y modos propios de los distintos lenguajes amplía las posibilidades de representación. La profundización en la investigación facilita la utilización adecuada de los materiales e instrumentos, teniendo en cuenta que el dominio de las técnicas no tiene valor en sí mismo sino en función de las producciones estético expresivas.

En esta diversidad de posibilidades, tradicionales y no tradicionales, convencionales y no convencionales, debería considerarse la incorporación de aquellos formatos y soportes propios de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, siempre atendiendo a las condiciones institucionales y del entorno.

Por otra parte, no deben olvidarse las posibilidades de articular e integrar los lenguajes, en algunos casos en uno o más soportes o utilizando diversos medios expresivos. Esta integración adquiere características diferentes a medida que alumnos y alumnas avanzan en el dominio de diversidad de técnicas y procedimientos.

El aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje, los procedimientos técnicos y compositivos y sus implicancias significativas en la producción de sentidos ficcionales, se tornan saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad.

Eje: Elementos del lenguaje

Los alumnos y las alumnas comienzan la exploración de los distintos elementos de los lenguajes artísticos mediante aproximaciones sensoriales y lúdicas. La capacidad para aludir o expresar aspectos del mundo circundante mediante el uso, manipulación, transformación e interpretación de símbolos progresa rápidamente y el empleo de esos elementos en la elaboración de producciones ayuda a superar los estereotipos mediante la transformación del modelo conocido.

A medida que los/las estudiantes avanzan en sus aprendizajes introducen relaciones múltiples y diversas entre los elementos, usándolos de manera cada vez más autónoma. Pueden analizar y recrear las variaciones que se producen a partir de las distintas formas de utilizarlos y de organizarlos.

En síntesis, el uso cada vez más autónomo de los diversos lenguajes artísticos -la música, la danza, el teatro, las artes visuales, audiovisuales y multimediales- como modos elaborados de comunicación verbal y no verbal, requieren y posibilitan el desarrollo de saberes específicos e intransferibles y permiten la producción artística que se expresa con distintos formatos simbólicos y con una intencionalidad estéticamente comunicable.

Eje: Producción y Referentes

La producción artística tiene un fuerte componente social y cultural. Cada rama del arte tiene su código y un modo de representación propio, específico y, a través del tiempo y el espacio, se ha ido diferenciando de las otras ramas en relación con las preocupaciones y desarrollo de lo humano a los que se refiere.

Si bien es necesario reconocer esas diferencias, también es necesario reconocer las relaciones que existen entre ellas, sus posibles articulaciones, combinaciones e integraciones. En este sentido, también existen manifestaciones no consideradas artísticas en el sentido tradicional o convencional que necesitan tenerse en cuenta.

Una producción en las que se integren los distintos lenguajes implica la concreción formal y estética de proyectos expresivo-comunicativos en los que se encuentran involucrados los diversos contenidos, que permiten la expresión de las posibilidades creativas, individuales y grupales, en contextos sociales de significación. Se deberá tener en cuenta, en su puesta en marcha, la especificidad de cada uno de los lenguajes involucrados pero también las interrelaciones que genera el uso de los recursos con sentido estético.

En todos los Ciclos, pero fundamentalmente en el Tercero, se desarrollarán este tipo de proyectos, atendiendo al grado de profundidad y complejidad que pueden adquirir en cada uno de ellos.

Los alumnos y alumnas visitarán, dentro de las posibilidades que ofrece el entorno, talleres de artesanos/as, actores y actrices, ceramistas, grabadores/as, escenógrafos/as, escultores/as, diseñadores/ras, cineastas; laboratorios de sonido, de fotografía, salas de grabación, de ensayo, de concierto y estudios de música o danza, para conocer cómo se procesa la obra, cuál es el ámbito en donde se elabora y dialogar con quienes la producen.

Es importante que los/las estudiantes valoren las producciones propias y las de sus pares como la de los autores y autoras reconocidos -del pasado y contemporáneos- locales, regionales, nacionales y universales, atendiendo al contexto social, cultural y político en que fueron producidas.

Teniendo en cuenta que estamos inmersos en una sociedad multicultural es necesario introducir una visión pluralista y amplia de los valores artísticos, respetando los diferentes modelos culturales sin perder los propios.

Primer Ciclo

Propósitos

La enseñanza de la Educación Artística en el Primer Ciclo tiene como propósitos:

- Generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la exploración y el reconocimiento de los elementos que componen los lenguajes artísticos y su forma de representación como medio para expresarse y comunicarse.
- Estimular las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las imágenes plástico-visuales elaborando sencillas producciones para comunicar y representar mensajes referidos a su mundo afectivo y social.
- Fomentar propuestas diversas que posibiliten el acercamiento al manejo de instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas para aplicarlos en producciones individuales y grupales.
- Generar la participación de alumnos y alumnas en instancias que faciliten el desarrollo de la sensibilidad y creatividad a partir del acercamiento a los lenguajes artísticos para favorecer la autoestima y la formación estética.
- Propiciar variadas experiencias que permitan el contacto con producciones artísticas locales y regionales del presente y pasado para introducir al niño y la niña, en forma gradual, en una visión amplia y pluralista de los valores artísticos.
- Favorecer el interés de los niños y las niñas por gestionar sus procesos de experimentación y producción, partiendo de la sensibilización adquirida con la práctica de los lenguajes artísticos, para comunicar creativamente los saberes construidos.

Cuadros de Contenidos

Antes de comenzar con la selección, secuenciación y organización de los contenidos, será necesario releer la caracterización de cada uno de los ejes temáticos, para comprender su alcance; recurrir a las ideas básicas para confirmar su coherencia y revisar la fundamentación general del área y de cada disciplina.

Educación Plástica

En Primer Ciclo se parte de experiencias integradas ligadas a la observación, exploración, descubrimiento, imitación, reconocimiento, diferenciación, discriminación, expresión, interpretación, verbalización y producción espontánea propia del desarrollo evolutivo de niños y niñas.

Procedimientos y Técnicas	Elementos del Lenguaje	Producción y Referentes
<p>Exploración y experimentación de distintas disciplinas artísticas</p> <p>Dibujo: Diferentes procedimientos: materiales. Características Construcción. Escultura. Grabados (técnicas básicas de impresión) Pintura. Técnicas mixtas.</p> <p>Exploración y experimentación</p> <p>Materiales: usos, características: Duro, blando, flexible, maleable, rígido, poroso, etc. Herramientas: Usos, características, cuidado, posibilidades. Convencionales y no convencionales: pinceles, rodillos, cucharas, peines, etc. Soportes: Exploración de diferentes formatos y texturas.</p>	<p>El punto: Experimentación. Percepción. Dimensión, agrupamiento, semejanza, proximidad.</p> <p>La línea: Dimensión, tipos, posibilidades expresivas y significativas. Curva, recta, vertical, horizontal, oblicua, ondulada, quebrada. Como generadora de la forma</p> <p>La Forma: Cerrada, abierta, espacios internos externos. Tamaño. Geométricas. Abstractas y figurativas.</p> <p>El Color: Lo expresivo, exploración de las sensaciones y emociones. Mezclas. Primarios secundarios. Familia. Acromáticos. Temperatura: calidez y frialdad.</p> <p>La Textura: Naturales, artificiales. Visuales, táctiles. Utilización expresiva</p> <p>El Espacio: Exploración del espacio bidimensional y tridimensional. Diferenciación. Características.</p> <p>La Composición: Intuitiva. Nociones básicas.</p>	<p>Producción artística</p> <p>Formas tradicionales de arte: Pintura, Escultura, Grabado. Formas contemporáneas de expresión, comunicación y representación. Fotografía, video, diseño. Contextos: Museos, salas, cine, arte callejero. Entorno social y cultural. Arte y ecología.</p> <p>Producción propia</p> <p>Lectura y análisis de imágenes propias y ajenas.</p> <p>Producción integrada</p> <p>Producción integrada a partir de elementos de los diferentes lenguajes artísticos y comunicacionales. Realización de producciones específicas con la incorporación de recursos técnico-expresivos: vestuario, máscaras, muñecos, etc.</p>

Educación Musical

En Primer Ciclo se parte de experiencias integradas ligadas a la observación, exploración, descubrimiento, imitación, reconocimiento, diferenciación, discriminación, expresión, interpretación, verbalización y producción espontánea propia del desarrollo evolutivo de niños y niñas.

Procedimientos y Técnicas	Elementos del Lenguaje	Producción y Referentes
<p>Audición sonora y musical</p> <p>Percepción libre y orientada. Autopercepción. Ritmo: Factores de tensión - distensión. Continuidad - discontinuidad. Regularidad - irregularidad. Velocidad.</p> <p>Percepción sensible: senso-motriz. Percepción analítica de los elementos componentes del sonido. Percepción del mundo exterior: las sensaciones.</p> <p>La voz</p> <p>La voz infantil: registro y timbre.</p> <p>El canto</p> <p>Individual y grupal Respiración y relajación: educación vocal.</p> <p>Percusión y movimiento corporal</p> <p>Características, etapas y estrategias.</p>	<p>Sonido</p> <p>Altura, Intensidad, Duración, Textura, Timbre. Ubicación espacio-temporal: Procedencia, distancia y dirección. Secuencias: antes - después, Junto con..., desde varias posiciones simultáneamente</p> <p>Sonidos del entorno natural y social.</p> <p>Ritmo</p> <p>Libre Tiempo (pulso), acento. Métrica regular, irregular, Esquemas rítmicos simples y en grado creciente de dificultad. Ostinatos</p> <p>Melodía</p> <p>Movimientos ascendentes y descendentes en modo mayor. Melodías en modo mayor, menor, y pentatónico. Melodías en grado creciente de dificultad.</p> <p>Armonía</p> <p>Sonidos sucesivos y superpuestos en modo mayor y</p>	<p>Producciones propias y ajenas.</p> <p>Improvisación instrumental. Expresión. Instrumentaciones del cancionero. Sonorización de relatos. Producción artística y artesanal del entorno.</p> <p>Patrimonio cultural</p> <p>Entorno más cercano (barrio, ciudad, región) Codificación y decodificación espontánea. Diferentes tipos de construcciones artísticas tradicionales y contemporáneas: música y danza. Contextos: museos, talleres, estudios y espacios no convencionales u otras instituciones.</p> <p>Nuevas formas de expresión, comunicación y representación</p> <p>Recursos tecnológicos como fuente sonora para la producción musical.</p> <p>Producción integrada</p> <p>Planificación y ejecución de proyectos grupales de producción que integren al lenguaje musical</p>

<p>Juegos y rondas. Danzas colectivas y de pareja.</p> <p>Instrumentos sonoros y musicales</p> <p>Materiales y objetos: características y propiedades. Modos de acción: golpear, sacudir, frotar, entrechocar, soplar, puntear, rotar, etc. Mediadores: palillos, baquetas, varillas, escobillas, etc. Ejecución instrumental: expresión. Instrumentos aborígenes y folklóricos e instrumentos más conocidos de la orquesta.</p>	<p>menor.</p> <p>Forma</p> <p>Antecedente y consecuente (pregunta-respuesta), Permanencia: partes que se repiten -forma A/A- Retorno: partes que se repiten y/o contrastan. Formas A/B/A y semejantes A/B/A'. Cambio: forma A/ B, canto antifonal, Frases suspensivas**</p> <p>Textura</p> <p>Monodía Homofonía</p> <p>Carácter</p> <p>Alegre, triste, dulce, etc; Expresividad: fraseo, dinámica, clima.</p> <p>Género y Estilo</p> <p>Género vocal e instrumental. Música folklórica, popular y académica. Diferentes agrupaciones instrumentales.</p>	<p>con el teatral, visual, verbal, comunicacional u otros lenguajes. Audiovisuales, comedias musicales, coros dramatizados, murgas, video musical, cuentos musicales, medio ambiente sonoro y calidad de vida, radio: la producción radial -radioteatros-la locución, la imagen en movimiento, integración sonido y palabra, el cine, la televisión, la imagen electrónica, hipertextos, danza-teatro, la canción: interpretaciones, puestas corales, etc.</p>
---	--	--

Educación Teatral

En Primer Ciclo se parte de experiencias integradas ligadas a la observación, exploración, descubrimiento, imitación, reconocimiento, diferenciación, discriminación, expresión, interpretación, verbalización y producción espontánea propia del desarrollo evolutivo de niños y niñas.

Procedimientos y Técnicas.	Elementos del lenguaje	Producción y Referentes
<p>Socialización</p> <p>Experimentación de juegos que posibilitan el vínculo y la confianza individual y grupal</p> <p>Desinhibición</p> <p>Experimentación de juegos de desinhibición y sensibilización a partir del mundo cercano.</p> <p>Recursos corporales y vocales</p> <p><i>El cuerpo:</i> - <i>El cuerpo en movimiento</i> Los movimientos de las distintas partes del cuerpo. Movilidad e inmovilidad Movimiento de locomoción. Motivaciones: elementos de la naturaleza, animales, objetos, personas. Tono muscular. Intensidad Exploración de los apoyos del cuerpo en el piso.</p> <p>- <i>Cuerpo y espacio</i> El cuerpo en el espacio: total y limitado. Exploración de distintos espacios.</p>	<p>El desarrollo expresivo</p> <p>Exploración de las posibilidades expresivas de la voz, el gesto y el movimiento como herramientas de expresión y comunicación. Expresión de vivencias e intenciones comunicativas por medio de lenguajes verbales y no verbales. El cuerpo en relación y comunicación. Experimentación de las posibilidades expresivas en relación con los otros.</p> <p>La estructura dramática</p> <p><i>Sujeto</i> Roles conocidos e imaginados. Diferencia de roles. Roles opuestos complementarios</p> <p>Acción</p> <p>Acciones a partir de distintos estímulos: actividades cotidianas, ocupaciones, sensaciones, objetos,</p>	<p>Producción propia</p> <p><i>Improvisación</i> Exploración de roles cercanos e imaginarios en situaciones dramáticas improvisadas. Práctica de la improvisación en subgrupos partiendo de estímulos gráficos, sonoros, gestuales, literarios, espaciales, multimediales, etc.</p> <p><i>Representación</i> Dramatización de situaciones cotidianas e imaginadas. Construcción y representación de secuencias dramáticas simples. Dramatización de historias inventadas que incluyan presentación, nudo y desenlace y la noción de conflicto. Utilización de vestuario y objetos en la representación de roles Caracterización de los personajes. Interna y externa. Armado del entorno utilizando elementos con función escenográfica. Utilización de recursos técnico-expresivos en las dramatizaciones. Representaciones grupales a partir de cuentos, poesías, recreación de historias, temas del entorno cercano, etc.</p> <p>Producción integrada</p>

<p>Nociones espaciales de ubicación y dirección. Construcciones con el cuerpo en el espacio.</p> <p>- <i>Cuerpo espacio y tiempo</i> El movimiento en el tiempo. Sucesión. Continuidad/discontinuidad. Velocidades.</p> <p>- <i>Cuerpo y objeto</i> Relaciones del movimiento del cuerpo con diferentes objetos. Presencia y ausencia del objeto.</p> <p><i>La voz y los sonidos</i> Posibilidades expresivas de la voz. La palabra. Matices. Intenciones. Tono. Intensidad.</p> <p><i>Los sentidos</i> Reconocimiento y exploración de los sentidos. Ejercitación de la observación, atención y concentración</p> <p>Imaginación y creatividad</p> <p>Exploración de juegos que desarrollen la imaginación. Exploración de situaciones dramáticas a partir de diferentes estímulos literarios, dramáticos, musicales, plástico-visuales. Transformación de objetos Invención de diálogos e historias.</p>	<p>juegos. Acciones características de diferentes roles. Ordenamiento de una secuencia de acciones. Intención e intensidad de las acciones. <i>Entorno</i> El lugar físico de la acción. Ambientes. Entorno real e imaginario. El lugar y las circunstancias. Desarrollo de roles y acciones de acuerdo a diferentes entornos.</p> <p><i>Conflicto</i> Situación dramática y conflicto. Conflicto con un objeto. Conflicto con otros.</p> <p><i>Argumento</i> El relato. El tema y los sucesos. La secuencia narrativa. Presentación, nudo, desenlace.</p> <p><i>La situación dramática</i> Estructuración de los elementos para construir situaciones para dramatizar.</p>	<p>Producción integrada a partir de elementos de los diferentes lenguajes artísticos y comunicacionales. Realización de producciones específicas con la incorporación de recursos técnico-expresivos: vestuario, máscaras, muñecos, música, coreografías, maquillaje, etc.</p> <p>Apreciación de referentes</p> <p><i>Percepción</i> La percepción global y segmentada del sonido, los gestos y movimientos. Registro de información del mundo circundante a través de la exploración sensorial y lúdica. Apreciación sensorial del entorno cercano. Registro de la información del mundo interno: sensaciones, emociones, ideas, fantasías.</p> <p><i>El patrimonio cultural</i> Asistencia a representaciones de teatro y títeres en espacio convencionales y no convencionales. Reconocimiento de los talleres y salas de los grupos de teatro del entorno cercano. Estimulación de la curiosidad, la fantasía y la creatividad a partir del contacto con producciones teatrales locales y regionales.</p>
---	---	--

Utilización de los elementos del código teatral para idear, resolver, transformar, inventar o proyectar objetos, personas, situaciones, problemas, juegos.		
--	--	--

Lineamientos orientadores para el Primer Año

A los/as alumnos/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Primer Año puedan resolver situaciones que implican:

Educación Plástica	Educación Musical	Educación Teatral
<p>Reconocer y diferenciar los elementos básicos del código visual.</p> <p>Distinguir su propio cuerpo en el espacio en relación con otros.</p> <p>Producir imágenes simples bi y tridimensionales.</p> <p>Reconocer los colores primarios y usarlos en representaciones de la realidad.</p> <p>Descubrir texturas táctiles y visuales de la naturaleza y de elementos contruidos por el hombre.</p> <p>Utilizar materiales, soportes, herramientas, y técnicas en la elaboración de imágenes y construcciones plásticas.</p> <p>Realizar lecturas simples de imágenes y construcciones plásticas propias, de pares y artistas.</p> <p>Descubrir manifestaciones plásticas del entorno cercano.</p>	<p>Reconocer los elementos de la materia prima de la música a partir de la interpretación, audición y los juegos con música.</p> <p>Improvisar vocal y corporalmente utilizando las cualidades del sonido.</p> <p>Improvisar rítmicamente utilizando el cuerpo y los instrumentos musicales, según los elementos métricos planificados.</p> <p>Ejecutar esquemas rítmicos sencillos en base a los elementos del ritmo planificados</p> <p>Reconocer y valorar las posibilidades expresivas de la música a partir de la entonación de canciones y de la participación en actividades de canto individual y grupal.</p> <p>Descubrir las posibilidades expresivas de los instrumentos musicales a partir de la exploración y el reconocimiento tímbrico de distintas fuentes sonoras.</p> <p>Participar en interpretaciones vocales y/o instrumentales aplicando los saberes contruidos.</p> <p>Verbalizar sobre producciones propias y de sus pares.</p>	<p>Explorar su cuerpo y su voz en forma lúdica.</p> <p>Expresarse con el cuerpo y la voz a través de la práctica de juegos.</p> <p>Participar de actividades individuales y grupales que generen confianza en sí mismo.</p> <p>Participar de situaciones dramáticas que desarrollen la imaginación.</p> <p>Realizar juegos simbólicos a partir de los elementos de su mundo cercano y de la fantasía.</p> <p>Analizar representaciones de títeres.</p> <p>Improvisar situaciones que impliquen la exploración de roles cercanos e imaginarios.</p>

Lineamientos orientadores para el Segundo Año

A los/as alumnos/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Segundo Año puedan resolver situaciones que implican:

Educación Plástica	Educación Musical	Educación Teatral
<p>Utilizar los elementos básicos de los elementos visuales en producciones y composiciones simples.</p> <p>Reconocer y utilizar los colores secundarios.</p> <p>Producir imágenes simples bi y tridimensionales.</p> <p>Utilizar materiales, soportes, herramientas, y técnicas en la elaboración de manifestaciones plásticas.</p> <p>Realizar lecturas más complejas de manifestaciones plásticas propias y de pares.</p> <p>Descubrir la identidad cultural de las manifestaciones artísticas que le ofrece su ciudad.</p>	<p>Producir grupal e individualmente acciones corporales en concordancia con la intención de las canciones y juegos-rondas.</p> <p>Ejecutar movimientos corporales de reacción - inhibición en grupo o individualmente. Acompañar con el cuerpo una canción, ajustando globalmente el tempo.</p> <p>Cantar, individual y grupalmente, canciones y secuencias melódicas, ajustando globalmente la afinación.</p> <p>Representar analógicamente movimientos sonoros continuos y graduales.</p> <p>Cantar e improvisar motivos melódicos en canciones y secuencias sonoras.</p> <p>Interpretar canciones y secuencias sonoras con acompañamiento instrumental sobre bandas grabadas.</p> <p>Ejecutar instrumentos superponiendo dos o más fuentes sonoras a una melodía.</p> <p>Reconstruir situaciones sonoras de la vida cotidiana, ejecutando con la voz y/o instrumentos sonidos del entorno social y natural.</p> <p>Explorar diferentes recursos expresivos que brinda la voz hablada y cantada.</p> <p>Participar en producciones grupales de interpretación vocal, instrumental y/o corporal aplicando los saberes construidos.</p> <p>Verbalizar sobre producciones propias y de sus pares.</p>	<p>Utilizar su propio cuerpo y la voz en situaciones de juego.</p> <p>Participar activamente en juegos de desinhibición y sensibilización.</p> <p>Diferenciar posturas y sonidos.</p> <p>Participar de situaciones dramáticas que posibiliten el vínculo y la confianza grupal.</p> <p>Explorar a través del juego diferentes representaciones que desarrollen la imaginación.</p> <p>Explorar las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz como herramientas de comunicación.</p> <p>Identificar los elementos de la estructura dramática en diferentes situaciones de juego.</p> <p>Apreciar y reconocer a través de los sentidos el entorno cercano.</p> <p>Comentar representaciones de teatro y títeres.</p> <p>Dramatizar situaciones cotidianas e imaginadas utilizando recursos técnico-expresivos.</p>

Lineamientos de acreditación para el Primer Ciclo

A los/as alumnos/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Tercer Año y por ende el Primer Ciclo puedan resolver situaciones que impliquen:

Educación Plástica	Educación Musical	Educación Teatral
<p>Recrear en imágenes bi y tridimensionales los elementos del código visual (línea, plano, figura- fondo) en producciones más complejas.</p> <p>Reconocer simetría y asimetría en la naturaleza y en los elementos construidos por el hombre.</p> <p>Representar la figura humana en movimiento teniendo en cuenta el espacio en que se mueve relacionándola con otros objetos en forma bi y tridimensional.</p> <p>Reconocer el efecto que produce la luz sobre los colores (luz-sombra) usando la familia de colores, partiendo de los colores puros.</p> <p>Seleccionar y aplicar los materiales, soportes, herramientas y técnicas con intencionalidad expresiva y comunicativa en distintas manifestaciones plásticas</p> <p>Realizar lectura y análisis de manifestaciones plásticas propias, de pares y de artistas.</p> <p>Identificarse y valorar el patrimonio cultural plástico de su Provincia.</p>	<p>Interpretar con el cuerpo y/o instrumento el tiempo estriado en diferentes obras musicales, poesías y rimas de división binaria y ternaria.</p> <p>Ejecutar con la voz y movimientos corporales siguiendo motivos rítmicos. Improvisar motivos rítmicos para acompañar canciones.</p> <p>Discriminar auditivamente sonidos del entorno natural y social más cercano y aplicarlos en sonorizaciones de cuentos e imágenes.</p> <p>Discriminar auditivamente, representar gráficamente y ejecutar vocal e instrumentalmente atributos del sonido y sus relaciones.</p> <p>Cantar, individual y grupalmente canciones y secuencias melódicas ajustando la afinación, respiración y fraseo.</p> <p>Discriminar en obras musicales cantadas, los registros vocales y la cantidad de las voces. Discriminar e interpretar rimas, poesías y canciones en diferente carácter.</p> <p>Ajustar los movimientos corporales en relación al carácter de la obra.</p> <p>Participar en producciones grupales de interpretación vocal, instrumental y/o corporal aplicando los saberes construidos.</p> <p>Verbalizar sobre producciones propias y de sus pares.</p>	<p>Improvisar en subgrupos a partir de distintos estímulos (gráficos, multimediales, etc.)</p> <p>Participar de actividades que impliquen la exploración de los movimientos del cuerpo y las posibilidades expresivas de la voz y los sonidos.</p> <p>Participar en juegos de desinhibición que propicien el desarrollo de la confianza grupal.</p> <p>Reconocer la estructura del texto dramático (presentación, nudo, desenlace y noción de conflicto)</p> <p>Representar situaciones que impliquen utilizar los elementos del lenguaje teatral para desarrollar la imaginación y la creatividad.</p> <p>Experimentar creativamente las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y los gestos con intencionalidades comunicativas.</p> <p>Experimentar situaciones ficticias a partir de los elementos de la estructura dramática.</p> <p>Darse cuenta de la relación que existe entre el personaje, el vestuario y los objetos que forman parte de una representación.</p> <p>Registrar la información del entorno y del mundo interno.</p> <p>Analizar representaciones de teatro y títeres.</p>
<p>Realizar sencillas producciones donde se integren elementos de los diversos lenguajes artísticos.</p>		

Segundo Ciclo

Propósitos

La enseñanza de la Educación Artística en el Segundo Ciclo tiene como propósitos:

- Generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo, análisis y organización de los elementos que componen los lenguajes artísticos y su forma de representación como medio para expresarse y comunicarse
- Gestionar diversas propuestas lúdicas donde se utilicen las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las imágenes plástico-visuales, para elaborar producciones tendientes a comunicar y representar mensajes adecuados al grado de desarrollo alcanzado, en forma cada vez más autónoma.
- Generar instancias que faciliten el desarrollo de la sensibilidad y creatividad para favorecer la autoestima y poder transferir estas actitudes a otras áreas del conocimiento.
- Fomentar propuestas diversas que posibiliten la utilización de instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas, adecuándolos a las necesidades expresivas individuales y/o grupales para aplicarlos en producciones musicales, plásticas y teatrales.
- Propiciar variadas experiencias que favorezcan el acercamiento a las producciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales para disfrutar de las mismas y ayudar a desarrollar una actitud crítica con respecto a ellas.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad de gestionar sus propios procesos de experimentación y producción, seleccionando los modos de representación específicos de los lenguajes artísticos, para comunicar los saberes estéticos construidos a través de diversos proyectos.

Cuadros de Contenidos

Antes de comenzar con la selección, secuenciación y organización de los contenidos, será necesario releer la caracterización de cada uno de los ejes temáticos, para comprender su alcance; recurrir a las ideas básicas para confirmar su coherencia y revisar la fundamentación general del área y de cada disciplina.

Educación Plástica

En Segundo Ciclo se enfatiza el acceso a los aspectos técnicos ligados a relacionar, aplicar, participar, interpretar, elaborar, improvisar, re-crear, vivenciar, analizar, argumentar en correspondencia con el interés por la apropiación de técnicas y códigos que caracteriza el desarrollo de niños y niñas en esta etapa.		
Procedimientos y Técnicas	Elementos del Lenguaje	Producción y Referentes
<p>Dibujo: Posibilidades expresivas. Resolución. Perspectiva. Materiales y herramientas. Soportes</p> <p>Pintura: Características Sus posibilidades expresivas. Materiales, Herramientas. Soportes, formatos</p> <p>Escultura: posibilidades</p> <p>Grabado: Diferentes procedimientos. Herramientas, materiales. Soportes.</p> <p>Técnicas mixtas: Collage, Construcción, Maquetas.</p> <p>Materiales: Usos convencionales y no convencionales. Cualidades. Posibilidades de transformación. Combinación.</p> <p>Herramientas: Usos convencionales y no convencionales. Valoración y cuidado de las herramientas.</p> <p>Soportes: Experimentación con diferentes formatos y texturas.</p>	<p>El punto: Cantidad, calidad, agrupamiento semejanza, proximidad. Dimensión</p> <p>La Línea: Características. Generadora de la forma. Clasificación. Tipos. Relaciones de tamaño.</p> <p>La Forma: Morfología, orgánicas e inorgánicas, regular, irregular, plana, volumétrica, geométrica</p> <p>El Color: Mezclas, primarios, secundarios. Valor. Paletas libres y limitadas. Cualidades y Características. Lo emocional y expresivo. Acromatismo. Calidos, fríos, complementarios. Funciones</p> <p>La Textura: Visual y táctil, canales de percepción. Lineales, matéricas, etc.</p> <p>El Espacio: Bidimensional y tridimensional. Características. Real y representado.</p> <p>La Composición: Proporción, ritmo, equilibrio, simetría y asimetría, Figura y fondo</p>	<p>Producción artística Forma tradicionales de arte. Dibujo, Grabado, Escultura, Pintura. Nuevas formas de expresión, comunicación y representación: Fotografía, video, cine, arte digital. Contextos: Museos, salas, publicidad, arte callejero, murales. Manifestaciones artísticas y culturales. y referentes nacionales. Lenguaje plástico. Fines y funciones. Lectura de imágenes. Arte y ecología.</p> <p>Producción propia Lectura de imágenes propias y sus pares. Análisis de producción.</p> <p>Producción integrada Planificación y ejecución de proyectos grupales de producción que integren al lenguaje visual, musical, teatral, comunicacionales u otros lenguajes: Performance, instalaciones, escenografía, cortos, animación, audiovisuales, etc.</p>

Educación Musical

En Segundo Ciclo se enfatiza el acceso a los aspectos técnicos ligados a relacionar, aplicar, participar, interpretar, elaborar, improvisar, re-crear, vivenciar, analizar, argumentar en correspondencia con el interés por la apropiación de técnicas y códigos que caracteriza el desarrollo de niños y niñas en esta etapa.

Procedimientos y Técnicas	Elementos del Lenguaje	Producción y Referentes
<p>Audición sonora y musical Percepción global y parcial, memoria musical y sonora, evocación sonora.</p> <p>La voz La voz hablada y cantada: inflexiones, articulación, expresión. Voz infantil y voz adulta.</p> <p>El canto Individual y grupal Canto infantil: tesitura, timbre. Canto individual y grupal: coro. Respiración, articulación, relajación y dicción: educación vocal.</p> <p>Percusión y movimiento corporal Características, etapas y estrategias. Juegos y rondas. Danzas folklóricas argentinas: figuras.</p> <p>Instrumentos sonoros y musicales Materiales y objetos: características y propiedades. Relación entre materiales, mediador y modo de acción- sonido (superficie, tamaño, forma, textura, registro, sonoridad.)</p>	<p>Sonido Altura, Intensidad, Duración, Textura, Timbre. Ubicación espacial: procedencia, distancia y dirección. Sonidos del entorno natural y social: organización témporo-espacial. Fuentes de producción sonora.</p> <p>Ritmo Tiempo (pulso), acento, ritmo. Compases binarios y ternarios. Ostinatos. Métrica regular, irregular, ritmo libre. Valores y silencios. Lectura y escritura de esquemas rítmicos en pié binario (unidad de tiempo de referencia negra) Pié ternario (unidad de tiempo de referencia negra con puntillo) Ritmos folklóricos argentinos.</p> <p>Melodía Movimientos ascendentes, descendentes, repeticiones y quebrados en un mismo sonido. Melodías en modo mayor, menor, y pentatónico.</p> <p>Armonía Funciones armónicas: tónica (distensión), dominante (tensión) Bajos armónicos, ostinatos.</p>	<p>Producciones propias y ajenas Improvisación instrumental. Expresión. Instrumentaciones del cancionero. Sonorización de relatos. Producción artística y artesanal del entorno. Comprensión de mensajes musicales.</p> <p>Patrimonio cultural El proceso artístico de nuestra cultura a través del tiempo: cambios, continuidades y permanencias. Patrimonio cultural del país y del continente. Codificación y decodificación orientada. Los medios de comunicación y las producciones artísticas.</p> <p>Nuevas formas de expresión, comunicación y representación Recursos tecnológicos como fuente sonora para la producción y análisis musical.</p> <p>Producción integrada Planificación y ejecución de proyectos grupales de producción que integren al lenguaje musical con el teatral, visual, verbal, comunicacional u otros lenguajes.</p>

<p>Partes de los instrumentos: materia vibrante, cuerpo resonante, material excitante. Instrumentos electrónicos. Ejecución instrumental: expresión. Instrumentos aborígenes y folklóricos e instrumentos de la orquesta. Agrupaciones instrumentales de acuerdo a géneros y estilos. Audición orientada de diferentes versiones grabadas.</p>	<p>Forma Antecedente y consecuente (preguntas-respuestas), Permanencia: partes que se repiten -forma A/A- Cambio: forma A/ B, canto antifonal, Retorno: partes que se repiten y/o contrastan. Formas A/B/A y semejantes A/B/A'. Forma Rondó: A/B/A/C/A</p> <p>Textura Monofonía. Homofonía. Polifonía. Relaciones: simultaneidad, sucesión, alternancia. Jerarquías: solista, conjunto.</p> <p>Carácter Tempo: rápido, moderado, lento y fluctuaciones Carácter: alegre, triste, graciosa, dulce, enérgico y otros. Expresividad: fraseo, dinámica, articulación.</p> <p>Género y Estilo Género vocal e instrumental: reconocimiento y análisis. Música infantil: Cánones a 4 partes o más partes. Música folklórica argentina y latinoamericana. Cancionero general acorde a los contenidos trabajados incluyendo canciones patrias. Diferentes agrupaciones instrumentales.</p>	<p>Audiovisuales, comedias musicales, coros dramatizados, murgas, video musical, cuentos musicales, medio ambiente sonoro y calidad de vida, radio: la producción radial -radioteatros-la locución, la imagen en movimiento, integración sonido y palabra, el cine, la televisión, la imagen electrónica, hipertextos, danza-teatro, la canción: interpretaciones, puestas corales, etc.</p>
--	---	--

Educación Teatral

En Segundo Ciclo se enfatiza el acceso a los aspectos técnicos ligados a relacionar, aplicar, participar, interpretar, elaborar, improvisar, re-crear, vivenciar, analizar, argumentar en correspondencia con el interés por la apropiación de técnicas y códigos que caracteriza el desarrollo de niños y niñas en esta etapa.

Procedimientos y Técnicas	Elementos del lenguaje	Producción y Referentes
<p>Desinhibición Experimentación e invención de juegos de desinhibición y sensibilización a partir de distintos estímulos y estados de ánimo.</p> <p>Comunicación Experimentación de juegos que posibiliten el vínculo y la confianza individual y grupal a partir de los elementos del lenguaje teatral. Ejercicios de comunicación corporales, vocales, de ideas, sensaciones, emociones, pensamientos, etc.</p> <p>Recursos corporales y vocales</p> <p><i>El cuerpo:</i></p> <p>- El cuerpo en movimiento Percepción del propio cuerpo. Los movimientos de las distintas partes del cuerpo. Exploración. Movilidad e inmovilidad global y segmentada. Disociación. Tono muscular. Cambios de Intensidad Análisis y exploración de las superficies de apoyo del cuerpo.</p>	<p>El desarrollo expresivo</p> <p>Exploración de los propios recursos corporales y vocales en dramatizaciones a partir de diferentes estímulos. Expresión de vivencias e intenciones comunicativas por medio de lenguajes verbales y no verbales. El cuerpo en relación y comunicación. Movimiento, juego, afectividad y expresión. Transformación expresiva del propio cuerpo. Experimentación del ritmo teatral en situaciones dramáticas. La voz, el gesto, las posturas y las acciones en la expresión de intenciones comunicativas.</p> <p>La estructura dramática</p> <p><i>Sujeto</i> Roles cercanos y lejanos. El rol y el personaje. Diferenciación. Caracterización externa de un personaje.</p>	<p>La producción propia</p> <p><i>Improvisación</i> Experimentación de juego de roles y creación de personajes organizados en improvisaciones con estructura dramática. Práctica de la improvisación en subgrupos partiendo de estímulos gráficos, sonoros, gestuales, literarios, espaciales, multimediales, etc.</p> <p><i>Representación</i> Dramatización de situaciones cercanas y lejanas a partir de la realidad y la imaginación. Dramatización a partir de textos narrativos utilizando la estructura dramática. Caracterización de personajes de diferentes clases sociales, culturales y/o de diferentes épocas. Representaciones grupales a partir de motivaciones múltiples: canciones, poemas, leyendas, imágenes, textos informativos, experiencias personales, noticias, objetos, etc. Utilización de recursos técnico-expresivos en las dramatizaciones según un sentido determinado: vestuario, utilería, maquillaje, escenografía, iluminación, musicalización. Representación con elementos de otros lenguajes: títeres, pantomima, máscaras, radioteatro, fotografía, filmaciones, etc. Reflexión sobre logros y dificultades expresivas.</p>

<p>- Cuerpo y espacio El cuerpo en el espacio: personal, parcial, total y social. Nociones espaciales de ubicación, dirección y orientación. Construcciones con el cuerpo en el espacio.</p> <p>- Cuerpo espacio y tiempo Cuerpo y temporalidad. Experimentación de la relación cuerpo – acción – espacio y tiempo. Velocidad. Contrastes</p> <p>- Cuerpo y objeto Experimentación de la relación entre el cuerpo y diferentes objetos rígidos y flexibles. Relación objeto – espacio – tiempo y tono muscular.</p> <p><i>La voz y los sonidos</i> Ejercitación de la respiración, la articulación y la dicción. Los sonidos y la capacidad expresiva. Tono, intensidad, modulación y proyección de la voz. Intenciones. Matices.</p> <p><i>Los sentidos</i> Exploración de los sentidos, sensaciones y estados físicos. Ejercitación de la observación, atención y concentración.</p>	<p><i>Acción</i> Movimiento y acción dramática. Acciones y objetivos. Acciones características de diferentes personajes. La interacción. <i>Entorno</i> El tiempo, el espacio y las condiciones dadas de la situación dramática. Reconocimiento y experimentación de diferentes entornos en la acción del sujeto teatral. Adecuación.</p> <p><i>Conflicto</i> El conflicto y la situación dramática. Formulación, desarrollo y resolución de conflictos. Tipos de conflicto: con un objeto, con el entorno, con los otros, con un mismo.</p> <p><i>Argumento</i> Texto narrativo y texto dramático. Trama y argumento. Adaptación de textos narrativos al lenguaje teatral.</p> <p><i>La situación dramática</i> Estructuración de los elementos para construir situaciones para dramatizar. Organización temporal de las acciones según la situación, los</p>	<p>Producción integrada Planificación y ejecución de proyectos grupales de producción que integren al lenguaje teatral elementos corporales, visuales, musicales, verbales, comunicacionales u otros lenguajes. Organización de proyectos de producción teatral: dramatizaciones, títeres, teatro de objetos, pantomima, radioteatro, teatro de sombras, comedia musical, teatro negro, teatro callejero, etc. Medios expresivos no específicos: Lo plástico: escenografía, vestuario, utilería, objetos animados, máscaras, muñecos, etc. La luz: iluminación expresiva de escenas. La imagen: fotografías, proyecciones, etc. Lo musical: composiciones musicales, canciones, esquemas rítmicos, efectos. Lo corporal: coreografías, danzas, etc.</p> <p>Apreciación de referentes <i>Percepción</i> La percepción global y segmentada del sonido, los gestos y movimientos. Registro de información del mundo circundante a través de la exploración sensorial y lúdica. Identificación de los elementos de los lenguajes artísticos con el material registrado en vivencias témporo-espaciales-corporales. Registro de la información del mundo interno: sensaciones, emociones, ideas, fantasías. Contenidos y formas de los mensajes. Formas de representación e interpretación.</p>
---	--	--

<p>Memoria sensorial. Evocación</p> <p>Imaginación y creatividad Exploración de juegos de creación individual y grupal partiendo de los elementos del código teatral. Desarrollo de la creatividad a partir de estímulos literarios, dramáticos, musicales y plástico-visuales en situaciones teatrales. Ejercicios para enriquecer la elaboración de imágenes percibidas, recordadas o fantaseadas.</p>	<p>personajes y los conflictos.</p>	<p>El patrimonio cultural Asistencia y reflexión sobre espectáculos de teatro y títeres. Visita e intercambio con grupos de teatro y títeres locales. Reconocimiento de posibles lecturas realizadas de los espectáculos teatrales. Identificación y comparación de producciones artísticas de distintas culturas, épocas, autores, estilos y géneros. Búsqueda y análisis sobre la producción escénica y los medios audiovisuales y nuevas tecnologías.</p>
---	-------------------------------------	---

Lineamientos orientadores para Cuarto Año

A los/as alumnos/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Cuarto Año puedan resolver situaciones que implican:

Educación Plástica	Educación Musical	Educación Teatral
<p>Utilizar los elementos visuales en producciones reales y fantaseadas de la naturaleza y de elementos de uso cotidiano.</p> <p>Identificar y dibujar el frente y el perfil de la figura humana, propia y ajena, en movimiento y estática, en forma bi y tridimensional.</p> <p>Reconocer la proporcionalidad estableciendo relaciones entre los diferentes elementos que constituyen una imagen.</p> <p>Aplicar los colores secundarios y sus escalas en producciones simples.</p> <p>Seleccionar, aplicar e identificar los materiales, soportes, herramientas y técnicas, con intencionalidad expresiva y comunicativa, en las diferentes manifestaciones y medios plásticos e imágenes, propias y de pares.</p> <p>Analizar manifestaciones plásticas propias, de pares y de artistas.</p> <p>Identificar y valorar el patrimonio cultural plástico de su región.</p>	<p>Ejecutar vocal, corporal e instrumentalmente el tiempo estriado en obras y secuencias melódicas en tempo moderado, rápido y lento.</p> <p>Ejecutar corporalmente el acento en obras y canciones.</p> <p>Ejecutar y producir textos poéticos atendiendo a las acentuaciones del ritmo musical y del lenguaje.</p> <p>Discriminar, ejecutar y producir motivos rítmicos.</p> <p>Discriminar auditivamente, imitar e improvisar distintas fuentes sonoras, a través de la voz sonidos del entorno natural y social más cercano aplicándolos creativamente en la sonorización de un cuento o una imagen.</p> <p>Interpretar vocalmente canciones alternando las voces y corporalmente canciones con distintos carácter.</p> <p>Ejecutar vocalmente motivos melódicos y melodías, teniendo en cuenta la afinación en canciones y secuencias melódicas y el ajuste entre partes.</p> <p>Identificar voces en obras y canciones grabadas.</p>	<p>Experimentar creativamente las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y los sentidos y su relación con el espacio, el tiempo y los objetos.</p> <p>Experimentar ejercicios de comunicación y confianza individual y grupal.</p> <p>Desarrollar la creatividad a partir de estímulos en situaciones teatrales.</p> <p>Utilizar los recursos corporales y vocales para expresar vivencias con intencionalidad comunicativa.</p> <p>Reconocer los elementos de la estructura dramática: sujeto, acción, entorno, conflicto y argumento y utilizarlos con autonomía.</p> <p>Registrar y analizar la información del mundo circundante y del mensaje de los medios discriminando contenidos y formas de representación.</p> <p>Reflexionar críticamente sobre espectáculos de teatro en espacios convencionales y no convencionales.</p> <p>Identificar y comparar producciones artísticas de diferentes culturas, estilos y géneros.</p> <p>Dramatizar a partir de diferentes estímulos situaciones utilizando la estructura dramática.</p>
<p>Participar en proyectos de producción que integren el lenguaje musical, teatral, plástico, audiovisual y multimedial.</p>		

Lineamientos de acreditación para Segundo Ciclo

A los/as alumnos/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Quinto Año y por ende el Segundo Ciclo puedan resolver situaciones que impliquen:

Educación Plástica	Educación Musical	Educación Teatral
<p>Recrear y combinar con mayor autonomía los elementos del código visual aplicándolos en distintas producciones reales y fantaseadas.</p> <p>Representar la figura humana en movimiento en forma bi y tridimensional relacionándola con otros elementos en el espacio, con materiales concretos.</p> <p>Reconocer la perspectiva y los elementos que la constituyen (punto de fuga, punto de vista, etc.) como método de representación.</p> <p>Utilizar colores primarios y secundarios y sus mezclas para representar el espacio y figura-fondo.</p> <p>Seleccionar, aplicar e identificar los materiales, soportes, técnicas y herramientas y sus modos de elaboración de manera más autónoma.</p> <p>Analizar críticamente, producciones propias y de pares, aceptando las opiniones de otros/as.</p> <p>Identificar y valorar el patrimonio cultural de su región.</p>	<p>Ejecutar poesías, rimas y canciones teniendo en cuenta las acentuaciones del ritmo y la palabra.</p> <p>Representar gráficamente el tiempo y el silencio en distintos tempos y con movimientos corporales.</p> <p>Ejecutar vocal y corporalmente motivos rítmicos sencillos.</p> <p>Reconocer, identificar y discriminar los atributos del sonido a partir de movimientos corporales.</p> <p>Representar gráficamente los atributos del sonido y las relaciones sonoras como opuestos (Corto – Largo, Agudo – Grave, Etc.)</p> <p>Discriminar auditivamente, imitar e improvisar a través de la voz sonidos del entorno natural y social más cercano aplicándolos creativamente en la sonorización de un cuento o una imagen.</p> <p>Ejecutar instrumentalmente canciones atendiendo al carácter de la obra.</p> <p>Interpretar vocalmente canciones, atendiendo a las frases y su articulación respiratoria a través de juegos entre solista y conjunto considerando la respiración y el fraseo.</p> <p>Ejecutar vocalmente motivos melódicos usando diferentes formas de emitir la voz y atendiendo a la justeza rítmica y la afinación.</p> <p>Identificar auditivamente y denominar los distintos registros de voz. Interpretar a través de la voz canciones en juego concertante.</p>	<p>Experimentar con autonomía las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz, los sonidos y los sentidos.</p> <p>Ejercitar la comunicación corporal para acrecentar el vínculo grupal.</p> <p>Utilizar la imaginación y la creatividad partiendo de los elementos del código teatral.</p> <p>Utilizar los recursos corporales y vocales para expresar ideas, sensaciones y emociones con intencionalidad comunicativa.</p> <p>Analizar los elementos de la estructura dramática y utilizarlos con autonomía según intencionalidades estéticas.</p> <p>Analizar, interpretar y discriminar la información del mundo circundante y de los medios audiovisuales y sus formas de representación.</p> <p>Analizar reflexivamente espectáculos teatrales que integren otros lenguajes expresivos.</p> <p>Identificar y comparar producciones artísticas de diferentes culturas, épocas, estilos y géneros.</p> <p>Realizar representaciones a partir de motivaciones múltiples utilizando con autonomía los distintos recursos técnico-expresivos.</p>
<p>Participar en proyectos de producción que integren el lenguaje musical, teatral, plástico, audiovisual y multimedial.</p>		

Tercer Ciclo

Propósitos

La enseñanza de la Educación Artística en el Tercer Ciclo tiene como propósitos:

- Facilitar el desarrollo de la percepción a partir de la interpretación y el conocimiento del mundo para enriquecer las representaciones cognitivas y las posibilidades de simbolización de experiencias, ideas y conocimientos.
- Gestionar diversas propuestas lúdicas que exploren las distintas posibilidades expresivas del lenguaje musical, plástico y teatral, para utilizar sus elementos constitutivos reflexiva y críticamente, en producciones individuales y grupales con intencionalidad estética.
- Fomentar variadas propuestas artísticas que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la autoestima para favorecer la producción y la transferencia a otras áreas del quehacer humano.
- Promover diversas propuestas que favorezcan la investigación sobre los instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas específicos de cada lenguaje estético expresivo para seleccionar aquellos que sean acordes a las necesidades de la producción que se quiere realizar.
- Propiciar diversas experiencias que favorezcan el acercamiento, reconocimiento y apreciación de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales en relación a los contextos geográficos, históricos, sociales y culturales para propender al desarrollo de una actitud crítica, analítica y creativa frente a ellas.
- Fomentar experiencias variadas que posibiliten el reconocimiento de la relación entre la forma de representación y el sentido transmitido por medio de los distintos lenguajes estéticos expresivos, para analizar críticamente los mensajes y desarrollar criterios de uso aplicables a sus propias producciones.

Cuadro de Contenidos

Antes de comenzar con la selección, secuenciación y organización de los contenidos, será necesario releer la caracterización de cada uno de los ejes temáticos, para comprender su alcance; recurrir a las ideas básicas para confirmar su coherencia y revisar la fundamentación general del área y de cada disciplina.

Educación Plástica

En el tercer ciclo: la capacidad de producción organizada e integrada de los lenguajes está ligada a las nuevas posibilidades de anticipación, selección y organización para producir con creciente autonomía.

Procedimientos y Técnicas	Elementos del lenguaje	Producción y Referentes
<p>Dibujo: Concepto. Posibilidades expresivas. Resolución. Perspectiva. Materiales y herramientas. Soportes</p> <p>Pintura: Concepto. Características Sus posibilidades expresivas. Materiales, Herramientas. Soportes, formatos</p> <p>Escultura: Concepto. Procedimientos, Tallado, modelado, construcción.</p> <p>Grabado: Concepto. Diferentes procedimientos. Herramientas, materiales. Soportes.</p> <p>Técnicas mixtas: Collage, Construcción, Maquetas.</p> <p>Materiales: Usos convencionales y no convencionales. Cualidades. Posibilidades de transformación. Combinación.</p> <p>Herramientas: Usos convencionales y no convencionales. Valoración y cuidado de las herramientas.</p> <p>Soportes: Experimentación con diferentes formatos y texturas. Características.</p>	<p>El punto: Dimensión, Calidades, densidades, agrupamiento, semejanza, proximidad</p> <p>La Línea: Como agente fundamental generador de la forma. Tipos. Trazo, grafismo. Funciones, estructural, tonal, de contorno. Posibilidades: dirección, dinámica, grosor, ritmo. Simbología</p> <p>La Forma: Concepto. Elementos básicos que configuran la forma. Percepción: contorno, estructura, posición, tamaño. Clasificación: Abierta, cerrada, geométrica, natural, regular, irregular, abstracta, figurativa.</p> <p>El Color: En el entorno y las artes. Luz, pigmento, mezclas, valor, saturación.</p> <p>Agrupamiento: Primarios, secundarios, cálidos, fríos, complementarios, adyacentes. Expresivo, simbólico, funciones. Neutros.</p> <p>La Textura: Clasificación</p> <p>Como recurso visual, táctil.</p> <p>El Espacio: Según su representación, bidimensional, tridimensional. Características.</p> <p>La Composición: Proporción, ritmo, equilibrio, simetría y asimetría, Figura y fondo</p>	<p>Producción artística</p> <p>Forma tradicionales de arte: Dibujo, Pintura, Mural, Grabado, Escultura.</p> <p>Nuevas formas de expresión, comunicación y representación: fotografía, video, imágenes digitales, televisión, cine, diseño, instalaciones, performance, etc.</p> <p>Contextos: Salas, museos, cine, espectáculos artísticos, arte callejero, publicidad, murales.</p> <p>Manifestaciones artísticas y culturales.</p> <p>Ubicación histórica, social y geográfica Estilos, movimientos y corrientes.</p> <p>Lenguaje plástico: Fines y funciones, codificación, decodificación.</p> <p>Arte y ecología</p> <p>Producción propia</p> <p>Codificación, decodificación de producciones propias y de sus pares.</p> <p>Producción integrada</p> <p>Planificación y ejecución de proyectos grupales de producción que integren al lenguaje visual, musical, teatral, comunicacionales u otros lenguajes:</p> <p>Performance, instalaciones, escenografía, cortos, animación, audiovisuales, etc.</p>

Educación Musical

En Tercer Ciclo la capacidad de producción organizada e integrada de los lenguajes está ligada a las nuevas posibilidades de anticipación, selección y organización para producir con creciente autonomía.		
Procedimientos y Técnicas	Elementos del Lenguaje	Producción y Referentes
<p>Audición sonora y musical Percepción e interpretación del entorno sonoro. Percepción global y parcial. Dimensiones de la escucha: activa, analítica, global, reducida. La memoria musical y sonora. La evocación sonora.</p> <p>La voz La voz hablada y cantada: inflexiones, articulación, expresión. Ampliación del registro. Diferentes registros de la voz adulta: soprano/mezzo/contralto/tenor/barítono/bajo. Distintos registros: identificación y clasificación.</p> <p>El canto Individual y grupal Canto individual y grupal: dúos, tríos, coro. Alternancia entre solista y grupo. Respiración, articulación, relajación y dicción: educación vocal.</p> <p>Percusión y movimiento corporal</p>	<p>Sonido Sonido/silencio. Transmisión. Características. Altura, Intensidad, Duración, Textura, Timbre. Relaciones sonoro-temporales. Ubicación espacial: procedencia, distancia y dirección. Cualidades acústicas: ecorreverberancia. Fuentes de producción sonora. Medio ambiente sonoro y su influencia en la vida de las personas. Sonidos metafóricos.</p> <p>Ritmo Tiempo (pulso), división del tiempo, acento, ritmo. Compases binarios y ternarios. Métrica regular, irregular, ritmo libre. Valores y silencios. Lectura, escritura y ejecución de esquemas rítmicos. Ritmos folklóricos argentinos, latinoamericanos y universales.</p> <p>Melodía Melodías de diferentes estilos musicales. Registro, tesitura, perfil melódico y global, relaciones de alturas, sucesiones. Melodías en modo mayor, menor, y pentafónico (por imitación)</p> <p>Armonía Noción subdominante (media tensión) dominante (tensión) tónica (distensión) en sucesiones armónicas y las superposiciones</p>	<p>Producciones propias y ajenas. Improvisación instrumental. Expresión. Instrumentación del cancionero. Sonorización de relatos. Producción artística y artesanal del entorno. Comprensión de mensajes musicales. Traducción corporal de alturas, duraciones, intensidades, texturas. Coreografías para el juego concertante. La producción musical y los medios. Bandas: ejecución instrumental de conjunto, roles, acuerdos, etc.</p> <p>Patrimonio cultural El proceso artístico de nuestra cultura a través del tiempo: cambios, continuidades y permanencias. Patrimonio cultural del país y del continente. Obras musicales populares,</p>

<p>Características, etapas y estrategias. El cuerpo como fuente sonora. El movimiento corporal y su relación con las características expresivas de las obras, con la textura, con el juego concertante. Danzas folklóricas argentinas. Ritmos latinoamericanos y universales.</p> <p>Instrumentos sonoros y musicales Los instrumentos musicales convencionales y no convencionales. Materiales y objetos: características y propiedades. Modos de acción, mediadores, elementos vibrantes en relación a las puestas de escenas musicales. Instrumentos electrónicos. Ejecución instrumental: expresión. Instrumentos aborígenes y folklóricos. Agrupaciones instrumentales de acuerdo a géneros y estilos. Audición orientada a diferentes versiones a partir de experiencias en vivo y/o grabadas.</p>	<p>sonoras. Bajos armónicos, ostinatos, etc.</p> <p>Forma Estructura de la obra musical: introducción, desarrollo, interludio, coda final. Permanencia: partes que se repiten -forma A/A- Tema con variaciones Cambio: forma A/ B, canto antifonal, Retorno: partes que se repiten y/o contrastan. Formas A/B/A y semejantes A/B/A'. Forma Rondó: A/B/A/C/A</p> <p>Textura Relación fondo-figura, planos sonoros en lo cotidiano. Monodía. Homofonía. Polifonía. Contrapunto. Relación Simultaneidad-Sucesión: alternancia. Jerarquías: solista, conjunto. Roles.</p> <p>Carácter Tempo: rápido, moderado, lento y fluctuaciones Carácter: alegre, triste, graciosa, dulce, enérgico y otros. Grados de pertenencia. Cambios de velocidad. Expresividad: fraseo, dinámica, articulación. Música vocal e instrumental. Interpretación vocal e instrumental atendiendo a los elementos del carácter según distintas combinaciones.</p> <p>Género y Estilo Género vocal e instrumental: reconocimiento y análisis. Música infantil: Cánones a 4 partes o más partes.</p>	<p>folklóricas del repertorio argentino en su contexto cultural, social, político y religioso. Bandas, comedias, videos, murgas en su contexto.</p> <p>Nuevas formas de expresión, comunicación y representación. Recursos tecnológicos como fuente sonora para la producción y análisis musical. Nueva generación de instrumentos: sintetizadores, samplers, etc.</p> <p>Producción integrada Planificación y ejecución de proyectos grupales de producción que integren al lenguaje musical con el teatral, visual, verbal, comunicacional u otros lenguajes. Audiovisuales, comedias musicales, coros dramatizados, murgas, video musical, cuentos musicales, medio ambiente sonoro y calidad de vida, radio: la producción radial -radioteatros-la locución, la imagen en movimiento, integración sonido y palabra, el cine, la televisión, la imagen electrónica, hipertextos,</p>
---	---	---

	<p>Música folklórica argentina y latinoamericana. Cancionero general acorde a los contenidos trabajados incluyendo canciones patrias. Diferentes agrupaciones instrumentales.</p>	<p>danza-teatro, la canción: interpretaciones, puestas corales, etc.</p>
--	---	--

Educación Teatral

En Tercer Ciclo la capacidad de producción organizada e integrada de los lenguajes está ligada a las nuevas posibilidades de anticipación, selección y organización para producir con creciente autonomía.

Procedimientos y Técnicas	Elementos del lenguaje	Producción y Referentes
<p>Integración grupal</p> <p>Realización de juegos, dinámicas y ejercicios de confianza e integración grupal</p> <p>Sensibilización Experimentación, reconocimiento y realización de juegos de desinhibición y sensibilización sensorial y emotiva.</p> <p>Recursos corporales y vocales</p> <p><i>El cuerpo</i></p> <p>El cuerpo en movimiento Reconocimiento global y segmentado del propio cuerpo. Entrenamiento del equilibrio, posición y desplazamientos. Organización de movimientos expresivos en secuencias de diferente significación.</p>	<p>El desarrollo expresivo</p> <p>Descubrimiento, valorización y utilización del cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. Exploración del movimiento del cuerpo expresivo con y sin soporte verbal. Experimentación de distintos gestos, posturas y movimientos en la expresión de estados de ánimo e intenciones comunicativas. Utilización de la voz, el gesto, el movimiento y el ritmo en la caracterización de personajes y el desarrollo de acciones dramáticas. Exploración de la palabra como complemento de las acciones narrativas. Manejo de la conducta orgánica. Organización grupal de acciones y estructuras espacio temporales en función estético expresiva.</p> <p>La estructura dramática</p> <p><i>Sujeto</i> Rol y personaje. Características físicas, externas. Cuerpo y voz. Características psicológicas, vida interior, estados de ánimo, emociones e intenciones. Características históricas, sociales, culturales y</p>	<p>La producción propia</p> <p><i>Improvisación</i> Improvisaciones relacionando cuerpo, espacio, tiempo, ritmo, contacto y comunicación. Creación e improvisación de situaciones, escenas, personajes, secuencias de acción, vestuarios y ambientaciones a partir de diversos estímulos. Improvisaciones con estructura dramática, a partir de sensaciones, ideas, pensamientos e imágenes.</p> <p><i>Representación</i> Caracterización de personajes de diferentes clases sociales, culturales y/o de diferentes épocas. Análisis y representación de secuencias dramáticas a partir de relatos. Organización y representación de sensaciones, pensamientos e imágenes desde los elementos del código teatral con sentido estético. Realización de guiones a partir de las improvisaciones del grupo. Organización de proyectos de representación dramática incorporando recursos técnico expresivos. Reflexión sobre logros y dificultades expresivas.</p>

<p>Cuerpo y espacio El cuerpo en el espacio: personal, parcial, total y social. Espacio interno y externo. Espacio simbólico, imaginario.</p> <p>- Cuerpo y temporalidad Exploración de la duración, sucesión, alternancia y velocidad de los movimientos. Composición de estructuras y secuencias rítmicas.</p> <p>- Cuerpo y objeto Experimentación de las relaciones posibles entre el sujeto y los objetos. Calidades de movimiento. Exploración de la energía, el ritmo y el tono muscular de diferentes movimientos. Combinación de las diferentes nociones corporales, espacio temporales y energéticas</p> <p>La voz y los sonidos Estructura vocal: fonación, articulación y dicción. Exploración de sonidos y tonos de la voz propia y ajena y sus intencionalidades comunicativas. Investigación de las posibilidades</p>	<p>geográficas (modismos, regionalismos). El personaje en situación. Historia del personaje. Vínculos. Objetivos.</p> <p>Acción Antecedentes y contextos de las acciones. Investigación de las acciones de los personajes en relación con el conflicto. Las acciones como forma de representación. Secuencias de acciones. Acciones físicas con y sin soporte verbal. Acción interna y externa. Justificación de la acción. Acción y reacción. Interacción.</p> <p>Entorno Tiempo y espacio de la acción dramática. Construcción del espacio escénico a partir de objetos reales e imaginarios. Las circunstancias dadas. El contexto de la situación. Exploración de diferentes circunstancias y su incidencia en la representación de los personajes y las situaciones dramáticas. Creación del entorno a partir de la acción de los personajes</p> <p>Conflicto Conflicto y situación dramática. Tipos de conflicto. Exploración de conflictos con uno mismo, con el entorno y con los otros. Reconocimiento de conflictos en diferentes situaciones dramáticas.</p>	<p>Producción integrada</p> <p>Diseño y elaboración a partir de proyectos de trabajo de los elementos visuales, plásticos, musicales y técnicos necesarios para la representación.</p> <p>Puesta en escena de una obras que integren diferentes lenguajes: creación colectiva; danza teatro; teatro de objetos; espectáculo de títeres; radioteatro; video; comedia musical; murgas; teatro de sombras; espectáculos callejeros; circo; teatro imagen; coros dramatizados, etc.</p> <p>Medios expresivos no específicos: Lenguaje plástico-visual. Escenografía, vestuario, utilería, maquillaje, objetos animados, máscaras, muñecos, etc. Iluminación expresiva de las escenas. Efectos especiales. Lenguaje musical. Composiciones musicales, canciones, esquemas rítmicos, ambientación sonora, musicalización. Lenguaje corporal. Composiciones corporales, coreografías, danzas. Otros lenguajes. Utilización de otros lenguajes expresivos articulados: verbales, corporales, musicales, visuales, audiovisuales o multimediales necesarios para la resolución del proyecto.</p> <p>Apreciación de referentes</p> <p>Percepción Análisis, identificación y diferenciación de la información obtenida por los sentidos y las sensaciones.</p>
--	--	--

<p>expresivas de la intensidad, el volumen y el timbre de la voz atendiendo a los cambios en inflexiones, pausas y ritmos.</p> <p><i>Los sentidos</i> Observación, atención orgánica, concentración. Análisis, identificación y diferenciación de la información obtenida por los sentidos y las sensaciones. Tránsito de la vivencia a la expresión simbólica. Reconocimiento y exploración de la utilización de los distintos sentidos. Experimentación de las sensaciones y los estados físicos en distintas situaciones.</p> <p>Imaginación y creatividad Utilización de la imaginación y la capacidad creativa para inventar, transformar y/o resolver situaciones reales o hipotéticas a partir de los elementos del código teatral.</p>	<p>Creación de situaciones con diversos tipos de conflicto. Antecedente, desarrollo y resolución del conflicto. Progresión dramática. Invención de diferentes resoluciones a situaciones dramáticas. <i>Argumento</i> Argumento y tema. Ideas y significados implícitos en la trama. Creación de argumentos para distintos temas. Reconocimiento de posibles temas a partir de un mismo argumento. Secuencia dramática. Presentación, nudo y desenlace. Alteraciones de la secuencia. Desarrollo y fijación del argumento de una historia dramatizable a partir de un estímulo: juegos, ocurrencias, acontecimientos, noticias, elementos plásticos, musicales, audiovisuales, multimediales.</p>	<p>Registro de información del mundo circundante a través de la exploración sensorial y lúdica. Identificación de los elementos de los lenguajes artísticos con el material registrado en vivencias témporo-espaciales-corporales. Registro de la información del mundo interno: sensaciones, emociones, ideas, fantasías.</p> <p><i>El patrimonio cultural</i> El espectáculo teatral. Asistencia a diversos espectáculos teatrales en espacios convencionales y no convencionales. Apreciación, comprensión y análisis de sus propias producciones y la de sus pares. Apreciación y análisis de obras de teatro, títeres, comedias musicales, danza-teatro, murga, etc. Objetivos, contenido y forma de los mensajes en la representación teatral. Identificación y comparación de producciones artísticas de distintas culturas, épocas, autores, estilos y géneros. Búsqueda y análisis sobre la producción escénica y los medios audiovisuales y nuevas tecnologías.</p>
---	---	---

Lineamientos orientadores para Sexto Año

A los/as alumnos/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Sexto Año puedan resolver situaciones que implican:

Educación Plástica	Educación Musical	Educación Teatral
<p>Reconocer e incorporar elementos de los diferentes lenguajes compositivos aplicándolos en construcciones en forma bi y tridimensional (pintura, escultura, grabados, etc.)</p> <p>Aplicar los elementos que constituyen la perspectiva en producciones artísticas bi y tridimensionales.</p> <p>Utilizar los colores secundarios y terciarios en el uso del espacio y de la figura fondo.</p> <p>Seleccionar, clasificar y recrear con autonomía los materiales, soportes, técnicas y herramientas con intencionalidad expresiva y comunicativa.</p> <p>Analizar críticamente manifestaciones plásticas propias y ajenas.</p> <p>Conocer, respetar y valorar los criterios estéticos en las imágenes plásticas de diferentes artistas plásticos.</p> <p>Conocer las obras de arte, sus diferentes modos de producción y su contexto socio-histórico.</p>	<p>Imitar vocalmente por medio de la verbalización, el ritmo y el canto, de forma individual, colectiva y en cadena.</p> <p>Reconocer y discriminar los instrumentos musicales por su timbre.</p> <p>Elaborar producciones vocales, instrumentales y/o corporales, individuales aplicando los elementos del lenguaje con fines expresivos, comunicativos y estéticos.</p> <p>Crear pequeñas partituras con lenguaje gráfico no convencional para ser interpretadas vocal e instrumentalmente.</p> <p>Improvisar melodías, individuales y en cadena, partiendo de un sonido previo.</p> <p>Entonar improvisadamente textos ritmados.</p> <p>Interpretar sencillas canciones reconociendo algunos aspectos expresivos de las mismas y analizando ritmos, temas y frases melódicas y sencillas formas musicales.</p> <p>Interpretar bailes y danzas populares percibiendo, organizando y estructurando el espacio.</p> <p>Comunicar verbalmente las propias sensaciones y las vivencias experimentadas tras la realización de las actividades expresivas, favoreciendo el desarrollo de la percepción y la vivencia de las mismas.</p> <p>Diferenciar las distintas frases melódicas de una audición, siguiéndola con instrumentos o diferentes ritmos.</p> <p>Representar vocal e instrumentalmente, escrituras libres de dictados no convencionales con asociación de relaciones sonoras.</p> <p>Representar el ritmo de la melodía por medio del cuerpo y los instrumentos.</p> <p>Analizar críticamente canciones y</p>	<p>Experimentar con autonomía las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y los sentidos y su relación con el tiempo, es espacio y los objetos.</p> <p>Experimentar ejercicios de desinhibición, integración grupal y sensibilización sensorial.</p> <p>Utilizar la imaginación y la creatividad partiendo de los elementos del código teatral.</p> <p>Descubrir, valorizar y utilizar el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.</p> <p>Utilizar con autonomía los elementos de la estructura dramática según intencionalidades comunicativas y estéticas.</p> <p>Analizar, interpretar y discriminar la información del mundo circundante y de los medios audiovisuales y sus formas de representación.</p> <p>Asistir y analizar diversos espectáculos teatrales que además integren otros lenguajes expresivos. Identificar y comparar producciones artísticas de diferentes culturas, épocas, estilos y géneros.</p> <p>Organizar representaciones dramáticas a partir de motivaciones múltiples utilizando con autonomía los distintos recursos técnico-expresivos.</p>

	danzas populares, nacionales y latinoamericanas, así como de algunas obras clásicas identificando: contexto, compositor, timbres, tempo, carácter, intensidad y matices.	
Participar en proyectos de producción que integren el lenguaje musical, teatral, plástico, audiovisual y multimedial.		

Lineamientos de acreditación para el Tercer Ciclo

A los/as alumnos/as se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Séptimo Año y por ende el Tercer Ciclo puedan resolver situaciones que impliquen:

Educación Plástica	Educación Musical	Educación Teatral
<p>Seleccionar con autonomía y apropiadamente en imágenes y manifestaciones plásticas los modos de organización de los elementos plásticos, según intencionalidades propias y colectivas.</p> <p>Seleccionar, clasificar y aplicar los elementos plásticos acorde a la intencionalidad expresiva, comunicativa y reflexiva, fundamentando la selección de los materiales, soportes, técnicas y herramientas.</p> <p>Conocer, respetar y valorar los criterios estéticos, en manifestaciones plásticas de artistas, propias y de pares.</p> <p>Identificarse y valorar el patrimonio cultural plástico y manifestaciones visuales universales, siendo concientes del lugar e importancia que ocupa el de su país en ello.</p> <p>Reconocer las obras de arte, sus diferentes modos de producción y su contexto socio-histórico.</p>	<p>Ejecución vocal que de cuenta del avance desarrollado en las técnicas respiratorias y en el control postural.</p> <p>Discriminación perceptiva a partir de la escucha de distintas obras, así como de la lateralidad auditiva.</p> <p>Participar en la planificación y ejecución de distintas producciones integradas, seleccionando estrategias y variables de realización.</p> <p>Ejecutar canciones a través de la voz considerando la articulación, colocación y emisión de la voz cantada y hablada, de manera individual y grupal.</p> <p>Analizar críticamente las diferentes propuestas musicales que ofrecen los medios, relacionándolas con los saberes construidos.</p> <p>Ejecutar con la voz y los instrumentos diferentes obras favoreciendo la discriminación tímbrica simultánea, como preparación al oído armónico.</p> <p>Componer y ejecutar sencillas piezas musicales a través del canto colectivo e interpretación instrumental en conjunto, siguiendo las indicaciones gestuales del director y respetando los momentos de ejecución individual.</p> <p>Interpretar ritmos corporales, bailes y danzas, percibiendo la orientación y la estructuración espacio-temporal.</p> <p>Comunicar verbalmente las propias sensaciones y las vivencias experimentadas tras la realización de las actividades expresivas,</p>	<p>Experimentar con autonomía las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y los sentidos y su relación con el tiempo, el espacio y los objetos.</p> <p>Experimentar ejercicios de desinhibición, integración grupal y sensibilización sensorial y emotiva.</p> <p>Desarrollar la imaginación y la creatividad para resolver situaciones reales e hipotéticas partiendo de los elementos del código teatral.</p> <p>Utilizar los recursos corporales y vocales para expresar ideas, sensaciones y emociones con intencionalidad comunicativa.</p> <p>Analizar los elementos de la estructura dramática y utilizarlos con autonomía según intencionalidades estéticas.</p> <p>Analizar, identificar y diferenciar la información obtenida por los sentidos y los medios audiovisuales y sus formas de representación.</p> <p>Apreciar espectáculos teatrales propios y del medio que integren otros lenguajes expresivos.</p>

<p>Elaborar proyectos, en forma totalmente autónoma, seleccionando las estrategias apropiadas e integrando los diferentes lenguajes artísticos.</p>	<p>favoreciendo el desarrollo de la percepción y la vivencia de las mismas.</p> <p>Acompañar textos, danzas, canciones y representaciones dramáticas siguiendo el ritmo con distintos instrumentos musicales.</p> <p>Diferenciar las distintas frases melódicas de una audición, siguiéndola con instrumentos o diferentes ritmos.</p> <p>Grabar las realizaciones instrumentales individuales y colectivas para su posterior análisis crítico.</p> <p>Crear partituras propias, con una forma o estructura singularizada, inventando los códigos individual y colectivamente y llevándolas a la interpretación.</p> <p>Representar gráficamente una melodía con códigos expresivos y orientativos en la relación de altura y ejecución de la misma.</p> <p>Analizar críticamente canciones y danzas populares, nacionales y latinoamericanas, así como de algunas obras clásicas identificando: contexto, compositor, timbres, tempo, carácter, intensidad y matices.</p>	<p>Analizar críticamente puestas en escena de distintas obras, reflexionando respecto de la dirección, el vestuario, la escenografía, la iluminación, etc.</p> <p>Identificar y comparar producciones artísticas de diferentes culturas, épocas, estilos y géneros y de medios audiovisuales y nuevas tecnologías.</p> <p>Organizar y representar obras de autor o creaciones colectivas utilizando con autonomía distintos recursos técnico-expresivos.</p> <p>Diseñar y participar de obras que integren otros lenguajes: plástico-visuales, musicales corporales, audiovisuales y/o multimediales.</p>
<p>Participar en proyectos de producción que integren el lenguaje musical, teatral, plástico, audiovisual y multimedial.</p>		

Bibliografía consultada y recomendada

- Abadi, S. (1998) Música, maestro. España. Editorial Humanitas.
- -----(2001) Música, maestro. Edición Renovada. Buenos Aires - México. Grupo Editorial Lumen Humanitas.
- Aguirre Arriaga, I. (2005) Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona. Octaedro/EUB.
- Akoschky, J. y otros (2006) Artes y Escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Paidós.
- Alvarez, S. (1993) Integración de Áreas e interdisciplina. Buenos Aires. Ediciones Juntos. Ensayo. Segunda edición.
- Alegre, O. (2000) Diversidad humana y educación. Málaga. Aljibe.
- Anzorena, H. (1998) Ver para comprender: Educación desde el Arte. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Arnheim, R. (1985) El pensamiento visual. Buenos Aires. Editorial Eudeba.
- Bartolomeis, F. de (1994) El Color de los pensamientos y de los sentimientos. Barcelona. Ed. Octaedro.
- Barbero M. (1991) Dinámicas Urbanas de la cultura. Lo Urbano: entre lo popular y lo masivo. Bogotá. En Revista La Gaceta de Colcultura.
- Belinche, D. y Larrègle, M. E. (2006) Apuntes sobre Apreciación Musical. La Plata, Buenos Aires. Edulp.
- Berger, J. (2000) Modos de ver. Barcelona. Ediciones Gustavo Gili.
- Borthwick, G. (1993) Los espacios creativos en la educación. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Boulez, P. (2003) La escritura del gesto. Barcelona, España. Gedisa.
- Bruner, J. (1995) Acción, pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. Alianza Editorial.
- ----- (1988) Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Crespi J. y Ferrario, I. (1999) Léxico técnico de las Artes Plásticas. Ed. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Chapato, M. E. (2002) El Teatro como Conocimiento Escolar. Presentación en Panel. Segundo Encuentro Red Nacional de Profesores de Teatro. Mendoza, Argentina.
- De Alba, A. (2006) Currículo: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Delalande, F. (1995) La Música es un juego de niños. Buenos Aires. Ricordi.
- Digelman, D. (1981) La eutonía de Gerda Alexander. Argentina. Ed. Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (1992) Currículum y Evaluación Escolar. Buenos Aires. Aique.
- Díaz, M. (2005) Mirar y ver. Reflexiones sobre el arte. Buenos Aires. De los Cuatro Vientos.
- Eisner, E. (2000) Educar la visión artística. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Elola, H. (1989) Teatro para maestros. Buenos Aires. Ed. Marymar.
- Elliott, D. y Cross, N. (1980) Diseño, tecnología y participación. Barcelona. Editorial Gustavo Gilli.
- Faure y Lascar (1981) El juego dramático en la escuela. Buenos Aires. Ed. Plus Ultra.
- Finchelmann, M. R. (1981) Expresión teatral infantil. Buenos Aires. Ed. Plus Ultra.
- Fischerman, D. (2004) Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular. Buenos Aires. Paidós.
- Frega, A. L. (1996) La construcción del conocimiento musical, en F. Bacaicoa (Ed), La construcción de conocimientos, pp 117-127. Leioa: U.P.V./E.H.U.
- -----(1996) Música para maestros. Barcelona. Ediciones Graó.
- Gage, N. L. y D. C. Berliner (1991) Educational psychology. Boston: Houghton Mifflin.
- Giménez (2004) Las piedras jugosas: una aproximación al teatro. Buenos Aires. Instituto Nacional del Teatro.
- Goleman, D., Vergara, J. (1997) La inteligencia Emocional. Buenos Aires. Ediciones SA.

- Goleman, D.; Kaufman, P.; Ray, M. (2000) El espíritu creativo. Buenos Aires. Ediciones B.S.A.
- Gonzalez Cuberes, M. Teresa. (1991) El taller de los talleres. Colección para Nivel Terciario. Buenos Aires. Ed. Estrada.
- Grosman, Livon (1994) Permiso, yo soy creatividad. Buenos Aires. Ed. Macchi.
- Hargreaves, D. (1998) Música y desarrollo psicológico. España. Grao.
- -----(1997) Infancia y Educación Artística. España. Ediciones Morata.
- Hemsy De Gainza, V. (1981) Fundamentos, materiales y técnicas de la educación Musical. Buenos Aires. Ricordi.
- -----(1991) Apuntes para una pedagogía musical contemporánea. Revista. Notas.
- -----(1994) La Educación Musical frente al futuro. Buenos Aires. Editorial Guadalupe. Isme.
- -----(2007) La improvisación musical. Ed. Ricordi Americana.
- Hernandez Moreno, A. (1993) Aplicación del método intuitivo de audición musical en la Educación Musical infantil y primaria. Siglo XXI de España Editores.
- Hernández, F. (2007). Los estudios de Cultura Visual. En Revista La puerta Publicación de Arte y Diseño. La Plata, Buenos Aires: Facultad de Bellas Artes. UNLP.
- Hernandez, F. (2003) Educación y cultura visual. España. Editorial Octaedro.
- Huyghe, R.(1977) El arte y el hombre. Barcelona: Editorial Planeta.
- Holovatuck y Astrosky (2001) Manual de juegos y ejercicios teatrales. Buenos Aires. Instituto Nacional del Teatro.
- Iglesias, L. (1979) Didáctica de la libre expresión. Buenos Aires. Ed. Pedagógicas.
- Jara, J. (2003). Los Juegos Teatrales del Clown, navegante de las emociones. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lowenfeld, V. El desarrollo y la capacidad creadora. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- -----(1961) El niño y su arte. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- Machado de Castro, P. (1985) Fundamentos de Apreciación Musical. Madrid. Playor.
- Malbran, S. (1993) Ese es otro cantar. Revista NOTAS N° 2. Buenos Aires. Fundación para la Educación musical.
- -----(1994) El aprendizaje musical de los niños. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- Mirzoeff, N. (2003) Una introducción a la cultura visual. Barcelona. Paidós.
- Murray Schafer, R. (1965) El compositor en el aula. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- -----(1967) Limpieza de oídos. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- -----(1970) Cuando las palabras cantan. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- -----(1975) El rinoceronte en el Aula. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- -----(1994) El nuevo paisaje sonoro. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- Panero, N., Paronzini, P. y otros (1997) Educación artística II. Talleres interdisciplinarios: Música, Plástica. Teatro y Expresión Corporal: Nivel Inicial y EGB. Editorial Homo Sapiens.
- Pardo Belgrano, M. R. y otros (1981) Teatro: Arte y Comunicación. Buenos Aires. Ed. Plus Ultra.
- Paynter, J. (1972) Oír, aquí y ahora. Buenos Aires. Ricordi.
- Pastoureau, M. y Simonnet, D. (2006) Breve historia de los colores. Barcelona. Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.
- Raspo, E. y otros (2000) Canciones, juegos, actividades con corcheas. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Read, H. (1994) Educación por el Arte. Barcelona. Ed. Seix Barral.
- Revistas Zona Educativa (1997) En la escuela, el arte. Números 13. Buenos Aires.
- -----(1997) Pensar los problemas. Números 42. Buenos Aires.

- Roldán, W. (1996) Diccionario de Música y Músicos. Buenos Aires. El Ateneo.
- Saitta, C. (1998) Aportes para la capacitación. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Sapravkin, M. (1999) Educación Plástica en la Escuela: un lenguaje en acción. Ediciones Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Spravkin, M. (2000) El sentido de la educación plástica en la Escuela. "Cuestión de imagen". Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Spiegel, A. (1999) Docente Protagonista, docente compositor. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Swanwick, K. (1988) Música, pensamiento y educación. España. Ediciones Morata.
- Vega, Roberto (1993) El teatro en la comunidad. Buenos Aires. Ed. Plus Ultra.
- -----(1994) El teatro en la Educación. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- Vigotski, L. (1983) Imaginación y arte en la infancia. Madrid. Akal.
- Willems, E. (1969) Teoría de la Música. Buenos Aires. La Quena.
- -----(1984) Las bases psicológicas de la Educación Musical. Buenos Aires. Eudeba.

Educación Física

1. Fundamentación

La Educación Física es una disciplina pedagógica comprometida con la recreación, transmisión y reproducción de la cultura del cuerpo y el movimiento. Es un espacio formativo autónomo que tiene un compromiso fundamental con la educación general de los niños y niñas, ya que constituye una práctica social y política comprometida con la educación colectiva e integral de los sujetos. Su aprendizaje trasciende el espacio de 'la clase' para articularse como aprendizaje social complejo en el amplio espectro de la sociedad toda.

La Educación Física como práctica social y pedagógica tiene un compromiso político ineludible pues es una disciplina productora de subjetividades a partir de la conquista placentera de las mismas.⁷³ Se encarga de planificar y ejecutar procesos intencionales y sistemáticos a través de los cuales se transmiten o reproducen modelos de comportamiento y sensibilidad corporal, construyendo así formas particulares de ser, actuar, vivir, sentir y pensar los cuerpos.

Porque trabaja con el movimiento y educa a través de él ("por, del y para el movimiento") y porque trabaja de manera privilegiada con el cuerpo, la Educación Física está llamada a desprenderse de sus antepasados militares y deportivos para dotarse de una historicidad y un compromiso que le permitan construirse de forma autónoma.

"En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social."⁷⁴

Como espacio educativo autónomo, la Educación Física, es portadora de una determinada visión de corporeidad y motricidad a partir de las cuales intenta generar espacios de aprendizajes significativos en contraste con las visiones hegemónicas que muchas veces proponen los medios masivos de difusión.

La Educación Física propone diferentes estrategias de intervención pedagógica reconociendo su poder como campo de conocimiento capaz de construir hegemonía respecto a la corporeidad y la motricidad en el contexto de la escuela. Estas estrategias se organizan y concretizan desde los ejes temáticos y, a su vez, estos ejes se caracterizan posicionándose sobre posturas vinculadas a la corporeidad y motricidad humana.

En relación a estas posturas, Merleau-Ponty afirma que la existencia humana es corporal y percibimos el mundo desde nuestro cuerpo⁷⁵. Este cuerpo en movimiento resulta ser el soporte de la vida, las relaciones humanas, la comunicación y el conocimiento.

El cuerpo es el sustento indispensable para nuestra existencia y para nuestra vida social o de relación. El conocimiento que el sujeto tiene sobre su cuerpo es vivencial, global y funcional y está ligado a la motricidad.⁷⁶

⁷³ Pedraz, M. V. y M. P. Polo (1985) La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura popular y los juegos tradicionales. Mimeo.

⁷⁴ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009) Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física. P. 16.

⁷⁵ Merleau-Ponty; M. (1997) Fenomenología de la percepción. Parte I: "El cuerpo". Barcelona. Península.

Como la Educación Física es un espacio de construcción de la corporeidad y la motricidad, resulta importante pensarlas en el ámbito de la cultura que forman parte. Esa corporeidad nace de una relación de mutuas influencias que operan modificando, influenciando y hasta direccionando las formas de sentir, pensar y actuar, en un juego interactivo y dinámico, constructor de realidad, entre el individuo y la sociedad.

El cuerpo, hoy, es fruto de una construcción social, del sentido que le otorga la cultura en la que se halla inserto. Así, las concepciones que el sujeto desarrolla respecto de su cuerpo están siempre ligadas a condicionamientos sociales y culturales.⁷⁷ Pensar al sujeto como cuerpo significa superar las barreras de lo físico, lo que permite salir del concepto de la materia proveniente principalmente de la Biología, la Anatomía o las Ciencias Naturales, para poder abordarlo en sus múltiples facetas. El sujeto humano nace genéticamente constituido con múltiples capacidades psicofísicas latentes. El ambiente o la cultura imperante le permitirá establecer un orden de prioridades: potenciando unas e inhibiendo otras.

Manuel Sergio define a la corporeidad como condición de presencia, participación y significación del sujeto en el mundo⁷⁸. En la clase de Educación Física reviste un carácter especial el análisis de esta condición, porque sobre ella recae el reconocimiento, cuidado y desarrollo del cuerpo.

El cuerpo es esa materialidad esencial que hace a los sujetos visibles y tangibles para el mundo, mientras que el movimiento es la expresión de la acción subjetiva para construirlo y transformarlo. La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple espacio-temporal, para situarse en un proceso de complejidad humana: material, biológico, social, simbólico, cultural, volitivo, afectivo e intelectual.⁷⁹

La motricidad está cargada de sentido y significado para niños y niñas; es personalización y humanización del movimiento que permite la construcción de la identidad y subjetividad.

La Educación Física debe, entonces, dentro del contexto de la Escuela Primaria comprometerse con la producción crítica de la cultura a partir de un exhaustivo análisis, no sólo de los contenidos concretos que intenta enseñar, sino que también de las formas o procedimientos que utiliza.

Como disciplina centrada en la corporeidad y motricidad humana, debe ser capaz de visualizar su fuerte impacto socializador y la trascendencia que esto tiene en un proyecto de sociedad. Su desafío es formar sujetos autónomos, activos, reflexivos y creadores de sus propias estrategias de trabajo procurando un sentimiento positivo en relación con sus cuerpos y el movimiento, así como también propiciar la elección libre de actividades físicas extraescolares con su correspondiente fundamentación. En síntesis, hacer que el sujeto se comprometa a sí mismo como un ser corporal, inteligente, afectivo y social es el propósito máximo de esta propuesta.

⁷⁶ Díaz Lucea, J. (1999) La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. España. Inde.

⁷⁷ Goncalves Salin, M. A. (1994) Sentir, pensar y actuar. Corporeidad y educación. Brasil. Papiro.

⁷⁸ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009) Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física. P. 20.

⁷⁹ Ministerio de Educación. Op. cit. P. 21.

2. Encuadre Didáctico

Dentro de las múltiples posibilidades y significados que se pueden asumir desde la cultura física en la sociedad, importa identificar, seleccionar y trabajar con aquellos contenidos escolares de la Educación Física portadores de significados socialmente válidos desde una perspectiva pedagógica comprometida con la democratización de los sujetos, la clase, la escuela, la sociedad y la cultura.

Vivimos en un entorno donde la mayoría de los estímulos simbólicos provienen de los medios masivos de difusión y comunicación. El o la estudiante de hoy han estructurado sus procesos de pensamiento por medio de las imágenes; su sistema de atención se ha integrado a partir, entre otros, de formatos televisivos, en su mayoría “programas comerciales”, y de las llamadas “redes sociales”. Este modelo de atención (tres o cuatro minutos de programa por uno o dos de comerciales) es el que muestran en el salón de clases.⁸⁰

Aprender implica la elaboración de nuevos niveles de comprensión a partir de los conocimientos previos de los sujetos. Esto supone alcanzar una aprehensión más plena del mundo que los rodea, de sus coetáneos y de la propia subjetividad.

La Educación Física es la disciplina que, dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece la cultura física, selecciona y legitima una pequeña porción de acciones corporales, saberes y prácticas y las hace propias.⁸¹ Y, si bien, desde lo fáctico tiene un acento muy marcado sobre las prácticas físicas y lo biológico, se propone integrar lo psicológico, lo social, lo cultural e histórico.

El trabajo de fundamentación de las acciones motrices es una actitud a asumir en forma permanente, partiendo de la propia práctica docente, convirtiéndose en un hábito que trascienda las múltiples dimensiones de la existencia de los niños y niñas. Es decir, intenta la construcción de un accionar responsable a partir de una fundamentación necesaria, tendiente a construir mayores niveles de autonomía en los sujetos. Esta práctica puede consistir en la simple explicación verbal que fundamente las acciones propuestas por el propio docente, hasta el estudio de materiales teóricos o la elaboración de trabajos prácticos extraescolares tendientes a la apropiación de los marcos teóricos que fundamentan las acciones motrices. Es labor del o la docente buscar estrategias que permitan que los niños y niñas identifiquen los aprendizajes para que además de disfrutarlos, los comprendan y los valoren. Una disciplina planteada sin una sólida base teórica capaz de fundamentar sus experiencias, es una práctica alienante en el sentido de ser una mera reproducción de una experiencia a imitar sin entendimiento y sin la posibilidad de que los sujetos puedan construir autonomía para trabajar en un futuro sobre sí mismos.

La Educación Física es una práctica pedagógica que intenta el reconocimiento y valoración del poder positivo y productivo de los sujetos desde el movimiento y con la firme convicción de que esta práctica sea extensiva en el tiempo a la sociedad toda. Por esta razón y más allá de las dificultades operativas, se constituye como un espacio de inclusión de la diversidad. Las clases deben ser una práctica corporal exploradora y liberadora de las potencialidades de los sujetos. El espacio lúdico debe formar la centralidad de las propuestas de enseñanza, e intentará además de ser ‘el lugar’ placentero por excelencia y ejercicio de los múltiples poderes, ser el lugar de la rebeldía,

⁸⁰ Barriga Díaz, Á. (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires. Amorrortu.

⁸¹ Bracht, V. (1996) *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba. Vélez Sársfield. Este escritor reconoce a J. Le Bouch como el autor más influyente en esta corriente, resaltando su valioso aporte para superar el clásico dualismo cuerpo – mente pero denuncia a su propuesta como un intento más para instrumentalizar el movimiento a partir del control de las tareas propias de la escuela.

el 'error', la resistencia, la discusión, el conflicto, el acuerdo y el respeto. "El educador debe aceptar los errores del alumno, ya que su comprobación y corrección los convierte en un factor de progreso y, por ende, les confiere un carácter positivo. Es preciso no ceder a la tentación de brindar las respuestas, so pretexto de apresurar los resultados y evitar errores."⁸²

La Educación Física construye sensibilidades corporales, artísticas, expresivas, y formas de vivir los cuerpos. La propuesta didáctica intentará además de trabajar sobre la motricidad humana, las capacidades emocionales, afectivas, sociales, comunicativas, expresivas y artísticas recuperar el sentido y significado de las mismas a lo largo de todo su trayecto escolar. Las actividades propuestas tendrán un fuerte compromiso con lo cooperativo. La incorporación y motivación permanente de este tipo de matriz de aprendizaje tendrá fuerte incidencia en los aspectos relacionales de los sujetos propiciando un contacto más democrático, auténtico y solidario.

La actividad física es una práctica a disfrutar por todos, sin discriminar entre actividades, juegos o deportes propios de mujeres o de varones. Por otra parte, debe ser capaz de conquistar el "deseo" de los y las estudiantes sin la necesidad de la exaltación de la "competencia" para motivar la participación. Aprender a ser y a disfrutar, es una práctica social que se enseña y aprende desde la clase de Educación Física. En esas clases no se deben dividir grupos por sexo, ya que el sentido es la socialización enriquecedora de una comunidad de aprendizaje significativo, diversa e inclusora de niños y niñas, que comparten conocimientos y experiencias. Es relevante considerar la construcción del Género como parte de la propuesta formativa, que ayude a interpretar y traducir los comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales, que se dan en relación a los rasgos sexuales biológicos, superando las diferenciaciones.

La propuesta didáctica presente en este Diseño Curricular requiere de un docente crítico, comprometido con lo social y que genere y potencie un proceso educativo emancipatorio a partir de la reflexión sobre las corporeidades involucradas, sus imágenes, sus prácticas, creencias, mitos y acciones. Involucre al sujeto de aprendizaje en su más amplio sentido, haciéndolo partícipe activo de sus propias formas de aprender, en un marco de libertad que promueva una actitud creativa.

Se necesita de prácticas educativas de calidad que permitan pensar y transformar las múltiples dimensiones humanas que hacen a la construcción de los sujetos y a la sociedad en su conjunto.

2.1 Propósitos generales

- Favorecer una percepción placentera con respecto a la realización de la actividad física, para que esta práctica se convierta en un hábito que perdure durante toda la vida.
- Promover la comprensión de la actividad física por parte de los alumnos y alumnas como una forma de conocerse y conocer el mundo, para desarrollar su capacidad cognitiva y de relacionarse, contribuyendo de esa manera a la construcción de subjetividad.
- Brindar oportunidades para que los alumnos y alumnas comprendan y fundamenten las prácticas corporales y motrices utilizando el marco teórico adecuado.
- Propiciar la expresión y comunicación de las emociones en situaciones diversas, para mejorar la autoconciencia y las habilidades sociales y vinculares en la construcción de la corporeidad.

⁸² Le Boulch, J. (1992) La educación por el movimiento en la edad escolar. Buenos Aires. Paidós. P. 50.

- Favorecer la construcción de un lenguaje corporal y motriz propio para que los niños y niñas se comuniquen y vinculen consigo mismos, con los otros y otras y con el entorno.
- Potenciar en el sujeto su capacidad de empoderamiento⁸³ con la finalidad que pueda sentirse y potenciarse como constructor de su propia cultura.
- Generar prácticas que permitan, progresivamente, el autogobierno, la autonomía y el desarrollo de una identidad personal y grupal, en variados tipos de situaciones motrices, tanto en el ámbito escolar como extraescolar.
- Promover una disposición favorable para la práctica regular de actividades físicas, con la finalidad de integrarlas a un estilo de vida saludable.
- Proponer espacios para el abordaje y resolución de conflictos, a través del reconocimiento y comprensión de sus compañeros y compañeras en la diversidad, el diálogo y la empatía, para la formación de una ciudadanía activa.
- Promover la verbalización de las acciones motrices que permita comunicar ideas y compartir experiencias para darles un sentido social.
- Posibilitar la comprensión de la 'salud' como un proceso complejo y multidimensional que implica la relación dialéctica entre el sujeto social y el entorno.
- Promover el conocimiento de una corporeidad y motricidad vinculadas a las condiciones sociales, económicas y culturales de los sujetos.
- Generar espacios para analizar crítica y reflexivamente los diferentes mensajes que invaden nuestro entorno construyendo una imagen corporal y motriz hegemónica.
- Propiciar la realización de actividades físicas en el ámbito público extraescolar, atendiendo a la concepción de cumplimiento de un derecho esencial.
- Favorecer el desarrollo de un comportamiento estratégico en los y las estudiantes para que puedan tomar decisiones de forma reflexiva y ser más autónomos.

2.2 Contenidos

Se considera a los contenidos como objetos de enseñanza que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades motrices, cognitivas, expresivas y sociales que los niños y niñas ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.

Raúl Gómez⁸⁴ sostiene que los contenidos educativos pueden entenderse actualmente como el conjunto de saberes apropiados por los niños considerándose relevantes para su formación. Los saberes comprenden las distintas dimensiones del plano cognitivo, el plano corporal y afectivo, sin diferenciarse en el comportamiento concreto. En este contexto los saberes corporales son saberes que refieren al uso inteligente y emocional del propio cuerpo, en las relaciones con sí mismo y con el entorno físico, social y cultural.

Los contenidos se escriben, entonces, considerando las particularidades de la disciplina vinculadas al sujeto de aprendizaje y al contexto problemático que les da sentido, lo que constituye una alternativa diferente a las expresiones tradicionales de los mismos. Permite construcciones más integradoras, generadoras de propuestas en donde se promueva la construcción y reconstrucción de significados propios desde la corporeidad y motricidad de los sujetos de y en aprendizaje.

⁸³ Esto es: capacidad para el ejercicio del 'poder productor pasivo' a partir de prácticas concretas que le permitan vivenciarse y sentirse como autor de su propia cultura.

⁸⁴ Gómez, R. (2004). La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Bs. As. Ed. Stadium.

En este Diseño Curricular, los contenidos se organizan en forma integrada, superando la división por tipologías (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), por considerar desde una interpretación didáctico-pedagógica que los mismos se integran significativamente en la construcción y reconstrucción de los saberes. Deben ser interpretados sin significaciones rígidas y tienen la intención de promover el análisis y reflexión por parte del o la docente para su selección y reconstrucción. Están expresados con distintos niveles de generalidad, considerando que deben adecuarse a diferentes contextos de la provincia y a las particularidades institucionales, en las diferentes instancias de planificación.

2.3. Consideraciones metodológicas

El modelo didáctico que se desprende de la propuesta del presente Diseño Curricular es sistémico, lo que significa que todos sus elementos constitutivos son únicos e interdependientes y que la acción pedagógica es un espacio democrático en acción e íntima relación con el entorno socio-cultural vinculante.

Los contenidos de la Educación Física deben relacionarse estrechamente con los aprendizajes de la vida cotidiana; satisfacer necesidades referidas al mantenimiento de la salud, al goce del tiempo libre, a la constitución de subjetividades políticas activas y comprometidas y a la vinculación crítica de los sujetos, entre otras. Deben resignificarse a partir de las diferentes posibilidades o formas de enseñar y aprender, de pensar las prácticas docentes así como las prácticas de los alumnos y las alumnas. Es decir, es preciso poner en relación los contenidos con el “como se enseñan”, esto es, con la práctica docente en general y con las estrategias metodológicas en particular.

“La enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades sociales. Es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica.”⁸⁵ Los y las docentes, para incidir en el desarrollo individual y colectivo del sujeto dentro del marco de su cultura, deben plantear un accionar sistemáticamente planificado.

Esta propuesta considera que “... una característica esencial del aprendizaje es que crea la zona de desarrollo próximo, es decir, que el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos internos que sólo pueden operar cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en colaboración con sus iguales”⁸⁶. Las alternativas metodológicas como generadoras de prácticas sociales por excelencia, tienen la obligación de trabajar con la otredad.

Una escuela igualitaria, comprensiva y democrática debe educar en el respeto y valoración positiva de las diferencias y la igualdad de oportunidades, proponiendo una base motriz amplia y variada que respete la atención y valoración auténtica de esta diversidad. En este sentido, las alternativas metodológicas deben ser lo suficientemente flexibles y abiertas para permitir la participación activa de todos los niños y niñas en experiencias motrices en donde construir saberes relevantes.

Pensar la trascendencia de la práctica micro social propia de la clase de Educación Física implica un posicionamiento respecto a la concepción de sujeto, enseñanza, aprendizaje y sociedad, por lo que se hace indispensable conocer y obrar en concordancia con los encuadres desarrollados en el marco general del presente Diseño.

⁸⁵ Ministerio de Educación. Op. Cit. P. 30.

⁸⁶ Wells, G. (2001) Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Buenos Aires Paidós. P. 45.

Las alternativas metodológicas deben considerar a un sujeto íntegro, y a la Educación Física como una disciplina que lo concibe desde lo perceptivo y motor sin descuidar los aspectos comunicativos, expresivos, afectivos, emocionales y cognitivos. “La emoción representa un aspecto complejo de la conducta cuyo centro es el cuerpo en su componente motriz tónica origen de las reacciones de naturaleza expresiva”⁸⁷. Enseñar a respetar al otro implica enseñar un ejercicio de empatía⁸⁸ a partir del cual el sujeto conoce, entiende, comprende y valora positivamente las diferentes formas de ser, pensar, actuar, sentir y vivir encarnada en cada cuerpo. Las diferencias de género, de habilidades, de aspecto, de procedencia social y de origen son contenidos que deben ser trabajados en forma concreta bajo la consigna de una Educación Física para todos.

Como parte de un modelo didáctico sistémico, las opciones metodológicas requieren de acciones de planificación que las diseñen y las vinculen con las intencionalidades y contenidos. Es aquí donde se torna fundamental que cada docente en su escuela adecue la propuesta curricular a las particularidades de su realidad, desarrollando con la debida rigurosidad y sistematización, sus Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Curriculares Institucionales, en donde se plasme el compromiso educativo de la Educación Física.

Por todo lo expuesto, la clase de Educación Física aparece como un entorno social de aprendizaje significativo en el cual es necesario tener en cuenta, entre otras premisas:

- El reconocimiento del sujeto como poseedor de un poder productor positivo.
- Los aprendizajes previos de los sujetos.
- La comunicación en sus múltiples dimensiones.
- La multiplicidad de lenguajes y alfabetizaciones.
- El reconocimiento del ‘conflicto’ y su resolución como espacio necesario y positivo del aprendizaje.
- La necesidad de proponer contenidos culturalmente significativos.
- La elaboración de propuestas de enseñanza comprensibles, significativas y modificaciones cognitivas perdurables, capaces de incursionar en la zona de desarrollo potencial de los/as niños/as.
- La posibilidad de generar situaciones en las que se produzca la reflexión metacognitiva.
- La pertinencia de considerar la observación y el registro (escrito, gráfico, digital, etc.) de los distintos actores involucrados.
- La evaluación propia, de los compañeros y compañeras y del o la docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje cotidianos.
- La realización de actividades variadas, preferentemente grupales y con alto contenido lúdico que trasciendan el ámbito áulico, del patio o lo escolar para generar procesos educativos ampliados a la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto
- La importancia de fomentar procesos participativos y de aprendizaje cooperativo y colaborativo, tendientes a lograr prácticas autónomas fundamentadas.

2.4. Evaluación

La evaluación será pensada y desarrollada a partir de las potencialidades y la actitud, predisposición, interés y esfuerzo por superar las dificultades.

El o la docente necesita evaluar para poder enseñar, recoger información y tomar decisiones acerca de su propuesta pedagógica. Conocer los ‘saberes previos’ de los y las estudiantes es fundamental para poder ‘conectar’ con los nuevos aprendizajes.

⁸⁷ Le Boulch, J. (2001) El cuerpo en la escuela en el siglo XXI. Barcelona. Inde. P. 140.

⁸⁸ Empatía, entendida como la capacidad del sujeto para poder ponerse en el lugar del otro.

Los procesos de enseñanza no promueven procesos de aprendizajes homogéneos, por lo que los instrumentos evaluativos estandarizados resultan limitados. En este sentido, es necesario considerar a la evaluación como intercambio, comprensión y mejora de los procesos personales de los niños y las niñas y de la propuesta docente en su totalidad.

La evaluación supone el diálogo y no la simple aplicación de exámenes, pruebas o test sobre los y las estudiantes. Intenta la comprensión de la 'realidad' para poder mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje⁸⁹. La evaluación debe estar inserta en la cotidianeidad de esos procesos y debe ser pensada, diseñada y realizada para optimizar la propuesta pedagógica y didáctica.

La evaluación permite a los y las estudiantes tomar conciencia de avances y eventuales dificultades. Aprender a evaluar los propios desempeños y el de los compañeros y compañeras, es una forma de luchar contra el 'adultocentrismo' favoreciendo un accionar más autónomo y responsable, única forma de relacionarse con un conocimiento emancipador.⁹⁰

Esta propuesta privilegia lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Se consideran los procesos personales más que las comparaciones intersubjetivas de resultados, que muchas veces tienen en cuenta la eficacia, la eficiencia y la productividad sobre el placer como promotor del deseo.

Los instrumentos de evaluación serán construidos o seleccionados en función de los propósitos, contenidos que se pretenden abordar en el proceso de enseñanza y los lineamientos de acreditación. Los datos de cualquier acción evaluativa necesitan ser reflexionados por los/las estudiantes como parte del aprendizaje metacognitivo.

La observación y los instrumentos de registro serán los recursos fundamentales para sistematizar la información acerca de los aprendizajes construidos en las clases de Educación Física, permitiendo la acreditación de los saberes.

Dichas clases deben ser entendidas, además, como oportunidades de aprendizaje social. Posibilitan la comunicación intersubjetiva para establecer acuerdos, inventar, crear y resolver conflictos; propician el trabajo grupal como fuente del aprendizaje del movimiento. Por ello la evaluación permanente y participativa es sustantiva en la formación de los sujetos.

⁸⁹ Autores varios (2006) La evaluación en educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires Miño y Dávila Editores.

⁹⁰ Ranciére, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires Libros del Zorzal.

3. Organización curricular de los contenidos

Eje organizador

Con el cuerpo en movimiento el sujeto se siente parte del entorno, conoce su corporeidad, sus posibilidades y las de sus compañeros y compañeras, en un ámbito de construcción y respeto de la norma, a partir de situaciones motrices diversas.

Los contenidos de Educación Física están planteados alrededor de ejes que los organizan pero, a su vez, requieren una articulación en reconstrucciones intra e inter ejes que permitan propuestas de aprendizajes significativos y relevantes para los niños y niñas.

Los ejes son los siguientes:

- El sujeto y el juego
- El sujeto y la educación corporal y motriz.
- El sujeto y el entorno "natural"

Siendo la corporeidad, la motricidad y el entorno partes constitutivas de la disciplina, en cada uno de los Ciclos se explicitan, además de los ya planteados, otros ejes que los consideran, atendiendo a la complejidad de cada uno de esos Ciclos.

Ideas básicas

- La Educación Física construye sensibilidades corporales, artísticas y expresivas.
- La educación corporal y de movimiento construye subjetividades en el sentido de fundar formas particulares de vivir, sentir, pensar y actuar en el mundo.
- La educación corporal y de movimiento, como práctica planteada desde el reconocimiento de cada sujeto, su historia y su palabra, así como la resolución pacífica de los conflictos, la valoración de las opiniones ajenas y la toma de decisiones compartidas, genera aprendizajes sociales democráticos con posibilidad de ser recreados en otros ámbitos de la cultura.
- El juego, en un contexto democrático, favorece el desarrollo motor y del lenguaje, la vinculación intersubjetiva, la defensa de posiciones, la asunción de roles y el aprendizaje de matrices cooperativas y colaborativas en la construcción y el respeto de acuerdos.
- La incorporación de marcos teóricos que fundamenten la práctica posibilita la constitución de subjetividades más autónomas.
- La práctica de actividades físicas para todos, en clases planteadas en forma mixta, sin discriminación de ningún tipo, en un marco de reconocimiento y respeto por la diversidad, hace a los sujetos más libres y felices en su vida de relación.
- El sujeto político se crea y se recrea en cada posibilidad de ejercicio de la democracia, en el ejercicio de su derecho a la comunicación, la participación y el entendimiento, constituyendo una subjetividad activa, viva, única y necesaria para todo proyecto colectivo democrático.

- La vinculación activa del sujeto con el entorno 'natural' le permite sentirse parte del mismo y, por consiguiente, le posibilita asumir un mayor compromiso en su cuidado.
- Las emociones y las relaciones sociales que sustentan la actividad escolar contribuyen a la configuración del esquema y la imagen corporal, pues el concepto de sí sólo se forma en interacción con los demás y con el medio físico⁹¹.
- Una práctica corporal autogestionada, libre y emancipadora favorece la identidad cultural y la posibilidad de recuperar saberes significativos⁹².
- Vivir y comprender la corporeidad y la motricidad en el contexto sociocultural implica la apropiación de aprendizajes significativos para la vida cotidiana.

Caracterización de los ejes

El sujeto y el juego

El desarrollo motor es más que el perfeccionamiento o estimulación de las capacidades físicas; implica un fuerte compromiso cultural, histórico, político y social. "Al jugar, el niño aprende y desarrolla su pensamiento, su imaginación, su creatividad. El juego le provee un contexto dentro del cual puede ensayar formas de responder a las preguntas con las que se enfrenta, y también construir conocimientos nuevos. El juego lo ayuda a reelaborar sus experiencias y es un importante factor de equilibrio y dominio de sí. Al mismo tiempo, el juego le permite comunicarse y cooperar con otros y ampliar el conocimiento que tiene del mundo social."⁹³

Aprender a jugar debe ser un aprendizaje análogo al aprender a vivir en democracia. Implica aprender a construir desde una simple regla a un juego nuevo; aprender a dialogar recuperando la palabra, la comunicación horizontal, el respeto por la otredad, la gestión y organización. Implica recuperar el juego popular, autóctono y de los otros. Pero también supone la construcción del espacio físico y la elaboración de estrategias de acción, la construcción de la autoridad, la autonomía, la identidad, la gubernamentalidad y el disfrute en el avance hacia la complejidad.

En la clase de Educación Física, como entorno privilegiado de aprendizaje, es propicio abordar, entonces, la diferencia entre cooperación (colaboración que implica la participación de todos para la consecución de un fin colectivo) y competencia (que implica oposición y confrontación). Resulta necesario evitar todo tipo de exclusión, ya que muchas veces los sujetos con mayores necesidades de participación no pueden ejercer este derecho.

Las normas y reglas resultan necesarias para la regulación y organización de la vida social y la convivencia. La relación con ellas reviste suma importancia en la formación de los sujetos, no como receptores pasivos de las normas o las reglas sino como sujetos activos, constructores de cultura y capaces de fundamentar sus actos. No se trata de someterse, disciplinarse o aceptar acríticamente la norma o regla, se trata de construir un ambiente en donde el sujeto pueda producir, construir y entrar en conflicto positivo con ellas. El Juego, como fenómeno cultural, aparece como medio vivencial de socialización y

⁹¹ Gómez, J. (2002) La Educación Física en el patio. Una nueva mirada. Buenos Aires Stadium.

⁹² Pedraz, M. V. "El cuerpo sin escuela: ideario para una desescolarización de los aprendizajes escolares". En Scharagrodsky, P. (compilador) (2008). Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación Física en Iberoamérica. Buenos Aires. Prometeo.

⁹³ Sarlé, P. (coordinadora) (2008) Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires. Noveduc. P. 20.

aprendizaje de los valores democráticos, pues es un espacio privilegiado de producción de vinculaciones intersubjetivas desde matrices de relación igualitarias.

Los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, que evoluciona desde las formas más espontáneas (Primer Ciclo), a formas más regladas y especializadas (Tercer Ciclo) que hacen al concepto cultural del deporte: los juegos pasan a ser 'deportes jugados'⁹⁴. "Al diseñar secuencias lúdicas como forma de enseñar contenidos escolares, el maestro se encuentra con la ventaja de ofrecer una tarea que tiene sentido real para el niño, que está contextualizada y que presenta muchas oportunidades para observar e interactuar con otros sujetos co-construyendo el conocimiento con ellos"⁹⁵.

En relación con este eje, se incorporan contenidos relacionados con el Deporte. Éste incluye a cualquier actividad humana que disponga de los siguientes elementos: juego, agonismo y movimiento. Jugar es actuar sin más condicionamientos que los que el propio sujeto acepta o se plantea libremente, sin otro fin más que la necesidad de jugar, de buscar el placer por el propio placer; el agonismo significa competición, desafío, lucha y una actitud de superación permanente; mientras que el movimiento es la expresión motriz en plenitud⁹⁶.

La relevancia del deporte se explica por varios motivos:⁹⁷

- como práctica lúdica, se constituye en una actividad placentera;
- incluye el movimiento, que resulta la actividad de mayor valorización en la construcción de la propia imagen y en el mantenimiento de la salud;
- estimula la participación porque se convierte en un desafío en sí mismo;
- puede ser practicado por amplios sectores de la población por su bajo costo económico;
- es auspiciado por los propios gobiernos desde su responsabilidad en la construcción de la red social;
- ocupa muchas horas de abordaje multi mediático;
- muchas veces es sentido como una práctica terapéutica;
- se reconocen en él valores que aportan a la formación del sujeto;
- goza del reconocimiento social como actividad promotora de una vida más saludable y los valores que propicia están en concordancia con los que sustentan al tejido social.

El deporte también puede contribuir a la rivalidad, la competencia extrema, cierta estandarización y estereotipación de la motricidad y puede producir daños y perjuicios corporales, todo lo cual debe ser evitado tomando los recaudos necesarios. Es una forma privilegiada de corporizar habilidades, destrezas, normas y pautas de comportamiento que se proyectan en las formas de actuar y de pensar y puede convertirse en una instancia significativa en la formación integral del sujeto.

Corresponde a los y las docentes de la disciplina diferenciar las prácticas deportivas que se llevan adelante en el espacio escolar de Educación Física, de las prácticas deportivas de rendimiento, tecnificadas y competitivas. También, de los modelos deportivos que proponen los medios masivos de comunicación, para construir una propia cultura corporal, a partir del placer por sentir y cuidar al cuerpo en relación con los otros y con el medio natural. Se debe privilegiar, en el desarrollo de la corporeidad y motricidad, la participación y la integración a través de actividades grupales, encuentros recreativos y deportivos educativos.

⁹⁴ Lucea Díaz, J. Op Cit. P. 112.

⁹⁵ Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Paidós. P. 24.

⁹⁶ Gómez, J. Op. cit. P. 73 - 80.

⁹⁷ Alabarces, P y otros. (1998) Deporte y Sociedad. Buenos Aires. Eudeba.

En esta ‘aldea global’, hiperconectada, es inapropiado que la práctica educativa de la disciplina se enquistase o encierre en el patio, la cancha o el salón de usos múltiples y no trascienda al ámbito familiar. La educación física como proceso de vida en libertad debe favorecer la expresión de la espontaneidad de los sujetos a partir de su cultura infantil y juvenil.

El sujeto y las formas gímnicas

El cuerpo de cada sujeto, de cada grupo cultural revela, no solamente su singularidad personal, sino también todo aquello que caracteriza a ese grupo como unidad. En cada cuerpo se expresa la historia de una sociedad que marca en él los valores, leyes, creencias y sentimientos que se encuentran en la base de su estructura social.⁹⁸ Por esta razón, los contenidos que se proponen para abordar la educación corporal y motriz, expresan y permiten la construcción de una corporeidad y motricidad plena, en estrecha vinculación con las particularidades sociales y culturales que las atraviesan y afectan tanto positiva como negativamente.

Esta propuesta intenta recuperar la visión de cuerpo en una relación dialéctica con su entorno y su cultura, superando la visión tradicional y dualista del cuerpo enfocado, unilateralmente, desde el paradigma biológico mecanicista, que no permite tener una visión integral de los seres humanos y aleja la posibilidad de reconocer y reconocerse como corporeidad vivida, sentida y relacionada con el entorno. Tiene la intención de propiciar una educación de la corporeidad que sitúe al cuerpo, trascendiendo el postulado de la salud y/o la calidad de vida, asociándola, también, con la necesidad de los sujetos por sentirse jóvenes.

Los niños y niñas no tienen un cuerpo sino que “son cuerpo” en relación permanente con su cotidianidad y su historia; partícipes del entorno del cual forman parte, constituyen la identidad que opera desde una motricidad cargada de sentido e intencionalidad. Como lo manifiesta Merleau-Ponty, la existencia humana es corporal y percibimos el mundo desde nuestro cuerpo⁹⁹.

A partir de lo explicitado, el presente eje se propone recuperar la historia individual y colectiva de los alumnos y alumnas desde un comprometido posicionamiento con la cultura, que les permita pensarse y proyectarse hacia el futuro.

Para ello articula distintos saberes que permiten vincularlo con los otros que conforman la disciplina. Saberes ligados a la salud y calidad de vida, la construcción de la imagen y esquema corporal, las capacidades físicas, expresivas y creativas las habilidades y destrezas que se necesitan para llevar adelante las actividades gimnásticas como construcciones sociales. En este sentido, se debe incluir el reconocimiento de ser sujetos con capacidad crítica para interpretar, actuar, sostener y/o modificar la realidad socio-cultural.

Se debe atender, entonces, al desarrollo de la corporeidad, la motricidad y el aprendizaje desde una propuesta que contemple una gran variedad de acciones motrices, de distinto grado de complejidad, teniendo en cuenta:

- la identidad y autoestima del sujeto,
- la relación entre la actividad física y la salud,
- la relación del trabajo con la vida cotidiana y su vinculación con los discursos sobre el cuerpo y el movimiento,
- la actividad en relación con el sujeto de placer,

⁹⁸ Goncalves Salin, M. A. Op. cit.

⁹⁹ Merleau-Ponty, M. (1997) Fenomenología de la percepción. Barcelona. Península.

- la relación entre sujetos y conocimientos,
- el desarrollo de la aptitud física,
- las prácticas y consumos culturales y
- el desarrollo de todas las potencialidades posibles de movimiento, entre otras.

Es relevante considerar lo que Ángela Aisentein¹⁰⁰ denomina Formas Básicas o Habilidades Motrices Básicas, Formas Técnicas o Tareas Motrices Específicas y Tareas tendientes a trabajar sobre las Capacidades Físicas o Motoras.

La autora considera como formas básicas o habilidades motrices básicas a los movimientos que pertenecen a la filogenia del ser humano y por ello, más que su enseñanza sistemática, lo que debe garantizarse son las oportunidades de expresión; es decir, un medio social y físico que favorezca su desarrollo. Estos movimientos pueden organizarse en dos categorías:

- aquellos que implican el manejo del propio cuerpo (tareas relacionadas con la locomoción, como caminar, correr, saltar, reptar, arrastrarse, etc.)
- aquellos en los que la acción fundamental se centra en el manejo de objetos (lanzar, recepcionar, golpear, transportar, empujar, traccionar)

A las formas técnicas o tareas motrices específicas las entiende como movimientos pensados para la consecución de un objetivo concreto y enmarcado en condiciones precisas de realización. De acuerdo al propósito que las guía pueden ser de carácter lúdico-recreativo o de carácter utilitario-laboral.

En la actualidad se plantea la necesidad de alfabetizaciones múltiples. Esto significa que además de aprender a leer y escribir nuestra lengua materna, precisamos conocer y entender la realidad política y sociocultural, el hábitat o entorno, así como sus múltiples lenguajes. Dentro de esas alfabetizaciones está el lenguaje corporal que no es más que el lenguaje de la corporeidad. Esta alfabetización involucra un cuerpo empoderado y sentido en libertad por haber desarrollado todas sus potencialidades inherentes a la propia condición humana.

La práctica de actividad física realizada a partir de un diagnóstico previo y con el debido respeto por las necesidades y posibilidades de los sujetos es una fuente irremplazable de bienestar. Propiciar hábitos de vida sana, alimentación equilibrada, actividad física razonable y sistemática durante toda la vida, y un profundo conocimiento y autoconciencia del cuerpo son saberes que pueden y deben ser objetos de estudio interdisciplinario. Y las experiencias vinculadas a las distintas cuestiones planteadas hasta aquí, deben ser enriquecidas con propuestas que incluyan un fuerte compromiso con lo cooperativo.

En síntesis, desde este eje se promueve la construcción de la corporeidad y motricidad para una identificación del propio cuerpo como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad en permanente vinculación con el contexto sociocultural al que pertenece.

El sujeto y el entorno "natural"

La Educación Física intenta que el sujeto aprenda a disfrutar de las actividades desde la creatividad, la expresión plena del ser corporal, la recreación del potencial lúdico, una nueva forma de vinculación social -que promueva el encuentro con el otro estableciendo

¹⁰⁰ Aisentein, Á. (1995) Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

propósitos comunes- y la consideración de la estrecha relación (entramada e interdependiente) entre el sujeto y el entorno.

Esa relación se ha ido modificando ya que el entorno ha dejado de ser natural, pues la tecnologización de la vida lo está cambiando profundamente. Este cambio, que también compromete al sujeto, dialécticamente relacionado con su entorno, necesita respuestas claras desde la cultura física. Merleau-Ponty afirma que “hay un saber del cuerpo que no es pensable desde la conciencia en que se representa el mundo, pero que es accesible a la experiencia originaria en que se constituye el mundo del hombre. El interfaz entre expresión y percepción. Constituido en punto de vista desde que el mundo toma sentido, el cuerpo deja de ser el instrumento de que se sirve la mente para conocer y se convierte en el lugar desde el que veo y toco, o mejor, desde el que siento como el mundo me toca.”¹⁰¹

La relación del sujeto con el entorno, entonces, no debe limitarse a su cuidado sino a que el sujeto se sienta parte de él. Sentirse parte constitutiva del entorno propiciará un compromiso más real e integral con él. Apropiarse del ambiente natural no sólo implica aprender las habilidades para hacerlo confortable, agradable y disfrutable, sino que necesita de una apropiación más profunda que parta del análisis de las propias prácticas y consumos culturales en interrelación con el contexto global.

Este eje propicia la recuperación de una concepción filosófica en la cual el sujeto es, y debiera sentirse parte activa, intervenculada e interdependiente con el ambiente, base necesaria para un verdadero cuidado sostenible. También promueve la apreciación estética. “La estética es el estudio de la sensibilidad cotidiana. La sensibilidad es la facultad de las personas de estar en relación con el mundo. Las personas establecen relación con los objetos desde su sensibilidad y ésta es con un interés de conocer, de obtener placer, de jugar. A esta relación entre las personas y los objetos mediada por la sensibilidad se la llama estética. Así, cada experiencia estética es un acontecimiento particular en cada persona”¹⁰²

Las actividades en el entorno natural implican una experiencia comunitaria en contacto profundo con éste, y pueden adquirir diferentes formas: caminatas, paseos, exploraciones, pernoctes, campamentos, que permitan vincular la construcción de la corporeidad y motricidad de los niños y las niñas con los saberes que se significan y resignifican en las peculiaridades de la diversidad de experiencias propias de los entornos naturales.

Observación

Los ejes temáticos, por su caracterización, pueden también considerar el abordaje de sus contenidos en el *medio acuático*.

La enseñanza y práctica de la natación queda abierta a alternativas de posible implementación (regional y provincial).

¹⁰¹ Merleau-Ponty citado en Barbero, J. M. (1997) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Revista Nómadas Nº 5.

¹⁰² García Gutiérrez, C. E. “Historia de los modos de la educación corporal en lo moral en la Educación Física decimonónica de Medellín. En: Scharagrodsky, P. (compilador) (2008) Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica. Buenos Aires. Prometeo.

Primer Ciclo

Eje: Exploración del cuerpo, la motricidad y el entorno

Propósitos

- Generar situaciones de enseñanza que propicien el desarrollo de las capacidades motoras¹⁰³ para la construcción de una corporeidad y motricidad en su máxima amplitud en contextos sociomotrices.
- Favorecer a través de situaciones variadas el que los alumnos y alumnas descubran, comprendan, desarrollen y coordinen las diferentes habilidades y destrezas motrices básicas o fundamentales para utilizarlas en variadas experiencias de relación con el espacio, el tiempo, los objetos y los otros sujetos que constituyen su hábitat.
- Brindar espacios significativos para que los niños y las niñas puedan reconocerse y vivenciarse como sujetos con poder constructor positivo respecto a la creación de acuerdos y reglas propias de la actividad.
- Propiciar la creación de entornos de aprendizajes corporales y motrices significativos en los que se favorezca la resolución intersubjetiva, pacífica y democrática del conflicto, contribuyendo a la construcción de ciudadanía.
- Presentar experiencias diversas para que los y las estudiantes, a través de la exploración y resolución de las diversas situaciones de juego, participen de múltiples y variadas situaciones motrices.
- Proponer espacios y climas de trabajo que inviten a los niños y las niñas a percibir, conocer, respetar y disfrutar las sensaciones corporales, utilizando estrategias diferentes - verbalización, musicalización, etc - para que puedan expresarlas y comunicarlas.
- Presentar prácticas de enseñanza que posibiliten a los niños y las niñas sentirse parte de su entorno, integrando lo artificial con lo natural, para la construcción de un compromiso con él.
- Propiciar espacios de expresión del cuerpo en movimiento, en los cuales los y las estudiantes participen creativamente en diferentes actividades que los lleven a descubrir formas personales de expresión y comunicación.
- Generar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos y alumnas, utilizando las herramientas proporcionadas por el y la docente, emprendan la resolución de situaciones problemáticas motrices de diferentes grados de complejidad.
- Favorecer la comprensión de marcos teóricos que sustentan la realización de las diferentes acciones corporales, para que los alumnos y las alumnas, utilizando diferentes estrategias de interpretación de la información, puedan iniciarse en la verbalización de sus fundamentos.
- Facilitar el establecimiento de relaciones significativas entre los contenidos escolares y los saberes de la vida cotidiana para que los niños y niñas analicen críticamente el lugar que ocupa el cuerpo y el movimiento en la cultura.

¹⁰³ Comprende aspectos: psicológicos, sociales, emocionales, comunicacionales, espaciales, temporales, instrumentales, de cooperación, colaboración, de oposición, de cooperación-oposición, expresivas, comunicacionales, culturales y de relación con el entorno natural.

Contenidos

Eje: El sujeto y el juego		
Primer año	Segundo año	Tercer año
Participación en el juego libre como parte de la experiencia vital.		
Vivencia, conocimiento y disfrute de la mayor variedad de juegos posibles.		
Desarrollo de la empatía, la expresión y la comunicación en situaciones de juego.		
Recuperación de la palabra y la expresión verbal de las emociones.		
Formulación de preguntas y construcción de respuestas, en el contexto de juego, para establecer su relación con el conocimiento.		
La negociación y resolución democrática de 'conflictos', a través de la toma de decisiones compartidas.		
Creación, recreación y respeto a la regla construida socialmente.		
Participación en juegos simbólicos como una de las formas de desplegar la imaginación.	Participación en juegos simbólicos y en pareja, en el contexto de un trabajo cooperativo.	
Exploración y descubrimiento de las propias capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas.	Desarrollo de las propias capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas.	
Verbalización de las acciones motrices vivenciadas.	Verbalización, registro y confrontación de diferentes formas de resolución de situaciones motrices.	
Reconocimiento de situaciones de riesgo y posibilidad para evitarlas.	Anticipación de situaciones de riesgo ante diversas propuestas y elaboración de normas para el cuidado del cuerpo.	Respeto de las reglas tendientes al cuidado de los cuerpos durante el desarrollo de tareas y juegos.

Eje: el sujeto y las formas gímnicas		
Primer año	Segundo año	Tercer año
Desarrollo de la conciencia corporal.	Comprensión y sentimiento del cuerpo para verbalizar o registrar, utilizando otros lenguajes y soportes, las sensaciones propioceptivas.	
Exploración de las posibilidades del movimiento corporal en situaciones diversas.	Organización significativa del movimiento y posibilidades de expresión artística.	
Reconocimiento de las capacidades comunicativas del lenguaje corporal	Utilización del lenguaje corporal en distintas situaciones de comunicación. (Comunicación intrapersonal, interpersonal, grupal e institucional)	

propias como sujetos sociales (Comunicación intrapersonal, interpersonal, grupal e institucional)		
Ejercitación y desarrollo de habilidades motoras básicas -locomotoras - (caminar, correr, saltos, etc.) necesarias para resolver múltiples desafíos de movimiento.	Vivencia y elaboración de combinaciones de habilidades motoras básicas.	Uso y comparación de habilidades motoras básicas.
Ejercitación y desarrollo de habilidades no locomotoras (equilibrio, giros, rípidos, tracciones, empujes, transportes, etc.) necesarias para resolver múltiples desafíos de movimiento.	Vivencia y elaboración de combinaciones.	
Ejercitación y desarrollo de habilidades manipulativas (pase, recepción, proyección de objetos, golpes, piques) necesarias para resolver múltiples desafíos de movimiento.	Vivencia y elaboración de combinaciones de habilidades manipulativas.	
Reconocimiento y valoración positiva de los aportes de todos los sujetos.		
Exploración y vivencia de Esquemas Posturales.	Uso y comparación de Esquemas Posturales.	
Reconocimiento de diferentes ejes, planos y grupos segmentarios.		
Ajuste global de los movimientos a distintas situaciones del espacio-tiempo-objeto.		
Ajuste global del espacio-tiempo-objeto a las distintas situaciones. Utilización del espacio parcial y total.		
Conocimiento del propio cuerpo.	Diferenciación de elementos constitutivos del cuerpo: músculos, huesos y articulaciones.	
Exploración y reconocimiento del espacio en relación a su cuerpo, a los objetos y sujetos circundantes.		
Uso de un lado y del otro del propio cuerpo.	Identificación y uso de izquierda y derecha del propio cuerpo.	
Invención de movimientos con uno o dos compañeros y/o compañeras.	Invención y reelaboración de movimientos en pequeños grupos con delimitación espacial y algunas reglas predeterminadas por el o la docente.	Elaboración de secuencias de movimientos con relación a secuencias rítmicas simples.
Nociones de sucesión, ordenamiento, velocidad, principio y fin, duración, pausa, etc.		
Exploración de desplazamientos en situación (diferentes direcciones, sentidos, alturas, niveles, formas y figuras)		
Ejercicio y prácticas de poder y autogestión individual y grupal para la realización de diferentes tareas.		

Eje: El sujeto y el entorno “natural”		
Primer año	Segundo año	Tercer año
Reconocimiento del otro en un contexto de construcción activa de la regla y acuerdos de trabajo.		
Vivencia de caminatas.	Vivencia de paseos.	Vivencia de pernoctadas y campamento.
Participación en juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza.	Participación en grandes juegos diurnos.	Participación en juegos nocturnos.
Inicio en la participación de la organización interna de la salida.		Participación activa en la organización interna de la salida.
Construcción de normas de convivencia.		
Reconocimiento de espacios naturales.		Participación en actividades en espacios naturales relacionadas con la motricidad urbana.
Reconocimiento y aplicación de las normas de higiene y seguridad personal y ambiental.	Práctica autónoma de normas de higiene y seguridad personal y ambiental.	
Participación en experiencias que permitan el reconocimiento del sujeto como parte constitutiva del entorno “natural”.	Participación en salidas al entorno “natural” que le permita a los alumnos y alumnas sentirse parte de ese entorno. Participación en la toma de decisiones con respecto a las mismas.	Participación en campamentos. Toma de decisiones, en forma colaborativa, con respecto a su ubicación y participación activa del armado y desarmado y de actividades propias del campamento: fogón, veladas, la carpa, etc.

Lineamientos de orientación y acreditación

<i>Lineamientos orientadores de Primer Año</i>	<i>Lineamientos orientadores de Segundo Año</i>	<i>Lineamientos de acreditación de Primer Ciclo</i>
<p>A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos de la disciplina, de modo que al finalizar el Primer Año puedan resolver situaciones que implican:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el cuerpo y sus posibilidades de movimiento en situaciones diversas. - Evidenciar el desarrollo de la capacidad senso - perceptiva en relación a las variables del E.T.O.S. - Participar en propuesta de juegos y actividades para integrar a la clase - Manifestar la apropiación de pautas democráticas y respetuosas en los contextos de relación. - Evidenciar una vinculación armónica con el entorno “natural” desde las prácticas motrices situadas. - Expresar las emociones libremente en los espacios sociomotrices en los que participa. - Expresar actitudes de socialización en las situaciones de aprendizaje motrices compartidas. 	<p>A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos de la disciplina, de modo que al finalizar el Segundo Año puedan resolver situaciones que implican:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear formas personales de movimiento en relación a propuestas y situaciones variadas. - Acrecentar las posibilidades de movimiento en la interacción con los entornos problemáticos. - Evidenciar el manejo del lenguaje corporal en situaciones motrices diversas. - Manifestar actitudes y recursos para manejar pautas de intervención grupal que le permitan producir sentidos, acuerdos y reglas en diversas situaciones de juego. - Evidenciar una vinculación armónica con el entorno “natural” desde las prácticas motrices situadas - Expresar sus ideas y emociones en un ambiente de respeto por la opinión del otro. 	<p>A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos de la disciplina, de modo que al finalizar el Primer Ciclo puedan resolver situaciones que implican:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar autonomía de movimientos en situaciones motrices diversas. - Resolver situaciones de movimiento en su relación con el espacio, tiempo, objeto y sujeto poniendo en juego las habilidades y destrezas motrices básicas. - Evidenciar una complejización en el manejo del lenguaje corporal en situaciones motrices diversas. - Recrear e inventar juegos, movimientos y actividades. - Evidenciar la lógica colaborativa para tomar decisiones a partir del establecimiento de acuerdos. - Evidenciar el reconocimiento del cuerpo. - Mostrar actitudes de valoración del propio cuerpo y de los demás compañeros y compañeras. - Participar en actividades en las cuales se vincule conscientemente con la naturaleza. - Describir oralmente las actividades, experiencias y sensaciones que realizan en las clases.

Segundo Ciclo

Eje: La motricidad en el contexto sociocultural

Propósitos

- Promover el aprendizaje y la construcción, por parte de los alumnos y alumnas, de una amplia gama de habilidades motoras y sus posibles combinaciones¹⁰⁴ para que resuelvan situaciones en tareas, juegos y actividades de la vida cotidiana.
- Propiciar instancias para que los alumnos y alumnas, utilizando estrategias diversas, recuperen y registren parte de la memoria lúdica de la propia cultura, para conocerla y establecer su relación con el movimiento en el contexto sociocultural.
- Generar espacios en los que los y las estudiantes tomen decisiones y elaboren las estrategias grupales necesarias para el desarrollo de las actividades motrices.
- Brindar escenarios de exploración, reconocimiento y desarrollo de todas las posibilidades de movimiento en situaciones individuales y grupales para afianzar la construcción de la subjetividad.
- Promover múltiples situaciones de intercambio oral que permitan a los alumnos y alumnas, a partir de la construcción de saberes teóricos sobre los que se asienta la propia práctica motriz, hacer de la acción una acción consciente y valorada.
- Propiciar la planificación y el desarrollo de acciones que tiendan al cuidado del propio entorno natural para reconocer y valorar su relación integral y de unidad con la naturaleza.
- Promover una diversidad de situaciones en las que los alumnos y las alumnas disfruten del propio cuerpo en movimiento para que puedan valorar una corporeidad plena en situaciones sociomotrices.
- Involucrar a los niños y a las niñas en experiencias variadas en donde se sientan aptos/as para hacer y capacitados/as para resolver, seleccionando y construyendo sus propias estrategias, en un ambiente de respeto a la diversidad de posibilidades individuales.
- Favorecer la resolución pacífica y democrática de situaciones de conflictos a través de relaciones interpersonales fluidas y solidarias para afianzar una socialización activa.

¹⁰⁴ Comprende aspectos: psicológicos, sociales, emocionales, comunicacionales, espaciales, temporales, instrumentales, de cooperación, colaboración, de oposición, de cooperación-oposición, expresivas, comunicacionales, culturales y de relación con el entorno natural.

Contenidos

Eje: el sujeto y el juego	
Cuarto año	Quinto año
Recuperación de los juegos, con la ayuda del o la docente, a partir de la memoria social y cultural.	Recuperación y recreación de los juegos populares aumentando el nivel de complejidad.
Resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.	Planeamiento y resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego.
Construcción y reconstrucción de principios, valores e intereses que regulan las acciones motrices. El juego limpio.	
Reconocimiento del juego y el conflicto como espacios de aprendizaje integral, como manifestación de las expresiones y potencialidades humanas.	
Recreación e invención de juegos. La construcción de la regla.	Recreación e invención de juegos. La construcción de la regla. Escritura de sus reglamentos.
Selección y organización de juegos.	Elaboración de estrategias de juego.
Elaboración y uso de sistemas de cooperación y oposición.	Aplicación de estrategias grupales para afrontar los desafíos. Interpretación de las estrategias de los compañeros y compañeras.
Reconocimiento de la importancia del juego y la construcción de la identidad.	Reconocimiento de la importancia del juego y la construcción de la identidad. Recuperación de los juegos de los antepasados.
Exploración de la comunicación en el juego.	Comunicación en la resolución del juego.
Ajustes de acciones motrices a las variables espacio - temporales en situación de juego.	
Anticipación de situaciones de juego como resolución táctico-cognitiva.	
Juegos con compromiso activo en la construcción de las reglas.	Interpretación de la lógica en la relación de reglas, propósitos, situaciones y acciones motrices.
Contrastación de acciones y resultados.	
Los juegos digitales y la virtualidad en relación con la corporeidad y motricidad de la vida real escolar y extraescolar.	

El sujeto y las formas gímnicas	
Cuarto año	Quinto año
Práctica de ejercicios y actividades gimnásticas en situaciones variadas y con intencionalidades diversas.	
Desarrollo global de las capacidades motoras básicas en situaciones de juego: velocidad, agilidad, resistencia, fuerza, flexibilidad, elongación muscular y movilidad articular.	
Reconocimiento y valorización del movimiento saludable en las acciones de la vida cotidiana.	Reconocimiento y adopción de acciones posturales 'correctas' en diferentes situaciones a partir de la conciencia postural.

Identificación de grupos musculares y articulaciones.	Reconocimiento de algunos músculos y huesos.
Conocimiento de la relación entre actividad física y percepción. Trabajo de respiración. Regulación de la intensidad en relación a la situación.	Conocimiento y uso de métodos y técnicas básicas de relajación y respiración.
Combinación de acciones motoras (salto en alto, longitud, lanzamientos)	
Resolución de situaciones problemas a partir de la combinación y ejercitación de las capacidades motoras básicas.	
Desarrollo global de la condición física general de acuerdo a la edad y posibilidades individuales.	
Participación en actividades grupales adoptando un comportamiento responsable, comprometido y solidario, valorando los aportes ajenos y propios en función de cumplir con los propósitos propuestos.	
Conocimiento y discriminación de las nociones espaciales y temporales.	
Reconocimiento y valoración de la actividad física en la escuela.	Reconocimiento y valoración de la actividad en el entorno familiar, barrial, urbano o rural.

El sujeto y su entorno “natural”	
Cuarto año	Quinto año
Participación en caminatas, paseos (a pie y en bicicleta) y pernocte que promuevan la comunicación con la naturaleza.	Participación en caminatas, paseos (a pie y en bicicleta) pernocte y campamento que promuevan la comunicación con la naturaleza.
Participación en distintas acciones de gestión en las salidas.	Participación en la preparación de comidas, equipos personales y colectivos. Uso de herramientas y medidas de seguridad. Interpretación de instrumentos de orientación.
Utilización de las tecnologías de la comunicación y la información para realizar el relevamiento del paisaje e implementar otras formas alternativas de orientación.	
Reconocimiento del entorno de vida propio y sus características particulares.	
Conformación de grupos de aprendizaje para investigar y analizar, con la ayuda del o la docente, temas de actualidad (el agua, la tierra, la extracción de minerales, las plantaciones transgénicas, el consumo, etc) relacionados con la corporeidad, la motricidad, la salud y el entorno.	Conformación de grupos de aprendizaje para investigar y analizar, con la ayuda del o la docente, acerca del cuerpo y las biotecnologías.
Reconocimiento de las relaciones activas del sujeto con el entorno próximo.	Conocimiento de las relaciones entre educación, trabajo y ‘tiempo libre’. Derechos de los sujetos y posibilidades de concreción.
Realización de grandes juegos.	
Incorporación de hábitos de preservación del hábitat en la vida cotidiana.	

Lineamientos orientadores y de acreditación

Lineamientos orientadores de Cuarto Año	Lineamientos de acreditación de Segundo Ciclo
<p>A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos de la disciplina de modo que al finalizar el Cuarto Año puedan resolver situaciones que implican:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar capacidad de invención de ejercicios, juegos y actividades tanto individualmente como grupalmente. - Utilizar recursos para coordinar acciones conjuntas en diversas situaciones motrices. - Conocer, usar y respetar las reglas básicas de los juegos en los que participa. - Comprender algunos fundamentos básicos de la actividad física en relación a las actividades vivenciadas. - Interpretar y resolver variadas situaciones/ problemas de juego - Elaborar estrategias de juego individuales y grupales que le permitan involucrarse activamente en los mismos. 	<p>A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos de la disciplina de modo que al finalizar el Segundo Ciclo puedan resolver situaciones que implican:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender las relaciones entre la corporeidad y la motricidad en el contexto de la cultura. - Participar en la construcción de acuerdos intersubjetivos tendientes a resolver situaciones de conflicto. - Mostrar actitudes de valoración del entorno "natural", el cuerpo de sus coetáneos y el propio cuerpo. - Intervenir en la planificación, programación y desarrollo de actividades en contacto con el entorno "natural". - Fundamentar y verbalizar las acciones que realiza en las diversas situaciones motrices vivenciadas. - Establecer conexiones significativas entre la Educación Física y su vida cotidiana. - Evidenciar la creación y recreación situada de una amplia y variada base motriz general, global o básica.

Tercer Ciclo

Eje: Consolidación de la corporeidad y la motricidad

Propósitos

- Promover situaciones que permitan la comprensión de la Educación Física en sus dimensiones históricas y culturales para que los alumnos y alumnas la valoren como espacio formativo que promueve la calidad de vida.
- Facilitar instancias de construcción de saberes que le permitan a los y las estudiantes mantener, con autonomía, niveles de formación corporal adecuados en relación a los requerimientos de la realidad cotidiana.
- Favorecer prácticas que le permitan a los alumnos y alumnas autonomía motora a partir de sentirse constructor/a activo/a de su propia corporeidad para un desarrollo como persona emancipada en situaciones de creatividad y expresión.
- Generar diversidad de situaciones que faciliten la construcción de respuestas motrices personales y herramientas conceptuales básicas para que los alumnos y las alumnas emprendan la resolución de problemas motores de diversa índole.

- Promover prácticas fundamentadas que posibiliten el mejoramiento de la formación corporal, postural y orgánica¹⁰⁵ de los alumnos y alumnas para su proyección a distintas instancias de la vida personal presente y futura.
- Favorecer el reconocimiento de los datos y medidas corporales en relación con la actividad física así como la identificación de las propias posibilidades en relación con el desarrollo de la corporeidad y motricidad, a partir de vivencias diversificadas de escenarios motrices motivadores, para promover una actitud responsable en la búsqueda de la calidad de vida.
- Posibilitar situaciones en las que los alumnos y las alumnas participen en la organización de juegos y actividades, permitiendo la manifestación de intereses y necesidades en situaciones motrices distintas, para contribuir a su formación como sujetos independientes y autónomos.
- Garantizar la participación de los alumnos y alumnas en experiencias deportivas con distintas características, en las que se construya y reconstruya la corporeidad y motricidad, en contextos sociomotrices inclusores de la diversidad para propiciar su conocimiento y valorización.
- Promover situaciones de reflexión que permitan una visión crítica de los mensajes mediáticos referidos a la promoción y construcción de los modelos hegemónicos de belleza para asumir una actitud de manejo autónomo de la propia corporeidad.
- Promover la valorización del propio cuerpo como una construcción social única en contextos motrices diversos y placenteros y brindar alternativas para que los alumnos y alumnas se sientan sujetos sociales activos capaces de construir y aportar significados a la cultura desde la propia corporeidad.

Contenidos

Eje : el sujeto y el juego	
Sexto año	Séptimo año
Practica de actividades jugadas que integren la mayor variedad y riqueza de posibilidades de movimiento.	
Elaboración de estrategias de resolución motrices individuales y grupales en relación a las problemáticas de juego.	
Aprendizaje de los juegos que la cultura considera como significativos.	Elaboración del propio juego con carácter activo, flexible y modificable propio del ámbito escolar.
Conocimiento de los juegos de los antepasados y la posibilidad de recrearlos y jugarlos.	Creación de productos culturales propios recuperando las historias, juegos y prácticas culturales más ancestrales.
Reconocimiento de la esencia de los juegos y deportes: <ul style="list-style-type: none"> - Lo agonístico: competición. - Lo motriz: movimiento. - Lo lúdico: juego. - Lo hedonístico: placer. 	
Exploración y vivencia de juegos deportivos de distintas características: Individuales. Colectivos. De entornos estables. De entornos indeterminados. De habilidades motoras abiertas y cerradas.	

¹⁰⁵ Comprende aspectos: psicológicos, sociales, emocionales, comunicacionales, espaciales, temporales, instrumentales, de cooperación, colaboración, de oposición, de cooperación-oposición, expresivas, comunicacionales, culturales y de relación con el entorno natural.

Reconocimiento del deporte como fenómeno sociocultural que puede contribuir a la construcción de valores.	
Reconocimiento de distintos contextos deportivos: Deportes urbanos, deportes de aventura en la naturaleza, deporte para todos.	
Utilización y valorización del juego como estrategia de comunicación con el otro en sus múltiples contextos y dimensiones.	El juego como estrategia de comunicación con el otro en sus múltiples contextos y dimensiones.
Participación en encuentros recreativos y deportivos inclusores de la diversidad.	Participación y organización de encuentros recreativos y deportivos inclusores de la diversidad.
Uso correcto de materiales, espacios y en la adopción de medidas de seguridad para prevenir accidentes.	

Eje: el sujeto y las formas gímnicas	
Sexto año	Séptimo año
Participación fundamentada en acciones motrices vinculadas a la prevención integral de la salud.	
Análisis de los modelos de belleza que se instalan en la cultura en relación con el paradigma de la salud.	Identificación de mensajes y acciones contrahegemónicas ante discursos y prácticas que atentan contra la salud.
Elaboración y realización de propuestas de trabajo que tengan como finalidad la prevención integral de la salud.	Diagramación de campañas publicitarias fundamentadas para abordar la relación entre la actividad física y la salud
Comprensión de problemáticas actuales relacionadas con el cuerpo, el movimiento (Ej.: bulimia, anorexia, etc.)	Reconocimiento de las relaciones entre las tecnologías de la información y la comunicación y los nuevos hábitos corporales
Reconocimiento de los datos y medidas corporales. Su vinculación con las actividades físicas. Exploración y ajuste de ejercicios gimnásticos en función de los propios datos y medidas corporales. Elaboración fundamentada de un programa personal de actividad física.	
Comprensión de los principios del trabajo relacionado a las capacidades físicas.	
Comprensión de los derechos de participación, en 'actividades físicas para todos', en el contexto de las prácticas escolares y de la vida cotidiana.	
Exploración de posibilidades y sensaciones corporales en actividades relacionadas a las capacidades físicas.	
Uso y construcción de habilidades motrices en relación a las capacidades coordinativas en situación.	
Consolidación del conocimiento y de la discriminación de las nociones espaciales y temporales relacionadas con la actividad física y su correcta aplicación a situaciones concretas.	

Eje: El sujeto y su entorno “natural”	
Sexto año	Séptimo año
Reconocimiento y valorización del cuerpo como unidad integral sistémica con el entorno.	
Prácticas en entornos “naturales” caminatas, excursiones, paseos, bicicletadas y campamento.	Prácticas en entornos “naturales”: caminatas, excursiones, paseos, bicicletadas y campamento. Participación en su organización y valorización del lenguaje como instrumento de pensamiento en ese contexto organizativo.
Elaboración y resolución de situaciones motrices en la naturaleza.	
Elaboración y resolución de actividades propias del entorno “natural”.	Gestión de eventos, elaboración y resolución de actividades propias del entorno “natural”.
Participación en prácticas de actividad física situada en entornos naturales y reconocimientos de lugares. Orientación incorporando los artefactos tecnológicos actuales.	
Aprendizaje de primeros auxilios.	
Concientización sobre el cuidado del patrimonio natural argentino.	Comprensión de la problemática del cuidado de la naturaleza y la distribución de la riqueza.
Interés y compromiso en el cuidado del ambiente a partir del uso de las Redes Sociales.	Elaboración de propuestas y campañas tendientes a promover la concientización por el cuidado del ambiente en la población.

Lineamientos orientadores y de acreditación

Lineamientos orientadores de Sexto Año	Lineamientos de acreditación de Tercer Ciclo
<p>A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos de la disciplina, de modo que al finalizar el Sexto Año puedan resolver situaciones que implican:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear formas personales de movimiento que impliquen tanto a la resolución de situaciones motrices como a las manifestaciones expresivas. - Conocer los fundamentos básicos trabajados para la realización de la actividad física y el cuidado del cuerpo. - Interpretar y resolver situaciones motrices de variada y creciente complejidad en diferentes contextos prácticos. - Construir y ajustar habilidades motrices en contextos de toma de decisión situacional. - Fundamentar el sentido de las acciones 	<p>A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizajes que sean pertinentes a los propósitos de la disciplina, de modo que al finalizar el Tercer Ciclo puedan resolver situaciones que implican:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar el cuerpo, la salud, la actividad física, y las prácticas culturales de los sujetos con los factores económicos, sociales, étnicos, culturales y políticos que imperan en la comunidad. - Reconocer principios y experiencias básicas que le permitan proyecciones autónomas de actividades físicas adecuadas a sus posibilidades y necesidades. - Utilizar las capacidades físicas en situación, conocer sus reglas, principios y funcionamiento corporal para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones variadas.

<p>en relación a las actividades vivenciadas</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconocer y evaluar aquellos artefactos culturales reconocidos socialmente que estén vinculados a la corporeidad y la motricidad.	<ul style="list-style-type: none">- Elaborar estrategias de resoluciones individuales y grupales para abordar las problemáticas de los juegos y deportes.- Participar en encuentros recreativos y deportivos en donde manifieste una corporeidad plena y solidaria.- Llevar adelante acciones motrices con sentido expresivo y recreativo que permitan desarrollar las manifestaciones de la corporeidad.- Construir y ajustar habilidades motrices contextualizadas en la resolución de las problemáticas de los juegos y deportes.
--	---

Bibliografía

- Aisenstein, Á.; (1995) Currículo presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Alabarces, P. y otros (compiladores) (1998) Deporte y sociedad. Buenos Aires. Eudeba.
- Álvarez Martínez y Gómez R. (coordinadores) (2009) La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Autores varios (2006) La evaluación en educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Barbero, J. I. (1996) Monografía: "Cultura profesional y currículum oculto en educación física y reflexiones sobre las (im) posibilidades de cambio". Universidad de Valladolid.
- Barriga Díaz, Á. (2009) Pensar la didáctica. Buenos Aires. Amorrortu Bernard, M. (1994) El cuerpo. España. Paidós.
- Bracht, V. (1996) Educación Física y aprendizaje social. Córdoba. Vélez Sárfeld.
- Bourdieu; P. (2010) El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Argentina. Siglo veintiuno.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro (1996) Diseño Curricular EGB 1 y 2 - Versión 1.1.
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. Diseño Curricular 7º Año- E.G.B.
- Devís, J. y V. Peiró (1997) Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. Barcelona. Inde.
- Díaz Lucea, J.; (2002) El currículum de la Educación Física en la reforma educativa; Barcelona. Inde.
-(1999) La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. Barcelona. Inde.
- Elías, N. y E. Dunning (1996) Deporte y ocio en el proceso de civilización. México. Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (1976) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores.
- García Gutiérrez, C. E. "Historia de los modos de la educación corporal en lo moral en la Educación Física decimonónica de Medellín. En: Scharagrodsky, P. (compilador) (2008) Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica. Buenos Aires. Prometeo.

- Giradles M.; (2001) Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones; Buenos Aires. Stadium.
- Gómez, J. (2002) La Educación Física en el patio. Una nueva mirada. Buenos Aires. Stadium.
- Gómez, R. H. (2003).El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven. Significación, estructura y psicogenesis. Buenos Aires. Stadium.
- Goncalves Salin, M. A. (1994) Sentir, pensar y actuar. Corporeidad y educación. Brasil. Papiro.
- Huizinga, J. (1972) Homo ludens. Madrid. Alianza/Emecé.
- Incabone, O. (2003) Del Juego a la iniciación deportiva: 6 a 14 años Buenos Aires. Stadium.
- Le Boulch, J. (1992) La educación por el movimiento en la edad escolar. Buenos Aires. Paidós.
-(2001) El cuerpo en la escuela en el siglo XXI. Barcelona. Inde.
- Le Breton, D. (1990) Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- (2002) Sociología del cuerpo. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Martínez, N. A. (2003) Tesis de grado: Imaginarios corporales. Enunciados hegemónicos y discurso mediático sobre el cuerpo; Directora María Susana Paponi; Universidad Nacional del Comahue.
- Merleau-Ponty (1997) Fenomenología de la percepción. España. Península.
- Milstein, D. y H. M. (1999) La escuela en el cuerpo. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- Ministerio de Educación; Presidencia de la Nación; Instituto Nacional de Formación Docente (2009) Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares; Profesorado de Educación Física. Buenos Aires.
- Morgade, G. (2001) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Nievas, F. (1999) .El control social de los cuerpos. Buenos Aires. Eudeba.
- Pavía, V. (2005) El patio escolar: el juego en libertad controlada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad. Buenos Aires. Noveduc.
- Pedraz, M. V. y M. P. Polo (1985) La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura popular y los juegos tradicionales. Mimeo.
- Ranciére, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Scharagrodsky, P. (compilador) (2008) Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación Física en Iberoamérica; Buenos Aires. Prometeo.
- Sales Blasco, J. (2001) El curriculum de la Educación Física en primaria. Barcelona. Inde.
- Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Virilio, P. (1996) El arte motor. Aceleración y realidad virtual. Buenos Aires. Manantial.
- Wells, G. (2001) Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Buenos Aires. Paidós.
- Yehya, N. (2001) El cuerpo transformado. México. Paidós.
- Wolf, N. (1991) El mito de la belleza. Buenos Aires. Emecé. Editores.

Inglés

1. Fundamentación

No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías.

Paulo Freire

En la actualidad, los medios de comunicación masiva, las telecomunicaciones, la movilidad entre países y continentes, así como las técnicas informáticas han hecho de nuestro planeta un lugar donde coexisten las más variadas culturas. Esta realidad debe ser aprovechada por la escuela como recurso para la enseñanza.

La escuela debe asegurar que los futuros ciudadanos y ciudadanas tengan la llave de acceso a los conocimientos y descubrimientos de última generación, en todas las áreas de la ciencia, las artes, la cultura y la tecnología.

En tal sentido, la lengua inglesa tiene un rol muy importante ya que se ha convertido en una herramienta de comunicación internacional por excelencia, y en el instrumento privilegiado para acceder al uso de casi todos los avances tecnológicos disponibles. Esto requiere responder didácticamente a los cambios que ha introducido la tecnología, recurriendo a nuevos formatos, más flexibles y desestructurados, que contemplen los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas y que tengan en cuenta el nuevo orden social que ha ido surgiendo a través de las redes informáticas que se extienden día a día.

El uso del inglés y su aplicación a la informática trascenderá el entorno de la escuela y permitirá a los/las estudiantes conectarse con la cultura extraescolar e incursionar en ámbitos sociales, culturales y técnicos diferentes al suyo. El inglés proporcionará a los alumnos y alumnas las herramientas necesarias para desempeñarse en un mundo cada vez más interconectado, donde el conocimiento avanza rápidamente y la informática forma parte de la vida cotidiana de un creciente número de personas. El énfasis en la comprensión lectora y la producción escrita habrá de permitirles el acceso a Internet y a publicaciones y bibliografía internacional.

Además del valor instrumental del inglés, su enseñanza tiene un indudable valor formativo para los niños y niñas, por la adquisición de valores y actitudes socioculturales que contribuyen a su formación. El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, es también una puerta de acceso a otros mundos, a otras culturas.

Se propone un currículo basado más en el uso de la lengua que en la forma lingüística, que promueva antes que la construcción de contenidos gramaticales y léxico descontextualizado, la interacción comunicativa y el trabajo colaborativo. Éste es condición indispensable para llevar adelante un proyecto, en cualquier ámbito que sea.

En las escuelas de nuestra provincia se enseña la lengua nacional que es el español, pero ésta no es la lengua materna para todos. Existen comunidades indígenas que utilizan su propia lengua, por ejemplo, mapuche. También sucede que las que para algunos son lenguas extranjeras, para otros constituyen lenguas comunitarias, tales como el alemán, italiano, esloveno, entre otras.

Como los saberes lingüísticos requieren de mucho tiempo para lograr ser desarrollados, las familias de los niños y niñas valoran que la escuela primaria pueda brindar esta herramienta desde la infancia.

Es importante resaltar que el contacto con la lengua extranjera ocurre en un contexto *exolingüe*, es decir, que la lengua que circula socialmente fuera del entorno pedagógico es otra. El contexto pedagógico, entonces, se constituye en el ámbito responsable de la creación de diversas posibilidades para el uso de la lengua extranjera no solo dentro del aula sino también en otros ámbitos, incluyendo los espacios virtuales cuyo lenguaje común es el inglés.

¿Qué variedad de inglés debe enseñarse? Se enseñará el inglés como lengua vehicular para la comunicación con el mundo desarrollado y no como la lengua utilizada por usuarios nativos de un determinado lugar. Esta variedad del inglés será la resultante de una situación multilingüe en la cual se adopta un sistema fonológico, semántico, pragmático- discursivo y morfo-sintáctico que no corresponde a un país en particular sino que constituye una variedad estándar y de inteligibilidad general.

2. Encuadre Didáctico

2.1 Propósitos

- Promover en los alumnos y alumnas la confianza con respecto a su capacidad de aprender una lengua extranjera, para que puedan adaptar su propio ritmo y estilo de aprendizaje a los nuevos conocimientos y reconociendo el error como parte del proceso de aprendizaje.
- Brindar situaciones de enseñanza que permitan la revalorización de la lengua materna y la propia cultura, así como la aceptación de expresiones y realidades culturales de otras comunidades, en un marco de respeto hacia las diferencias.
- Propiciar una enseñanza del inglés que facilite el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- Incentivar la lecto-comprensión de textos orales y escritos, para que los alumnos y alumnas puedan desarrollar la comprensión de textos auténticos y material didáctico seleccionado en Internet.
- Generar oportunidades para que los/las estudiantes accedan a una lectura sensible de los recursos literarios en textos pertenecientes a distintos géneros y acordes a su edad, intereses y desarrollo lingüístico, que les permitan ampliar su visión del mundo y fortalecer sus conocimientos acerca de la lengua extranjera de manera placentera, desarrollando la imaginación y la creatividad.
- Promover la construcción del conocimiento lingüístico y pragmático-discursivo para la comprensión y producción de textos orales y escritos a partir de situaciones significativas y contextualizadas.
- Propiciar el trabajo multi/interdisciplinario con las demás áreas, especialmente en lo referido a problemáticas actuales que requieren del diálogo de saberes.
- Promover el desarrollo de la comunicación a través de la construcción de estrategias lingüísticas y socio-afectivas.
- Fomentar la autonomía y la participación activa en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas a través del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas y la implementación de trabajos colaborativos.

2.2 Contenidos

Las macro habilidades lingüísticas: la escucha, el habla, la escritura y la lectura se desarrollarán gradualmente; inicialmente se pondrá énfasis en la escucha y la comprensión lectora.

Las cuatro macro habilidades se organizan, en el presente diseño, en torno a dos prácticas: la lengua oral y la lengua escrita. La *Lengua oral* comprende la escucha (escuchar y comprender) y el habla (producir lengua oral), mientras que la *Lengua escrita* incluye la lectura (leer y comprender) y la escritura (producir lengua escrita).

Lengua oral: la escucha

Aunque ésta es una de las habilidades denominadas receptoras, en realidad es interactiva y se tratará que los alumnos y alumnas al desarrollar esta competencia vayan haciéndola progresivamente más compleja a través de los distintos niveles de inglés de los dos ciclos. Cuanto mayor comprensión, mayor habrá de ser la competencia oral y escrita.

Escuchar en un idioma extranjero, sobre todo cuando la forma escrita en muchos casos no se corresponde con la pronunciación y que además posee sonidos tan diferentes de nuestra lengua materna, tiene más de una dificultad a la hora de comprender un mensaje. Por un lado, los niños y niñas deben poder reconocer los sonidos, y por otro lado, deben poder extraer significado de lo que escuchan. A los efectos de poder desarrollar esta habilidad deberán diseñarse actividades que ayuden a los alumnos y alumnas a decodificar estos dos aspectos de manera gradual.

Lengua oral: el habla

Hablar implica no solo poseer conocimiento del idioma sino adquirir sub habilidades para usarlo de manera comunicativa. Para ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar el habla en un idioma extranjero hay que tener en cuenta:

- a. Habilidades moto-perceptivas: son aquellas relacionadas con la percepción, la articulación y la producción del lenguaje. Es decir, aquellas habilidades que tienen que ver con los aspectos más formales de la lengua.
- b. Habilidades de interacción: son aquellas relacionadas con los distintos aspectos que se ponen en juego al momento de interactuar en situaciones reales: contexto, participantes, tema, registro, etc. Esto implica trabajar con *rutinas* (formas típicas de presentar información), por ejemplo: maneras convencionales de transmitir información, de expresar juicios de evaluación, etc., y *habilidades de negociación*, por ejemplo: cómo negociar significado, cuándo comenzar y terminar una conversación, etc.

Lengua escrita: la lectura

Se deben desarrollar las distintas estrategias necesarias para ayudar a la comprensión de textos en inglés. A modo de ejemplo podemos mencionar: *skimming and scanning*, utilización de información paratextual, identificación de conectores y marcas discursivas, el contexto para inferir significado de palabras desconocidas, etc.

Las estrategias para la lectura en lengua extranjera tienen muchas cosas en común con las que se emplean en lengua materna. Es importante enseñar a los/las alumnos/as cómo se interpreta significado buscando palabras clave y demás ayudas visuales o paratextuales.

La Escritura

La escritura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, es una habilidad que requiere ser enseñada en el aula y el docente debe aplicar todos los recursos a su alcance para poder hacerlo en forma efectiva.

Las actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad de la escritura pueden clasificarse en dos grupos: práctica escrita y escritura creativa. El primero tiene como propósito reforzar de manera escrita los contenidos lingüísticos presentados y

practicados oralmente; el segundo, ayudar a los alumnos y alumnas a que sigan los pasos que un hablante nativo seguiría para escribir un texto.

Los nuevos enfoques metodológicos consideran el desarrollo de la escritura como un proceso. Para esto el/la docente deberá diseñar actividades que ayuden a los alumnos y alumnas en cada uno de los pasos previos que llevarán a la obtención del producto final: lectura previa, lluvia de ideas y su respectiva organización, borradores preliminares, reescritura, etc. Con esta metodología, los trabajos se realizan en el aula con el/la docente guiando constantemente el trabajo de los/las estudiantes y propiciando el trabajo colaborativo entre sí.

Integración de las macrohabilidades

El uso cotidiano del lenguaje, en cualquier idioma, naturalmente implica el uso integrado de las cuatro macro habilidades. Es por esto que si nuestro propósito es preparar a los alumnos y alumnas para un uso comunicativo de la lengua extranjera, la integración de las habilidades debe ser promovida desde un primer momento en las actividades áulicas. La integración de habilidades puede realizarse con dos propósitos diferentes pero que confluyen. El primero se relaciona con reforzar y practicar los temas presentados a través de actividades que integren el habla y la escucha, por un lado, y la lectura y la escritura, por otro. El segundo implica la integración natural de dos o más habilidades en forma similar al modo en que se dan en la vida real, por ejemplo, en una conversación telefónica en la que uno de los hablantes toma nota de un mensaje, se ven involucradas el habla, la escucha y la escritura.

Algunos tipos de actividades que promueven la integración de habilidades son: el trabajo a través de proyectos, el uso de cuentos, canciones, poemas, simulaciones, técnicas de teatro, etc.

2.3. Consideraciones metodológicas

Tradicionalmente se asoció la enseñanza de una lengua extranjera con la enseñanza de reglas y estructuras gramaticales y se ponía el énfasis en el producto obtenido y no en el proceso de aprendizaje. El nuevo enfoque educativo señala la importancia fundamental de tener en cuenta estos procesos en todas las instancias educativas, sin poner el énfasis en la enseñanza de la gramática y la memorización de estructuras.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera pueden concretarse cuando la calidad de la comunicación entre los/las estudiantes y el/la docente, y especialmente entre el alumnado, es eficaz y cuando se dan las condiciones afectivas necesarias para establecer el vínculo comunicativo.

De esta manera, el/la docente de inglés debe concebir su práctica entendiendo que los contenidos y la didáctica deben formar un todo indivisible. Si no enseñamos a los niños y niñas a entender, hablar, leer y escribir, las listas de vocabulario y la memorización de los verbos han de servirle de muy poco.

El aprendizaje significativo, inserto en contextos que son familiares para los alumnos y alumnas y que utiliza técnicas de descubrimiento y resolución de problemas, resulta más efectivo. Como dice Ausubel: *“los conocimientos previos actúan como material de fondo para la nueva información.”* Cuando el/la docente conecta la información nueva con la que los alumnos y alumnas ya poseen, facilita la comprensión de lo que están aprendiendo. Este tipo de enseñanza- aprendizaje es el opuesto del modelo mecanicista que proponen la mayoría de los libros de texto, y lo aventaja en el sentido de que siempre es mejor comprender que memorizar.

De este modo, el énfasis en la enseñanza de la gramática se desplaza desde las proposiciones abstractas al uso del lenguaje real en el contexto social, abarcando diversas formas de diálogo o de discurso hablado. Sin embargo, las nuevas metodologías no implican descartar totalmente las anteriores, sino complementarlas y enriquecerlas.

Modelos alternativos de enseñanza-aprendizaje.

Una buena alternativa al rígido modelo estructural, es el que propone Harmer (1996, 1998): ESA (Engage- Study- Activate). Este enfoque, pese a que no constituye un modelo de enseñanza puramente comunicativo, tiene ventajas con respecto a otros enfoques más tradicionales. Según este modelo, todas o casi todas las clases deberían incluir las siguientes tres etapas:

“Engage”: durante esta etapa el/la docente se propone motivar a los alumnos y alumnas, generando interés al apelar a sus emociones y sentimientos con el fin de predisponerlos positivamente para realizar las tareas planificadas.

“Study”: en este segundo momento, el foco de la clase está puesto en el lenguaje y el desarrollo de los distintos componentes de la competencia comunicativa. Se realizarán actividades que incluirán el análisis y práctica de la pronunciación de un sonido específico, de estructuras gramaticales, de la organización de textos, etc.

“Activate”: para esta etapa el/la docente diseña actividades que estimulen la producción libre y comunicativa del lenguaje.

El autor aclara que estas tres etapas no necesariamente deban seguir un orden fijo y lineal. El mismo será determinado por las necesidades del alumnado, aunque la secuencia siempre debe comenzar con la etapa *“Engage”*.

El desarrollo de competencias sociales y comunicativas.

Aprender un idioma, dada su naturaleza social y comunicativa requiere no sólo de actividades cognitivas sino también de habilidades sociales y comunicativas. Es de destacar la importancia que tiene el desarrollo de estas habilidades para la socialización de los niños y niñas y el desarrollo de la competencia lingüística.

La clase de inglés puede ser un ámbito adecuado para el desarrollo de nociones básicas de comportamiento cooperativo, donde los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de aplicar sus estrategias sociales, como por ejemplo, empleando frases corteses y expresiones cordiales, y ofreciendo o requiriendo ayuda en términos socialmente aceptables.

Las estrategias sociales deben ser alentadas por el/la docente para aplicar también fuera de la clase, por ejemplo, buscar oportunidades de hablar con turistas, escuchar radio o ver programas de TV en inglés (CNN, MTV, Warner, etc.) o utilizar Internet en inglés, entre otras. Estos procedimientos sociales promueven la interacción y el uso del idioma pero necesitan de estrategias afectivas que pertenecen al campo de las emociones y las actitudes de los alumnos y alumnas, tales como la confianza en sí mismos y en su propia capacidad.

El trabajo colaborativo.

Los alumnos y alumnas pueden compartir trabajos y proyectos colaborativos que impliquen relacionarse con sus compañeros y compañeras y aprender comportamientos y actitudes distintas a las propias, desarrollando la tolerancia y aceptación.

El trabajo colaborativo hace que los alumnos y alumnas desarrollen sus estrategias para

integrar sus propios conocimientos al grupo, aportar lo que saben y mejorar el trabajo, a la vez que adquieren conciencia de la importancia de recibir la ayuda y los conocimientos de otras personas.

La retroalimentación es un aspecto muy positivo del aprendizaje colaborativo porque potencia el proceso de aprendizaje e incrementa las competencias comunicativas de los alumnos y alumnas en inglés, a través del intercambio de ideas y conceptos.

2.4 Evaluación

La evaluación es uno de los constructos básicos de la organización curricular; es un componente fundamental de la enseñanza y del aprendizaje. Está orientada a evaluar los procesos y los resultados, por lo que las formas y situaciones evaluativas deben adecuarse a estos propósitos.

Es así que la evaluación no debe tener una función sancionadora, sino formativa y de desarrollo, lo cual implica para el/la docente, conocer en cada momento la situación por la cual atraviesa el alumno o alumna, y adaptar las estrategias, los instrumentos y los criterios de evaluación en función de su desempeño en particular.

Existen tres clases de evaluación: la *evaluación diagnóstica* está orientada a tomar decisiones en el sentido de adecuar la enseñanza en función de los conocimientos previos de los/las alumnos/as. Si bien por su naturaleza se la suele circunscribir al inicio del año escolar, su valor instrumental sugiere que se haga uso de ella cada vez que se considere necesario contar con información específica previa a la realización de diversas actividades didácticas.

La *evaluación formativa* está presente en todo el proceso de aprendizaje y constituye el instrumento adecuado para tomar decisiones que ayuden a mejorar y adecuar este proceso. Su finalidad es estimar la adecuación de las estrategias didácticas propuestas con respecto a los propósitos planteados.

La *evaluación sumativa* tiene lugar al finalizar una etapa determinada del proyecto didáctico de un área o un curso escolar y tiene por función constatar la construcción de determinados aprendizajes.

El sistema evaluativo debe servir como punto de referencia para la actividad pedagógica que permita adecuar la enseñanza al ritmo de los/las educandos y a los progresos que vayan realizando. Por lo tanto, siempre debe estar integrada al proceso de enseñanza, constituyendo una herramienta más para impulsar el aprendizaje.

La evaluación debe estar relacionada con los propósitos y con los procesos utilizados para concretarlos. Su relevancia dependerá de la información que pueda aportar a la/el docente con respecto a los aprendizajes alcanzados por los alumnos y alumnas, y consecuentemente, a su propia actuación educativa.

Asimismo, la evaluación debe servir para que los alumnos y alumnas sepan determinar en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentran y puedan ver claramente los saberes que deben construir y a la vez, comprender cuáles son sus dificultades y la forma de superarlas.

Si lo que se propone es el trabajar con un enfoque comunicativo, los y las docentes deberán tener en cuenta la observación permanente y sistemática de los alumnos y alumnas. Esto implica llevar un registro del desempeño de cada niño y niña en el aula que refleje la calidad de sus intervenciones en clase, los avances personales, la dedicación para aprender. Estas observaciones deberán organizarse de manera tal que

contemplan el desempeño individual de cada estudiante en el desarrollo de las macrohabilidades.

Asimismo, se podrán diseñar instrumentos de auto-evaluación para los alumnos y alumnas con el fin de fomentar la autonomía en el aprendizaje. De la misma manera, se deberá promover la reflexión docente para lo que es aconsejable utilizar algún instrumento de evaluación que permita identificar logros y revisar posibles dificultades en la práctica áulica, a los efectos de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.5. El uso pedagógico de las TIC

El uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) debe ocupar un lugar protagónico en la clase de inglés, con el propósito de contribuir a transformar y dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como así también la interpretación de los nuevos lenguajes que hoy requiere este tipo de tecnologías.

Si consideramos que el aprendizaje no puede ser transmitido sino que debe ser construido por el propio sujeto, debemos proponer a los alumnos y alumnas actividades que realmente tengan sentido para ellos/as y que estén dentro de su realidad. Es indudable que la informática forma parte de esta realidad.

Se trata de articular la práctica pedagógica con las herramientas tecnológicas y de ese modo utilizar las TIC dentro de las respectivas aéreas disciplinares. Como lo señala César Coll (*Constructivismo en el aula*), *“la clave no está en la tecnología ni tampoco en la pedagogía, sino en el uso pedagógico de la tecnología.”*

La enseñanza a través de las TIC requiere de la creación de un clima distinto en la clase, un clima que promueva una forma de aprender innovadora, que desarrolle nuevas capacidades y estimule el trabajo colaborativo, la reflexión y la negociación.

Para lograrlo, los y las docentes de inglés se verán en la necesidad de repensar los propósitos y adecuar las estrategias de enseñanza a las nuevas formas de enseñar y aprender. Esto implica una cuidadosa organización de contenidos, un ordenamiento de las actividades y tareas que deben realizar los alumnos y alumnas y pensar en otras formas de interacción con el material virtual, incluyendo nuevas formas de evaluación.

Es importante remarcar que las TIC poseen una capacidad de representación y expresión antes impensada, lo cual ha de favorecer la construcción de nuevos conocimientos a través de programas especialmente diseñados para la enseñanza de la lengua extranjera.

De esta forma, las TIC resultan invaluable para facilitar el desarrollo de la lecto comprensión y de los procesos de escritura, actividades centrales en el aprendizaje de una lengua.

A grandes rasgos, las competencias que debemos tratar que los alumnos y alumnas adquieran a través de estas tecnologías son, entre otras: el desarrollo de la comprensión lectora y de la escritura, la búsqueda e interpretación de la información, la presentación de la información mediante nuevos formatos, la organización del pensamiento y de la propia estrategia de trabajo. Esto plantea la necesidad de un redireccionamiento didáctico de los contenidos y las competencias enseñados en la clase de inglés.

3. Organización curricular de los contenidos

La diagramación de los contenidos responde únicamente a una forma de presentación de los mismos en el presente Diseño Curricular y no debe interpretarse como una secuencia cronológica.

La selección y adecuación de los contenidos quedará a cargo de los y las docentes siguiendo los criterios establecidos en las planificaciones institucionales de los respectivos establecimientos.

Eje Organizador

El aprendizaje contextualizado del inglés como lengua vehicular de inteligibilidad internacional.

El inglés como lengua vehicular posee un valor social e intelectual que lo torna imprescindible para la formación de los y las estudiantes y su futuro desempeño en el mundo actual.

Ideas básicas

- El contacto con otras culturas proporciona una visión más diversificada del mundo y propicia la comprensión y el respeto por otras formas de pensar y actuar distintas a las propias.
- La lectura en inglés, facilitada por técnicas de lecto comprensión, contribuirá a desarrollar las habilidades lectoras de los alumnos y alumnas que les permitirán acercarse a productos culturales distintos y ampliar su caudal de información. Las estrategias de comprensión de textos son aplicables asimismo a la lectura en la lengua materna, estableciéndose de esta manera puentes de aprendizaje entre la Lengua Española y la Lengua Extranjera.
- La ejercitación sistemática de la escucha propicia la comprensión global de la lengua extranjera.
- Desde el punto de vista lingüístico es imposible separar la escucha del habla: una destreza complementa y alimenta a la otra. Deben darse a los alumnos y alumnas todas las oportunidades posibles para la práctica de estas habilidades, promoviendo un uso realista del lenguaje mediante el trabajo individual, en parejas o grupal. La recreación de situaciones de la vida cotidiana constituye un excelente escenario para desarrollar la fluidez oral.
- La reflexión sobre el lenguaje favorece la comprensión y la producción textual y prepara el camino para la sistematización de las estructuras gramaticales y léxicas indispensables para la construcción de competencias comunicativas.
- El aprendizaje del inglés será un medio más para promover la creatividad, a través de metodologías y propuestas que sugieran nuevas formas de hacer las cosas, es decir, acompañando el proceso de creación.

Los niveles de inglés estructuran el presente Diseño Curricular

Este Diseño Curricular está estructurado sobre la base del concepto de niveles de inglés, que se suceden de segundo a tercer ciclo, debidamente articulados.

Esta propuesta curricular prevé las siguientes posibilidades de articulación y puntos de inicio:

- ❖ Estudiantes que inician su aprendizaje de inglés en el segundo ciclo y estudiantes que comienzan en el tercer ciclo.
- ❖ Secuencia de niveles para el ciclo completo.

Cuando se inicie la implementación del presente Diseño Curricular, el primer nivel deberá ser enseñado en cada uno de los años del segundo y tercer ciclo. En este caso, los/las alumnos/as transitarán, en los años siguientes, los niveles correspondientes; por ejemplo, un/a alumno/a que se encuentre en sexto año al inicio de la implementación habrá recorrido los niveles 1 y 2 al finalizar la escuela primaria. Sin embargo, en la medida de lo posible, es deseable que los/las estudiantes puedan avanzar en algunos contenidos correspondientes a los niveles siguientes. Posiblemente habrá revisión y consolidación - no repetición exacta- de la mayoría de los contenidos en los dos primeros años de implementación.

Los niveles de inglés se correlacionan con los años de la escuela primaria, por lo que la correspondencia sería:

AÑO	Segundo ciclo		Tercer ciclo	
	4º	5º	6º	7º
NIVEL DE INGLÉS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4

Selección y organización de los contenidos

El cumplimiento de los propósitos de esta disciplina requiere de una organización de contenidos basada en propósitos comunicativos, puesto que no se tiende a la formación de lingüistas sino de usuarios del idioma. Este Diseño está orientado a la construcción de competencias comunicativas, como así también de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Los contenidos deben ser presentados en un contexto de resolución de problemas, de asociaciones mentales, de exploración e investigación que respondan al proyecto educativo global dentro del marco de la cultura del pensamiento.

Los contenidos se plantean a partir de temas, los que se complejizan en cada nivel. Los mismos se explicitan en los Cuadros de contenidos.

La comprensión y la producción de textos orales y escritos en inglés atraviesan todos los contenidos.

Como se explicitara anteriormente, la organización de los contenidos en estos ejes no supone la propuesta de unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento de una lengua está esencialmente interconectada. Por otro lado, el proceso de construcción cognitivo de la disciplina obliga a volver periódicamente sobre los mismos temas o sobre las mismas estructuras gramaticales y léxicas con niveles de complejidad crecientes.

Corresponde al o a la docente elegir los contenidos de cada eje que considere adecuados para organizar su enseñanza, previendo la selección de situaciones que favorezcan su integración, en el marco de una planificación institucional consensuada.

Propósitos para los distintos niveles de inglés y años de escolaridad

Segundo Ciclo - Nivel 1 de inglés

Los y las docentes brindarán situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan a los alumnos y alumnas:

- interesarse por el aprendizaje de la lengua extranjera;
- desarrollar la comprensión oral y la comprensión lectora de textos sencillos;
- adquirir esquemas fonológicos de la lengua inglesa y que los reproduzcan;
- interactuar con pares y docentes;
- construir nuevos saberes y desarrollar competencias cognitivas a través de la interacción con materiales didácticos que el/la docente seleccione, entre otros, en Internet.

Tercer Ciclo - Nivel 2 de inglés

Los y las docentes brindarán situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan a los/las alumnos y alumnas:

- interesarse por el uso de estrategias personales de aprendizaje del inglés desarrollando actitudes positivas hacia el idioma;
- adquirir y reproducir estructuras básicas del idioma;
- desarrollar la comprensión oral y escrita de textos breves adecuados a la etapa de maduración y a sus intereses;
- profundizar las técnicas de interacción oral en la lengua extranjera;
- iniciarse en la redacción escrita de textos breves y simples;
- profundizar en los aprendizajes adquiridos por el uso pedagógico de Internet.

Cuarto año - Nivel 1 de inglés

Los y las docentes brindarán situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan a los/las alumnos y alumnas:

- interesarse por el aprendizaje de la lengua extranjera;
- desarrollar la comprensión oral y la comprensión lectora de textos sencillos;
- adquirir esquemas fonológicos de la lengua inglesa y reproducirlos;
- interactuar con pares y docentes utilizando ítems lexicales y gramaticales sencillos;
- construir nuevos saberes y desarrollar competencias cognitivas a través de la interacción con materiales didácticos que el/la docente seleccione en Internet.

Quinto año - Nivel 2 de inglés

Los y las docentes brindarán situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan a los/las alumnos y alumnas:

- consolidar los conocimientos básicos adquiridos en el año anterior;
- continuar desarrollando la comprensión oral y escrita;
- consolidar la producción correcta de los fonemas de la lengua inglesa;
- incorporar nuevo vocabulario a través de la interacción con pares y docentes;
- iniciarse en la redacción de textos simples;
- construir nuevos saberes y desarrollar competencias cognitivas a través de la interacción con materiales didácticos que el/la docente seleccione en Internet.

Sexto año - Nivel 3 de inglés

Los y las docentes brindarán situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan a los/las alumnos y alumnas:

- el uso de la lengua oral en diálogos más extensos que los del año anterior relacionados con temas referentes al mundo que los rodea;
- iniciarse en la realización de la escritura como proceso;
- desarrollar la lecto-comprensión de textos de mayor complejidad;
- desarrollar la comprensión oral mediante actividades de escucha específicas;
- reproducir y afinar los esquemas fonológicos pertenecientes al idioma inglés;
- profundizar los aprendizajes construidos derivados del uso pedagógico de Internet.

Séptimo año - Nivel 4 de inglés

Los y las docentes brindarán situaciones de enseñanza aprendizaje que permitan a los/las alumnos y alumnas:

- el uso de estrategias personales de aprendizaje de la lengua extranjera;
- mejorar las estructuras fonológicas construidas en los años anteriores;
- usar las técnicas de interacción oral efectiva en la lengua extranjera;
- iniciarse en las técnicas necesarias para la realización de breves presentaciones orales a llevarse a cabo frente a pares y docentes en forma individual o grupal;
- acceder a material auténtico oral y escrito;
- desarrollar la comprensión escrita de textos literarios simplificados;
- emplear las estrategias necesarias para la realización de la escritura como proceso;
- profundizar los aprendizajes construidos derivados del uso pedagógico de Internet.

Cuadros de contenidos

Nivel 1 - Cuarto año

Tema o situación	Funciones	Exponentes lingüísticos Uso de la lengua en contexto
La vida personal y social	Comprender y ejecutar instrucciones simples. Saludar. Dar información personal. Describir la familia / la vivienda / la escuela.	Imperatives: Stand up / Sit down / etc. Greetings: - Hello / Good morning / Good afternoon. - How are you? - Hello all, how are you today? - Hi guys, my name is ... - I'm a student ... - I'm ... years old. How old are you? - This is my sister/brother... - She's a student/ He's a good football player...

	<p>Dar información sobre ubicación geográfica.</p> <p>Emplear fórmulas sociales referidas a la vida escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir permiso - Pedir algo prestado - Pedir / ofrecer ayuda - Hacer preguntas referidas a situaciones áulicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - These are my parents/ aunts, etc. - They're nice/ young ...etc. - I live in ... - My house / flat is ... - My school is ... - My classroom is ... - Where is ...? - What is it like? - Can I go to ...? - May I borrow ...? - Can you help me / us with ...? - Can I help you? - What's the meaning of ...? - How do you say in English? - How do you pronounce / spell ...?
<p>La vida escolar</p>	<p>Identificar y describir materiales de la escuela y objetos de la casa, juguetes y mascotas.</p> <p>Preguntar y responder acerca de la posesión.</p> <p>Interactuar en el aula con los/las alumnos/as y docentes para agradecer / disculparse.</p> <p>Expresar preferencias personales.</p>	<p>(School objects):</p> <ul style="list-style-type: none"> - This is my pen. - This eraser is brand new. - My book is yellow/ green, etc. <p>(Household objects):</p> <ul style="list-style-type: none"> - This bed is mine. - That stove is my mother's. - This ruler is his...etc. <p>(Toys):</p> <ul style="list-style-type: none"> - My car is red. - Her doll is pretty. - His teddy bear is silky. <p>(Pets):</p> <ul style="list-style-type: none"> - I love my kitten/ my dog... - They' re good friend. - Do you like pets/ rabbits/ etc.? - Have you have a ...? Yes, I do/ No, I don't. - Have you have any ...? Yes, I do/ No, I don't. - Is this your pen or is this my pen? - This is my/your/ his ...etc. - Thank you for helping me. - I' m sorry about that. - I like dogs. - I love skiing. - I hate spiders. - I hate doing homework.

<p>Las rutinas diarias</p>	<p>Comprender y producir información acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las rutinas en el hogar - Las rutinas en la escuela - Las actividades del fin de semana. <p>Describir las habitaciones de la casa y las acciones que pueden realizarse en cada una.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Every day I feed my pet / help my mum / etc. - On Mondays we go to gym and ... - On Tuesdays we study and.... etc. <p>At the weekend we play football and... We watch TV, listen to music .../ in the sitting room/ in the dining room.</p> <ul style="list-style-type: none"> - The sitting-room is at the front of the house. - My bedroom is big / the bathroom is white...etc. - In the dining room we have lunch /dinner, etc.
<p>El mundo que nos rodea y la comunicación.</p>	<p>Describir y/ o dar información acerca de mi ciudad o pueblo.</p> <p>Preguntar y dar indicaciones acerca de lugares de interés, instituciones, comercios de la ciudad.</p> <p>Describir ubicación geográfica, idioma, etc. de algunos países.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - My town is..., it's in the province of ... - It' s ... old / modern / beautiful / etc. - In my town there is a big square/an old church... etc. - There are some big shops /modern houses..., etc. - Where's the ... post office / bank / supermarket / etc.? - The post office is nearby. - The library is just across the road. - My country is in Latin America, in the ... continent. - Chile / Uruguay / etc. ... are also in Latin America.
	<p>Hablar sobre ubicación y locación en el pasado.</p> <p>Hablar, discutir y sacar conclusiones conjuntas para elaborar un proyecto áulico sobre el mundo que nos rodea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Where were/ was...you/ I/ we...etc. yesterday/ lastweek/ month...etc.? - England / Italy / etc. ... are in the European continent. - How many countries in the world are English speaking? - Are sports important in these countries? Which sports? - Do people use the Internet for communication in every country? - Do they watch TV / movies..., etc.
	<p>Relatar novedades y sucesos presentes y pasados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - The news at school is: Diego has a baby sister..., etc. Two years ago he had a baby brother... - Last year my family went.... They

	<p>Preguntar y hablar sobre situaciones personales / familiares / escolares sucedidas en el pasado.</p> <p>Expresar opiniones y preferencias en forma oral y escrita.</p> <p>Hacer comparaciones.</p> <p>Hacer invitaciones.</p> <p>Hacer sugerencias para recreación y esparcimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - When were you - was he / she ... tired / cold / hungry/ etc.? - Why were you - was he/ she ... angry/ sad/ etc.? - ... was angry because you didn't answer my question / didn't lend me your pen / etc. - ... was sad because my dog was sick. - Last week / month / year my father bought a car / went to ... - When I was ... years old, I had a ... - In 2010. I was in ... grade. - In my opinion, dogs are fun and cats are boring... - I believe that Ms. Anne is a good teacher... - I don't think that aliens exist ... - I agree/ I don't agree with you. - ... was a good football player, but I think is better than him. - He's the best... - Can you come to... my birthday party /my place / for tea / ... on Sunday? - Let's go for a walk/ have fun/ play a football match...?
<p>La recreación y el tiempo libre</p>	<p>Preguntar y discutir acerca de actividades que se llevan a cabo durante el tiempo libre: deportes, juegos.</p> <p>Hablar de los deportes favoritos y que los/las alumnos/as pueden realizar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - What do you do in your free time? - Which is your favourite activity during weekends? - Do you go to friends' houses / have parties / play games in the computer / practice sports / sing songs? - What sports can you play? basketball/ handball, etc. - What games can you play in your computer? Pinball game/ Colour Bounce - Why do you like games / sports / etc.? ... because they are ... fun / very entertaining.
<p>El ámbito escolar: trabajando juntos</p>	<p>Preguntar y contestar por qué.</p> <p>Hablar, discutir y sacar conclusiones conjuntas para elaborar un proyecto inclusivo dentro del ámbito escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - How can we protect the environment/ save de planet...? - We can protect the environment/ save de planet by: ...picking up our rubbish/ planting green things/ saving electricity/ learning some eco tips... etc. - I can browse the Internet to find information

<p>La naturaleza, la ecología y los cambios climáticos</p>	<p>Pedir algo / pedir permiso / explicar para qué se pide.</p> <p>Preguntar por las tareas para realizar en clase / en el hogar para la realización de proyectos.</p> <p>Hablar acerca de la naturaleza, la ecología, el clima y lo que está sucediendo en nuestro planeta.</p>	<p>on green technology.</p> <ul style="list-style-type: none"> - What is the weather like today? - It's cold / hot / windy / rainy. - What was it like yesterday? - Can you pass me that pen, please? - I have to write something down/ finish my homework....etc. - May I come in / sit next to you? I have to ... - What do we have to do now / for home work / etc.? - Do we have to ... complete the sentences / fill in the gaps/ search for information in the Internet ... etc.? - Ecology is the interaction between living things, e.g.: plants interact with the water and soil the soil interacts with the climate, etc. - Forests are home for many plants and animals on the planet. - Forests are rapidly disappearing. - We are not taking good care of the planet. - Some problems are affecting ecology at present. - Air pollution is a problem. - Man is polluting the earth. How? ... by burning fuel... etc. - acid rain is affecting plants and animals, rivers and lakes. - the climate is changing all the time. It's getting hotter, so there is danger of global warming. - the ozone layer protect us from the sun rays. We are destructing the ozone layer ... by polluting the atmosphere/ by burning carbon/ fuel... etc - This is affecting animals and plants, some animals are in danger of extinction.
<p>El medio ambiente y los animales en peligro de extinción.</p>	<p>Discutir algunos de los problemas que están afectando al planeta en la actualidad.</p> <p>Discutir ideas acerca de la responsabilidad de todos de proteger el medio ambiente.</p> <p>Emitir opiniones y recomendaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> - How can we protect the environment? - We should: avoid dumping litter in the environment (plastic bags, newspapers, etc.)/ put out the lights in rooms we are not using. - We shouldn't waste electricity/ dump litter/ have lights on when not necessary. - I think : protecting the environment is key to protecting

El mundo de la imaginación y la creatividad	sobre la protección del medio ambiente.	health. recycling rubbish is key to protecting the soil
	Formular y responder preguntas sobre las especies en peligro de extinción.	<ul style="list-style-type: none"> - I think we shouldn't: ignore the green-house effect. ignore animals in danger. - I believe parents should teach children: how to take care of our planet. how to save electricity how to take care of mountains and lakes. - Which species are endangered today? - The panda bear/ The Siberian tiger (about 200 left) - What about Argentina? - The giant otter (only a few left) - Why are these animals hunted? - Because of their skin.
	Comprender y reproducir cuentos, poemas y canciones (adecuados a las edades y niveles lingüísticos de los/las alumnos/as) y hablar sobre los personajes de ficción y la ambientación.	
	Hacer preguntas y comentarios (escritos y orales) sobre las películas infantiles más conocidas del momento (actualizar periódicamente).	<ul style="list-style-type: none"> - What colour is Shrek? (Shrek) - What does Sid look like? (Ice Age) - Alex the lion wants / doesn't want to go back to New York. (<i>Madagascar</i>)

Nivel 3 - Sexto año

Tema o situación	Funciones	Exponentes lingüísticos Uso de la lengua en contexto
La interacción social.	Hacer sugerencias en la clase.	<ul style="list-style-type: none"> - Shall we: have a look at the map? / have a break? / go outside? / copy from the board? - Yes, let's. - No, we had better not

	<p>Pedir permiso y ofrecer y agradecer ayuda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Can you give me / us a hand here, please? - That's very kind of you. - Shall I take your coat for you. - That's nice of you. - Is it ok with you if I open the window / close the door / etc.? - Do you mind if I do this again / use your copy / etc.? - Not at all. - Go ahead - By all means. -
<p>La interacción social.</p>	<p>Hacer invitaciones y ofrecimientos.</p> <p>Aceptar / rechazar ofrecimientos.</p> <p>Pedir disculpas y dar explicaciones.</p> <p>Comunicar por correo electrónico o redes sociales la aceptación o rechazo de invitaciones.</p> <p>Manifestar falta de comprensión.</p> <p>Manifestar interés por el estado de salud de una persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Would you like a sandwich / a piece of cake / etc.? - Yes, please. - No, thank you. - I'm so sorry, but ... - I'm terribly sorry I can't ... because - Thank you for inviting me to lunch on Sunday, I'm so sorry I can't come because... - I would be delighted to go to your party/ house..., etc. thank you for inviting me. - Pardon? - Sorry, I can't understand. - Can you please say that again? - How are you feeling today? - What's wrong? - Are you ill? - Do you feel better / worse today?
<p>El cuerpo y la salud</p>	<p>Nombrar y describir las principales partes del cuerpo.</p> <p>Hablar sobre las afecciones físicas más comunes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - I have an earache/ a sore throat / a pain in my back / etc. - I'm much better, thank you. - The main function of the heart is to send blood through our body. - The main function of the lungs is breathing air (essential to life) into our body. - The main function of the brain is to tell your body what to do. The brain is the boss. - Do you have a headache / toothache / a sore throat?

<p>El cuidado de la salud</p>	<p>Hacer recomendaciones sobre la necesidad de cuidar la salud y el medio ambiente.</p> <p>Explicar porqué es necesario hacerlo.</p> <p>Hablar sobre los cuidados necesarios para mantener un medio ambiente limpio y un cuerpo saludable sobre la base de la información recibida en clase y encontrada en Internet.</p> <p>Discutir las formas de prevenir enfermedades.</p>	<p>You should try to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - be a green kid, take care of trees and plants - protect the environment / the water / the land / and the air we breathe. - We should breathe fresh air because fresh air is healthy. - We should take care of plants and trees because they make the earth lovely and healthy. - In order to protect the environment we must: recycle cans, bottles, etc. use less water turn off the TV / lights we are not using, etc. - In order to keep our body healthy we should: eat healthy food play sports and keep fit go to the dentist for check ups get vaccines <p>In order to prevent illness we must:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wash our hands to fight germs - keep fit - avoid junk food such as hamburgers and French fries.
<p>Hábitos saludables: la comida sana</p>	<p>Hablar, preguntar y contestar sobre la comida y los hábitos saludables.</p> <p>Comprender y expresar acciones futuras que denoten intención.</p> <p>Hablar sobre eventos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Do you eat healthy food regularly? - What do you usually eat for breakfast / lunch / dinner / during breaks at school? - We should eat... ... nourishing food: vegetables / cereals / meat / eggs / etc. ... plenty of fruit / lots of vegetables ... few sweets ... little cream - We should have healthy eating habits. - What are you going to eat for dinner this evening / for lunch / tomorrow / etc.? - We are going to eat /have ... onion soup/ a steak/ mashed potatoes/ salad/ etc. - What are we going to drink? milk / water / tea / soup. - Christmas will be on December 25th. This

<p>La comunicación a través de los medios masivos.</p>	<p>que tendrán lugar en el futuro.</p> <p>Formular y contestar preguntas en inglés sobre temas vistos en las clases de educación sexual de la escuela.</p> <p>Comprender y registrar en forma global, titulares / noticias televisivas y el pronóstico del tiempo.</p> <p>Hablar sobre las noticias con docentes y pares.</p> <p>Establecer vínculos sociales vía correo electrónico o ePals.</p>	<p>year it will be a ... (day of the week).</p> <ul style="list-style-type: none"> - For Christmas we are going to eat/ have delicious food: Christmas pudding, cookies, ice cream..., etc. - How babies are born (following ESI lessons at school). - Listen to the CNN weather channel: - The weather forecast for ... (country or town) is - Strong winds and hurricanes have caused: floods/ earthquakes... etc. - Who is going to win the elections in our town/ in ...? - The Paris- Dackar Rally begins next month, that's great / cool ... etc. ! - Hi John, I saw on the news that in your town tomorrow is going to rain/ snow/ be very windy. - It is going to be a sunny/ hot/ cold day here in ...
<p>La comunicación en el aula.</p>	<p>Comprender y responder a las instrucciones dadas en el aula.</p> <p>Preguntar sobre el significado y la ortografía de las palabras y pedir explicaciones sobre el trabajo que se debe realizar.</p> <p>Comprender y reproducir cuentos y trabalenguas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Have you finished the activity? - Yes, we have / No, we haven't/ we already have / we haven't yet. - When are you going to finish the activity? soon in ten minutes' time - Whose turn is it now? - I think it's your / her / his turn. - Who's going to start reading / singing / talking/ ... etc.? - Can you please explain the spelling / the pronunciation of ... / ...explain what we have to do? - Can you please tell us who she is/ where we are./ what he means, ...etc. ? - "I scream you scream we all scream for ice cream." - "Zero zebras zig zagged into the zoo."...etc.

<p>El mundo de la creatividad y la imaginación</p>	<p>Responder preguntas específicas sobre las historias y cuentos tradicionales narrados en clase.</p> <p>Describir acciones y sentimientos de los personajes, predecir posibles finales de los cuentos y proponer otros diferentes.</p> <p>Cantar canciones y contestar preguntas sobre su contenido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Today we would like to read the story of... The story is about... - Once upon a time in there was/ were a/ some... - The main character in the story is... I like him/ her because he/ she is attractive/ kind/ brave... etc. - The character in the story feels sad/ happy/ angry... because she/ he ... has lost/ has seen/ has missed... etc. - I think a different ending can be the following:... etc. - <i>"If you are happy and you know it clap your hands..."</i>
--	---	---

Nivel 4 - Séptimo año

Tema o situación	Funciones	Exponentes lingüísticos Uso de la lengua en contexto
<p>La interacción social y la comunicación.</p>	<p>Producir fórmulas sociales adecuadas a situaciones recreadas en el aula: dar consejos y hacer recomendaciones.</p> <p>Pedir permiso y explicar para qué se pide</p> <p>Explicar y justificar acciones.</p> <p>Hablar acerca de la naturaleza y las formas de disfrutarla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - You'd better start now / come with me / buy a new crayon / etc. - If I were you I would write it again / ask the teacher / etc. - If I were you I wouldn't be so naughty / annoy the teacher / ask so many questions / etc. - Would you? / Wouldn't you? - Why? / Why not? ... because I would ... / I wouldn't ... - What would you do if you were in my place? - May I clean the board so that you can write the homework / some explanations? - May I sharpen my pencil so that I can use it? - Could I bring the film projector so that we can watch a film? - Could we revise for the test so that we can get good marks? - Why do you enjoy Nature? - Because it's fun / we can practice open air sports / have outdoor recreation / etc.

<p>Las transformaciones en la naturaleza</p>	<p>Preguntar y contestar sobre las transformaciones que han tenido lugar en la naturaleza y la necesidad de mejorar la vida en el planeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Have we seen / read about / heard about many changes? Yes, we have. - Such as? ...thunderstorms and lightning/ rain and floods/ earthquakes/ tornadoes/ tsunamis/ volcano eruptions (ash and lava)
<p>Los procesos biológicos.</p>	<p>Formular y responder preguntas acerca de los procesos que experimentan los insectos y las plantas (nacimiento y desarrollo), empleando tiempos verbales más complejos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Have you ever used a microscope at school? - Have you seen the changes insects and plants undergo? - Insects and plants undergo biological processes: birth / development/ death.
<p>El universo</p>	<p>Formular y responder preguntas sobre algunos conceptos fundamentales referidos al Universo y la ubicación del planeta Tierra dentro del mismo.</p> <p>Formular y responder preguntas sobre el tema empleando nuevas estructuras interrogativas y combinando tiempos verbales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - When did the Universe originate? - The Universe originated many billions of years ago. - This timeline shows how the Universe originated. - Have you ever used a telescope? - Have you ever looked at the stars/ the Milky Way? - How can we measure vast distances in space? - We don't use kilometers. We/ astronomers use light years. - How far away is the Moon/ the Sun/ Pluto/ Mars... etc.? - How near are the stars? - Have you ever looked at the stars on a starry night? - When did you ... / What did you see? - How did you feel when you...?
<p>El trabajo colaborativo</p>	<p>Hacer comentarios, dar opiniones, aportar ideas para colaborar en el desarrollo de trabajos por proyecto que se hayan consensuado en clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Would you like to.... do Project Work / work together/ get into groups/ search for information ..., etc. - We can work on/ find out about / search for..., etc: - Planet Earth is bigger/ smaller ... than ... - Let us explore the galaxies.../ the secrets of the Universe / the black holes... etc.
<p>Las transformaciones en la ciudad.</p>	<p>Describir las transformaciones que puedan haberse producido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Are there enough / not enough... ... bus lines/ new roads/ well-paved roads...etc. in your town/ city?

	<p>recientemente en la ciudad, o las que sería necesario introducir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - There should be more... ... buses/ libraries/ cinemas... because there are not enough. - Are there too many ... dirt roads/ old buildings/ old houses? - They should build more modern ones... - Are there plenty of... ... parks and gardens/ squares/ trees in the parks? - More bus lines should be opened. - More roads should be built. . - More roads should be bettered. - More trees should be planted. - More old houses should be demolished. - More poems should be created. - Fewer cars should be made. - Fewer changes should be made in modern schools. - Fewer people should be imprisoned. - Fewer compositions should be given in class. - Fewer animals should be killed. - What is the traffic it like in your town? - It should be bettered. - What are cinemas like? - They should be rebuilt.
<p>El mundo de la creatividad y la imaginación</p>	<p>Intercambiar ideas acerca de los cambios que se producirían en una ciudad imaginaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - In our ideal town/city/school, parks and gardens are enormous/ beautiful/ attractive ..., etc. - We would like to have a stadium/ a theatre... etc., in our town/city..., etc. - In my / our imaginary town, I / we would like to have / to see a ... - In our imaginary / house / school we would like to be able to play hockey/ football..., etc.

Lineamientos orientadores y de acreditación

A continuación se presentan los lineamientos orientadores y de acreditación para los distintos años, teniendo en cuenta el momento de inicio del aprendizaje del inglés y los niveles de inglés correspondientes:

NIVEL 1 - Cuarto año

- Interactuar en inglés en situaciones propias del contexto escolar demostrando comprensión.
- Comprender textos orales y escritos breves y simples, relevantes a los tópicos y al léxico trabajados en clase.
- Utilizar los patrones básicos de pronunciación y entonación del inglés.
- Tomar en cuenta el valor del lenguaje no verbal en las prácticas de comprensión y producción.
- Resolver en forma autónoma tareas y problemas enmarcados en contextos comunicativos adecuados al nivel 1 de inglés.
- Demostrar capacidad en trabajos de a pares y en grupos.

NIVEL 1 - Quinto año (Alumno/as que inician su aprendizaje de inglés en quinto año)

- Interactuar en inglés en situaciones propias del contexto escolar demostrando comprensión y aportando expresión oral sencilla.
- Comprender textos orales y escritos breves y simples, relevantes a los tópicos y al léxico trabajados en clase.
- Producir textos orales y escritos breves y simples, vinculados con los tópicos y el léxico trabajados en clase.
- Utilizar los patrones básicos de pronunciación y entonación del inglés.
- Tomar en cuenta el valor del lenguaje no verbal en las prácticas de comprensión y producción.
- Reflexionar acerca del valor del aprendizaje del inglés.
- Resolver en forma autónoma tareas y problemas enmarcados en contextos comunicativos adecuados al nivel 1 de inglés.
- Demostrar capacidad de participación en trabajos grupales.

NIVEL 1 - Sexto año (Alumnos/as que inician su aprendizaje de inglés en sexto año)

- Interactuar en inglés en situaciones propias del contexto escolar demostrando comprensión y aportando expresión oral sencilla.
- Comprender textos orales y escritos breves y simples, relevantes a los tópicos y al léxico trabajados en clase.
- Producir textos orales y escritos breves y simples, vinculados con los tópicos y el léxico trabajados en clase.
- Utilizar los patrones básicos de pronunciación y entonación del inglés.
- Tomar en cuenta el valor del lenguaje no verbal en las prácticas de comprensión y producción.
- Reflexionar acerca del valor del aprendizaje del inglés.
- Resolver en forma autónoma tareas y problemas enmarcados en contextos comunicativos adecuados al nivel 1 de inglés.
- Demostrar capacidad de participación en trabajos grupales.

NIVEL 1 - Séptimo año (Alumnos/as que inician su aprendizaje de inglés en séptimo año)

- Interactuar en inglés en situaciones propias del contexto escolar.
- Decodificar mensajes orales y escritos en forma global y detectar las ideas principales.
- Interpretar el valor comunicativo de las estructuras gramaticales y léxicas que caracterizan los textos escritos y orales seleccionados.
- Adquirir autonomía para resolver distintos problemas planteados en la ejercitación.
- Comprender textos orales y escritos breves y de estructura simple, relevantes a los tópicos y al léxico trabajados en clase.
- Producir textos orales y escritos breves y de estructura simple, vinculados con los tópicos y el léxico trabajados en clase.
- Reconocer los sonidos, entonación, ritmo y acento del inglés, en términos de inteligibilidad general.
- Reflexionar acerca de algunos aspectos metalingüísticos y metacognitivos del inglés.

NIVEL 2 - Quinto año

- Interactuar en inglés en situaciones propias del contexto escolar.
- Comprender textos orales y escritos breves, pero de mayor complejidad, relevantes a los tópicos y al léxico trabajados en clase.
- Producir textos orales y escritos breves vinculados con los tópicos y el léxico trabajados en clase.
- Utilizar los patrones básicos de pronunciación y entonación del inglés.
- Tomar en cuenta el valor del lenguaje no verbal en las prácticas de comprensión y producción.
- Resolver en forma autónoma tareas y problemas enmarcados en contextos comunicativos.
- Iniciarse en la percepción de las diferencias culturales a partir del contacto con el inglés.
- Demostrar capacidad de participación en trabajos grupales.

NIVEL 3 - Sexto año

- Interactuar en inglés en situaciones propias del contexto escolar.
- Decodificar mensajes orales y escritos en forma global y detectar las ideas principales.
- Interpretar el valor comunicativo de las estructuras gramaticales y léxicas que caracterizan los textos orales y escritos seleccionados.
- Adquirir autonomía para resolver distintos problemas planteados en la ejercitación.
- Comprender textos orales y escritos de estructura simple, relevantes a los tópicos y al léxico trabajado en clase.
- Producir textos orales y escritos de estructura simple, vinculados con los tópicos y el léxico trabajados en clase.
- Reconocer y utilizar patrones generales de pronunciación y entonación del inglés, en términos de inteligibilidad general.
- Reflexionar acerca de algunos aspectos metalingüísticos y metacognitivos del inglés.

NIVEL 4 - Séptimo año

- Interactuar en inglés en situaciones propias del contexto escolar.
- Decodificar mensajes orales y escritos en forma global y detectar las ideas principales.
- Interpretar el valor comunicativo de las estructuras gramaticales y léxicas que caracterizan los textos orales y escritos seleccionados.
- Adquirir autonomía para resolver distintos problemas planteados en la ejercitación.
- Comprender textos orales y escritos de estructura simple, relevantes a los tópicos y al léxico trabajados en clase.
- Leer y comprender textos literarios
- Reconocer y utilizar patrones generales de pronunciación y entonación del inglés, en términos de inteligibilidad general.
- Aplicar las técnicas correspondientes a la escritura como proceso.
- Efectuar frente a sus pares breves presentaciones orales individuales y/o grupales sobre temas asignados por el/la docente.
- Reflexionar acerca de algunos aspectos metalingüísticos y metacognitivos del inglés.

Bibliografía

- Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós.
- Baxter, A. (1997) *Evaluating your Students*. Londres. Richmond Publishing.
- Blanchard, K. and Root, C: (1984) *Ready to Write*. Longman. Nueva York.
- Bowen, T. and Marks, J. (1994) *Inside Teaching*. Gran Bretaña. Heinemann.
- Brazil, D. & John, C. *Discourse Analysis and Language Teaching*.
- Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*.
- Bruner, J. y Tedesco, J.C. (2003) *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, IIPE Unesco/ Septiembre Grupo Editor.
- Byrne, D. (1987) *Techniques for Classroom Interaction*, Londres, Longman.
- Cant, A. and Superfine, W. (1997) *Developing Resources for Primary*. Londres. Richmond Publishing.
- Close, R. A. (1975) *A reference grammar for students of English*, Gran Bretaña, Longman.
- Coe, N. & Rycroft, R. (1994) *Writing Skills, A Problem-solving approach*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Collie, J. and Slater, S. (1996) *Speaking 4*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Collinson, D. J. (1990) *Writing English*. Gran Bretaña. Wildhouse Ltd.
- Cook, G. (1989) *Discourse*. Londres. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1977) *Reflexiones sobre el lenguaje*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Devries, O. y col. (1993) *¿Es posible mejorar la educación?* Buenos Aires. Troquel.
- Doff, A. & Jones, C. (1997) *Listening 4*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Doff, A. (1988) *Teach English*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Edge, J. (1989) *Mistakes and Correction*. Londres. Longman.
- -----(1993) *Essentials of English Language Teaching*. Londres. Longman.
- Ellis, R. (1987) *Second Language Acquisition in Context*. Gran Bretaña. Prentice- Hall International.
- Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI.
- -----(2002) *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI.
- -----(2008) *El grito manso*, Siglo XXI.
- Furth, H. G. (1992) *Las Ideas de Piaget*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Garman, M. (1996) *Psycholinguistics*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Gass, S. & Schachter, J. (1990) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Halliwell, S. (1996) *Teaching English in the Primary Classroom*. Londres. Longman.
- Harmer, J. (1996) *The Practice of English Language Teaching*. Gran Bretaña. Longman.
- Hatch, E. & Brown, C. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Hedge, T. & Whitney, N. (1996) *Power Pedagogy & Practice*. Hong Kong. Oxford University Press.
- House, S. (1997) *An Introduction to Teaching English to Children*. Londres. Richmond Publishing.
- Hutchinson, T. & Hutchinson, E. *The Textbook as agent of change*.
- Jacob, E. *¿Cómo formar lectores? Promoción cultural y literatura infantil*.
- Kirn, E. and Darcy, J. (1994) *Interactions I – A Communicative Grammar*. México. McGraw-Hill Interamericana de México.
- Kirn, E. and Hartmann, P. (1994) *Interactions I- A Reading Skills Book*. México. McGraw-Hill Interamericana de México.
- Labov, W. *Sociolinguistic Patterns*.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*". Gran Bretaña. Language Teaching Publications.

- Littlejohn, A. (1991) *Writing*, Cambridge University Press.
- Mac, M. I. & Martínez, E. (1995) *Los actos de Lenguaje. Más allá de lo dicho*, A-Z editora.
- Malajovich, A. (Comp.) (2006) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial*, Siglo XXI.
- Markee, N. (1997) *Managing Curricular Innovation*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Melich, J.- C. (2006) *Transformaciones- Tres Ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila.
- Nobuyoshi, J. & Ellis, R. *Focused communication tasks and second language acquisition*.
- Nunan, D. (1995) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press.
- -----(1998) *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press.
- Nuttall, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*.
- Prahbu, V.S. *Second Language Pedagogy*.
- Pride, J. B. P. & Holmes, J. *Sociolinguistics*.
- Quirk, R.; Greenbaum, S.; Leech, G. & Svartvik, J. *A Comprehensive Grammar of the English Language*.
- Raffini, J. P. (1998) *150 formas de incrementar la motivación en clase*. Editorial Troquel.
- Richards, J. & Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*.
- Roach, P. (1983) *English Phonetics and Phonology*, Cambridge University Press.
- Romero, L. A. (coordinador) (2004) *La Argentina en la Escuela*. Siglo XXI.
- Roth, G. (1998) *Teaching Very Young Children*, Richmond Publishing.
- Scott, W. & Ytreberg, Lisbeth, H., (1990) *Teaching English to Children*, Longman.
- Seligson, P. (1997) *Helping Students to Speak*. Londres. Richmond Publishing.
- Spratt, M. (1994) *English for the Teacher*. Gran Bretaña. Cambridge University Press.
- Steiner, G. (2004) *Lecciones de los Maestros*. Ediciones Siruela.
- Stephenson, H. *Management and participation in ELT projects*.
- Tanka, J. and Most, P. (1994) *Interactions I, A Listening/Speaking Skills Book*, México, McGraw-Hill Interamericana de México.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2008) *Nuevos Temas en la Agenda de Política. Educativa*, Siglo XXI.
- Tice, J. (1997) *The Mixed Ability Class*. Londres. Richmond Publishing.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction In The Language Curriculum*. Londres. Longman.
- Widdowson, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Gran Bretaña. Oxford University Press.
- Williams, M. and Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Yule, G. (1997) *Pragmatics*. Gran Bretaña. Oxford University Press

Lengua y Literatura

1. Fundamentación

El lenguaje - ¿quién puede dudarlo? - es un notable, un asombroso punto de contacto entre los grandes y los chicos; es, además, una herramienta insustituible de la socialización.

Graciela Montes

Toda lengua constituye un complejo sistema de estructuras organizadas en niveles mutuamente dependientes, específico de la especie humana que le permite comunicar su experiencia y su cultura de una generación a otra. Como lenguaje privilegiado, se convierte en patrimonio de cada pueblo y, por eso, en una herramienta esencial para construir la identidad histórica y cultural de una comunidad y de cada uno de los sujetos que la constituye.

El lenguaje cumple una serie de funciones que son importantes abordar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje: representación, expresión, comunicación y acción.

- **La dimensión representativa.** El lenguaje le permite al hombre configurar el mundo que lo rodea y configurarse a sí mismo como sujeto. Mediante el lenguaje puede planificar sus acciones, organizar sus ideas; analizar, fijar, recordar sus propios pensamientos, hacer suyos los saberes históricamente acumulados y socialmente significativos. Le da también la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo, sobre los demás, sobre sus obras y sobre el mundo.
- **La función comunicativa** le posibilita establecer vínculos, compartir con otros sus representaciones sobre ese mundo y sus reflexiones, socializar experiencias y creaciones personales.
- **La función expresiva.** Gracias al lenguaje el hombre puede manifestar sus afectos, sueños y deseos. Puede crear y manifestar mundos imaginarios, generar obras de valor estético y variedad de sentidos.
- El lenguaje, por otra parte, también es utilizado para actuar e influir sobre los demás: sirve para pedir, ordenar, prometer, preguntar, etc. (Esta última dimensión es importante al considerar los distintos géneros discursivos)

Como hecho sociocultural complejo, surge de la interacción entre los hombres y mujeres que llevan adelante prácticas a través de las cuales se comunican, comunican sus ideas, sentimientos y opiniones, regulan su propio accionar y el de los otros, se constituyen como sujetos y transforman, de alguna manera, el mundo que los rodea.

En los distintos ámbitos de la vida social, ya sean públicos o privados, en situaciones y contextos reales, los sujetos participan en intercambios orales con interlocutores concretos; también leen y producen textos escritos para destinatarios concretos, con los que comparten un sistema de signos comunes y que pertenecen, probablemente, a una misma comunidad lingüística. Tienen siempre determinados propósitos – que varían según las circunstancias - y se plasman en formas discursivas concretas, con principios organizativos propios y normas específicas para su uso.

El lenguaje, entonces, se constituye en un patrimonio cultural, que cada comunidad usa, transforma y recrea, adecuándolo a sus necesidades y características, dando origen, de este modo, a formas lingüísticas discursivas no sólo nuevas, sino también diferentes para cada circunstancia y para cada sector social, geográfico, generacional.

En esta interacción discursiva entre sujetos, en esas prácticas de y con el lenguaje es que los niños y niñas construyen saberes acerca del mismo, acerca de las situaciones y contextos en los cuales se usa y de los propósitos con los cuales se utiliza.

Si la **participación democrática** en la vida social de todos los habitantes depende, en gran medida, de su capacidad comunicativa y del dominio que tengan del lenguaje, la escuela tiene, entre otras, la ineludible misión de **asegurar que todos** - y en especial quienes más lo necesitan por su situación de vulnerabilidad social - **lleven adelante prácticas escolares de y con el lenguaje, que tengan relación con las prácticas sociales, para garantizar la igualdad de oportunidades.**

En Lengua y Literatura, por otra parte, se les debe proporcionar una sólida formación lingüística, a partir de la reflexión y sistematización permanente, así como un conocimiento cada vez más profundo de la especificidad del discurso literario, en tanto discurso privilegiado.

El eje organizativo es, entonces, **el lenguaje como construcción histórico-social, cultural y personal y como medio privilegiado de comunicación, que permite llevar adelante prácticas que hacen a los procesos de socialización y a la construcción de ciudadanía.**

El lenguaje y la comunicación

Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarar esta comprobación evidente significa reconocer a los otros y el derecho que tienen de decir su palabra.

Paulo Freire

La comunicación es un proceso social que integra múltiples modos de comportamientos: la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual, etc. Entre ellos, el lenguaje es el principal medio de comunicación social humana y, en consecuencia, debe ser considerado en todo proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, no sólo como herramienta sino como saber.

La escuela deberá recuperar el enfoque del lenguaje como comunicación para enriquecerlo con el aporte de la mirada sociocultural y cooperar con los sujetos que aprenden para que cada uno de ellos, ejerciendo el derecho que tiene a ser dueño de su palabra, construya saberes al respecto: conocimientos que necesita cada sujeto para hacer uso de todos los sistemas semióticos de que dispone como miembro de una determinada comunidad sociocultural. María Clemente Linuesa afirma que la mayor ventaja de estos enfoques estaría en subrayar el valor que otorgan al que aprende como sujeto activo (Linuesa, 2010)

Por otra parte, deberá capitalizar todas las diferencias y **variedades lingüísticas de sus alumnos y alumnas**, para que no sean consideradas un déficit sino la expresión de la **diversidad**, generando las condiciones necesarias para la apropiación de la variedad estándar requerida en gran parte de las interacciones sociales. La escuela es un ámbito formal que habilita el ingreso de prácticas sociales para resignificarlas en la construcción del conocimiento escolar. En ese sentido, es un propósito ineludible la **inclusión de las diferencias y el evitar la discriminación, habilitando las posibilidades de comunicar la propia persona y valorar las posibilidades de los otros.**

No todos los usuarios del lenguaje son conscientes de que, en distintos contextos, se emplean diferentes variedades lingüísticas. "La importancia del contexto socio-cultural es crucial" (Szretter Noeste, 2010) **La escuela reconoce la multiplicidad de culturas, las considera y las incorpora como parte del acervo cultural regional y nacional. Si bien el proyecto educativo de la escuela tiene como propósito el aprendizaje de la variedad**

estándar, no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir a partir del respeto y valoración de la diversidad, con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

Uno de los derechos que tiene todo ser humano es el de ser respetado en cuanto a lo que es y a lo que sabe y ser respetado significa poder acceder a la cultura de todos. La escuela, partiendo de lo que cada uno trae, deberá comprenderlo y trabajar desde estrategias metodológicas diferenciadas de acuerdo con el lugar, los puntos de partida, las variedades lingüísticas y comunicativas, los intereses y necesidades, para ampliar las posibilidades de comunicación con toda la comunidad hispanohablante¹⁰⁶.

“Se deben reconocer, aceptar y valorar las diferencias y no discriminar a partir de ellas. Los docentes deben entender y comprender esos mundos que los alumnos traen; incorporar esas culturas sin prejuicios y reconocer que los otros también saben, sólo que saben otras cosas.” (Freire, 1993)

En las comunidades bilingües de nuestra provincia, uno de los problemas radica en la diferencia de prestigio y de posibilidades funcionales entre la lengua materna y la segunda lengua, el castellano: los niños y niñas se dan cuenta de que su lengua materna, sea una lengua autóctona o una variedad dialectal no estandarizada, no es valorada y, en algunos casos, desprestigiada.

El rechazo lingüístico, como sostiene Emilia Ferreiro, es uno de los rechazos más profundos y, probablemente, uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. No se cambia el modo del habla a voluntad. Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño o niña se lo rechaza a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia.

Para que la variedad estándar sea un saber significativo a construir por alumnos y alumnas, el clima de trabajo en el aula debe ser de respeto y de confianza, basado en el reconocimiento de su identidad cultural, por lo tanto de su propio modo de hablar, de sus tradiciones, de su manera particular de comunicarse.¹⁰⁷

Ninguna lengua, dialecto, variedad o uso lingüístico es, en sí mismo superior o inferior a otro; cada uno de ellos se adapta a las necesidades de la comunidad en que se ejerce. La escuela debe crear un ambiente en el cual se respeten todas las lenguas y variedades dialectales y, al mismo tiempo, comprometerse con cada uno de sus alumnos y alumnas para que logren dominar el uso de la variedad estándar y de este modo no sean marginados lingüísticos ni se automarginen, conservando y usando su propia forma dialectal en las ocasiones adecuadas. “No se trata de imponerle al niño una única forma lícita de comunicación, sino de hacerle comprender que en una sociedad compleja el lenguaje que está indicado en ciertas situaciones no lo está en otras, y que si se quiere ser escuchado y comprendido es preciso que sea capaz de adaptar su uso a diferentes situaciones.” (Stubbs, 1984)

¹⁰⁶ Estas consideraciones que son metodológicas deben recuperarse al abordar el componente Alternativas Metodológicas, sobre todo porque implican seleccionar y construir estrategias de enseñanza en relación con este aspecto.

¹⁰⁷ En cuanto a las diferencias culturales y lingüísticas de comunidades de pueblos originarios se debe contemplar en su totalidad lo que plantea la Ley del Indígena de la Provincia en sus artículos 28 y 31 del Capítulo IV de EDUCACION Y CULTURA:

Artículo 28.- Los planes que instrumente el Consejo Provincial de Educación resguardarán y revalorizarán la identidad histórico-cultural, tradiciones, costumbres, creencias y lengua de los pueblos.

Artículo 31.- Se dispondrá del número de horas de clase necesarias y posibles en aquellos lugares donde existan indígenas que hablen su lengua y deseen transmitirla a sus descendientes, asimismo sus pautas culturales, historia y tradiciones. Para ello se promoverá el intercambio cultural y capacitación de los aborígenes para transmitir su cultura y tradiciones, garantizando la recopilación de datos culturales e históricos.

Toda práctica de y con el lenguaje implica la construcción de significados diferentes. Por lo tanto, la no coincidencia entre los sentidos construidos en la producción y la interpretación hace que se ubiquen en el centro de toda teoría lingüística fenómenos tales como ambigüedades, lapsus, tonos, juegos de palabras, metáforas, etc. que anteriormente se tomaban como fallas de la comunicación. La plurisignificación, la multiplicidad de sentidos de los enunciados, forma parte de la esencia misma del lenguaje, como una característica enriquecedora.

Dice Octavio Paz que la palabra suelta no es, propiamente lenguaje; tampoco lo es una sucesión de vocablos dispuestos al azar. “Para que el lenguaje se produzca es menester que los signos y los sonidos se asocien de tal manera que impliquen y transmitan un sentido. La pluralidad potencial de significados de la palabra suelta se transforma en la frase en una cierta y única, aunque no siempre rigurosa y unívoca, dirección”. (Paz, 1983)

No hay, en efecto, un lenguaje neutro (exterior al sujeto que lo instrumenta), lo cual se opone a la concepción instrumental de la lengua. La comunicación a través del lenguaje es una incesante puesta en relación que generan los hablantes produciendo un sinnúmero de enunciados, a partir de los cuales construyen sentido e interpretan una pluralidad de significaciones.

El diálogo constituye, entonces, **una dimensión fundamental de la comunicación**. Y la **comunicación**, según lo explicitado al comienzo del apartado **es en una dimensión fundamental del trabajo en el aula**.

“Esta idea sugiere que la eficacia del diálogo depende de que entre los participantes se establezca y se mantenga una especie particular de relación. El diálogo, aun cuando tiene algunas propiedades generales que le son características, no está atado a ellas. Lo que está en la base de las pautas de interacción del diálogo y las configura son las actitudes, las emociones y las expectativas que los participantes tienen el uno para el otro y para con el valor del propio diálogo; en parte, nacen de la dinámica de la interacción a medida que la discusión avanza. Lo que sustenta al diálogo en el tiempo no es solamente el intercambio vivo acerca del tema en cuestión sino cierto compromiso con el interlocutor; un compromiso que acaso no precede al diálogo sino que surge sólo poco a poco en el espíritu del compromiso. Además, una de las funciones importantes del diálogo, cuando se ajusta a ciertas reglas o principios, es la de establecer en la discusión un grado de confiabilidad y de coherencia que permita a los participantes entregarse con confianza a un intercambio abierto” (Burbules, 1999)

La literatura

Los libros de la niñez marcan nuestra relación con la literatura, hasta tal punto que lo que leemos de adultos son reformulaciones o variaciones de aquellas primeras lecturas, textos que construimos con la materia tenue de la memoria.

Maite Alvarado

La literatura desempeña una función primordial en la formación de todo sujeto: le permite descubrir el poder de la palabra, creadora de mundos imaginarios y de vivencias personales, descubrir el mundo, descubrirse a sí mismo y darle sentidos nuevos a su vida. Leer literatura es un modo de formarse como sujetos capaces de percibir la realidad y querer transformarla, resistirse a las imposiciones, atreverse al diálogo y al disenso. El contacto con textos literarios permite leer de otra manera, logrando una nueva capacidad para el juego y la invención. La lectura de obras de

ficción favorece el conocimiento del mundo, pero, sobre todo, es una vía privilegiada para el acceso a la ensoñación, a lo lejano y, por lo tanto, a otra forma de pensamiento.

La literatura es el espacio simbólico donde el sujeto se construye a sí mismo al mismo tiempo que construye el mundo social. Es un mundo creado dentro y a partir de la palabra, un universo de palabras con reglas propias, con leyes distintas a las del mundo real; es un discurso ambiguo, esto justifica la diversidad de interpretaciones que pueden realizarse, esa ambigüedad transporta el lenguaje hacia la polisemia o hacia la connotación que potencia al máximo las posibilidades de significación. **La buena literatura nunca es unívoca, no se presta a la decodificación término a término, no admite una sola interpretación sino muchas.**

La literatura habla del mundo y transforma a quienes la leen, pero no establece cómo se debe pensar y actuar según formas canonizadas, instituidas, oficiales de pensamiento y acción. Los textos literarios, y su lectura, como sucede con la recepción del arte en general, movilizan búsquedas personales, impredecibles recorridos para la comprensión del mundo y del sujeto en sí mismo.

Leer es leer el mundo, es leer diferentes lenguajes; si se lee en libertad los textos complejos e inabarcables de la literatura, se prepara para, al mismo tiempo, leer en libertad la realidad que también es compleja e inabarcable. La literatura está acompañada por el arte, por el equipaje simbólico de la cultura y el juego; nos da una imagen diferente de la realidad pero no menos enriquecedora ni menos verdadera.

Teresa Colomer sostiene que la literatura para niños, niñas y jóvenes debe ser, y verse, como literatura, y que las funciones de los textos literarios son iniciar el acceso al imaginario colectivo, ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización cultural y desarrollar el dominio del lenguaje a partir de la apropiación de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario. “Los niños y las niñas alcanzan estos beneficios a través del abordaje de distintos corpus literarios: la literatura de la tradición oral, las obras clásicas y la literatura infantil que se produce actualmente” (Colomer, 2010) y los itinerarios de lectura que se inician en los primeros años deben ampliarse a medida que los chicos crecen incursionando en la experiencia literaria.

Cuando la literatura ingresa a la escuela, estas posibilidades -que están directamente vinculadas a la práctica de leer en la vida social- empiezan a tomar otras connotaciones, muchas veces atravesadas por la obligatoriedad que suele recubrir a la lectura en las instituciones. Es necesario, entonces, redefinir estos conceptos, porque suele creerse que generar espacios de lectura “placentera” en la escuela no está vinculado con la enseñanza de la lectura. Si bien la escuela es un espacio para la enseñanza y el aprendizaje de ciertos saberes (en este caso se trata de formar buenos lectores y productores de textos), no debería obviarse la dimensión del goce en relación con el mundo de la literatura, ya que ésta pertenece a la esfera del arte, que excede el espacio de la escuela.

Por eso, como docentes - lectores - mediadores entre la literatura y los chicos y chicas, es imprescindible que la actividad de leer literatura se entienda a partir de la misma vivencia del placer que da a los adultos encontrarse con los libros. Así, pueden **empezar a filtrarse en las clases los espacios de la lectura porque sí, los tiempos de leer y nada más.** Los alumnos y alumnas suelen hacerse cargo responsablemente de la gestión y sostenimiento de esos proyectos que **promueven la lectura como fin en sí misma, como los proyectos de biblioteca del aula y de la hora de lectura silenciosa, por eso es valioso generarlos y defenderlos.**

También generar espacios y tiempos para aprender a leer literatura hablando acerca de los libros que se leen para que niños y niñas progresen en su interpretación, enseñarles

a construir los propios sentidos y a confrontarlos con los obtenidos por los demás. Compartir las lecturas con los demás es una necesidad, podría decirse, casi innata de los sujetos y permite enriquecer interpretaciones de los textos que cada uno construye así como formar parte de una comunidad de lectores. “Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse con la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas” (Colomer, 2005) Esta misma autora hace referencia a la necesidad de las intervenciones de los lectores expertos; en la escuela, “el experto”, el mediador, es el maestro. Él es quien propicia espacios para lecturas libres y espacios para lecturas guiadas, compartidas.

Para todas esas lecturas, un aspecto a contemplar es la selección de textos literarios de complejidad creciente, para que los alumnos y alumnas lean de manera autónoma, permitiendo de esta manera que, poco a poco, se conviertan también en lectores “más expertos”, que pongan en juego sus propias estrategias. Formular consignas de lectura que permitan respuestas múltiples, de modo que susciten la reflexión de los alumnos y su interés por la opinión de los demás, esto permitirá la construcción de sentidos más complejos gracias al intercambio entre lectores y la intervención docente.

2. Encuadre didáctico

2.1 Propósitos generales

- Promover múltiples situaciones de intercambio oral que permitan a los alumnos y alumnas, a partir de la construcción de saberes, reconocer y valorar la importancia que esas prácticas tienen en la manera de establecer vínculos y de comunicarse con los demás.
- Propiciar el desarrollo de las estrategias necesarias para que los y las estudiantes puedan superar las desigualdades comunicativas, conocer y respetar las variedades lingüísticas así como la función cohesionadora de la variedad estándar de la lengua y, por consiguiente, la necesidad de su dominio.
- Orientar a los alumnos y alumnas para que, a través de la interpretación y producción de textos orales y escritos en contextos significativos, adecuen sus discursos a la situación comunicativa.
- Ofrecer variadas situaciones de lectura que les permitan reconocerla y valorarla como acceso a la información, al conocimiento, al goce estético y al enriquecimiento personal.
- Generar instancias de lectura en las que los alumnos y alumnas utilicen variadas estrategias, cognitivas y lingüísticas, para que se conviertan en lectores autónomos, críticos y capaces de construir significado.
- Asegurar la participación de los estudiantes en múltiples situaciones de escritura en la que expresen emociones, sentimientos, ideas, conocimientos, puntos de vista y opiniones, para que la valoren como forma de comunicación y expresión.
- Propiciar la escritura de textos diferentes, en los que se prevea la utilización de estrategias de escritura (planificación, escritura de borradores, revisión y reescritura) y el respeto de aspectos convencionales y normativos de la lengua, para que se comprenda el carácter recursivo del proceso escriturario.
- Asegurar el contacto con gran variedad de textos literarios para que, gracias a la escucha, la lectura, la socialización de sentidos, la escritura y el desarrollo de la sensibilidad estética, los alumnos y alumnas se conviertan en lectores y escritores cada vez más expertos.

- Propiciar el encuentro con obras clásicas y contemporáneas pertenecientes a la literatura regional, argentina, latinoamericana y universal para que los y las estudiantes sean partícipes del legado cultural.
- Garantizar espacios de reflexión sobre el lenguaje, incorporando la reflexión gramatical en las prácticas de lectura y escritura de textos, como instancias sistemáticas para facilitar la construcción de sentidos en la interpretación y en la producción de textos y la construcción de saberes al respecto.

2.2 Contenidos

En el Encuadre Didáctico de este Diseño se considera contenidos al conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela. En Lengua y Literatura se incluye la consideración del término saber en relación con los contenidos, porque refiere a los contenidos no sólo desde la enseñanza sino desde la construcción de conocimiento que realizan los estudiantes: “Es lo que el sujeto adquiere, construye y elabora” (Beillerot, 1996). En palabras de esta autora, el saber es el resultado de una actividad realizada por el sujeto que aprende, que trabaja, transforma su saber interior y elabora sus producciones a través de la experiencia y del estudio.

La escuela primaria debe asegurar la reconstrucción de la oralidad primaria y la construcción de la oralidad secundaria así como del lenguaje escrito. Saber hablar, escuchar, leer y escribir son prácticas culturales, dinámicas y móviles de gran valor para la inclusión social. Emilia Ferreiro, refiriéndose a toda América Latina, afirma que la lengua escrita, siendo un objeto social, no está distribuida democráticamente en los distintos sectores de la población. Esto implica reconocer que los problemas cualitativos y cuantitativos del sistema educativo están estrechamente vinculados a las desigualdades sociales, económicas y culturales existentes. La escuela tiene la función de enseñar los contenidos lingüísticos y literarios para que los alumnos y alumnas construyan saberes, se apropien la palabra y sean partícipes de la cultura, atendiendo a esas desigualdades.

Contenidos en relación con la oralidad

Enseñar y aprender Lengua en nuestra provincia implica, según lo enunciado en la fundamentación, reconocer las variedades que existen desde lo lingüístico, valorar su riqueza y considerarlas un saber. Estas variedades se producen a partir de las diferencias geográficas, socioeconómicas y culturales. Es imprescindible, entonces abordar los contenidos en relación con la adecuación a la situación comunicativa (uso de las variedades lingüísticas y de la lengua estándar así como la adecuación del registro), las características de los contextos de producción y de recepción, de los géneros discursivos utilizados, etc.

Los contenidos vinculados con la enseñanza de la literatura abordarán la oralidad, en relación con la lectura en voz alta, con la narración y renarración de textos y con el comentario de lo leído. Las conversaciones, el diálogo, serán el punto de partida y, en diferentes momentos, constituirán una experiencia compartida entre niños, niñas y adultos. Implica generar espacios para contar historias, anticipar relatos, recuperar episodios, relatar creencias, socializar lecturas, confrontar significados construidos, escuchar relatos de la tradición oral, recibir visitas de personas que tienen algo para contar (abuelos y abuelas, artistas), participar en juegos de la tradición oral, opinar acerca de libros leídos, fundamentar la elección de determinados textos literarios, recomendar textos a otros, expresar ideas, sentimientos, emociones que un texto puede causar.

Contenidos en relación con la lectura

Leer es una actividad de índole cognitiva compleja, es un proceso interactivo entre texto y lector. El primero aporta pistas, marcas, información; estos aportes del texto son reconstruidos por el lector a partir de sus conocimientos previos, valores, experiencias y creencias. Es tan importante a la lectura del texto, lo que aporta el lector como lo que aporta el autor.

Delia Lerner plantea la lectura como interjuego entre la anticipación y el reconocimiento de indicios, un interjuego de anticipación y verificación, esta última basada en la información visual (formas de las palabras, de las letras, las marcas, etc.) que el texto provee. Esta información visual es utilizada por el lector como base para construir hipótesis sobre lo que el texto dice. Cabe aclarar que “anticipar” no es sinónimo de “adivinar” porque el texto juega un papel muy importante, incluso desde el punto de vista de la información que provee. Un texto autoriza algunas interpretaciones y otras no, hay interpretaciones que se pueden verificar y otras que no. Hay límites para la interpretación y esos límites están marcados por la materialidad del texto.

Los alumnos y alumnas deben saber qué leer, dónde, para qué y cómo hacerlo; aprender a poner en juego estrategias de lectura: de anticipación, muestreo, lectura de paratextos, inferencias, corroboración de significados, relecturas para transformarse en lectores autónomos.

Leer literatura en la escuela implica abrir la posibilidad de entrar en contacto con un discurso que pertenece a la esfera del arte y que, al mismo tiempo, deja percibir de qué modo la lengua puede usarse para producir efectos estéticos. “Los libros introducen a los niños a una nueva forma de comunicación en la que importa el cómo y en la que uno se detiene a apreciar la textura o el espesor de las palabras y las imágenes, las formas con las que la literatura y las artes plásticas han elaborado el lenguaje y las formas visuales para expresar la realidad de un modo artístico” (Colomer, 2010)

Contenidos en relación con la escritura

Escribir supone:

- el problema retórico al que se enfrenta quien escribe, que implica la toma de decisiones en torno a: la representación mental del destinatario, las motivaciones personales y los objetivos internos, las restricciones temáticas, discursivas, de extensión, entre otras, a las que deberá enfrentarse);
- la recuperación de conocimientos construidos: género, tema, conocimientos gramaticales y lexicales;
- la escritura propiamente dicha como proceso cognitivo.

Este proceso requiere la utilización de estrategias de escritura: planificación (qué texto, para quién, para qué, cómo), la puesta en texto propiamente dicha (toma de decisiones cuanto a organización y distribución de la información, conocimientos gramaticales, lexicales y ortográficos) y el momento de revisión de la producción escrita. “Cuando los niños aprenden a escribir, al igual que cuando aprenden a hablar, inician un proceso de solución de problemas, para lo cual extraen información de sus experiencias, formulan hipótesis y definen reglas; luego las comprueban, las revisan, las reformulan y, de a poco, las aproximan al uso convencional (McLane y McNamee, 1999)

La escritura en literatura gira en torno a la producción de textos ficcionales y de textos para reflexionar sobre lo leído, para recomendar lecturas o escribir acerca de textos

leídos. Enseñar, desde los primeros años, a escribir breves argumentaciones para justificar sus gustos, preferencias o desagradados superando las afirmaciones simplistas tales como “me gusta”, “no me gusta” permitirá que los niños y niñas utilicen un metalenguaje apropiado para hablar o escribir sobre los libros que leen.

Contenidos en relación con la literatura

Cada práctica humana cuenta con un conjunto de enunciados con características comunes en su estructura, en su estilo, en sus procedimientos, en el destinatario que esperan. Estos enunciados constituyen diferentes géneros discursivos: Desde la perspectiva bajtiniana, los géneros discursivos son constructos socio-históricos que se desarrollan en distintas esferas de la actividad humana. Son múltiples porque las posibilidades de la actividad humana son diversas y en cada esfera existe un repertorio de géneros discursivos. Este planteo supone que Lengua y Literatura constituye el espacio privilegiado desde donde deben abordarse los diferentes géneros discursivos focalizando la atención en los procesos de comprensión y producción de significados. Desde este punto de vista, la literatura es también una práctica social discursiva que incluye géneros: cuento, novela, poema, obra de teatro, etc. que requieren ser abordados desde su especificidad.

La literatura es la depositaria del acervo cultural, es la caja de resonancia del hombre y su época y por ello constituye el andamiaje privilegiado para la experiencia de la capacidad simbólica del lenguaje; a través de la literatura la lengua se transforma, se recrea, se carga de significados y los demás textos se nutren del hallazgo literario.

“Desde esta perspectiva, resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre el carácter de “género segundo” del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario -es decir, en los “géneros primeros”-, en otras propias de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura -en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.- proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bajtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, como Reuter o Bronckart.” (Colomer, 2002)

En este Diseño Curricular, entonces, se opta por destinar un espacio propio para la literatura, ya que la educación literaria tiene como propósito la construcción de subjetividades y la formación integral. Para ello es necesario articular las prácticas áulicas en dos sentidos: la lectura de gran variedad de textos literarios por parte de los alumnos y alumnas y la lectura guiada para enseñarles a construir sentidos cada vez más complejos.

Contenidos en relación con la reflexión sobre el lenguaje

Reflexionar sobre el lenguaje permite aproximar a los alumnos a un conocimiento de la lengua, más allá de lo intuitivo. Porque para la producción e interpretación de textos orales y escritos se requieren conocimientos gramaticales y lexicales. Resignificar en la escuela primaria los aportes de las distintas teorías y convertirlos en contenidos

escolares es necesario, no sólo para brindarles a los estudiantes las herramientas que precisan para mejorar sus prácticas de oralidad, lectura y escritura, sino como parte de la construcción de un saber en sí mismo.

“En los Lineamientos generales para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria incluidos en su trabajo ‘La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente’, la Lic. Isabel Otañi analiza tres ideas eje que imprimen características específicas a la reconstrucción de la gramática en la escuela. Son: 1) la recontextualización de los contenidos gramaticales científicos, 2) la consideración de la actividad gramatical y 3) la consideración de los conocimientos que tienen los alumnos sobre su lengua por ser usuarios de ella.

(...)

Otañi sostiene que se ha planteado una falsa dicotomía: ¿la gramática es un objeto de estudio o es una herramienta para la comprensión y la producción? Considera que en la escuela la gramática debe ser, junto con la actividad gramatical, un objeto de estudio y también una herramienta para la comprensión y la producción de textos orales y escritos.” (Melgar y Botte, 2010)

En literatura la reflexión sobre el lenguaje se desprende del reconocimiento de los aspectos de la lengua en los textos leídos o escritos y los contenidos explicitados en los ejes en relación con la oralidad, la lectura y la escritura se profundizan al generar espacios para la reflexión literaria que gira en torno a los elementos característicos de los géneros literarios, el carácter ficcional de los mismos, la intencionalidad estética del lenguaje, la postura que adopta el lector ante los textos ficcionales, el abordaje de los textos a nivel de la historia y del discurso, las conversaciones en torno al texto literario, etc. Estos espacios de reflexión, compartidos con un adulto mediador entre los textos y los niños y niñas, contribuyen a la formación de lectores cada vez más autónomos. Teresa Colomer (2005) dice que la educación literaria funciona por dos carriles: sentirse implicado en la lectura de los libros y aprender cómo funciona la literatura (reglas y convenciones que rigen la obra literaria) y, en este sentido, la reflexión coadyuva a la formación de lectores.

2.3 Consideraciones metodológicas

El modelo pedagógico no sólo explicita una teoría del aprendizaje sino también una teoría de la enseñanza; es decir, supone intervenciones docentes planificadas didácticamente. Un modelo pedagógico que promueve la construcción social del conocimiento lingüístico, reclama un estilo de intervención docente dialógica.

El maestro o la maestra son los sujetos que enseñan, que orientan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, a los que debe considerar como sujetos activos, partícipes en la construcción del conocimiento escolar, interlocutores válidos que también aportan sus saberes previos, sus ideas y representaciones acerca del mundo que los rodea.

Por lo tanto no son “dadores” de ese conocimiento sino quienes brinda las ocasiones (en el sentido de generar oportunidades y situaciones propicias) y las herramientas necesarias para que el saber se construya en un diálogo permanente. Para ello deben correrse de la mirada deficitaria que se instala en lo que el alumno o la alumna “no puede”, para instalar la confianza en “lo que pueden”.

El aprendizaje se organizará en función de prácticas del lenguaje relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura para que niños y niñas produzcan e interpreten textos desde el inicio de su escolaridad y reconozcan el lenguaje como el medio privilegiado de comunicación y reflexión a partir del cual el ser humano construye su propia

subjetividad, participa activamente en la vida social de su comunidad, accede a otros mundos posibles y amplía el universo de sus posibilidades.

Algunas consideraciones en torno a la alfabetización en el Primer Ciclo

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era una marca de sabiduría sino de ciudadanía.

Emilia Ferreiro

En el caso de primer año (considerado dentro de la cultura escolar como el año “decisivo” en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura), el o la docente partirá de los conocimientos sobre el uso del lenguaje oral y de las suposiciones que los alumnos y las alumnas tengan acerca del lenguaje escrito. Para ello deberá considerar sus hipótesis, el contacto que han tenido en sus hogares y/o en el jardín con materiales escritos.

Muchos, en su entorno habitual, ven la escritura en anuncios, rótulos, etiquetas, envases, etc. y también pueden observar - aunque no todos con igual frecuencia y variedad - cómo los adultos leen libros, periódicos, revistas, o cómo emplean en su vida cotidiana la lengua escrita. Sin embargo, es probable que otros niños y niñas no tengan esas oportunidades.

En este sentido, los y las docentes conocen o debieran conocer las diferencias existentes entre los contextos socioculturales a los que pertenecen los niños y niñas, lo cual se traduce en sus prácticas del lenguaje habituales. La falta de contacto con adultos lectores y escritores y la poca o nula manipulación de materiales escritos por parte de muchos niños y niñas provenientes de hogares en los cuales la lengua escrita tiene poca presencia, los coloca en una situación desfavorable para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Es ineludible asumir el compromiso de brindar mayores oportunidades de contacto con la lengua escrita, sobre todo en aquellos casos en que no lo han tenido en sus hogares. “...la escuela podría en parte salvar esta dificultad si recurriera a una metodología de enseñanza más apropiada a los conocimientos de los niños y que responda al proceso de alfabetización. El acceso a este proceso está marcado por la comprensión de que la escritura es lenguaje; por su parte, la familiaridad con el material escrito y el reconocimiento de los usos y funciones que tienen en la sociedad alfabetizada proporcionan la motivación necesaria para aprender este nuevo instrumento.” (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000)

Emilia Ferreiro relaciona los conceptos de la psicología genética y la lingüística para explicar los procesos que ocurren cuando el hablante adquiere y usa el lenguaje y postula que:

- En el aprendizaje del lenguaje el sujeto activo, poniendo en juego todos sus conocimientos y su mundo afectivo, interactúa con el objeto lenguaje y con otros sujetos y de esta forma construye su conocimiento lingüístico.
- El sistema de escritura es concebido como un sistema de representación de significados, y no como un mero código de transcripción de sonidos.
- La lectura y la escritura son concebidas como procesos mentales (y lingüísticos) centrados en la construcción de significados.

Así como toda persona aprende a caminar caminando, también aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo. Es necesario insistir en el hecho de que los niños y niñas inician este aprendizaje mucho antes de ingresar en la escuela; por eso es que al iniciar

su escolaridad poseen conocimientos acerca del lenguaje oral y son capaces de “leer” y de “escribir” aunque aún no lo hagan convencionalmente.¹⁰⁸

Todo niño o niña construye conceptualizaciones sobre el sistema de escritura de su lengua y sobre la lectura y elabora transformaciones interactuando con su objeto de estudio (la lengua escrita), con otros niños y niñas, con sus padres, con otros adultos, con los y las docentes, etc. Esas conceptualizaciones y transformaciones están en cada niño o niña y no se corresponden con las de los adultos alfabetizados ni con la realidad de la escritura como sistema.

“Al principio los niños y niñas no aprenderán la escritura per se, sino que la aprenderán en el aula funcionalmente, como parte de su cultura. Además de las oportunidades que deben tener para usar de manera natural la lengua oral, deben encontrar allí oportunidades para usar la lengua escrita con todos sus propósitos: el placer de la literatura, la comunicación con un interlocutor ausente, la información, la expresión de su pensamiento y de sus emociones, el registro de acontecimientos y datos, la planificación de actividades. En este medio dinámico contarán con la ayuda del docente y los compañeros o compañeras más avanzados para informarse, para observar cuando leen o escriben o para confrontar y resolver conflictos cognitivos. Tendrán múltiples oportunidades de escuchar lo que el maestro o la maestra cotidianamente lee, observar a otros que leen y escriben, ensayar escrituras en diversas oportunidades, interactuar en lecturas y escrituras compartidas, manejar materiales para leer y escribir, explorar individualmente en su entorno letrado, utilizar la computadora cuando esto sea posible.” (Braslavsky, 2005)

El aprendizaje de la lectura y la escritura supone un proceso de construcción progresiva durante el cual el niño o la niña comienza a discriminar entre el dibujo y la escritura como maneras distintas de representación gráfica y elabora hipótesis sucesivas sobre el sistema escrito, hasta que descubre que la representación de la escritura es alfabética. Este punto de llegada es, al mismo tiempo, el punto de partida para una constante, larga y muchas veces difícil tarea de reconstrucción del sistema ortográfico de la escritura que se da a lo largo de la escolaridad primaria.

Se trata de un proceso constructivo en el que la participación del docente es condición necesaria. La función activa del maestro resulta indispensable. Deberá hacer de su aula un verdadero ambiente alfabetizador y ayudar a cada niño o niña con las intervenciones específicas que requiera. Esta es una tarea ardua que implica romper con las prácticas y con las disputas didácticas tradicionales.

Sigue presente el debate en alfabetización inicial en torno al desarrollo de la conciencia fonológica como requisito previo para la adquisición de la lengua escrita. Julieta Fumagalli dice que “Se ha demostrado que la conciencia fonológica es una fuerte señal del futuro éxito lector así como también se ha señalado que existe una relación recíproca entre lectura y conciencia fonológica” y agrega que “la conciencia fonológica está compuesta por diversos procesos que se inician con el despliegue del lenguaje oral y sientan bases para el acceso al lenguaje escrito; algunos de estos procesos se desarrollan de manera inconsciente, sin necesidad de instrucción y otros requieren de un aprendizaje formal o mejor dicho son consecuencia de la enseñanza de la lectoescritura.” (Fumagalli, 2010)

Emilia Ferreiro al referirse a ello en su obra Alfabetización. Teoría y práctica sostiene que muchas veces el interés está centrado en la adquisición del código alfabético, no

¹⁰⁸ Durante mucho tiempo se entendió la lectura en su sentido más restrictivo relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura de la letra escrita. Actualmente, los distintos teóricos de la lectura postulan que, desde sus primeros años de vida el ser humano lee, que no hay una sola forma de leer y que los caminos hacia la formación como sujeto lector son diversos.

de la lengua escrita en toda su complejidad. “Cuando, a partir de esos trabajos, se sugiere que la acción se vería favorecida si se incrementa el nivel de conciencia fonológica en los niños antes del aprendizaje formal y, por lo tanto, se propician como pre-requisitos tales actividades o la evaluación de tales capacidades, estamos hablando exclusivamente de un aspecto limitado de la adquisición de la lengua escrita, y estamos poniendo el énfasis en la actividad de lectura (considerada implícitamente como previa a la escritura). Y propone cambiar la mirada “Todo planteo cambia radicalmente si tomamos como objetivo escolar la adquisición de la lengua escrita, si reconocemos que no hay una preeminencia de la lectura sobre la escritura - en tanto actividades que permiten conocer ese modo particular de representación del lenguaje - y reconocemos también que los niños no llegan ignorantes a la escuela, que tienen conocimientos específicos sobre la lengua escrita aunque no comprendan la naturaleza del código alfabético y que son esos conocimientos (y no las decisiones escolares) los que determinan el punto de partida del aprendizaje escolar. (Ferreiro, 1997)

El planteo sigue vigente y es un desafío para los y las docentes así como para los y las especialistas de nuestra provincia continuar, transformar, enriquecer y profundizar tanto las investigaciones cuanto las experiencias ya realizadas.

Una vez señalada la importancia que tiene el hecho de que los alumnos y alumnas de Primer año, a partir de la participación en múltiples situaciones de intercambio oral, de lectura y escritura, se apropien de algunos aspectos del lenguaje oral y escrito y de la lengua como sistema, también es necesario señalar que en Segundo y Tercer Año se debe dar continuidad a este proceso, recreando las estrategias metodológicas utilizadas, provocando la reflexión metacognitiva.

Descubrir el principio alfabético de nuestra lengua es un punto de llegada pero al mismo tiempo es un momento más del proceso; a partir de allí es necesario avanzar en otras cuestiones complejas, que tienen que ver con la arbitrariedad de las convenciones, y que se transforman en problemas a resolver. “Fundamentalmente los maestros deben ser sensibles a la diversidad, que requiere su constante atención y la propia actualización, teniendo confianza en que pueden reconocer las necesidades de cada niño y tomar decisiones en una situación tan compleja y cambiante como la actual.” (Braslavsky, 2004)

Segundo y Tercer Ciclo

El aprendizaje se entiende como un proceso que se da por aproximaciones sucesivas. Por lo tanto es muy importante dar continuidad a las prácticas de oralidad, lectura y escritura, así como a la reflexión y sistematización sobre el lenguaje, en los distintos años y ciclos de la Escuela Primaria, planificando situaciones didácticas que favorezcan la construcción de esos saberes. “Continuidad que se expresa tanto en el seno de una situación didáctica, en la propuesta para todo el ciclo escolar, entre años de escolaridad como entre niveles de enseñanza, donde las posibilidades de interactuar con aquella diversidad se torna una y otra vez posible en el tiempo, permitiendo a los niños la resignificación de viejos desafíos o la formulación de nuevos problemas en distintos contextos.” (Molinari, 1996)

Es importante seleccionar y crear las estrategias que permitan el tránsito desde la heteronomía a la autonomía en las prácticas de lectura y escritura de los alumnos y alumnas, generando reflexiones en torno a esas prácticas. Esto implica promover, de manera permanente, los intercambios orales que favorecen la socialización de las diferentes interpretaciones y la fundamentación en relación con esas interpretaciones, ya que les permiten a los alumnos y alumnas construir saberes con sus pares además de “con la ayuda del maestro o la maestra”

“Así, con la finalidad de que los alumnos y alumnas se apropien de saberes pertenecientes a distintos campos de conocimiento, en muchas escenas escolares de lecturas de estudio es posible encontrar la invitación a tender puentes con los saberes implicados. Se inician a partir del diálogo, anterior a la lectura, sobre los textos, los sentidos allí desplegados, los géneros, las perspectivas adoptadas, etc., de manera de facilitar que alumnos y alumnas sorteen las resistencias que con frecuencia les presentan estos textos (la conexión entre los conocimientos previos y la información desarrollada, el enlace necesario para la comprensión de los aspectos no dichos, la recuperación de la continuidad del sentido de los textos a través de componentes paratextuales como títulos y subtítulos; la explicación de las relaciones diversas entre las partes de los textos con marcadores y conectores discursivos; el empleo de léxico específico de los campos disciplinares, la complejidad de las oraciones y el diseño de la información en la página.” (Finocchio, 2010)

Rol docente

Una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere del maestro o la maestra una intervención activa y cuidadosa en su función de enseñar.

- El maestro o la maestra de Primer Ciclo:
 - Brindará a los niños y niñas numerosas ocasiones de observar a los adultos y a otros niños y niñas manipulando material escrito con diversos propósitos. Así podrán identificar actos de lectura y escritura en dibujos, libros, películas, en el aula y discutirán sobre las diferencias entre actividades semejantes como leer y hojear un libro o una revista; dibujar y escribir, leer y escribir.
 - Planificará situaciones en las que aparezca la necesidad de hablar, escuchar, leer y escribir no sólo para aprender a hacerlo, sino para lograr propósitos concretos, tal como lo hacen los adultos fuera y dentro de la escuela: comentar sucesos de la vida cotidiana, opinar sobre temas de interés, conversar sobre distintos temas y acerca de lecturas realizadas, exponer lo que aprendieron, relacionarse con chicos y chicas de otras escuelas, recordar quiénes faltaron a clase pasando lista, registrar datos e informaciones necesarias, disfrutar de un cuento, leer como leen los que estudian, leer para aprender sobre un tema, pedir a sus compañeros y compañeras del otro turno que cuiden el material, agradecer alguna visita, comunicar algo importante a las familias, etc.
 - En algunas ocasiones, al iniciar o finalizar una secuencia didáctica, el o la docente escribirá a la vista de niños y niñas textos que se habrán elaborado en forma oral y cooperativa, reflexionando entre todos. En otras, los niños y niñas escribirán en grupos: uno escribe y los demás aportan información y discuten sobre cómo hacerlo. También se realizarán escrituras individuales.
 - Creará en el aula un ambiente alfabetizador rico, con abundantes y variados materiales escritos donde haya material impreso en todo tipo de portadores de texto: etiquetas, carteles, afiches, cartas, envases de productos alimenticios, variedad de textos literarios, libros de textos escolares, enciclopedias, diccionarios, revistas, periódicos, etc. En primer año es conveniente que, además de portadores de textos reales, confeccione materiales especialmente preparados para crear situaciones de conflicto cognitivo en los niños y niñas. Es importante la presencia de la biblioteca del aula (que será organizada con los niños y niñas) y rincón de lectura con material que se renovará frecuentemente. Se pueden incluir juegos de letras móviles, loterías, dominós, juegos para seguir instrucciones.

- Desde el inicio del trabajo en el aula propiciará la interacción grupal. Su valor educativo, como lo señala Vigotsky, radica en favorecer el desarrollo de la alfabetización, de la autonomía y del espíritu cooperativo y crítico de los niños y niñas. El o la docente los guiará para que intercambien información acerca de la escritura de una palabra (pondrán a prueba sus hipótesis confrontándolas con las de los demás); aporten sus puntos de vista sobre el significado de lo que lean, discutan acerca de la coherencia, la ortografía, la puntuación, la conformación de un texto. También que planteen dudas e intenten resolverlas cooperativamente; expongan sus opiniones, gustos y preferencias sobre temas diversos, planifiquen, discutan y evalúen las diferentes tareas que realicen. Interactuará con los niños y las niñas, tomando en cuenta sus preguntas, sus respuestas, sus producciones; coordinará el intercambio de opiniones y dará a conocer las propias; reinterpretará las intervenciones y las preguntas sus alumnos y alumnas; planteará problemas que les permitan avanzar en la construcción de conocimientos: a veces dará información directa y otras, remitirá la duda al grupo o aconsejará consultar material escrito; otras veces los enfrentará con el conflicto, contra argumentando o confrontando sus hipótesis con la de otros Pero también permitirá que en otras ocasiones se evite por un tiempo el conflicto.
- Siempre evaluará las actuaciones de los niños y niñas así como la suya propia, interpretando todo lo sucedido en la clase para tomar nuevas decisiones: modificar consignas, adecuar sus intervenciones, reelaborar las propuestas, etc.
- El o la docente de Segundo Ciclo y Tercer Ciclo:
 - Generará condiciones didácticas garantizando la continuidad a numerosas de las intervenciones que realizan los maestros y maestras de Primer Ciclo. En este sentido, planificará situaciones de producción oral para que circule la palabra, en las que se garantice la escucha entre pares y de otros adultos promoviendo la reflexión en cuanto a la adecuación al contexto comunicativo. También promoverá espacios de reflexión y debate acerca de las variedades lingüísticas y dará continuidad a las prácticas de oralidad, lectura y escritura y propiciará la reflexión sobre la gramática de la lengua y los textos. En el caso particular del Tercer Ciclo la sistematización de los contenidos lingüísticos tenderá a fortalecer la autonomía de los alumnos, facilitando la articulación con la Escuela Secundaria.
 - Generará situaciones de lecturas sostenidas, sistemáticas, para poner a los niños y niñas en contacto con los libros; hará que “la lectura suceda en las aulas”. No se trata de dar lecturas por encargo, para hacer en casa, o de no participar en las escenas de lectura que se le proponen a los alumnos y alumnas, sino de la posibilidad de construir entre todos las sociedades o comunidades de lectores que tantos autores proponen. Por lo tanto, diseñará intervenciones que aseguren que mientras los niños y niñas estén en la escuela, lean.
 - Se mostrará como lector y compartirá sus lecturas con sus alumnos y alumnas. Al leer en el aula, está representando una práctica social de la lectura y si bien en el Primer Ciclo es un medio privilegiado para que los niños ingresen a la cultura letrada, en los años posteriores, la lectura a cargo del maestro, permite incorporar textos de difícil lectura y hacerlos accesibles a la comprensión de los alumnos y alumnas. “La lectura del adulto cumple el papel de ayudar a los alumnos a ingresar a algún sector de la práctica social de la lectura o de los mundos literarios. Si el adulto no interviniera de este modo, quedaría muy reducida la posibilidad de los chicos de ingresar a esos mundos y se les estaría

restando posibilidades de apropiarse de las diferentes lecturas posibles de una obra y de actuar como lector crítico” (Lerner, 2008)

- Diseñará actividades de escritura y acompañará a los alumnos y alumnas en los procesos de producción de textos diversos, pondrá énfasis en los momentos de planificación, revisión, y reescrituras y generará instancias de reflexión para lograr textos adecuados a la situación comunicativa.
- En todo momento evaluará las actuaciones de los niños y niñas como la suya propia, interpretando todo lo sucedido en la clase para tomar nuevas decisiones: modificar consignas, adecuar sus intervenciones, reelaborar las propuestas, etc.

La planificación

La propuesta curricular rionegrina de organizar las actividades en forma de proyectos comunicativos fue pionera en su momento. Hoy existen distintas propuestas de planificación estratégica para organizar el trabajo: proyectos comunicativos, unidades didácticas, secuencias didácticas.

Proyectos comunicativos

Se trata de una propuesta didáctica que tiende a favorecer las posibilidades comunicativas de niños y niñas. Consta de una serie de actividades lingüísticas secuenciadas (con la incorporación de lenguajes no verbales y de contenidos de otras áreas y o disciplinas) cuyo propósito es comunicar algo a un destinatario real, por medio de un producto lingüístico: libros de poesías, de cuentos, de refranes, de chistes, de adivinanzas, de recetas de cocina; folletos; programas de radio o de T.V.; un concurso de canciones; representaciones teatrales; un periódico; teatro de títeres; revistas de entretenimiento, de historietas, de modas; libro histórico del año/ de la escuela; etc. Es decir, tiene propósitos concretos y durante su ejecución se trabajan todos los ejes que propone el currículum de manera integrada.

El maestro o la maestra planifica el proyecto, previendo todos sus aspectos, pero luego lo re-elabora con sus alumnos y alumnas; o, juntos, elaboran un nuevo proyecto. En este caso los niños y niñas junto con el o la docente planifican todo, excepto los contenidos específicos, que siempre quedan a cargo de éstos últimos.

Esta forma de trabajo posibilita convertir a los alumnos en protagonistas de su aprendizaje, ejerciendo su derecho de elegir, organizar, rectificar y evaluar todas sus acciones; aprender a partir de la lectura y producción de textos variados y reales, con propósitos y destinatarios concretos y sistematizar los saberes que se construyen sobre la lengua, a partir del uso efectivo y de la reflexión sobre el lenguaje, originada en una necesidad; organizar esos saberes incluyéndolos en estructuras cada vez más amplias y complejas, de manera que el aprendizaje se torne espiralado; y, finalmente, llevar a cabo una tarea que requiere responsabilidad individual y cooperación, así como vincular los saberes de Lengua y Literatura con los saberes de las otras áreas y/o disciplinas, llevando adelante experiencias que le permitan acercarse a un “diálogo de saberes”.

En el primer año, al principio, la forma de trabajar los proyectos será similar a la manera de abordarlos en el Nivel Inicial: serán muy sencillos, pero siempre aparecerán como una necesidad real. Más adelante, en los años y ciclos siguientes, los proyectos serán más largos y complejos.

Unidades didácticas

La unidad didáctica se concibe como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje, articulado y completo. Por lo tanto, en la misma deben precisarse todos los elementos curriculares que intervienen.

Como sostiene Escamilla, “La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza- aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles)...” (Escamilla, 1993)

En la unidad didáctica se ordena una propuesta de trabajo que lleva implícita la concepción de conocimiento de enseñanza y aprendizaje. Se articulan las acciones didácticas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con una coherencia interna y por un período de tiempo determinado. No es imprescindible un producto final, tal como se mencionara en relación con los proyectos; sin embargo, puede plantearse una unidad didáctica que se oriente a algún tipo de producción. Lo mismo sucede con la participación de los alumnos y alumnas: cualquier forma de planificación que se adopte debería contemplarla al igual el trabajo cooperativo. La responsabilidad compartida debe promoverse siempre.

Para la elaboración de las unidades didácticas deberán considerarse como base los componentes curriculares utilizados en la planificación anual, los que deberán especificarse en función de la operativización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Secuencias didácticas

La secuencia didáctica está atravesada por las prácticas de oralidad, lectura y escritura y suele estar centrada en un texto de circulación social. Los ejes se interrelacionan y las prácticas en relación con la oralidad aparecen de manera recurrente: indagación de ideas previas, formulación de anticipaciones, socialización de significados, reflexión acerca de los textos que se leen o producen, etc.

A partir de la lectura de una gran variedad de textos correspondientes a un mismo género, los alumnos y alumnas, con la intervención del o la docente podrán descubrir y reconocer el entramado de significaciones internas del texto así como la intención que despliega en un determinado contexto. En el caso de la lectura, se trata de socializar los significados construidos y también desentrañar el plan textual para indagar sobre el modo de producción. Por otro lado, la escritura se nutre de dicha indagación y, a la vez, plantea nuevos desafíos que no aparecerían si la actividad se redujera sólo a la lectura. La reflexión sobre los hechos mismos del lenguaje se convierte en vertebradora de toda secuencia didáctica.

Los recorridos de lectura en Literatura

Los recorridos o itinerarios de lectura son un modo de organizar los textos para su lectura según algún criterio: de autor, de género, de formato, de tema, de colección... La elección del criterio es libre y lo interesante es que permiten ser creativos en la búsqueda de los textos y de las relaciones entre ellos. Organizar proyectos de lectura en base a recorridos es sumamente productivo: para los chicos es muy significativo (no lo olvidan), permite descubrir cómo un texto lleva a otro texto y las diversas formas de leer. Se pueden diseñar itinerarios sobre monstruos, sobre metamorfosis, de textos poéticos, de textos con animales, de libros que hayan sido adaptados al cine, de textos que giren en torno al mar, de princesas, de la colección Pajarito remendado, de María Elena Walsh...La lista parece infinita.

Los recorridos pueden estar constituidos por la cantidad de textos que se desee o se disponga, esto tendrá que ver con la planificación que se esté desarrollando y con los propósitos que orienten la actividad de la lectura. Si se elige un tema, los géneros pueden ser variados. El diseño de recorridos puede realizarlo el docente o puede invitar a sus alumnos a hacerlo con él. A medida que van creciendo y ganando en lecturas, están preparados para elegir cómo seguir leyendo. Al principio será necesario que se los guíe, más adelante podrán explorar ellos solos el camino de la lectura. Los niños y niñas (aún los más pequeños) suelen saber qué quieren de la lectura.

Los itinerarios deben desafiar a los lectores. Deben quebrar los límites de lo que se espera y proponer caminos alternativos. Esto permite unir en un mismo recorrido un clásico y un texto contemporáneo, un texto de un autor cercano en tiempo y espacio con otro muy lejano, una novela con una historieta.

Las formas diversas de leer también pueden explorarse a partir de la propuesta de recorridos lectores: pueden leerse muchos textos sin profundizar demasiado en ninguno de ellos (lectura extensiva) o pueden leerse detenidamente unos pocos textos (lectura intensiva) o combinar ambas formas, explorando en profundidad un texto y luego leer el resto de manera menos minuciosa o centrándose en menos aspectos.

La planificación de un recorrido comienza con el planteo del eje que lo vertebrará, sigue con la selección de los textos (que es provisoria, ya que pueden ir apareciendo nuevas lecturas a medida que se transita el itinerario), luego con la lectura de los textos, lectura que puede hacerse de múltiples maneras (en voz alta, en voz baja, de una vez, fragmentaria, individual, en parejas, en grupos, con toda la clase, etc.) y siempre es productivo plantear actividades que puedan ir enriqueciendo esas lecturas, pueden ser de oralidad (como las rondas de comentarios) o de escritura (actividades de taller, producción de recomendaciones). Lo que no debemos perder de vista es que el propósito que persigue esta forma de planificar la lectura es que los chicos y chicas sientan que el deseo de leer “les toca el hombro” como dice Laura Devetach y que un libro siempre nos lleva hacia otro, por eso es importante ser cuidadoso con el tipo de actividades que se plantean antes, durante y después de leer, de modo que cada vez se lea más en la escuela y no se sienta que se está malgastando tiempo que podría emplearse en otras acciones. Los maestros y maestras tienen que ser los primeros lectores y privilegiar el tiempo y el espacio de la lectura en sus aulas y en todas las instancias colectivas que se pueda. Leerles a los chicos y chicas en voz alta siempre, aun cuando estén en los ciclos superiores y buscar estrategias para mostrarles cómo elige los libros, cómo los lee y cómo los multiplica un adulto, en este caso mediador entre los chicos y la lectura.

2.4 La evaluación

La evaluación es un componente más del proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien es decisiva al momento de pensar la promoción de alumnos y alumnas, porque se encuentra estrechamente vinculada con la acreditación de los saberes construidos, no se reduce a ella.

La evaluación brinda información significativa acerca de los aprendizajes de alumnos y alumnas, pero también brinda información acerca de las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales que posibilitan esos aprendizajes. Involucra al sujeto que aprende, al sujeto que enseña y a la institución misma. En este sentido, siempre estará presente en la toma de decisiones: la evaluación es diagnóstica y procesual.

En cuanto a la evaluación diagnóstica, no debe considerársela sólo al comienzo de cada período lectivo, al realizar la planificación anual, sino que debe estar presente al planificar cada unidad o secuencia didáctica, al planificar cada proyecto particular o la

iniciar un recorrido de lecturas. Durante el proceso, será la que permita registrar el desempeño de los alumnos y alumnas así como las intervenciones realizadas por el maestro. Se encuentra estrechamente relacionada con los otros componentes del encuadre didáctico ya que interroga acerca de las condiciones de enseñanza y las estrategias puestas en juego para facilitar ese desempeño. Esto último requiere establecer en cada año de los distintos ciclos cuáles serán los aspectos fundamentales a evaluar, o sea, establecer los criterios, los indicadores y los instrumentos que se utilizarán para ello.

También es necesario dejar sentado que la evaluación requiere la creación de un clima favorable y de confianza. No es lo mismo considerar el error como parte del proceso de aprendizaje, que considerarlo motivo de sanción.

Al evaluar en Lengua y Literatura, el o la docente podrá valerse de observaciones sistemáticas de los alumnos para contenidos del lenguaje oral en las situaciones de interacción con los otros; diálogo con los niños y niñas y entre ellos, entrevistas personales - sobre todo en primer año - ya que le permitirá al o la docente conocer las representaciones y conceptualizaciones sobre lengua escrita, sus interpretaciones de lo leído, las estrategias puestas en juego en la resolución de distintas actividades, el uso de estrategias de lectura y de escritura para resolver problemas de comprensión y de producción. También deberá realizar el seguimiento de los trabajos realizados por alumnos y alumnas, para la construcción de saberes relacionados con el lenguaje escrito y con la sistematización de los conocimientos lingüísticos. En este sentido, los cuadernos y carpetas de clase se constituyen en un instrumento valioso tanto para los docentes como para los alumnos y alumnas porque dan cuenta de un proceso. Actualmente, en los distintos niveles educativos, se insiste en la necesidad de elaborar una especie de portafolio, por año y por ciclo, en el cual se “guarden” los trabajos de escritura, tanto de borradores como de versiones definitivas, para ser retomados en distintos momentos del año escolar, lo que permitirá al o la docente comentar con alumnos o alumnas los cambios que se fueron produciendo, las dificultades que persisten en forma reiterada, sugerir soluciones o formas alternativas para realizar la tarea. A los alumnos y alumnas les permitirá ir adquiriendo mayor autonomía al tomar conciencia del proceso realizado, haciéndolos responsable de su propio aprendizaje.

Los instrumentos utilizados para registrar las observaciones y el seguimiento realizado deberán explicitar y hacer públicos los criterios que se han elaborado para tal fin.

Algunas consideraciones acerca de la evaluación de la lectura y la escritura

Cuando se hace referencia a la lectura hay que precisar qué aspectos se van a considerar al evaluar, el qué, cómo y para qué. Si se trabaja la lectura en voz alta, no serán los mismos los criterios a considerar en el primer año, en particular, y en Primer Ciclo, en general, que en Segundo y Tercer Ciclo (se hace referencia especial a la “fluidez”)

La interpretación de los textos leídos por otros y en forma personal debe alejarse del llamado “control de lectura”. Es fundamental el acompañamiento del o la docente, quien animará a los alumnos y alumnas a comunicar las construcciones de sentidos realizadas, alejándolos del temor a la exposición frente a sus compañeros y compañeras.

La elaboración de las consignas presentes en la propuesta de trabajos prácticos de interpretación de los textos escuchados o leídos es clave para la resolución de los mismos. La comprensión y posterior resolución de la consigna serán más adecuadas cuanto más clara y precisa sea la propuesta.

En cuanto a la escritura, la corrección de los escritos no se centrará solamente en la

ortografía, sino en todos los aspectos del texto. Desde el primer año el niño y la niña aprenderá a dudar, a revisar sus producciones confrontarlas con las de sus pares, a pedir información y a conocer los procedimientos para detectar y rectificar errores.

En primer año (en algunos casos, a principios del segundo año), mientras no hayan alcanzado el nivel alfabético, se aceptará su escritura espontánea, sin considerarla errónea por no ser totalmente convencional. Esto no impedirá que el maestro o la maestra así como compañeros y compañeras, proporcionen la información necesaria acerca de cómo se escribe una palabra cuando se lo requiera. Asimismo el docente pedirá a los niños y niñas explicaciones acerca de sus escritos y considerará, en cada caso, si es conveniente insistir y provocar el conflicto cognitivo relacionado con su forma de escribir, o si es necesario esperar otra oportunidad para intervenir.

En la corrección de las producciones, se tendrá en cuenta los aprendizajes construidos en torno a las diversas propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, estilo, presentación (que incluye legibilidad, ortografía, diagramación). No es conveniente prestar atención a todos los aspectos mencionados simultáneamente. Al niño y/o a la niña le resulta difícil atender a todos ellos al mismo tiempo. La escritura en borradores y las sucesivas revisiones del escrito permiten fijar la atención en un problema por vez.

Para que los borradores no se conviertan en algo fastidioso deben tener sentido: sirven para escribir mejor, porque escribir no es solamente una tarea escolar, sino un verdadero acto de comunicación con alguien que leerá el escrito para enterarse de su contenido y no para señalar los errores que se hayan cometido. De esta forma el docente o la docente deja de ser un censor, para convertirse en alguien que puede y sabe cómo ayudar.

Es importante tener en cuenta el valor de la autocorrección y de la interacción grupal, tendiendo a la autorregulación de los procesos de aprendizaje como expresión de la autonomía.

La lectura de los trabajos para mejorarlos, podrá ser realizada algunas veces por el autor; otras en parejas, en pequeños grupos, en grupo grande, con la transcripción en el pizarrón de todo o de una parte del escrito. Algunas veces, lo hará el o la docente. Pero, en todos los casos, será el propio escritor quien corrija los errores detectados en sus producciones. Antes de corregir, pueden confeccionarse grillas que permitan recordar qué aspectos se tendrán en cuenta (criterios). Esto servirá para que niñas y niños los consideren en todas sus producciones. Y después, la reflexión y sistematización sobre las diferentes maneras de resolver un problema lingüístico será un recurso valioso para resignificarlos.

2.5 Las TIC y la enseñanza de la Lengua y la Literatura

Es indudable que en el escenario actual la escuela y los maestros y maestras son interpelados por las nuevas formas de socialización, de interacción y de acceso al conocimiento que proponen las tecnologías de la información y la comunicación. Esas formas determinan no sólo nuevas relaciones subjetivas sino también otros vínculos con el saber y otros modos de configuración del pensamiento. Por lo tanto, la escuela, debe poder poner en diálogo esos saberes que se construyen a través de las TIC y las subjetividades que ellas configuran y las que ella misma produce y valida.

Jesús Martín Barbero (1998) afirma que “Los medios de comunicación y las tecnologías de información significan para la escuela, en primer lugar, un reto cultural, que hace

visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos.”

La posibilidad de que numerosos lectores puedan acceder a los textos es una de las innovaciones que la tecnología impone en las formas de distribuir el conocimiento, que va de la mano con el cambio fundamental en los soportes. El contacto permanente, la actualización y la producción que facilita la web deben ser analizados en tanto son formas de construir la realidad que la escuela no puede desconocer, aunque le signifique posicionarse en un lugar descentrado del “eje letrado” (Barbero) que organizó la cultura occidental.

Estos cambios impactan en los modos de leer y de escribir. Fernanda Cano (2010) al analizar las implicaciones que los mismos significan para la lectura y la escritura y su enseñanza, apunta que así como las herramientas disponibles en una computadora habilitan la escritura y la edición de textos, también es posible configurar comunidades virtuales donde los escritores que publican sus textos los comparten con los lectores y se reúnen según sus temas de interés para intercambiar información, discutir y establecer diversos vínculos entre ellos. Las transformaciones que introducen las TIC afectan a las formas de leer y escribir, a las estrategias que se ponen en juego, a los roles de autor y lector.

Sobre los roles de niños, niñas y adultos, alumnos, alumnas y docentes en relación con el manejo de las TIC, Cano sugiere no sobredimensionar la posición de los chicos y chicas como “nativos digitales” y reconsiderar formas de acercamiento a esos saberes, que suponen prácticas de lectura y escritura inscriptas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela y que orientan los maestros.

“Vivimos la infancia de la época de la reproductibilidad digital, una época que necesita de maestros y maestras así como de alfabetizadores digitales, pero también de teóricos de la lectura, de una lectura que no podrá pensarse sino como experimentación. No estamos hablando sólo del placer (cada cual encontrará placer en lo que quiera), sino de nuestra responsabilidad ante la historia: la historia y el futuro de la lectura. La historia y el futuro de la democracia.” (Link, 2005)

Literatura y tecnologías de la información y la comunicación

Las relaciones entre la literatura y las tecnologías de la información y la comunicación han empezado a ser abordadas teóricamente, porque es indudable que el impacto que las mismas producen en la producción y circulación de saberes alcanza también a la enseñanza de la literatura. Esos saberes que son mediados, atravesados y entretnejidos con otros discursos a través de estas tecnologías, producen también nuevas formas de construcción del sentido de los textos. A diario muchos niños y niñas -que realizan prácticas de lectura y escritura en la escuela- leen y escriben fuera de ella a través de los recursos tecnológicos que tienen a su alcance, de otros modos, con otras estrategias y recursos y seguramente también con otras intencionalidades.

Los modos de leer literatura que proponen estos nuevos entornos y soportes podrían entrar en contacto con los que propone la escuela, para desbaratar esa especie de competencia que suele plantearse y construir otras formas más ricas, más espesas, más curiosas de leer. La invitación está hecha, están disponibles los textos y los autores, los comentarios, las redes entre textos, están los lectores hábiles y ávidos provistos de recursos y herramientas. Es necesario que los maestros y maestras convengan nuevos pactos con esas otras formas de leer y que no sólo redefinen las relaciones con la tecnología, sino también las relaciones intersubjetivas en el espacio de la escuela.

Algunas propuestas interesantes pueden ser, por ejemplo, revisar el concepto de autor y realizar un recorrido histórico del mismo hasta llegar a las nuevas formas que propone Internet, visitar páginas de autores, leer distintas reseñas del mismo libro y compararlas. En la actualidad existen sitios donde escritores dialogan con chicos para construir juntos un texto, ellos pueden opinar sobre su producción y hacerle sugerencias, hay foros donde se socializan lecturas. Hay tiempos y espacios donde la lectura ocurre y que se pueden aprovechar para optimizar el acercamiento a la literatura.

Por otra parte, los soportes digitales también permiten acceder a textos literarios prescindiendo del papel, lo que implica resignificar las relaciones materiales y corporales que tenemos con los libros y dan cuenta de un cambio significativo en cuanto a las condiciones de producción, conservación y circulación de los textos.

Es cierto que la brecha entre los que tienen acceso a estas tecnologías y los que no sigue existiendo, pero también hay formas que los chicos y chicas saben encontrar para apropiarse de lo que les interesa. Es cierto también que estas nuevas formas de leer y de escribir muchas veces tienen que ver con el mercado, pero también lo es que la escuela debe formar lectores críticos que sepan encontrar los intersticios por donde penetrar para generar sentidos inesperados y creativos y para resistir los estereotipos y las formas de dominación masiva.

Permitir que ingrese en la escuela lo que constituye una parte importante de la vida cotidiana puede renovar algunas prácticas de enseñanza y puede devolverle un sentido experiencial y placentero a leer literatura.

3. Organización curricular de los contenidos

Eje organizador

El lenguaje como construcción histórico-social, cultural y personal y como medio privilegiado de comunicación.

El lenguaje es una práctica social y la escuela es el espacio para que éstas prácticas tengan lugar. Se deben propiciar instancias para que los alumnos y alumnas usen el lenguaje y a la vez lo conviertan en objeto de reflexión. De ninguna manera el estudio del sistema de la lengua se constituirá en contenido por sí mismo en el Primer Ciclo ya que el saber sobre la lengua no es anterior al uso sino posterior al mismo. Esto significa que habrá muchos momentos para que se realicen prácticas de oralidad, de lectura y escritura de textos ficcionales y no ficcionales, también habrá otros (en forma simultánea) en los que focalizarán la atención en aspectos puntuales de esas prácticas de lenguaje para convertirlas en objeto de reflexión.

En cuanto a la reflexión sobre el lenguaje, se originará siempre en la interpretación y producción de discursos propios y ajenos (orales y escritos) y preparará el camino a la sistematización de los conocimientos lingüísticos, que comenzará a realizarse en el Segundo ciclo.

Los contenidos de Tercer Ciclo son correlativos con los de Segundo Ciclo y éstos, a su vez, con los de Primero. A medida que los alumnos y alumnas avanzan en su escolarización los saberes se amplían, se complejizan y requieren una mayor profundización.

Los contenidos están organizados en: Lengua, Literatura y Reflexión sobre el Lenguaje. En Lengua y Literatura se consideran los ejes: Oralidad, Lectura y Escritura. La

Reflexión sobre el lenguaje está en estrecha relación con los dos anteriores y tiene que ver con la reflexión sobre la comunicación, la gramática, la normativa, la ortografía y la reflexión literaria.

Se consideran las dos formas de representación del lenguaje: la oral y la escrita, cada una de las cuales comprende la apropiación de saberes. La oralidad refiere a saber hablar y escuchar y la escritura al saber leer y escribir tanto en Lengua como en Literatura. La reflexión sobre las posibilidades que nos brinda el lenguaje implica saberes para mejorar la interpretación y la producción de textos orales y escritos. Este eje incluye contenidos correspondientes a los demás ejes, que requieren ser sistematizados.

En los contenidos en relación con la oralidad, la interpretación y la producción no están discriminadas sino que aparecen en forma conjunta, tal como pasa en las interacciones orales. En cambio en los contenidos relacionados con la escritura, y sólo a efectos de su presentación, se ha separado lectura de escritura propiamente dicha, pues cada una requiere estrategias diferentes. Pero, en el trabajo en clase, se abordará siempre en estrecha vinculación. No se incluye como eje especial la lectoescritura inicial porque constituye una etapa dentro del proceso continuo de la alfabetización, que comienza antes de que los niños y niñas ingresen a la escuela primaria y no acaba en primer año, ni en primer ciclo.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, los contenidos se organizan de la siguiente manera:

LENGUA

Eje: Oralidad (saber hablar y escuchar)

Eje: Lectura (saber leer)

Eje: Escritura (saber escribir)

LITERATURA

Eje: Oralidad (saber hablar y escuchar)

Eje: Lectura (saber leer)

Eje: Escritura (saber escribir)

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

Comunicación, gramática, normativa y ortografía (saberes para mejorar sus prácticas con el lenguaje) y la reflexión literaria.

Es importante recordar que esta forma de organización de los contenidos constituye una forma de presentación y no un orden para la organización y secuenciación de los contenidos. Cada docente, al planificar, tomará decisiones relativas a la organización y la secuenciación de los mismos, teniendo en cuenta su grupo de alumnos, los recursos concretos con que cuenta, la planificación institucional y los principios derivados de la propuesta centrada en las prácticas del lenguaje y de la concepción constructivista del aprendizaje. Los contenidos en relación con la oralidad, con la lectura, con la escritura y con la reflexión estarán necesariamente interrelacionados y se trabajará en forma cíclica con los contenidos: éstos aparecen de manera recurrente en los diversos años (y ciclos), pero serán tratados con distinto grado de profundidad.

Caracterización de los ejes

LENGUA

Eje: Oralidad

“No se trata sólo de hablar una o más lenguas, sino de saber escucharlas, empezando por la propia, que hemos aprendido a desatender a fuerza de su desgaste por el uso y abuso. Pero además hay que hacerlas dialogar entre sí, del mismo modo que los anfitriones presentan a los amigos para alcanzar la diversidad y la plenitud de la fiesta”

Inés Bordelois

La oralidad es inherente al ser humano y ocupa también un lugar muy importante en la vida escolar, pública y democrática. Es material básico con el que se construyen otras prácticas discursivas que permiten el funcionamiento de la vida social. Estas prácticas pueden caracterizarse por la utilización de registros diferentes que producen desde un discurso oral informal hasta un discurso oral formal. Asimismo, las relaciones que se crean a través de esas prácticas discursivas orales pueden ser simétricas o asimétricas, distantes o íntimas, improvisadas o elaboradas, con apoyo de otros canales (el escrito, por ejemplo).

El o la docente propiciará la creación de un ambiente que le permita a cada alumno y alumna y a todo el grupo participar en numerosos intercambios orales. Según Rodríguez (1995), las estrategias de abordaje de la lengua oral deben sustentarse en estos tres ejes: la observación de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familias, clubes, iglesias, supermercados, etc.), en los medios de comunicación, etc; la producción e interpretación de una amplia variedad de textos orales, y la reflexión acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (conciencia fonológica, morfosintáctica, léxica y semántica) para alcanzar distintas metas comunicativas.

Se desarrollará la práctica de la variedad estándar y se introducirán paulatinamente los registros más formales del lenguaje oral. Los alumnos y alumnas no sólo utilizarán distintas variedades y registros, sino que escucharán a otros y reflexionarán acerca de lo visto y oído en los diferentes ámbitos de uso. Deberán adecuar el lenguaje ante la diversidad de interlocutores en cada situación comunicativa. Posteriormente se hará la reflexión sobre los contextos de uso de los distintos registros y variedades dialectales.

Reflexionarán también sobre las características propias del lenguaje oral: la presencia simultánea de los interlocutores, la dependencia del contexto, las formas gramaticales más adecuadas para cada caso, la importancia de elementos no lingüísticos para la construcción del significado.

La lectura en voz alta de textos escritos en variedad estándar, es otra forma de ayudar a niños y niñas a apropiarse de esa variedad del lenguaje tanto para quien lee como para quien escucha y comprende. María Elena Rodríguez apunta que la escuela es el ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada.

Actualmente la oralidad secundaria (Ong, 1982) propiciada por los medios de comunicación de masas tiene una presencia omnímoda. De hecho, el papel que desempeñan los medios audiovisuales en la formación de comportamientos verbales y no verbales debe ser motivo de análisis en las aulas. Su incorporación a la enseñanza y

aprendizaje en el Tercer Ciclo requiere un tratamiento específico que supere un significado vago o demasiado limitado y se comience con una primera aproximación a esa triple e inseparable realidad del lenguaje hablado, que sólo existe como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios; movimientos y posiciones estáticas, es decir, la triple estructura básica de la comunicación (Poyatos, 1994)

Ejes: Lectura y Escritura

Son dos prácticas culturales, dinámicas, móviles, complementarias e íntimamente relacionadas; son actividades complejas en las que interviene un elemento convencional y arbitrario; tienen una significación y determinadas funciones sociales. No pueden ser reducidas a la simple decodificación y codificación de frases o palabras aisladas. Si la escuela quiere que sus alumnos y alumnas posean el dominio de la lengua escrita que demanda la sociedad, tiene que encargarse de que se apropien, simultáneamente, de las funciones del lenguaje escrito, de los contextos de su uso y del funcionamiento de la lengua en tanto sistema de representación de significados.

Lectura

La lectura lejos de ser una técnica, es un proceso de construcción de significados entre el texto y el lector. Durante este proceso el lector, a partir de un propósito determinado, haciendo uso de sus conocimientos lingüísticos y de todas sus experiencias como ser humano total, interactúa con la información que le proporciona el texto y va construyendo su significado.

Esta interacción requiere una serie de estrategias:

- de muestreo: el lector selecciona algunos elementos, algunos indicios, del material escrito, y anticipa el resto;
- de anticipación: en base a sus conocimientos formula hipótesis o predicciones sobre diversos aspectos del texto, de las oraciones o de las palabras;
- inferencias: leer “entre líneas”, leer lo no dicho, reponer lo no explicitado.
- de evaluación: en función de los datos siguientes y de su competencia como lector, confirma la corrección de sus predicciones o, si aparecen datos contradictorios con sus hipótesis, las rectifica.

Paulatinamente se fomentará la autonomía de los alumnos y alumnas en la búsqueda, selección, organización de la información, quienes irán independizándose de las indicaciones del maestro o la maestra acerca de qué texto elegir para leer en cada caso, e irán afianzando su propio criterio de selección. En la escuela, la interacción texto – lector, debe ser completada con la confrontación de los significados construidos por cada uno con lo comprendido por los demás con el fin de aclarar, compartir y discutir acerca de las diversas interpretaciones realizadas. Las propuestas de textos para cada uno de los años son siempre sugerencias y no prescripciones.

Escritura

Escribir constituye un complejo proceso que exige la apropiación del sistema lingüístico. Quien escribe deberá tomar múltiples decisiones:

- Formarse la representación mental de la situación comunicativa (destinatario y su relación con él, los propósitos y el tema)
- Seleccionar y organizar las ideas (incorporando la información pertinente)
- Jerarquizarlas y darles una estructura apropiada.
- Incorporar el vocabulario correspondiente al registro adecuado a la situación.
- Utilizar procedimientos de cohesión necesarios.

- Escribir con letra legible y ortografía convencional.
- Distribuir convenientemente el escrito en el portador.

Requiere que los estudiantes tomen una serie de decisiones en cuanto al problema retórico, la recuperación de saberes sobre la lengua y los géneros discursivos y los procesos de escritura. Es importante señalar que estos procesos no se dan de forma lineal sino de una manera recursiva; mientras se produce, se revisa el texto, muchas veces se reescribe, incluso se modifica lo planificado. La revisión está centrada en la tarea del propio escritor, quien, en el proceso que implica toda situación de escritura, vuelve sobre su texto para avanzar en la producción, antes, durante y después; cuando el maestro o la maestra es quien corrige sobre el error, rara vez el niño o la niña vuelve a mirar el texto que produjo. La revisión de los textos es un contenido que se enseña y el o la docente debe orientar el proceso de revisión trabajando junto a sus alumnos en los textos. No es suficiente indicarles a los alumnos que revisen sus escritos antes de entregar, ya que por sí mismos no podrán revisar si no saben qué tienen que mirar. Esto se puede lograr, en principio, devolviéndoles la responsabilidad de la autoría a los propios escritores y colaborando con ellos para que puedan hacerse cargo de lo que escriben. La tarea de escribir, tan compleja y difícil, demanda mucho esfuerzo y el alumno o la alumna sólo estará bien dispuesto a afrontarla si sabe que le sirve para algo más que para obtener una calificación.

LITERATURA

Eje: Oralidad

La oralidad vinculada a la literatura sucede en la escuela a través de dos formas básicas: la lectura en voz alta de textos escritos y la narración oral de textos. Parece que existiera una vinculación “natural” entre estas prácticas de enseñanza y los primeros años de la escolaridad: en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Escuela Primaria, los docentes cuentan cuentos, leen en voz alta, narran y proponen situaciones donde los alumnos y alumnas narren. A medida que los chicos van creciendo, se les lee menos y casi no se les cuentan cuentos, lo cual coloca a la narración oral en un lugar deficitario con respecto a la escritura: la oralidad aparece porque falta la escritura. Esta mirada le quita a la oralidad su dimensión cultural, constitutiva de los sujetos. La propuesta de algunos autores, como Silvia Seoane (2004), es pensar el lugar de la literatura oral y de las narraciones espontáneas desde la perspectiva de lo emocional y de lo afectivo, como una forma más, perfectamente válida, de conocer.

María Victoria Reyzábal (1993) afirma que la literatura de tradición oral ha servido para estimular el gusto de los seres humanos por jugar, por divertirse, por gozar, por oír y hablar alrededor del fuego, por instruir y recordar, por enseñar a resistir o a intentar la rebelión, o percibir placenteramente el paisaje que lo rodea. El rescate de la literatura oral puede cobrar la forma de versiones escritas de textos que en su origen circularon oralmente o ser textos que siguen circulando en la actualidad bajo formas orales y no han sufrido transposición a la escritura. En cuanto a la vigencia de relatos orales que no han sido escritos y siguen circulando de generación en generación, podemos pensar en las culturas que carecen de escritura y aun así tienen ricas tradiciones literarias o en las culturas de los pueblos originarios de nuestro país y de nuestra región que poseen relatos orales (y escritos) de gran valor. La recuperación de los relatos tradicionales transmitidos por los mayores puede ser un excelente punto de partida para diseñar proyectos significativos.

Escuchar y recopilar narraciones de tradición oral de distintos pueblos es también una forma de conocer y comprender distintas visiones de mundo, variadas prácticas culturales y formas lingüísticas de diferentes regiones. La recuperación de la memoria a

través de los textos de la oralidad permite no sólo la conservación del patrimonio cultural de las comunidades sino también el rescate y la conservación de la herencia familiar que atraviesa todos los sujetos.

Además de estos textos de circulación masiva y popular, es posible detectar que en los últimos años se han empezado a registrar por escrito otros géneros orales, típicos de la infancia y que se vinculan con lo lúdico y con lo popular, textos que circulan en la calles, las escuelas, los patios y donde sea que haya niños y niñas jugando: son las adivinanzas, los colmos, los trabalenguas, los chistes, y más recientemente los “qué le dijo”, los “cómo se llama la obra”, los “tantanes”... Javier Manila (1990) observa que recuperar las tradiciones orales permite también poner al niño en contacto con el lenguaje poético y emotivo, lo cual lleva a iluminar los problemas humanos más profundos. La palabra canaliza las emociones, los temas y las estructuras de la imaginación que persisten en el contexto social.

Por otra parte, es necesario reinstalar la lectura en voz alta, ya que es uno de los mejores caminos para crear lectores, compartir el espacio y el tiempo de la lectura y las sensaciones que genera, es acercar a los sujetos a través de un lenguaje común y constituir comunidades de lectura.

Por último, hablar sobre las lecturas realizadas o sobre las que se planea realizar es también una buena forma de vincular la literatura con la oralidad. El comentario, las recomendaciones, la renarración de lo escuchado o lo leído, son buenas prácticas comunitarias que permiten que las lecturas circulen y los lectores se formen como sujetos críticos y activos, que siempre tienen algo para decir.

Eje: Lectura

Si se considera que el sujeto que lee tiene un protagonismo ya que es él quien construye activamente el sentido de los textos, es preciso considerar también que los niños y niñas son desde el momento en que nacen participantes en los hechos del lenguaje y de la cultura, constructores de sentido y que, por eso, están habilitados para desplegar este tipo de estrategias lectoras desde los primeros años de escolarización.

Ese camino de lecturas que favorece la construcción del lector no se transita de manera lineal ni en forma acumulativa. El camino del lector se forma con el entramado de todos los textos que lee y va guardando. Esas lecturas y los diálogos que los lectores van entablando con ellas, entre ellas, forman un “piso” que va creciendo a lo largo de la vida (Devetach, 2008). La escuela tiene la obligación de generar situaciones de lectura sostenidas, sistemáticas, para poner a los niños en contacto con los libros. Hacer que la lectura suceda en la escuela es darse el tiempo y el lugar para leer, en el espacio intersubjetivo que es la clase. Generar espacios para el intercambio de lecturas, espacios reales, habituales y planificados que consistan en el acercamiento a los libros, en el abordaje de obras y autores, diversos y variados.

El canon literario escolar: qué leer

Existen variables que actúan sobre los modos de leer y condiciones de circulación utilización de los discursos que determinan un canon literario escolar, definido por una diversidad de agentes y mediadores como las editoriales, los padres, los maestros y maestras, los bibliotecarios y bibliotecarias, los librereros, los propios chicos y chicas.

Según Marcela Carranza (2007), las clasificaciones por edades por ejemplo, impiden que los niños aborden textos que supuestamente no están destinados a ellos. Sin embargo la historia misma de la literatura es rica en situaciones de encuentro entre los

niños/jóvenes y textos que no fueron escritos con esa intencionalidad pero que fueron “apropiados” por los pequeños lectores. De alguna manera, seleccionar los libros según la edad de los lectores, es una forma de la censura, que sucede con el consenso de los mediadores. Otro mecanismo de selección de textos es el que se basa en el mundo representado, lo supuestamente cercano al niño o niña, lo cual impide leer sobre ciertos temas que no serían apropiados para la edad y deja afuera una cantidad de textos valiosos que podrían ser leídos y discutidos colectivamente. Otra cuestión central que influye en la conformación del canon escolar es el didactismo. Históricamente, la literatura para niños ha estado impregnada del “mensaje moral” o, también, de la necesidad de enseñar contenidos. Esto es un fenómeno que continúa en la actualidad y que es necesario sacar a la luz para discutir.

Los géneros

El problema de los géneros parece ser un gran problema para los estudiosos de la literatura. Para los maestros y las maestras, cobra otra dimensión: ¿qué lugares se les dan a las distintas formas del discurso literario en las clases?, ¿cómo equilibrar los espacios de la narrativa, de la lírica y del teatro, condicionados por la escasez de propuestas editoriales de poesía y teatro, el poco interés que parecen tener las nuevas generaciones por la poesía, el malentendido de que leer o estudiar el teatro es representar obras, lo cual lleva mucho tiempo y esfuerzo...? Si bien los manuales escolares no han dejado nunca de abordar los tres grandes géneros, cuando pensamos en propuestas de trabajo teniendo en cuenta distintas modalidades organizativas (actividades habituales de lectura, diseño de proyectos, etc.) se diluye el lugar de la poesía y del teatro y, nuevamente, la narración cobra un lugar preponderante.

La narración

A través de las narraciones los niños y niñas se encuentran con la escritura y sus leyes, sus formas de organizar los sucesos, su coherencia y cohesión intencionales, diferentes a las que se emplean para narrar hechos cotidianos. Esta experiencia es fundamental no sólo para nutrir su pensamiento y dotarlo de estructuras “que cohesionan su propia narrativa” sino también para ayudarlos a que sigan pensando en el lenguaje.

La narración puede definirse a partir de dos categorías: la historia y el discurso. Historia es lo sucedido, los hechos que se cuentan. El discurso implica el modo en que los hechos se organizan y se cuentan en el texto, su estructuración. Los mismos hechos pueden ser puestos en discurso de maneras muy diversas pero las historias no pueden existir fuera del discurso. Los elementos que construyen la categoría del discurso son: el mundo ficcional creado, su ordenación, las condiciones del pacto ficcional, el narrador y las características del lector que ese texto propone.

El discurso también se carga de efectos en relación con los modos de presentar el tiempo de la narración. La historia puede presentarse en un orden cronológico, de manera retrospectiva (hacia el pasado) o prospectiva (como anticipación del futuro). Hay, por supuesto, interesantes combinaciones de estas formas.

Lo narrativo puede concretarse en diversos textos. Los que más frecuentemente circulan en las escuelas son los cuentos, las novelas y, en menor grado, las fábulas y las leyendas.

La poesía

Laura Devetach (2008) se pregunta si es posible hablar de la poesía sin usar el lenguaje de la poesía. “Sólo ritmos de poemas, dichos poéticos y vértigo de imágenes

que no encuentran sus palabras.” La poesía es, para la autora, una forma de estar en el mundo, que los chicos experimentan como algo natural y que la mayoría de las veces los adultos desconocen, desdeñan o reprimen. Estar atentos a esto significa valorar la sensibilidad y la libertad del lenguaje para expresar: lo que se sabe y lo que no, lo que se siente, lo que no encuentran palabras. “Entrar en poesía” es mucho más que el reconocimiento de los aspectos técnicos del poema o su comprensión desde lo conceptual. Se trata de una inmersión en el lenguaje que consolida la creatividad personal y construye el imaginario. Los niños ingresan (se sumergen) en el lenguaje poético cuando juegan con canciones y poemas, repiten coplas, palabras rítmicas, juegos de palabras, retahílas, jitanjáforas.

En la poesía prevalece la sonoridad (ritmo, musicalidad) por sobre el significado. Los juegos verbales, su brevedad, la conexión con ciertas formas del lenguaje de la primera infancia le dan un lugar privilegiado en el gusto de los chicos y chicas. Pero ese gusto debe ser cultivado, debe ser enriquecido y fomentado con la lectura continua de poemas, que crezcan junto con los niños y niñas.

La polisemia, la polifonía, la connotación dan a la poesía ese carácter único que la hace tan especial y tan provocadora. Exige unos modos de leer diferentes a los que necesita la narrativa: los textos son más breves, por lo tanto el tiempo de lectura es menor, pero muchas veces pide una segunda lectura, y esa segunda, tercera, infinitas lecturas dará siempre un texto otro, nuevo, que se va a escapar de las convenciones porque las palabras resonarán distinto en cada uno. En la lectura de poesía se involucran todos los sentidos, la evocación se activa, se actualizan imágenes mentales y sensoriales.

El teatro

El teatro es uno de los géneros más particulares, porque en la idea previa que se tiene de él conviven las formas discursivas (los textos) y el acontecimiento teatral (la puesta en escena ante espectadores, la representación misma).

Según Nora Lía Sormani (2004), que es una de las principales investigadoras y críticas del teatro para niños y niñas en nuestro país, entre las formas discursivas del teatro podemos distinguir dos principales:

- El texto dramático, que es una clase de texto literario con virtualidad escénica, es decir, una condición de “representabilidad”. Es un texto verbal (la obra) que preexiste a la puesta en escena y la organiza. Tiene una estructura fija, su núcleo lo constituyen personajes situados en un tiempo y un espacio. Se organiza con actos, escenas, diálogos y acotaciones. Se reconocen distintos tipos de textos dramáticos: dramaturgia de autor, dramaturgia de actor; dramaturgia de director y dramaturgia grupal.
- El texto espectacular. Es el texto de la puesta en escena, que además del texto verbal tiene signos no verbales: del actor y del espacio escénico. Este texto, a diferencia del texto dramático, se completa únicamente con la puesta en escena, con la presencia de los actores y la actividad de los espectadores.

El teatro infantil es una disciplina artística compleja. Comparte con el teatro para adultos muchos elementos pero se vincula con la cultura infantil, es decir, toda aquella actividad, conocimiento, creencia, referido a la infancia. Adquiere su entidad en el acontecimiento de la recepción infantil. Según Sormani, es el receptor el que da su carácter de “infantil” al teatro.

Distingue dos tipos:

- Teatro infantil por interiorización. Obras donde los creadores tienen en cuenta anticipadamente al niño o niña que será el receptor.

- Teatro infantil por apropiación. Los creadores no tuvieron en cuenta al lector pero han sido tomadas o apropiadas por los niños y niñas en el acontecimiento de la recepción. Es el caso de muchos clásicos que se representan actualmente.

La autora reconoce algunas características que definen el teatro infantil en cuanto al texto dramático: la sencillez, síntesis y claridad para captar la atención de los niños y niñas en cuanto a lenguaje, procedimientos estilísticos y temas y la singularidad del lector infantil para interpretar el discurso.

El teatro infantil debe tener un lugar en la escuela. Las actividades que se realizan habitualmente tienen que ver con la lectura de textos teatrales; la lectura colectiva de obras, que es muy importante, muy significativa para los chicos y no pide ningún tipo de habilidad para la actuación; la escenificación de obras y la visita de compañías que se acercan a la escuela o la salida de los chicos a una sala para ver una obra. Otras actividades que se pueden llevar adelante es la adaptación teatral de un cuento la producción de obras propias. Para esto, es necesario un fuerte trabajo sobre el proceso de escritura y, una práctica de lectura intensa que prepare el terreno para poder escribir.

Eje: Escritura

Una buena estrategia para poner en diálogo literatura y escritura es escribir para promover y recomendar libros. No se trata sólo de la recomendación que los adultos puedan hacer. Es muy valioso escuchar lo que los propios niños y niñas tienen para decir cuando se trata de opinar, de hacer críticas, de sugerir a otros, de rechazar o rescatar. Es importante que los chicos y chicas encuentren un espacio para opinar acerca de los libros que leen, de sus gustos, de sus preferencias, de su experiencia en este camino que están recorriendo para volverse lectores. Teniendo en cuenta esta intención, pueden explorarse diversos libros haciendo una lectura exploratoria de sus paratextos o pueden construirse recomendaciones de textos leídos en profundidad.

Por otra parte, literatura y escritura se encuentran naturalmente en las propuestas de escritura de invención (Alvarado, Pampillo, Frugoni) que parten de las lecturas realizadas o de consignas creativas. En este sentido es necesario tener presente que para escribir tiene que existir un punto de partida, nadie puede escribir un cuento si no tiene experiencia previa, si no ha realizado trayectos de escritura sistemáticos acompañado por un docente o una docente que le haya enseñado cómo revisar lo que escribe y cómo escribir mejor. Los textos que producen los chicos y chicas no son, en rigor, literarios. Son ejercicios de la imaginación o prácticas de escritura.

Para escribir cuentos, poemas, obras teatrales, como se propone habitualmente en la escuela, debe empezarse en los primeros años y luego profundizar y complejizar durante toda la escuela primaria el ejercicio de producir textos breves con propósitos claros, planificar, realizar borradores, hacer ejercicios de revisión, comentar oralmente lo que se escribió. Y avanzar en la enseñanza de la lengua que se constituirá en un "reservorio de saberes" (Finocchio, 2009) para escribir mejor. Esos textos que en principio serán breves y simples, luego se irán haciendo más complejos y extensos, tramados con todos los saberes que se fueron construyendo en torno a la lengua y al discurso literario.

La lectura de textos literarios es el mejor lugar donde puede aprenderse cómo se escribe la ficción. Por eso, antes de escribir es recomendable que se haya leído mucho, que se hayan reconocido las características de los géneros, que se hayan analizado las variantes que puede presentar una voz narrativa, que se hayan descubierto distintas estructuras de relatos, que se hayan comparado los efectos que las lecturas pueden producir en los lectores que se hayan tejido redes entre los textos, reconociendo los modos de escribir de un autor o de una corriente, las diferencias entre los géneros, las

versiones de un mismo tema, etc. Estos contenidos, que ponen en juego saberes sobre la literatura pero también sobre la lengua, deben ser enseñados sistemáticamente, a partir de una planificación que los considere y los organice didácticamente.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

Para que el niño aprenda muchas cosas del lenguaje es necesario que aprenda también cosas sobre el lenguaje.

Juan Delval

Algunos autores afirman que niños y niñas desarrollan su gramática de manera espontánea y de modos que, a veces superan las construcciones teóricas. Esa gramática se basa en las oraciones que escuchan en sus primeros años y les permite comprender y usar el lenguaje de manera económica. A partir de la interacción que realizan con el medio, produce actos lingüísticos complejos en los que se evidencia el manejo de reglas y la adecuación a la circunstancia comunicativa.

Por sí solos hacen observaciones esporádicas y se plantea interrogantes sobre el lenguaje. Pero necesitan la intervención planificada del maestro o la maestra para poder abstraer, generalizar, registrar diferentes usos, cuestionarse sobre los mismos; en una palabra, para transformar sus inquietudes en conceptualizaciones orgánicas y sistematizadas.

La escuela deberá, entonces, brindar un espacio que favorezca la actitud reflexiva de los alumnos y alumnas sobre su propio lenguaje y el lenguaje de los demás y en el que alumnos y maestro reconstruyan el conocimiento lingüístico a partir del examen crítico de las producciones propias y ajenas. De esta manera, el alumno no solamente podrá explicitar las reglas de funcionamiento de su lengua, sino que podrá fundamentar por qué considera que la alternativa lingüística propuesta para un problema determinado es ésta y no otra.

En la escuela primaria debe considerarse seriamente la enseñanza de la gramática y debe planificarse el modo de enseñarla, sobre todo en relación con las prácticas de lectura y escritura. "... es necesario insistir en que es indispensable el estudio de la gramática y -dentro de ella- de la sintaxis oracional para poder acceder a la gramática textual. La oración -formada por una palabra o por construcciones integradas por palabras- es cada uno de los ladrillos que construyen sólidamente la pared del texto. Pensar en construir o comprender un texto sin saber cómo encastrar adecuadamente las piezas haría imposible armar o ver la figura que forma. Del mismo modo, prestar atención a las piezas que componen esa figura siempre aisladas las unas de las otras, no nos permitiría integrarlas a la totalidad. Metodológicamente, es necesario avanzar, por lo tanto, desde el reconocimiento de las clases de palabras, de los modos y tiempos verbales hacia el modo, la creación de sentido y la función con que se emplean en distintos tipos textuales y géneros discursivos. Se ha insistido muy poco en el carácter complementario de ambos abordajes en cuyo diálogo -y sólo en cuyo diálogo- se alcanzan las tres dimensiones que componen un texto." (González, M. I., 2010)

La autora hace referencia a las dimensiones: lingüística (la sintaxis dada por palabras con sus significado y sus reglas de combinación); semántica (el sentido que las palabras alcanzan en un texto en particular, al vincularse con otras) y la pragmática (el texto constituye una situación comunicativa que siempre se desarrolla en un ámbito social).

Durante toda la escolaridad primaria se da continuidad a las prácticas con el lenguaje

con discursos orales y escritos, pero en constante interrelación con la reflexión de los aspectos textuales, sobre todo en el Segundo y Tercer Ciclo, donde se sistematizan aspectos gramaticales, siempre a partir del uso del lenguaje y después de que los niños y las niñas hayan podido descubrir las regularidades de determinados comportamientos lingüísticos.

El lenguaje es una totalidad, cuya unidad funcional es el texto. Las unidades menores sólo adquieren sentido en el contexto de los textos. De esta forma, como señala Ana Teberosky la referencia significativa más amplia no desaparece al analizar sus componentes y se puede volver a ella cuando se desee. La preservación de significado provee el marco de soporte necesario para trabajar sobre los detalles. El análisis en detalle puede, a su vez, enriquecer los planos generales. La propuesta gira en torno a generar la reflexión sobre el lenguaje contextualizada en textos, descontextualizarlos (pueden ser párrafos, oraciones, palabras) para convertirlos en objeto de análisis y reflexión para abordar diferentes aspectos (contextuales, discursivos, sintácticos, morfológicos, lexicales, fonéticos, fonológicos) y contextualizarlos nuevamente en los textos. Un proceso recursivo de contextualización, descontextualización y recontextualización.

Muchas son las posturas que se han asumido en las últimas décadas en cuanto a la gramática y su enseñanza y que, a su vez, coexisten en las escuelas. Sin embargo se debe reconocer que los conocimientos gramaticales entendidos como recursos lexicales e informaciones gramaticales (fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas) influyen en los procesos de producción y también en los de interpretación. Otañi y Gaspar proponen defender el lugar de la gramática en la escuela no como un ejercicio mecánico y sin sentido, ni tampoco restringido además, tal como se planteaba tradicionalmente, sólo a la sintaxis. Consideran que la enseñanza de la gramática debe partir de la intuición que todo hablante posee sobre la gramática de su lengua (la gramática de uso) y sobre ella propiciar la competencia metalingüística, cuyo desarrollo debe ser un objetivo en la escuela. (Otañi y Gaspar, 2001)

Si bien nuestro sistema alfabético de escritura es bastante transparente (hay una alta correspondencia entre unidades gráficas y fónicas) no se trata de un sistema unívoco ya que hay sonidos que se representan con más de una letra, letras que se representan por más de un sonido, letras que no representan ningún sonido, una letra que representa dos sonidos y los dígrafos y, finalmente, está la cuestión de la acentuación. Esta falta de correspondencia grafema/fonema genera un conflicto cognitivo a los niños y niñas cuando descubren el principio alfabético y a otros, aún antes (por ejemplo, con la escritura de sus nombres), por lo que hay que “instalar” la duda ortográfica en el aula. Significa generar espacios para la duda, pero también enseñar a dudar; generar espacios para las preguntas y enseñar a preguntar; permitir que los niños recurran a diferentes fuentes de información y a su vez, a partir de errores ortográficos recurrentes, intervenir sistemáticamente generando situaciones para que los chicos observen la escritura convencional de determinadas palabras, comparen, deduzcan reglas y las actualicen en el uso.

En el eje de Reflexión sobre el lenguaje se especifican contenidos de ortografía por año porque es importante generar espacios para que los niños y niñas desarrollen conciencia ortográfica a partir de la reflexión. Esto no significa enseñar las reglas ortográficas en forma descontextualizada y/o aislada de las prácticas de lectura y escritura; es un trabajo permanente desde la reflexión y la intuición del alumno.

Literatura y reflexión sobre el lenguaje

La literatura es lenguaje, por lo tanto, pensarla dissociada sería inconcebible. Lo que se puede instalar como preocupación es la necesidad de resignificar los vínculos que

históricamente se han trazado desde la didáctica entre la literatura y la enseñanza de la lengua. La literatura es un campo autónomo, que tiene sus propias reglas y que existe como lenguaje artístico más allá de los usos que la escuela haga de ella. Muchas veces, sin embargo, se ha usado al texto literario para promover la enseñanza de contenidos gramaticales, normativos u otros. Estas prácticas no favorecen la formación de lectores plenos capaces de construir sentidos y desvirtúan el sentido mismo de leer literatura.

La literatura no debe ponerse al servicio de la enseñanza de los contenidos de lengua, pero sí tiene una relación estrecha ya que el texto literario no existe sin la lengua. Entonces, lo que debe enseñarse es de qué modo conocer la lengua permite leer mejor y escribir u opinar más sólidamente sobre lo que se lee. Nociones como los actos de habla, las variedades lingüísticas, la organización del texto en párrafos y oraciones, las clases de palabras, la cohesión, aparecen en todos los textos literarios a partir del uso de distintos recursos que sirven para configurar el carácter de ficción de los mismos y que es necesario reconocer para valorar de manera más amplia y rica los textos que se leen y para poder hacer aproximaciones más acabadas cuando se realizan ejercicios de escritura.

Primer Ciclo

Propósitos

- Favorecer la realización de intercambios orales para que los alumnos y alumnas, poniendo en juego estrategias variadas, escuchen con atención y se expresen con claridad, adecuando paulatinamente la variedad estándar y el registro según sea preciso.
- Garantizar situaciones de enseñanza para que, mediante el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura así como del conocimiento del código gráfico básico, los alumnos y alumnas se conviertan en usuarios de su lengua.
- Involucrar a los niños y niñas en numerosas y diversas situaciones de lectura y escritura para que, a partir de la reflexión y la sistematización, comprendan para qué se lee y se escribe
- Promover prácticas de lectura sostenida de textos ficcionales y no ficcionales para que, a partir de esas prácticas, los alumnos y alumnas aprendan a construir sentido e incorporen vocabulario.
- Propiciar la escucha, exploración y lectura de numerosos textos literarios, realizando recorridos por diversidad de autores, géneros y temas para que los alumnos y alumnas disfruten del lenguaje creativo, construyan significados y se formen como lectores de literatura.
- Generar diversidad de situaciones para favorecer el acercamiento y el disfrute del texto literario mediante la exploración de distintos materiales y modos de leer.
- Garantizar prácticas de escritura, sobre todo a través de proyectos o secuencias didácticas, para que los alumnos y alumnas la reconozcan como un proceso recursivo y valoricen las posibilidades que les brinda.
- Facilitar situaciones de reflexión sobre el propio lenguaje para que los niños y niñas construyan saberes acerca de las convenciones de su lengua.

Contenidos

LENGUA

<i>Eje Oralidad</i>		
<i>Contenidos Primer Año</i>	<i>Contenidos Segundo Año</i>	<i>Contenidos Tercer Año</i>
Escucha atenta y comprensiva de lecturas realizadas por el o la docente, otros alumnos o alumnas o adultos.		
<ul style="list-style-type: none"> - Conversación espontánea y simulada a través del juego sobre temas de interés o personales. Empleo de fórmulas sociales de apertura y cierre; de saludo y demanda. - Respeto de los turnos para hablar y ceder la palabra. - Reconocimiento de las variedades lingüísticas y respeto por ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación espontánea sobre temas de interés o personales, acerca de lecturas compartidas, para planificar diversas actividades conjuntas y simuladas a través del juego, adecuando el vocabulario y el registro a la situación comunicativa. Uso de fórmulas sociales de apertura y cierre; de tratamiento; de saludo y demanda. - Respeto de los turnos para hablar y ceder la palabra. - Reconocimiento y respeto por las variedades dialectales y la variedad estándar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación espontánea sobre temas de interés o personales, acerca de lecturas compartidas, para planificar diversas actividades conjuntas y simuladas a través del juego adecuando el vocabulario y el registro a la situación comunicativa. - Acuerdo de los turnos para hablar y ceder la palabra y respeto por los mismos. - Reconocimiento y respeto por las variedades dialectales y la variedad estándar. Uso de registros formales e informales, de fórmulas sociales de tratamiento formales y adecuación al interlocutor.
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de preguntas y respuestas adecuadas a la situación comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de preguntas y respuestas adecuadas a la situación comunicativa y cooperación en los intercambios. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de sentimientos, preferencias y opiniones sobre diversos temas y escucha atenta de la expresión de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de sentimientos, preferencias y opiniones sobre diversos temas y escucha atenta de textos expresados oralmente por los compañeros y compañeras, el o la docente u otro adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de sentimientos, preferencias y opiniones sobre diversos temas y escucha atenta de la expresión de los otros.

<ul style="list-style-type: none"> - Defensa, en forma oral, de su integridad personal (biopsíquica y espiritual) apelando a vocabulario de uso familiar. - Realización de reportajes sencillos con propósitos determinados. - Comunicación oral, con ayuda del o la docente, de la información que ofrecen algunos textos expositivos. - Escucha y producción, individual y colectiva, de narraciones de sucesos reales. - Descripción de objetos según parámetros de color, forma, tamaño, ubicación; a partir de información sensorial incorporando vocabulario nuevo. - Escucha y ejecución de consignas orales sencillas de trabajo. Escucha y comprensión de instrucciones orales simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa, en forma oral, de su integridad personal (biopsíquica y espiritual) ensayando argumentos sencillos. - Realización de reportajes sobre temas de interés. Uso de fórmulas sociales para hacer preguntas. - Exposición oral grupal, con ayuda del docente, de la información relevante de textos expositivos-explicativos tratados en clase. - Escucha y producción, individual y colectiva, de narraciones de sucesos reales manteniendo el tema. Reconocimiento de secuencias narrativas en imágenes y relatos y reordenamiento de las mismas. - Descripción de objetos según parámetros de color, forma, tamaño, ubicación, a partir de información sensorial incorporando vocabulario nuevo. Descripción de personas y de imágenes destacando rasgos importantes. - Escucha, ejecución y elaboración de consignas orales. Escucha, comprensión y producción de instrucciones orales simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa, en forma oral, de su integridad personal (biopsíquica y espiritual) ensayando argumentos sencillos. - Realización de reportajes, y encuestas sobre temas de interés. Uso de fórmulas sociales para hacer preguntas. Elaboración de preguntas abiertas y cerradas. - Exposición oral de la información relevante de textos disciplinares escolares tratados en clase, de manera grupal y/o individual, con ayuda del o la docente y de organizadores gráficos. Utilización, en las exposiciones, de vocabulario disciplinar. - Escucha y producción, individual y colectiva, de narraciones de sucesos reales identificando los datos relevantes y los accesorios o periféricos. Reconocimiento de secuencias narrativas en imágenes, relatos y películas - Descripción de objetos según parámetros de color, forma, tamaño, ubicación, a partir de información sensorial incorporando vocabulario nuevo. Descripción de imágenes y de personas. - Escucha, comprensión y elaboración de instrucciones orales simples y seriadas.
--	---	--

- Iniciación en la argumentación, a partir de la defensa de las opiniones propias y la escucha y consideración de las ajenas.	- Iniciación en la argumentación sobre temas de interés, a partir de la defensa de las opiniones propias y la escucha y consideración de las ajenas. Iniciación en el debate y en la formulación de conclusiones.	- Iniciación en la argumentación sobre temas de interés y lecturas realizadas, a partir de la defensa de las opiniones propias y la escucha y consideración de las ajenas. Iniciación en el debate y en la formulación de conclusiones.
<i>Eje: Lectura</i>		
<i>Contenidos Primer Año</i>	<i>Contenidos Segundo Año</i>	<i>Contenidos Tercer Año</i>
Identificación de distintos soportes (papel, digital) y de portadores de texto (etiquetas, carteles, cartas, afiches, calendarios, boletos, libros, periódicos, folletos, fichas, guías, revista, etc.) contextos de su uso.		
Reconocimiento y uso de libros de consulta (manuales escolares, diccionarios, enciclopedias)		
- Lectura a cargo del maestro o la maestra, y colectiva, de manera habitual y sistemática, de distintos textos con diferentes propósitos: para informarse (noticias, manuales, textos escolares, notas de enciclopedia); para elaborar algo (instructivos); para recordar (listas, agendas)	- Lectura colectiva e individual y a cargo del maestro o la maestra, de manera habitual y sistemática, de textos con diferentes propósitos: para informarse (noticias, historias de vida, notas de enciclopedia, textos de manuales escolares); para elaborar algo (instructivos); para recordar (listas, agendas)	- Lectura colectiva e individual y a cargo del maestro o la maestra, de manera habitual y sistemática, con diferentes propósitos: para informarse (noticias, historias de vida, biografías); para estudiar (notas de enciclopedia, textos de manuales escolares); para elaborar algo (instructivos); para recordar (listas, agendas)
- Reconocimiento y lectura de diferentes géneros no ficcionales: narrativos (noticias, historias de vida); descriptivos (de animales y plantas); instructivos (recetas, instructivos); epistolares (mensajes, notas, cartas, invitaciones); expositivos (de temas de interés); publicitarios (avisos, publicidades)	- Reconocimiento y lectura de diferentes géneros no ficcionales: narrativos (noticias, historias de vida); descriptivos (fichas descriptivas de animales, plantas, textos de manuales escolares, notas de enciclopedia); instructivos (recetas, instrucciones para confeccionar objetos, para realizar experimentos, para realizar juegos, normas de convivencia); epistolares (mensajes, notas, cartas, invitaciones); expositivos (de temas de interés); publicitarios (avisos,	- Reconocimiento y lectura de diferentes géneros no ficcionales: narrativos (noticias, historias de vida); descriptivos (fichas descriptivas de animales, plantas, textos de manuales escolares, notas de enciclopedia); instructivos (recetas, instrucciones para confeccionar objetos, para realizar experimentos, para realizar juegos, para responder a consignas escolares); epistolares (mensajes, notas, cartas, invitaciones); expositivos (de temas de interés); publicitarios (avisos,

	publicitarios (avisos, publicidades)	propagandas, publicidades)
<p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre dibujo y escritura y reconocimiento de palabras y no palabras. • Reconocimiento de soportes y portadores textuales. • Exploración de los elementos paratextuales en los portadores (datos de tapa contratapa, imágenes, fotografías, etc.) y en los textos (paratexto gráfico y verbal) • Anticipación y elaboración de hipótesis sobre el contenido a partir de elementos paratextuales. • Relecturas para verificar o rectificar hipótesis. • Socialización de diferentes interpretaciones. 	<p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los elementos paratextuales en los portadores (datos de tapa contratapa, imágenes, etc.) y en los textos (paratexto gráfico y verbal) • Selección de textos según el propósito de lectura. • Búsqueda de información en diferentes soportes y portadores de texto. • Anticipación y elaboración de hipótesis sobre el contenido a partir de elementos paratextuales. • Lectura silenciosa de variados y numerosos textos y lectura en voz alta para comunicar algún significado a los demás (en contextos significativos) • Relectura para verificar o rectificar hipótesis. • Socialización de diferentes interpretaciones. Fundamentación de opiniones acerca de los mismos. 	
	Reconocimiento de la información relevante de los textos leídos y/o escuchados y del tema, con ayuda del maestro o la maestra, en los textos expositivos sencillos.	
	Diferenciación entre hechos y opiniones; inferencias. Reconocimiento de las referencias a lo femenino y lo masculino como estereotipos en los diferentes discursos.	
<i>Eje: Escritura</i>		
<i>Contenidos Primer Año</i>	<i>Contenidos Segundo Año</i>	<i>Contenidos Tercer Año</i>
-Reconocimiento de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito: usos.		
		- Reconocimiento de las características particulares.
- Reconstrucción de la escritura como sistema de representación de significados: Diferenciación de dibujos, gráficos y escrituras y de letras y números.	- Exploración de los usos y propósitos de la escritura (dejar mensajes, hacer cosas, informar, registrar; agradecer, invitar, felicitar, recordar)	- Exploración de los usos y propósitos de la escritura (dejar mensajes, hacer cosas, informar, registrar; agradecer, invitar, felicitar, recordar)

<p>- Reconocimiento de la direccionalidad de la escritura.</p> <p>- Escritura con diferentes propósitos, de manera habitual y sistemática, individual y colectiva, con ayuda del maestro o la maestra: listas, mensajes, avisos, invitaciones, agradecimientos, instructivos, recetas.</p> <p>- Participación individual y grupal en variadas situaciones de escritura de textos completos, con propósitos y destinatarios reales. Reconocimiento de los usos y propósitos de la escritura (dejar mensajes, informar registrar; agradecer, invitar, felicitar)</p>	<p>- Escritura con diferentes propósitos y para destinatarios reales, de manera habitual y sistemática, individual y colectiva, con ayuda del maestro o la maestra : notas, avisos, invitaciones, agradecimientos, instructivos, recetas, cartas, email, fichas descriptivas, registros de observaciones, relatos, historias de vida, crucigramas, sopas de letras, agendas personales.</p> <p>- Participación individual y grupal en numerosas situaciones de escritura de textos completos, con propósitos y destinatarios reales.</p>	<p>- Escritura con diferentes propósitos, de manera habitual y sistemática, individual y colectiva, con ayuda del maestro o la maestra de: invitaciones, agradecimientos, instructivos, recetas, cartas solicitud (registro coloquial), fichas descriptivas, textos expositivos, registros de observaciones, resúmenes sencillos, relatos, autobiografías, agendas personales, crucigramas, definiciones, reglamentos. Respuestas a consignas escolares.</p> <p>- Participación individual y grupal en numerosas situaciones de escritura de textos completos, con propósitos y destinatarios reales.</p>
<p>Estrategias de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación grupal para elaborar textos: identificación de propósitos, destinatarios e información a transmitir. • Escritura. • Confrontación y análisis de escrituras. Revisiones con ayuda del maestro o la maestra . 	<p>Estrategias de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación grupal para elaborar textos. Caracterización oral del destinatario y del propósito de escritura; explicitación oral del tema y del contenido global (información a transmitir), identificación del género y elección del registro adecuado (formal/informal) 	<p>Estrategias de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación grupal para elaborar textos. Caracterización oral del destinatario (formas gramaticales adecuadas a la relación con el destinatario) y del propósito de escritura; explicitación oral del tema y del contenido global (información a transmitir), identificación del texto, elección del registro adecuado (formal/informal), adecuación del vocabulario (al destinatario y al tema)

	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura colectiva de borradores. • Confrontación y revisión de escrituras. Revisiones con ayuda del maestro o la maestra: sentido del texto y convenciones (separación de palabras, ortografía) • Escritura final atendiendo a las revisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura colectiva e individual y de borradores. • Revisión de las producciones (para completar ideas y mejorar los textos) con ayuda del maestro o la maestra. • Escritura final atendiendo a las revisiones.
--	--	---

LITERATURA

<i>Eje: Oralidad</i>		
<i>Contenidos Primer Año</i>	<i>Contenidos Segundo Año</i>	<i>Contenidos Tercer Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de textos de la tradición oral: cuentos, coplas, rondas, nanas y canciones de cuna, canciones. - Reconocimiento de los rasgos de la oralidad en esos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de textos de la tradición oral: cuentos, leyendas, relaciones, coplas, rondas, canciones. Recuperación de textos de la tradición oral escuchados en el hogar. - Reconocimiento de los rasgos de la oralidad en esos textos. - Escucha de lecturas variadas de textos ficcionales realizadas por el o la docente u otros adultos (cuentos, leyendas, poemas, etc.) - Conversaciones acerca de las lecturas realizadas. Socialización de significados construidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de textos de la tradición oral leídos o narrados por el o la docente y otros adultos: cuentos, leyendas, mitos, creencias, relaciones, coplas, refranes, rondas, canciones. - Reconocimiento de los rasgos de la oralidad en esos textos. - Escucha de narraciones (cuentos mínimos y de nunca acabar, cuentos, mitos, leyendas, novelas breves) realizadas por el o la docente u otro adulto, de manera habitual y sistemática. - Escucha de distintas versiones de cuentos tradicionales. - Renarración de textos de la tradición oral escuchados en el hogar y en la escuela. - Conversaciones acerca de las lecturas realizadas. Socialización de significados construidos.

	<p>Manifestación de opiniones, gustos y Juegos con el lenguaje:</p>	<p>Manifestación de opiniones, gustos y preferencias, fundamentación.</p> <p>- Producción de narraciones y renarraciones orales con exploración de lenguaje verbal y no verbal.</p>
<p>- Participación en juegos con el lenguaje: rimas, adivinanzas, relaciones, rondas, juegos “para sacar suerte”, trabalenguas, juegos con sustituciones vocálicas en canciones.</p>	<p>- Elaboración de rimas, adivinanzas, relaciones, rondas, juegos “para sacar suerte”, trabalenguas, juegos con sustituciones vocálicas en canciones. Manifestación de preferencias.</p>	
<p>Poesía:</p> <p>- Escucha relecturas, recitados y grabaciones.</p> <p>- Reconocimiento de los recursos expresivos y rítmicos del lenguaje literario oral.</p>	<p>Poesía:</p> <p>- Escucha de lecturas, recitados y grabaciones. - Reconocimiento de los recursos expresivos y rítmicos del lenguaje literario oral. Memorización de textos poéticos de la tradición oral.</p>	
<p>Narrativa:</p> <p>- Escucha de narraciones ficticias (cuentos, leyendas) realizadas por el docente u otro adulto, de manera habitual y sistemática.</p> <p>- Producción de narraciones orales sencillas con exploración de lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>- Renarraciones orales.</p>	<p>Narrativa:</p> <p>- Escucha de narraciones ficticias (cuentos mínimos y de nunca acabar, cuentos, leyendas) realizadas por el docente u otro adulto, de manera habitual y sistemática.</p> <p>- Escucha de distintas versiones de cuentos tradicionales.</p> <p>- Producción de narraciones orales sencillas con exploración de lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>- Renarraciones orales.</p>	
<p>- Dramatizaciones.</p>	<p>- Dramatizaciones de poemas y cuentos conocidos.</p>	
<i>Eje: Lectura</i>		
<i>Contenidos Primer Año</i>	<i>Contenidos Segundo Año</i>	<i>Contenidos Tercer Año</i>
<p>- Exploración de distintos tipos de libros y lectura de paratextos.</p>	<p>- Exploración de distintos textos y de portadores de textos ficticias.</p> <p>- Lectura de los elementos paratextuales en los portadores (datos de tapa: título, autor,</p>	<p>- Exploración de distintos portadores de textos literarios y de distintos géneros con la ayuda del maestro o la maestra.</p> <p>- Lectura de los elementos paratextuales en los portadores (datos de tapa, incluyendo índice,</p>

<p>de diferentes textos ficcionales: narrativos (cuentos, leyendas); lúdicos (adivinanzas, trabalenguas, jitanjáforas, colmos, etc.); poéticos (poemas, coplas, liemericks) y dramáticos (obras de títeres) Reconocimiento del carácter ficcional de los textos y del uso estético del lenguaje.</p>	<p>de diferentes discursos ficcionales: narrativos (cuentos: maravillosos, realistas, fantásticos y otros, leyendas, novelas); lúdicos (adivinanzas, trabalenguas, jitanjáforas, colmos, etc.); poéticos (poemas, coplas, liemericks,) y dramáticos (obras de títeres)</p> <p>- Reconocimiento del carácter ficcional de los textos y del uso estético del lenguaje.</p>	<p>historietas y textos teatrales. Lectura y reconocimiento de diferentes textos literarios: narrativos (cuentos: maravillosos, realistas, fantásticos y otros, leyendas, mitos, novelas cortas); lúdicos (adivinanzas, trabalenguas, jitanjáforas, colmos, refranes, etc.); poéticos (poemas, coplas, liemericks,) y dramáticos (obras de títeres)</p> <p>- Reconocimiento del carácter ficcional de los textos y del uso estético del lenguaje.</p>
<p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis anticipatorias de contenidos y finales. • Relecturas para verificar o rectificar hipótesis. • Socialización de significados construidos. 		<p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis anticipatorias de contenidos y finales. • Inferencias sobre lo no dicho explícitamente en los textos. • Relecturas para verificar o rectificar hipótesis • Socialización de significados construidos.
<p>Narrativa:</p> <p>- Identificación de personajes, sus voces, los lugares, los tiempos, la secuencia narrativa. Fórmulas de inicio y de cierre.</p>	<p>Narrativa:</p> <p>- Identificación de personajes, sus voces, los lugares, los tiempos, la secuencia narrativa, reconocimiento de la voz narrativa. Fórmulas de inicio y de cierre. Aproximación al texto desde la historia (hechos narrados) y desde el discurso (cómo se narra)</p>	<p>Narrativa:</p> <p>- Identificación de personajes, la construcción de personajes y sus voces; los lugares; los tiempos; la construcción de atmósferas; la secuencia narrativa, reconocimiento de la voz narrativa. Diferenciación entre autor y narrador.</p> <p>- Reconocimiento de distintas estructuras en los cuentos (canónica y no canónica) Identificación del</p>

		<p>conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación, comparación y reflexión acerca de la incorporación de descripciones y diálogos en los cuentos. Distinción entre el plano de la historia (hechos narrados) y el plano del discurso (cómo se narra)
<p>Poesía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de recursos expresivos y sonoros. 	<p>Poesía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de recursos expresivos, sonoros (rima, repeticiones, juegos de palabras, ritmo) y gráficos (escritura en versos, otras formas de combinatoria en el espacio, disposición en el espacio) para construir sentidos. 	
<p>Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de personajes (qué hacen, qué les pasa, qué sienten). Diálogos. 	<p>Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura colectiva y grupal de obras de títeres y de textos teatrales breves. 	
Eje: Escritura		
<i>Contenidos Primer Año</i>	<i>Contenidos Segundo Año</i>	<i>Contenidos Tercer Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Escritura, con ayuda del maestro o la maestra, de rimas, juegos de pista, breves relatos ficcionales y diálogos teatrales sencillos que expresen emociones (soledad, angustia, alegría, disfrute) a partir de os vínculos establecidos con personas de la propia comunidad cultural y de otras. Escritura de textos breves, con ayuda del maestro, para recomendar libros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura, con ayuda del maestro o la maestra, de rimas, coplas, relaciones, trabalenguas, colmos, juegos de pista, breves relatos ficcionales y textos teatrales sencillos que expresen emociones (soledad, angustia, alegría, disfrute) a partir de os vínculos establecidos con personas de la propia comunidad cultural y de otras. - Llenado de globos de historietas. Escritura de recomendaciones de textos literarios y libros leídos - Recopilación de de poesías, trabalenguas, adivinanzas, etc. para armar antologías. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de poemas, colmos, refranes, coplas, cuentos, historietas y textos teatrales para ser representados. - Incorporación de diálogos y descripciones en los cuentos y textos teatrales que expresen emociones (soledad, angustia, alegría, disfrute) a partir de os vínculos establecidos con personas de la propia comunidad cultural y de otras. - Recopilación de poemas, colmos, refranes, coplas, etc. para armar antologías.

		- Escritura de recomendaciones, reseñas breves y comentarios sobre los textos leídos.
<p>Estrategias de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación grupal para elaborar textos ficcionales sencillos. • Escritura colectiva y grupal. Revisiones con ayuda del maestro. Socialización de las producciones. 	<p>Estrategias de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación grupal para elaborar textos ficcionales sencillos. • Escritura individual, en parejas y colectiva. • Revisiones con ayuda del maestro. • Socialización de las producciones. 	

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

<i>Contenidos Primer Año</i>	<i>Contenidos Segundo Año</i>	<i>Contenidos Tercer Año</i>
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de diferentes formas de habla. Identificación de palabras y expresiones diferentes. 	<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de diferentes formas de habla y de diferentes registros adecuados a las situaciones comunicativas. Identificación de variedades dialectales y de la variedad estándar. - Reflexión acerca del uso del lenguaje en diversos ámbitos: familia, barrio, escuela, en los medios de comunicación, en la literatura. 	<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de diferentes formas de habla y de diferentes registros adecuados a las situaciones comunicativas. Identificación de variedades dialectales y de la variedad estándar. - Reflexión acerca del uso del lenguaje en diversos ámbitos: familia, barrio, escuela; en los medios de comunicación; en la literatura y en relación con las formas del decir en estilo directo o indirecto.
<p>Convenciones del sistema alfabético de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direccionalidad de la escritura. • Reconocimiento de tipos de letras: mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva. • Reflexión sobre la correspondencia fonema grafema. • Confrontación de los textos propios con los de los compañeros y con 	<p>Convenciones del sistema alfabético de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de tipos de letras: mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva y la relación de éstas con el tipo de texto y el portador. • Verificación de la correspondencia fonema grafema. Observación del uso de que-qui; g, gue-gui, ge-gi; ll-y; x; ch; h; r-rr; b-v; c-s-z. 	<p>Convenciones del sistema alfabético de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de la relación entre tipo de letra / texto y portador. Verificación de la correspondencia fonema grafema. Observación del uso de que-qui; g, gue-gui, güe-güi, ge-gi; ll-y; x; ch; h; r-rr; b-v; c-s-z. • Formulación de reglas sencillas: uso de r-rr, mp-mb, hue-hui. • Uso de mayúsculas en

<p>escrituras convencionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de palabras en los textos. Reconocimiento por su longitud, cantidad de letras, sílabas y letras iniciales y finales. • Observación de la separación de palabras en la escritura. • Observación del uso del punto y de otros signos en la lectura. • Reflexión sobre el uso del punto final en los textos escritos. • Identificación, en los textos, de oraciones por el uso de la mayúscula y el punto final. • Identificación de preguntas y exclamaciones en textos orales y escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mayúsculas en nombres propios y al comienzo de los textos. • Identificación de palabras en los textos. • Observación de la separación entre palabras en los textos que se leen y escriben y la separación en sílabas al final del renglón. • Reconocimiento de la sílaba tónica. • Observación y reflexión acerca del uso de “y” en las producciones y la posibilidad de reemplazarlas por comas o puntos. • Reconocimiento, en los textos, de oraciones y párrafos por el uso de la mayúscula y el punto, seguido, aparte y final. • Observación y reflexión acerca del uso del punto (final y aparte), comas, signos de interrogación y de exclamación, y de otros signos en la lectura. Uso de estos signos en los textos que escriben. • Identificación de preguntas y exclamaciones en textos orales y escritos. 	<p>nombres propios, después de puntos y al comienzo de los textos. Separación en sílabas: corte de palabras al final del renglón.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión acerca de la acentuación por semejanzas. Reconocimiento de la sílaba tónica. Palabras con y sin tilde. • Observación y reflexión acerca del uso del punto (final y aparte), comas, signos de interrogación y de admiración, raya, guión, dos puntos y de otros signos en la lectura. Uso de estos signos en los textos que escriben. • Identificación de preguntas y exclamaciones en textos orales y escritos. • Reconocimiento, en los textos, de oraciones y párrafos por el uso de la mayúscula y el punto, seguido, aparte y final.
	<p>- Reconocimiento de las funciones que cumplen en los textos algunas clases de palabras: sustantivos, verbos y adjetivos. Concordancia entre éstas. Inferencia de género y número.</p>	<p>- Reconocimiento de la función que cumplen en los textos, algunas clases de palabras: sustantivos, verbos y adjetivos. Concordancia. Flexión verbal (pasado, presente y futuro). Género y número.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación de palabras por familias. Reconocimiento de semejanzas y oposiciones en el sentido (sinónimos y antónimos por uso) - Observación y reflexión acerca del uso de repeticiones de palabras en los textos y la posibilidad de reemplazarlas intuitivamente por sinónimos o pronombres. Identificación de conectores en los textos escritos y uso en las producciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de aumentativos y diminutivos. - Asociación de palabras por familias. Reconocimiento de semejanzas y oposiciones en el sentido (sinónimos y antónimos por uso) - Observación y reflexión acerca del uso de repeticiones de palabras en los textos y la posibilidad de reemplazarlas intuitivamente por sinónimos o pronombres o elipsis. Observación y reflexión acerca del uso reiterado del conector “y” en las producciones y la posibilidad de reemplazarlo por comas o puntos o recursos cohesivos. - Reflexión acerca de la organización de la información y del sentido en los distintos tipos de textos escritos. - Identificación de conectores en los textos escritos y uso en las producciones. - Observación y reemplazo de conectores que se repiten por otros posibles. - Reflexión sobre la separación en párrafos en los textos que leen y escriben y uso de sangría. Aproximación al reconocimiento de oración como subunidad de sentido y de entonación dentro de los textos.
--	---	--

		- Inferencia de las características básicas de las oraciones. Observación y reflexión acerca del orden de las palabras en las oraciones.
- Identificación de diferentes textos por su formato (ver en Lengua: Lectura y Escritura y en Literatura: Lectura y Escritura)		

Lineamientos orientadores y de acreditación

<i>Lineamientos orientadores para Primer Año</i>	<i>Lineamientos orientadores para Segundo Año</i>	<i>Lineamientos de acreditación de Primer Ciclo</i>
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Primer Año de la Escuela Primaria, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar y ejecutar consignas orales. • Escuchar y hablar, respetando los turnos; producir y responder preguntas de manera adecuada. • Describir objetos materiales a partir de la experimentación sensorial, incorporando vocabulario aprendido al respecto. • Narrar oralmente diferentes situaciones y renarrar a partir de lo escuchado o leído. • Escuchar, leer y comprender textos ficcionales y no ficcionales utilizando distintas estrategias (anticipación, verificación y rectificación si fuese necesario) • Identificar distintos soportes y portadores textuales. 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Segundo Año de la Escuela Primaria, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar, de manera informal y formal, respetar turnos y fórmulas de la conversación y adecuar el registro al contexto. • Describir, a partir de la observación, objetos, personas e ilustraciones, señalando rasgos particulares y diferenciadores. • Narrar sucesos reales y renarrar historias escuchadas y/o leídas manteniendo el tema. • Reconocer diferentes soportes y portadores textuales y contextos de uso. • Reconocer textos ficcionales y no ficcionales por su especificidad. • Reconocer la información relevante de los textos 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Primer Ciclo de la Escuela Primaria, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar, con interés y confianza, en el grupo total y en pequeños grupos de distintas situaciones de intercambio oral reconociendo y respetando las variedades lingüísticas. • Conversar, narrar, describir, exponer y argumentar, adecuando sus intervenciones y el registro al contexto. • Interpretar, ejecutar y producir consignas orales y / o escritas. • Comentar oralmente diferentes textos escuchados y/o leídos, ficcionales o no ficcionales, compartir significados con otros, escuchar distintas opiniones y respetar las ideas de los demás. • Interpretar otros

<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la información que aportan al texto los elementos paratextuales. • Expresar oralmente, con la ayuda del o la docente, la información relevante de textos expositivos-explicativos. • Reconocer cuentos y poemas por algunos de sus elementos característicos. • Conversar acerca de los cuentos leídos, comentar significados construidos y socializar las distintas interpretaciones. • Participar en la planificación grupal de textos y escribir variedad de textos breves, en forma individual o grupal, con propósitos y destinatarios reales. • Releer sus producciones con ayuda del maestro para mejorarlas. • Respetar los márgenes en los escritos. • Reconocer algunos signos de puntuación y entonación en los textos que se leen. • Emplear el punto al final del texto. 	<p>expositivos - explicativos leídos y/o escuchados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar, leer y comentar textos literarios, socializando los sentidos construidos. • Reconocer cuentos, poemas e historietas por sus elementos característicos. • Identificar hechos, conflictos, personajes, lugares, tiempos y la voz narrativa en textos literarios (narrativos). • Escribir, con ayuda del maestro o la maestra, recomendaciones breves de lecturas. • Producir textos ficcionales, a partir de diferentes disparadores. • Planificar el proceso de escritura de textos, seleccionar el registro adecuado y escribir, individual y/o grupalmente, textos planificados, organizando la información de acuerdo con el tipo de texto y respetando la escritura convencional. • Revisar textos propios y de los otros, con la orientación del o la docente, verificando su adecuación a lo planificado y evitando repetición de "y". • Respetar los márgenes en los escritos y trazar correctamente las letras. • Utilizar la mayúscula en los nombres propios y al comienzo de los textos. • Reconocer la función del punto y la coma y de los signos de 	<p>lenguajes: gestual-corporal, visual, sonoro, utilizados por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en dramatizaciones. • Narrar oralmente diferentes tipos de situaciones respetando el orden cronológico de los hechos. • Exponer con claridad sobre temas escuchados y / o leídos. • Jugar con secuencias rítmicas del lenguaje oral, con rimas y con distintos ritmos. • Escuchar y leer diferentes textos e interpretarlos de acuerdo con sus posibilidades, reconociendo los elementos paratextuales como fuente de información. • Reconocer distintos textos no ficcionales por sus características. • Reconocer cuentos, poemas, historietas y obras de teatro por sus elementos característicos. • Identificar hechos, conflictos, personajes, lugares, tiempos y la voz narrativa en textos literarios (narrativos) • Socializar diferentes interpretaciones y fundamentar opiniones al respecto. • Utilizar distintos materiales de lectura, en diferentes soportes, en función del propósito. • Escribir en grupos y en forma individual distintos textos
---	--	--

	<p>interrogación y exclamación en los textos y emplearlos en sus producciones. Cortar correctamente las palabras al final del renglón.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respetar, al escribir, la concordancia entre sustantivos y adjetivos. • Reconocer, en forma oral, la sílaba tónica. 	<p>ficcionales y no ficcionales, utilizando las estrategias de escritura: planificación, escritura y revisión, con ayuda del o la docente, atendiendo a diferentes aspectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y usar, en sus producciones, recursos cohesivos. • Reconocer párrafos en un texto. • Reconocer y emplear los signos de puntuación, entonación y auxiliares necesarios para la comprensión y para la producción de textos. • Emplear adecuadamente la mayúscula en los nombres propios, a comienzos de la oración y después del punto. • Identificar el significado adecuado de las palabras de uso familiar, escolar y regional y relacionarlas de acuerdo con su campo semántico. • Reconocer oraciones por lo fónico y por el sentido en los textos que leen. • Establecer relaciones de concordancia entre sustantivos, adjetivos y verbos en los textos que leen o producen. • Respetar los márgenes en los escritos y trazar correctamente las letras. • Separar en sílabas y cortar correctamente las palabras al final del renglón. • Reconocer la sílaba tónica en palabras con y sin tilde. • Descubrir la existencia
--	---	---

		<p>y afianzarse en el uso de grafías con distintos niveles de correspondencia fonética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la utilidad de la lengua escrita.
--	--	---

Segundo Ciclo

Propósitos

- Propiciar la participación de los alumnos y alumnas en diversos intercambios orales, para que escuchen atenta y críticamente y se expresen con claridad, utilizando el registro apropiado y respetando las variedades lingüísticas.
- Promover prácticas de lectura de variedad de textos ficcionales y no ficcionales, en diferentes portadores y soportes textuales, utilizando estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura, para que los niños y niñas la reconozcan como fuente de información y goce estético.
- Propiciar la escucha, exploración y lectura de numerosos textos literarios, realizando recorridos por diversidad de autores, géneros y temas con el fin de que los alumnos y alumnas disfruten del lenguaje creativo, construyan significados y se formen como lectores de literatura.
- Asegurar espacios de socialización y confrontación de sentidos, a partir de la interpretación de los textos, para que los estudiantes desarrollen el espíritu crítico.
- Garantizar prácticas de escritura, a partir de propuestas de producción de textos con diversos propósitos, para que los alumnos y alumnas escriban de manera autónoma y personal textos coherentes y adecuados a la situación comunicativa.
- Generar momentos para la planificación, producción de borradores y revisión de los textos que escriben para que los niños y niñas pongan en juego estrategias de escritura, garantizando un clima de respeto hacia las producciones individuales y grupales.
- Instalar en el aula, en torno a los textos que se leen o producen, la reflexión y sistematización de los aspectos textuales, gramaticales y normativos para avanzar en la construcción de saberes acerca de la lengua como sistema.
- Promover situaciones que permitan analizar la información producida por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para que los y las estudiantes, a partir de la discusión y el debate, asuman una posición crítica frente a los mismos.

Contenidos

LENGUA

Eje: Oralidad	
<i>Contenidos para Cuarto Año</i>	<i>Contenidos para Quinto Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Producción de discursos orales en contextos variados. Interpretación y reconocimiento de signos paralingüísticos y su relación con los signos lingüísticos. - Escucha de lecturas realizadas por lectores expertos (docentes, padres, escritores, alumnos y alumnas mayores, etc.) Socialización de significados. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Conversación, espontánea y formal, en situaciones cotidianas, sobre temas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación, espontánea y formal, en situaciones cotidianas, sobre temas de

<p>interés general, temas de estudio, lecturas realizadas, identificando y respetando roles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de la variedad estándar y de sus registros: coloquial y formal. Respeto por las variedades dialectales. - Escucha atenta en presencia de interlocutores. Reconocimiento y respeto de turnos, formas de tomar y ceder la palabra. - Aproximación al reconocimiento de: intencionalidad (explícita en las conversaciones), contenido semántico, signos no verbales y actos de habla (felicitar, preguntar, rogar, pedir, agradecer, presentar, prometer, saludar, etc.) Utilización de fórmulas adecuadas para cada acto de habla en contextos formales e informales. 	<p>interés general, temas de estudio, lecturas realizadas identificando y respetando roles y ajustándose a roles prefijados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de la variedad estándar y de sus registros: coloquial y formal. Respeto por las variedades dialectales. - Escucha atenta en presencia de interlocutores y de mensajes mediatizados (programas radiales, televisivos o grabaciones en diferentes soportes). -Reconocimiento y respeto de turnos, formas de tomar y ceder la palabra. - Reconocimiento de: intencionalidad, contenido semántico, signos no verbales y actos de habla (felicitar, preguntar, rogar, pedir, agradecer, presentar, prometer, saludar, etc.) Utilización de fórmulas adecuadas para la apertura y cierre de diálogos formales y para cada tipo de acto de habla en contextos formales e informales. - Participación en mesas redondas sobre temas diversos.
<ul style="list-style-type: none"> - Formulación de preguntas y respuestas sobre temas de interés (entre compañeros y compañeras, entre grupos, con el o la docente) - Realización de entrevistas, reportajes y encuestas con apoyo de cuestionarios escritos y en el marco de proyectos o en relación con otras áreas y/o disciplinas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Selección y organización de la información a exponer, en grupo y con ayuda del o la docente, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo y cierre) - Exposición oral, grupal e individual, con ayuda del o la docente y esquemas escritos (para la organización de las ideas), de la información relevante de textos abordados en clase, de contenidos estudiados y de temas de interés. Utilización del vocabulario pertinente, volumen de la voz y entonación adecuada. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Escucha y narración de textos no ficcionales (hechos, sucesos, anécdotas) teniendo en cuenta tiempo y espacio en el que suceden los hechos, el orden de las acciones y las relaciones entre ellas, utilizando vocabulario apropiado. Renarración de películas, series de televisión, etc. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de objetos, personas y lugares en contextos apropiados y destacando rasgos importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de objetos, personas y lugares en contextos apropiados y destacando rasgos importantes. - Retratos y autorretratos.
<ul style="list-style-type: none"> - Escucha, ejecución, formulación y reformulación de consignas escolares seriadas (juegos, recomendaciones, resolución de tareas escolares, confección y funcionamiento sencillo de objetos, realización de experimentos, etc.) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Argumentación a favor y en contra en relación con temas de interés, reconociendo puntos de acuerdo y desacuerdo y fundamentando gustos y opiniones personales. Consideración de las ideas y opiniones de los demás. Participación en debates 	

- sencillos y formulación de algunas conclusiones.
- Emisión de opiniones propias sobre los textos leídos y los debates producidos. Expresión de las emociones que provoca la discriminación de cualquier tipo.
 - Construcción progresiva de estrategias que permitan defender su integridad personal (biopsíquica y espiritual).

Eje: Lectura	
<i>Contenidos para Cuarto Año</i>	<i>Contenidos para Quinto Año</i>
<p>Reconocimiento de elementos paratextuales propios de cada tipo de soporte. Información que aportan para la búsqueda de información y para la interpretación del texto en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libros (de recreación, de consulta, diccionarios, diccionarios enciclopédicos, enciclopedias, etc.): diagramación, imágenes, tapa y portada, contratapa, editorial, título, autor, solapas, prólogo, dedicatoria, índice. • Revistas y periódicos: diagramación, secciones; en las notas que se publican: titular, copete y cuerpo, fotografías, epígrafes, etc. • Etiquetas de envases y prospectos (Componentes del producto, fecha de vencimiento, formas de uso) • Producciones en las que se incluyen otros lenguajes: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Afiches y folletos: diagramación. ✓ Publicidad gráfica y audiovisual (recursos utilizados y propósitos de los mismos) ✓ Programas de televisión: series, programas de entretenimiento e información general, concursos, dibujos animados. Reconocimiento de diferencias en formatos y contenidos. ✓ Soporte virtual. 	
<p>- Exploración y reconocimiento de textos no ficcionales: narrativos (noticias, crónicas, biografías, etc.); descriptivos (instrucciones para jugar, para votar, pasos para realizar un experimento recetas, normas de convivencia, consignas escolares, etc.); expositivos (sobre temas de interés y contenidos de otras áreas); epistolares (invitaciones, cartas formales e informales, cartas de lectores, email)</p>	
<p>- Lectura habitual y sistemática de abundantes y variados textos, en diferentes soportes textuales, identificando su contexto de circulación y de uso. Construcción de sentidos personales y colectivos. Exploración de las relaciones entre mujeres y varones, reconocimiento de diferentes maneras de discriminación y adopción de una posición crítica al respecto.</p> <p>- Lectura individual, en forma silenciosa con diversos propósitos (para obtener información, para resumir, para comunicar algo a un auditorio, para aprender, para llevar a cabo una consigna, para seguir instrucciones, etc.) utilizando las estrategias apropiadas.</p> <p>- Lectura en voz alta para comunicar algo a los demás (producciones propias, textos sobre temas de interés, etc.) con pronunciación y entonación clara para ser comprendido y utilizando el volumen de voz adecuado para ser escuchado.</p>	
<p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de estrategias cognitivas de lectura: búsqueda del material adecuado al propósito de lectura; reconocimiento de los elementos paratextuales; formulación de anticipaciones e hipótesis, verificación de hipótesis (relecturas, uso del diccionario, preguntas al texto, búsqueda de información complementaria en otras fuentes, etc.), socialización de significados. 	

- Empleo de estrategias lingüísticas de lectura: identificación del texto, estructura textual y tema global; jerarquización de la información: identificación de ideas nucleares y periféricas, relaciones temporales, de causa-efecto, de oposición, etc.

Eje: Escritura	
<i>Contenidos para Cuarto Año</i>	<i>Contenidos para Quinto Año</i>
Identificación de semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Reconocimiento según sus características y contextos de uso.	
<ul style="list-style-type: none"> - Participación individual y grupal en numerosas situaciones de escritura de textos completos, con propósitos y destinatarios reales. - Exploración de los usos y propósitos sociales de la escritura (comunicación interpersonal, recurso para el estudio, rescate de la memoria, etc.). - Escritura con diferentes propósitos, de manera habitual y sistemática, individual y grupal, de diferentes textos: respuestas a consignas escolares, notas, registro de datos, informes, resúmenes, definiciones, reglas e instrucciones, esquemas organizativos para exponer oralmente, textos expositivos breves (utilizando la narración o la descripción como recurso), escritura de borradores a partir de la consulta de material bibliográfico, textos relacionados con otras áreas, textos epistolares, relatos, biografías, agendas personales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación individual y grupal en numerosas situaciones de escritura de textos completos, con propósitos y destinatarios reales. - Exploración de los usos y propósitos sociales de la escritura (comunicación interpersonal, recurso para el estudio, rescate de la memoria, etc.). - Escritura con diferentes propósitos, de manera habitual y sistemática, individual y grupal, de diferentes textos: listados, cuestionarios, respuestas a consignas escolares, notas, registro de datos, informes, resúmenes, textos expositivos breves (utilizando la narración o la descripción como recurso), definiciones, reglas e instrucciones, esquemas organizativos para exponer oralmente, escritura de borradores y apuntes a partir de la consulta de material bibliográfico, textos relacionados con otras áreas, textos epistolares, relatos, biografías, agendas personales, etc.
<p>Estrategias de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación individual o grupal para elaborar textos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterización del destinatario (formas gramaticales adecuadas a la relación con el destinatario) y del propósito de escritura; explicitación oral del tema y del contenido global (información a transmitir), identificación del género, elección del registro adecuado (formal/informal), adecuación del vocabulario (al destinatario y al tema) ✓ Elaboración del plan de trabajo: generación y selección de ideas (búsqueda de información, 	<p>Estrategias de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación individual y grupal para elaborar textos sencillos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterización oral o escrita del destinatario (formas gramaticales adecuadas a la relación con el destinatario) y del propósito de escritura; explicitación oral del tema y del contenido global (información a transmitir), identificación del género, elección del registro adecuado (formal/ informal), adecuación del vocabulario (al destinatario y al tema) ✓ Elaboración del plan de trabajo: generación y selección de ideas

<p>discusión de temas, selección del léxico apropiado) y acuerdos en cuanto a la organización de las ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de borradores atendiendo a los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecuación del lenguaje a: propósitos, destinatarios, tema, tipo de texto. ✓ Coherencia: organización de las ideas. ✓ Recursos cohesivos: eliminación de repeticiones innecesarias, uso de pronombres, sinónimos, elipsis, conectores. ✓ Atención a aspectos gramaticales, de normativa y ortográficos. • Reescritura de las producciones (atendiendo a los criterios mencionados para completar ideas y mejorar los textos) individuales, confrontando entre pares y con modelos sociales y con la ayuda del maestro o la maestra. Realización de revisiones y correcciones necesarias. • Escritura de la versión final teniendo en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación (diseño y diagramación del escrito en la página) ✓ Selección del soporte y del tipo de letras. ✓ Control de la legibilidad. ✓ Última verificación de la ortografía, consulta a diccionarios. 	<p>(búsqueda de información, discusión de temas, selección del léxico apropiado) y organización de las ideas (nucleares/ periféricas) y producción de textos auxiliares para recoger y organizar la información: resúmenes, cuestionarios, guías, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escritura de borradores atendiendo a los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adecuación del lenguaje a: propósitos, destinatarios, tema, texto. ✓ Coherencia: organización de las ideas. ✓ Recursos cohesivos: eliminación de repeticiones innecesarias, uso de pronombres, sinónimos, elipsis, conectores. ✓ Atención a aspectos gramaticales, de normativa y ortográficos. • Reescritura de las producciones (atendiendo a los criterios mencionados para completar ideas y mejorar los textos) individuales, confrontando entre pares y con modelos sociales y con la ayuda del maestro o maestra. Exploración de diferentes posibilidades expresivas de la lengua. Realización de correcciones necesarias. • Escritura de la versión final teniendo en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación (diseño y diagramación del escrito en la página) ✓ Selección del soporte y del tipo de letras. ✓ Control de la legibilidad. ✓ Última verificación de la ortografía, consulta a diccionarios.
---	---

LITERATURA

Eje: Oralidad	
<i>Contenidos para Cuarto Año</i>	<i>Contenidos para Quinto Año</i>
<p>Narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de textos de la tradición oral leídos o narrados por compañeros, el docente y otros adultos: cuentos, leyendas, mitos, creencias. 	<p>Narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de textos de la tradición oral leídos o narrados por compañeros, el o la docente y otros adultos: cuentos, leyendas, mitos, creencias.

<p>Reconocimiento de los rasgos de la oralidad en esos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Renarración de textos de la tradición oral leídos o escuchados en el hogar, en la escuela y en otros ámbitos. <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de narraciones (cuentos, mitos, leyendas, novelas) realizadas por otros compañeros o compañeras, el o la docente y/u otro adulto, de manera habitual y sistemática. Escucha de distintas versiones de cuentos tradicionales y comparación con versiones contemporáneas. - Conversaciones acerca de las lecturas realizadas y reflexiones conjuntas sobre los textos leídos o escuchados. Socialización de significados construidos. Manifestación de opiniones, gustos y preferencias, fundamentación. - Producción de narraciones orales, con exploración de lenguaje verbal y no verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Renarración de textos de la tradición oral leídos o escuchados en el hogar, en la escuela y en otros ámbitos. - Reconocimiento de los rasgos de la oralidad en esos textos. <p>Reconocimiento de fórmulas específicas de inicio y cierre, moraleja, recursos expresivos y de las estructuras canónicas de la narración oral. Identificación de la intencionalidad de las leyendas y chistes y de sus contextos de circulación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de narraciones (cuentos, mitos, leyendas, novelas) realizadas por otros compañeros o compañeras, el o la docente y/u otro adulto, de manera habitual y sistemática. Escucha de distintas versiones de cuentos tradicionales y comparación con versiones contemporáneas. - Conversaciones acerca de las lecturas realizadas y reflexiones conjuntas sobre los textos leídos o escuchados. Socialización de significados construidos. Manifestación de opiniones, gustos y preferencias, fundamentación. - Producción de narraciones orales, con exploración de lenguaje verbal y no verbal.
<p>Juegos con el lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de relaciones, dichos, chistes, colmos, juegos sonoros y rítmicos, trabalenguas, juegos con sustituciones vocálicas en canciones, refranes. Escucha a los compañeros. 	<p>Juegos con el lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de relaciones, dichos, colmos, adivinanzas, rondas, juegos sonoros y rítmicos, trabalenguas, juegos con sustituciones vocálicas en canciones, refranes. Escucha a los compañeros. - Reconocimiento de las estructuras lúdicas.
<p>Poesía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de lecturas, recitados y grabaciones. Reconocimiento de los recursos expresivos y rítmicos del lenguaje literario oral. Socialización de significados. - Memorización de textos poéticos de la tradición oral. - Producción oral de coplas, rimas y poemas. - Relación de la poesía con la música y escucha de canciones. - Identificación de estructuras poéticas propias de la región. 	
<p>Dramatizaciones de poemas, canciones y cuentos.</p>	
<p>Escucha de textos teatrales leídos por los compañeros. Socialización de significados construidos, confrontación y respeto por las opiniones de los demás.</p>	

Participación en conversaciones acerca de los textos ficcionales leídos o escuchados; emisión de opiniones propias expresando gustos y preferencias y confrontación con las de los demás.

Eje: Lectura	
<i>Contenidos para Cuarto Año</i>	<i>Contenidos para Quinto Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de distintos portadores de textos literarios, de distintos géneros, de distintos autores, de distintos temas, etc. con la ayuda del maestro - Exploración y reconocimiento de distintos tipos de libros a partir de la lectura de los elementos paratextuales en los portadores (datos de tapa: título, autor, editorial; datos de contratapa y lomo, imágenes, índice, prólogo, etc.) y en los textos (paratexto gráfico: imágenes, uso del color, tipo de letras y verbal: títulos, subtítulos, capítulos) - Identificación de distintos soportes (papel, digital, grabaciones) y de portadores de texto (libros de cuentos, libros álbum, libros de poemas, libros de adivinanzas, de chistes, de trabalenguas y otros, textos escolares, revistas) - Reflexión sobre la producción del hecho literario: autor, ilustrador, editor. Reflexión sobre la circulación de los textos literarios: lugares de lectura (bibliotecas públicas y escolares); lugares de venta, diferentes formas de difusión (medios de comunicación, catálogos, folletos, etc.) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual (silenciosa y en voz alta en contextos significativos), grupal, colectiva y con el maestro o la maestra, de manera habitual y sistemática, de variedad de obras de la literatura nacional y regional (cuentos, leyendas, mitos, poesías, historietas, colmos y refranes, obras teatrales y novelas) Lectura de ilustraciones e imágenes en relación con el texto lingüístico. Lectura y recopilación de historietas y textos teatrales. Lectura y reconocimiento de textos literarios: narrativos (cuentos: de la tradición oral, realistas, fantásticos y otros; leyendas; novelas cortas); lúdicos (adivinanzas, trabalenguas, colmos, refranes, chistes, dichos, etc.); poéticos (poemas, coplas, limericks,) y dramáticos (teatro leído) - Reconocimiento del carácter ficcional de los textos (ficción, creación de mundos posibles, verosimilitud) y de la intencionalidad estética del lenguaje, posibilidad de múltiples interpretaciones; estructuras específicas de cada género. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual (silenciosa y en voz alta en contextos significativos), grupal, colectiva y con el maestro o la maestra, de manera habitual y sistemática, de variedad de obras de la literatura nacional y regional (cuentos, leyendas, mitos, poesías, historietas, colmos y refranes, obras teatrales y novelas) Lectura de ilustraciones e imágenes en relación con el texto lingüístico. Lectura y recopilación de leyendas, chistes, etc. Lectura y reconocimiento de diferentes textos literarios: narrativos (cuentos: de la tradición oral, realistas, fantásticos y otros (de terror, de humor, etc.), leyendas, mitos, novelas cortas); lúdicos (adivinanzas, trabalenguas, colmos, refranes, chistes, dichos, etc.); poéticos (poemas, coplas, limericks,) y dramáticos (teatro leído y teatro para ser representado) - Reconocimiento del carácter ficcional de los textos (ficción, creación de mundos posibles, verosimilitud) y de la intencionalidad estética del lenguaje, posibilidad de múltiples interpretaciones; estructuras específicas de cada género.

<p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis anticipatorias de contenidos y finales. • Inferencias sobre lo no dicho explícitamente en los textos. • Relecturas para verificar o rectificar hipótesis, para justificar interpretaciones, para buscar indicios, etc. • Socialización de significados construidos. 	
<p>Narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de personajes, la construcción de personajes y sus voces; los lugares; los tiempos; la construcción de atmósferas; la secuencia narrativa, reconocimiento de la voz narrativa. Diferenciación entre autor y narrador. Aproximación al reconocimiento de tipos de narrador y puntos de vista - Reconocimiento de distintas estructuras en los cuentos y novelas. Identificación del conflicto. Reflexión acerca de diferentes finales. - Reconocimiento de descripciones y diálogos (formas de inclusión de la palabra de los personajes) en los cuentos y novelas. - Observación e identificación de los recursos que utiliza el narrador para producir efectos en el lector. Distinción entre el plano de la historia (hechos narrados) y el plano del discurso (cómo se narra) 	<p>Narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de personajes, la construcción de personajes y sus voces; los lugares; los tiempos; la construcción de atmósferas; la secuencia narrativa, reconocimiento de la voz narrativa. Diferenciación entre autor y narrador. Reconocimiento de tipos de narrador y puntos de vista. - Reconocimiento de distintas estructuras en los cuentos y novelas. Identificación del conflicto. Reflexión acerca de diferentes finales. - Aproximación a la caracterización de cuentos. - Reconocimiento de descripciones y diálogos (formas de inclusión de la palabra de los personajes) en los cuentos y novelas. - Observación e identificación de los recursos que utiliza el narrador para producir efectos en el lector, etc. Distinción entre el plano de la historia (hechos narrados) y el plano del discurso (cómo se narra)
<p>Poesía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de recursos expresivos: semánticos (comparaciones, metáforas), sonoros (repeticiones, juegos de palabras) y gráficos (escritura en versos, otras formas de combinatoria en el espacio, disposición en el espacio) para construir sentidos. - Lectura y recopilación de poesías: narrativas, líricas y descriptivas. 	
<p>Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teatro leído. Lectura en voz alta, junto a otros compañeros y compañeras, de textos teatrales. Reconocimiento de las características del texto teatral: Conflicto teatral, personajes, estructura (acotaciones, diálogos, actos) 	<p>Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teatro leído: Lectura en voz alta, junto a otros compañeros y compañeras, de textos teatrales. Reconocimiento de las características del texto teatral: Conflicto teatral, personajes, estructura (acotaciones, diálogos, actos) - Texto teatral para ser representado: ambientación, escenografía.

Eje: Escritura	
<i>Contenidos para Cuarto Año</i>	<i>Contenidos para Quinto Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de poemas, colmos, adivinanzas, coplas, chistes, cuentos, historietas y textos teatrales para ser leídos, que expresen emociones (soledad, angustia, alegría, disfrute) a partir de los vínculos establecidos con personas de la propia comunidad cultural y de otras. - Recopilación de poemas, colmos, refranes, coplas, chistes, etc. para armar antologías. - Elaboración de textos para tapa y contratapa. - Incorporación de diálogos y descripciones en los cuentos y textos teatrales. - Escritura de recomendaciones, reseñas breves y comentarios sobre los textos leídos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de poemas, colmos, adivinanzas, coplas, chistes, cuentos, historietas y textos teatrales para ser leídos, que expresen emociones (soledad, angustia, alegría, disfrute) a partir de los vínculos establecidos con personas de la propia comunidad cultural y de otras. Incorporación de diálogos y descripciones en los cuentos y textos teatrales. - Recopilación de leyendas, poemas, colmos, refranes, coplas, chistes, etc. para armar antologías. Elaboración de textos para tapa y contratapa. - Escritura de recomendaciones, reseñas breves y comentarios sobre los textos leídos
<p>Estrategias de escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación grupal e individual para elaborar textos ficcionales. • Escritura individual, en parejas, grupal o colectiva de textos ficcionales variados. • Relecturas y revisiones con ayuda del maestro. • Reescritura del texto. • Socialización de las producciones. 	

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

<i>Contenidos para Cuarto Año</i>	<i>Contenidos para Quinto Año</i>
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de variedades dialectales de la propia región y de otras regiones; variedades sociales: de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, de la familia, de la escuela, de la calle, etc.; variedades generacionales y de género: de pares / de mayores; de niños y niñas / de adolescentes / de adultos. - Identificación de estas variedades y de la lengua estándar. 	<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de variedades dialectales de la propia región y de otras regiones; variedades sociales: de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, de la familia, de la escuela, de la calle, etc.; variedades generacionales y de género: de pares / de mayores; de niños y niñas / de adolescentes / de adultos. - Identificación de estas variedades y de la variedad estándar.

<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión acerca del uso del lenguaje en diversos ámbitos: familia, barrio, escuela; en los medios de comunicación y en la literatura. Reconocimiento y análisis de formas que expresan prejuicios, discriminación y desvalorización de los otros y otras. - Reconocimiento de registro formal e informal. Identificación de contexto de uso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión acerca del uso del lenguaje en diversos ámbitos: familia, barrio, escuela; en los medios de comunicación y en la literatura. Reconocimiento y análisis de formas que expresan prejuicios, discriminación y desvalorización de los otros y otras. - Reconocimiento de registro formal e informal. Identificación de contexto de uso. - Sistematización y registro (o al revés) de variedades lingüísticas en la región.
<p>Reconocimiento de las propiedades textuales y gramaticales en los textos se que leen y producen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación: observación de las variedades lingüísticas en los textos; relación con la intencionalidad y la situación comunicativa; tipos de enunciados. • Clases de oraciones según la intencionalidad del hablante: enunciativas, interrogativas, exclamativas y reconocimiento de marcas para su identificación. • Coherencia: aproximación al reconocimiento de géneros discursivos, ficcionales y no ficcionales; jerarquización de la información en textos expositivos, con ayuda del maestro o la maestra; reconocimiento del tema global. Observación de la división en párrafos y del párrafo como unidad de texto. • Cohesión: identificación y uso de elementos cohesivos: sustitución, referencias, elipsis; reconocimientos de relaciones semánticas en los textos: sinónimos, antónimos; identificación y uso de los conectores textuales más usuales. • Vocabulario: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliación del vocabulario de uso y disciplinar en contextos significativos. ✓ Exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje. 	<p>Reconocimiento de las propiedades textuales y gramaticales en los textos que se leen y producen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación: observación de las variedades lingüísticas en los textos. Relación con la intencionalidad y la situación comunicativa. Tipos de enunciados. • Clases de oraciones según la intencionalidad de hablante: enunciativas, interrogativas, exclamativas. Reconocimiento de marcas para su identificación. • Coherencia: aproximación al reconocimiento de secuencias discursivas (dialogal, narración, descripción, instrucción) en textos orales y escritos, ficcionales y no ficcionales. Jerarquización de la información en textos expositivos. Cantidad y calidad de la información. Reconocimiento del tema global. Observación y fundamentación de la organización en párrafos de los textos. El párrafo como unidad de texto. • Cohesión: identificación y uso de elementos cohesivos: sustitución, referencias, elipsis, anáfora. Reconocimientos de relaciones semánticas en los textos: sinónimos, antónimos. Identificación y uso de los conectores textuales más usuales. • Vocabulario: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliación del vocabulario de uso y disciplinar en contextos significativos. ✓ Exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje.

<p>Exploración e identificación en los textos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La oración como unidad de sentido y su estructura sintáctica (sujeto y predicado) - Identificación de sustantivos -propios y comunes-, adjetivos y verbos y sus funciones en los textos. - Observación y sistematización de la concordancia entre clases de palabras: artículo/sustantivo/adjetivo; sustantivo/verbo. Género, número, persona y tiempo. - Reconocimiento de palabras variables e invariables y de sustantivos y adjetivos de sufijos para señalar: aumentativos, diminutivos. - Reconocimiento de tiempos (presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido y futuro) del modo indicativo. Reflexión y uso de los verbos en infinitivo e imperativo. - Formación de palabras (prefijos-sufijos) y de redes semánticas. - Observación y deducción de la función de los signos de puntuación, entonación y auxiliares en los textos: punto (aparte y seguido), dos puntos, comas, signos de interrogación y de exclamación, rayas, paréntesis en la lectura. Uso en los textos que producen. 	<p>Exploración e identificación en los textos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La oración como unidad de sentido y su estructura sintáctica (sujeto y predicado). - Identificación de preposiciones, conjunciones y adverbios y de su uso en los textos. - Verificación de la concordancia entre el pronombre y su antecedente en los textos. - Reconocimiento y uso de los verbos del modo imperativo y de los tiempos más usados del subjuntivo. - Reconocimiento de prefijos y de sufijos de uso corriente y de su significado. - Formación de palabras (prefijos-sufijos) y de redes semánticas. - Composición y derivación de palabras.
<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de las convenciones de la escritura (Dar continuidad a lo abordado en Primer Ciclo) - Deducción y formulación de reglas ortográficas: palabras con h (las que empiezan con diptongo ia, ie, ue, ui; el no uso de z delante de e, i; casos de uso de z y c (plurales, diminutivos de algunas palabras); el uso de diéresis para pronunciar u entre g-i y g-e; etc. - Reflexión y sistematización de la escritura convencional de palabras de uso cotidiano y sus derivados (hacer y haber y sus derivados; vez y veces; el uso de x y xc; palabras con ll – y; etc.) y 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de las convenciones de la escritura (Ver y dar continuidad a lo abordado en 4º año) - Deducción y formulación de reglas ortográficas sencillas (continuidad de lo abordado en 4º año) y palabras derivadas de prefijos: bi, sub, etc.; sufijos: ívoro. ívara; bilidad; ez, ez; oso, osa, cida, etc. - Reflexión y sistematización de la escritura convencional de palabras de uso cotidiano -y sus derivados (ahí, hacer y haber y sus derivados; vez y veces; el uso de x y xc; palabras con ll

<p>de otras palabras correspondientes al vocabulario específico de otras áreas curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de algunos homófonos más usados (haber/ a ver; hacer/ a ser tuvo/ tubo; ves/ vez; vos/ voz, etc.) - Reflexión acerca de la acentuación por semejanzas. Reconocimiento de la sílaba tónica. Palabras con y sin tilde. - Sistematización de tilde. Uso de tilde enfática (en interrogaciones y exclamaciones) - Valoración por la normativa y la ortografía como convenciones que se deben respetar para optimizar la comunicación con los demás. - Reconocimiento de la legibilidad y de la prolijidad en los textos que producen como forma de respeto por el destinatario. 	<p>– y; etc.) y de otras palabras correspondientes al vocabulario específico de otras áreas curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de algunos homófonos más usados (tuvo/ tubo; ves/ vez; vos/ voz, haber/ a ver; hacer/ a ser; etc.) - Reconocimiento de palabras agudas, graves y esdrújulas según la sílaba tónica. - Deducción y formulación de reglas generales de uso de tilde. - Uso del diccionario con diversos fines. - Valoración por la normativa y la ortografía como convenciones que se deben respetar para optimizar la comunicación con los demás. - Reconocimiento de la legibilidad y de la prolijidad en los textos que producen como forma de respeto por el o los destinatarios.
---	---

Lineamientos orientadores y de acreditación

Lineamientos orientadores para Cuarto Año	Lineamientos de acreditación del Segundo Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Cuarto Año de la Escuela Primaria, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversar y debatir regulando el intercambio de ideas de acuerdo a un tiempo estipulado, reconociendo puntos de acuerdo y desacuerdo y fundamentando opiniones y puntos de vista. • Buscar información en fuentes personales y bibliográficas, en diferentes soportes, con • la orientación del docente, cotejando información proveniente de textos diferentes que aborden un mismo tema • Exponer, en forma oral, información organizada sobre un tema de interés o de estudio, con ayuda de láminas 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria, los alumnos y alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar con seguridad, confianza y flexibilidad en interacciones comunicativas orales (conversaciones, debates, exposiciones), organizando la información, reconociendo puntos de acuerdo y desacuerdo, fundamentando y defendiendo opiniones propias, utilizando adecuadamente la variedad estándar y el registro formal, coloquial y disciplinar. • Reconocer variedades lingüísticas e identificarlas en el contexto de uso. • Escuchar con atención y comentar oralmente diferentes textos

<p>y/o afiches.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, ejecutar y producir consignas orales y / o escritas. • Elaborar y fundamentar hipótesis sobre el contenido de los textos a leer. • Leer y reconocer textos informativos periodísticos e informativos no periodísticos. • Identificar, con la ayuda del docente, tema y subtemas del contenido global de textos expositivos. Reconocer las secuencias narrativas y descriptivas. • Leer textos literarios narrativos. Reconocer la estructura narrativa (canónica o no) e identificar voz narrativa, narrador, personajes y sus voces, lugar y tiempo. • Reconocer las marcas de los textos poéticos. • Identificar en un texto teatral los elementos que los caracterizan. • Producir textos ficcionales atendiendo a algunas características de los géneros. • Escribir textos más complejos, de acuerdo con lo planificado, según propósito, tema, destinatarios, organizando la información coherentemente y respetando las convenciones de escritura. Revisar y presentar la versión definitiva de los escritos • Emplear recursos cohesivos (sustitución, sinonimia, conectores aditivos y temporales) • Reconocer las diferencias entre el perfecto simple y el pretérito imperfecto del modo indicativo y sus funciones en la narración. • Afianzar el uso de los signos aprendidos e incorporar la utilización de paréntesis y raya. • Reconocer, intuitivamente y en función del significado y la coherencia, la oración como estructura sintáctica: sujeto (de quien se habla) y predicado (lo que se dice del sujeto) • Reconocer clases de palabras: sustantivo, adjetivo y verbo. • Reconocer y clasificar las palabras según su acento. 	<p>escuchados y/o leídos, de relativa extensión y complejidad; compartir significados con otros, escuchar distintas opiniones y respetar las ideas de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, ejecutar y producir consignas orales y / o escritas. • Buscar y seleccionar información pertinente, con diferentes propósitos, en fuentes personales y bibliográficas, en diferentes soportes. • Analizar la información producida por los medios de comunicación y las TIC asumiendo una posición crítica frente a los mismos. • Narrar y renarrar hechos de actualidad, empleando distintos recursos y soportes. • Leer, reconocer, interpretar y analizar textos ficcionales y/o no ficcionales, poniendo en juego estrategias de lectura. Socializar y confrontar sentidos • Reconocer los temas centrales y periféricos en textos expositivos-explicativos escritos y distinguir tema de opinión en textos argumentativos sencillos. • Reconocer los géneros literarios y sus características. • Distinguir cuento, novela, poesía y texto teatral e identificar algunos de sus elementos característicos (secuencia narrativa, autor/narrador, punto de vista; recursos semánticos y sonoros en poesía; personajes, diálogos y acotaciones en texto teatral) • Escribir textos ficcionales y no ficcionales, coherentes, adecuados a la situación comunicativa, con diferentes propósitos y formatos. • Utilizar estrategias de escritura: planificación, escritura, revisión y reescritura, fortaleciendo la autocorrección y teniendo en cuenta aspectos formales en relación con la presentación. • Reconocer y utilizar en las producciones escritas los procedimientos de coherencia y cohesión. • Sistematizar el concepto de oración, párrafo y texto; clases de palabras
--	---

	(sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones); relaciones sintácticas y semánticas, algunos aspectos normativos (acentuación, puntuación y ortografía)
--	--

Tercer Ciclo

Propósitos

- Propiciar múltiples situaciones de intercambio oral, en las que participen los alumnos y alumnas y otros actores de la comunidad educativa, utilizando el registro apropiado y la variedad estándar, para que fortalezcan el desarrollo de la oralidad secundaria.
- Promover instancias de reflexión sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios, para que los y las estudiantes, a partir de la discusión y el debate, valoren las diferentes variedades lingüísticas, respetando y reconociendo el derecho que cada uno tiene a ser dueño de su pensamiento y de su palabra.
- Promover prácticas de lectura de variedad de textos ficcionales y no ficcionales, utilizando estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura, para que los alumnos y alumnas amplíen la información, se vuelvan más autónomos en sus procesos de construcción de sentidos y desarrollen el espíritu crítico.
- Propiciar la escucha, exploración y lectura de numerosos textos literarios, realizando recorridos por diversidad de autores, géneros y temas para que los alumnos y alumnas disfruten del lenguaje creativo, construyan significados y se formen como lectores de literatura.
- Asegurar espacios de escritura de textos literarios, explorando las posibilidades del lenguaje, para que los estudiantes reconozcan su creatividad en el uso estético de la palabra.
- Garantizar prácticas de escritura de textos disciplinares escolares, resignificando los saberes construidos en años anteriores, para que los alumnos y alumnas escriban de manera autónoma y personal textos coherentes y adecuados al contexto.
- Generar instancias de sistematización de los momentos del proceso de escritura para que los estudiantes seleccionen sus propias estrategias de escritura.
- Instalar en el aula, en torno a los textos que leen o producen, la reflexión y sistematización de los aspectos textuales, gramaticales y normativos para afianzar la construcción de saberes acerca de la lengua como sistema.
- Auspiciar situaciones que permitan analizar la información producida por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para que los y las estudiantes, a partir de la discusión y el debate, fortalezcan su posición crítica frente a los mismos y la sostengan con distintos argumentos.

LENGUA

<i>Eje: Oralidad</i>	
<i>Contenidos para Sexto Año</i>	<i>Contenidos para Séptimo Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de exposiciones, narraciones, lecturas y comentarios realizados por otros. Confrontación y socialización de significados. - Escucha atenta y análisis de mensajes mediatizados (la radio, la televisión o grabaciones en diferentes soportes) - Socialización de sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escucha de exposiciones, narraciones, lecturas y comentarios realizados por otros. Socialización de significados y debate espontáneo. - Escucha atenta y análisis de mensajes mediatizados (la radio, la televisión o grabaciones en diferentes soportes) - Socialización de sentidos.
<ul style="list-style-type: none"> - Conversación sobre temas de estudio y lecturas realizadas al respecto, reconociendo propósitos y contenidos. - Participación en debates sobre temas de interés general y de actualidad, asumiendo distintos roles, expresando las propias opiniones y respetando las expresadas por otros. - Valorización de las variedades dialectales y reconocimiento de la necesidad del uso de la variedad estándar de acuerdo al contexto. - Uso de modalizadores discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación sobre temas de estudio y lecturas realizadas, reconociendo propósitos y contenidos, refiriendo conocimientos acerca del mundo, sistematizados a lo largo de la escolaridad primaria. - Realización de entrevistas y reportajes a personas reconocidas en ámbito familiar, escolar y/o social. Explicitación de los propósitos y sostenimiento del tema. - Participación en debates y mesas redondas sobre temas de interés general y de actualidad, asumiendo distintos roles, expresando las propias opiniones y sosteniéndolas con argumentos sencillos; respeto por las opiniones expresadas por otros. - Valorización de las variedades lingüísticas y adecuación del uso de la variedad estándar de acuerdo al contexto. - Uso de modalizadores discursivos.
<ul style="list-style-type: none"> - Selección y organización de la información a exponer, en grupo y en forma individual, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo y cierre) - Exposición oral, grupal e individual, utilizando materiales de apoyo, de la información relevante de textos abordados en clase, de contenidos estudiados y de temas de interés utilizando el vocabulario disciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección, organización y sistematización de la información a exponer, en grupo y en forma individual, teniendo en cuenta las partes de la exposición. Desarrollo de la explicación y elaboración de conclusiones. - Exposición oral, grupal e individual, con y sin la utilización de material de apoyo, de la información relevante de textos abordados en clase, de contenidos estudiados y de temas de actualidad utilizando el vocabulario disciplinar.

<ul style="list-style-type: none"> - Participación en paneles y conferencias sencillas con apoyo de material escrito, sobre temas diversos seleccionados por el o la docente y, en especial, sobre la discriminación en sus diferentes expresiones. - Utilización del vocabulario pertinente, volumen de la voz y entonación adecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en paneles y conferencias sencillas con apoyo de material escrito, sobre temas seleccionados por el o la docente y/o por los alumnos y alumnas y, en especial, sobre la discriminación en sus diferentes expresiones. - Utilización del vocabulario pertinente, volumen de la voz y entonación adecuada.
<ul style="list-style-type: none"> - Escucha y narración de textos no ficcionales (sucesos y anécdotas) teniendo en cuenta tiempo y espacio en el que suceden los hechos, el orden de las acciones y las relaciones entre ellas utilizando vocabulario apropiado. - Renarración de películas, series de televisión, documentales, etc. - Descripción de objetos, personas y paisajes en contextos apropiados, destacando rasgos importantes y especificando detalles. - Escucha, ejecución, formulación y reformulación de consignas escolares seriadas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación de opiniones acerca de temas de actualidad, reconociendo puntos de acuerdo y desacuerdo y respetando las opiniones de los otros. - Formulación de opiniones y críticas fundamentadas sobre contenidos y formatos radiales, televisivos y cinematográficos. Reconocimiento de la cuestión de género y de estereotipos femeninos y masculinos (especialmente en el caso de niños y niñas) - Defensa de gustos y opiniones personales fundamentando puntos de vista. Consideración de las ideas y opiniones de los demás. Participación en debates y elaboración de conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación de opiniones sobre distintos temas utilizando estructuras y estrategias argumentativas (ejemplificación, comparación, reformulación) respetando las opiniones de los otros. - Formulación de opiniones y críticas fundamentadas sobre contenidos y formatos radiales, televisivos y cinematográficos. Reconocimiento de la cuestión de género y de estereotipos femeninos y masculinos (especialmente en el caso de niños y niñas) - Reconocimiento de la presencia de la argumentación en distintos ámbitos de uso. - Defensa de gustos y opiniones personales fundamentando puntos de vista. Consideración de las ideas y opiniones de los demás. Participación en debates y elaboración de conclusiones.
<p><i>Eje: Lectura</i></p>	
<p><i>Contenidos para Sexto Año</i></p>	<p><i>Contenidos para Séptimo Año</i></p>
<p>Reconocimiento de la información que aportan los elementos paratextuales para la interpretación del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En libros: diagramación, imágenes, tapa y portada, contratapa, editorial, título, autor, solapas, prólogo, dedicatoria, índice. - En revistas y periódicos: diagramación y secciones; en las notas específicamente, titular, copete, cuerpo, fotografías, epígrafes y otros. 	

<ul style="list-style-type: none"> - En etiquetas de envases y prospectos (componentes del producto, fecha de vencimiento, formas de uso) - En producciones en las que se incluyen otros lenguajes: <ul style="list-style-type: none"> • diagramación en afiches y folletos; • recursos utilizados, análisis de sus propósitos, franja horaria y espectador tipo, en publicidad gráfica y audiovisual y en los programas de televisión (de entretenimiento e información general, series, concursos, dibujos animados, etc.) 	
<ul style="list-style-type: none"> - Exploración, lectura y distinción de textos no ficcionales teniendo en cuenta sus rasgos particulares: narrativos periodísticos (noticias, crónicas, etc.); instructivos (instrucciones para jugar, para votar, pasos para realizar un experimento, recetas, normas de convivencia, consignas escolares, etc.); expositivos (sobre temas de interés y contenidos de otras áreas y/o disciplinas); epistolares (invitaciones, cartas formales e informales, cartas de lectores, email); argumentativos (cartas de lectores y artículos de opinión). Construcción de sentidos personales y colectivos. Exploración de las relaciones entre mujeres y varones, reconocimiento de diferentes maneras de discriminación y adopción de una posición crítica al respecto. - Identificación de contextos de producción, circulación y recepción. - Lectura en voz alta para comunicar algo a los demás (producciones propias, textos sobre temas de interés, etc.) con pronunciación y entonación claras para ser comprendidos y utilizando el volumen de voz adecuado para ser escuchados. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual, en forma silenciosa con diversos propósitos (para obtener información, para resumir, para comunicar algo a un auditorio, para aprender, para llevar a cabo una consigna, para seguir instrucciones, etc.) utilizando las estrategias cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> • búsqueda del material adecuado al propósito de lectura; reconocimiento de los elementos paratextuales; formulación de anticipaciones e hipótesis; • verificación de hipótesis: relecturas, uso del diccionario, preguntas al texto, buscar información complementaria, preguntar, debatir, etc.; • elaboración de apuntes, síntesis, cuadros, etc. • interpretación de mensajes no explícitos en los textos: inferencia de doble sentido, ironía, etc. • empleo, reconocimiento y sistematización de estrategias lingüísticas de lectura: identificación del texto (secuencia discursiva predominante), tema y subtemas; jerarquización de la información: ideas nucleares y periféricas, relaciones temporales, de causa- 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual, en forma silenciosa con diversos propósitos (para obtener información, para resumir, para comunicar algo a un auditorio, para aprender, para llevar a cabo una consigna, para seguir instrucciones, para argumentar, etc.) utilizando las estrategias cognitivas: <ul style="list-style-type: none"> • búsqueda del material adecuado al propósito de lectura; reconocimiento de los elementos paratextuales; formulación de anticipaciones e hipótesis; • verificación de hipótesis: relecturas, uso del diccionario, preguntas al texto, buscar información complementaria, preguntar, debatir, etc.; • elaboración de apuntes, síntesis, cuadros, redes y mapas conceptuales, etc. • interpretación de mensajes no explícitos en los textos: inferencia de doble sentido, ironía, etc. • empleo, reconocimiento y sistematización de estrategias lingüísticas de lectura: identificación del texto (secuencia discursiva predominante y aspectos que la caracterizan), tema y subtemas; jerarquización de la información: ideas nucleares y periféricas,

efecto, de oposición, diferenciación entre hechos y opiniones, etc.	relaciones temporales, de causa-efecto, de oposición, diferenciación entre hechos y opiniones, etc.
<i>Eje: Escritura</i>	
<i>Contenidos para Sexto Año</i>	<i>Contenidos para Séptimo Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, según sus características y contextos de uso. - Reconocimiento de los usos y propósitos sociales de la escritura (comunicación interpersonal, recurso para el estudio, rescate de la memoria, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematización de semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, según sus características y contextos de uso. - Conocimiento de los usos y propósitos sociales de la escritura (comunicación interpersonal, recurso para el estudio, rescate de la memoria, etc.)
	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura con diferentes propósitos, de manera habitual y sistemática, individual y grupal, de textos completos y variados: notas, textos auxiliares (apuntes de material de estudio, esquemas organizativos para exponer oralmente, cuadros, redes y mapas conceptuales, resúmenes, síntesis) informes, textos expositivos-explicativos (utilizando la narración o la descripción como recurso) y argumentativos (utilizando estrategias argumentativas) - Escritura de otros textos de circulación social: biografías, autobiografía, textos epistolares (carta de presentación), noticias, avisos clasificados, horóscopos, folletos, publicidades, etc.
<p>Estrategias de escritura cognitivas y lingüísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planificación: análisis del contexto; • elaboración del plan de trabajo: generación y selección de ideas (búsqueda de información, discusión de temas, selección del léxico adecuado) • producción de textos auxiliares para recoger y organizar la información; escritura de borradores atendiendo a los siguientes criterios: adecuación del lenguaje, coherencia, cohesión; • revisión lexical, sintáctica, morfológica, ortográfica; • reescritura: control de los diversos aspectos; • escritura de la versión final teniendo en cuenta: la selección del soporte, el tipo de letras, la presentación (diseño y diagramación del escrito en la página), la legibilidad, verificación de la ortografía 	

LITERATURA

<i>Eje: Oralidad</i>	
<i>Contenidos para Sexto Año</i>	<i>Contenidos para Séptimo Año</i>
<p>Narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de textos de la tradición oral leídos o narrados por compañeros, el o la docente y otros adultos: cuentos, leyendas, mitos, creencias, cuentos populares. - Renarración de textos de la tradición oral leídos o escuchados en el hogar, en la escuela y en otros ámbitos. - Reconocimiento de los rasgos de la oralidad en esos textos. - Reconocimiento de fórmulas específicas de inicio y cierre, moraleja, recursos expresivos y de las estructuras canónicas de la narración oral. - Identificación de la intencionalidad de las leyendas y mitos y de sus contextos de circulación. - Escucha de narraciones (cuentos, mitos, leyendas, novelas) realizadas por otros compañeros o compañeras y el o la docente u otro adulto, de manera habitual y sistemática. - Escucha de distintas versiones de cuentos tradicionales y comparación con versiones contemporáneas y de cuentos populares. - Conversaciones acerca de las lecturas realizadas y reflexiones conjuntas sobre los textos leídos o escuchados. - Socialización de significados construidos. - Manifestación de opiniones, gustos y preferencias fundamentando las mismas. - Producción de narraciones orales, con exploración de lenguaje verbal y no verbal. 	
<p>Poesía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha de lecturas, recitados y grabaciones. Reconocimiento de los recursos expresivos y rítmicos del lenguaje literario oral. - Socialización de significados. - Memorización de textos poéticos de la tradición oral. - Producción oral de coplas, rimas y poemas. - Relación de la poesía con la música y escucha de canciones. - Identificación de estructuras poéticas propias de la región. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Dramatizaciones de poemas, canciones, cuentos y obras teatrales. - Escucha de textos teatrales leídos por los compañeros. - Socialización de significados construidos, confrontación y respeto por las opiniones de los demás. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Participación en conversaciones acerca de los textos ficcionales leídos o escuchados, emisión de opiniones propias expresando gustos y preferencias y confrontación con las de los demás. 	
<i>Eje: Lectura</i>	
<i>Contenidos para Sexto Año</i>	<i>Contenidos para Séptimo Año</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Exploración a través de recorridos lectores de distintos portadores de textos literarios, géneros, autores, temas, etc. con la ayuda del maestro o la maestra. - Exploración y reconocimiento de distintos tipos de libros a partir de la lectura de los elementos paratextuales en los portadores (datos de tapa: título, autor, editorial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración a través de recorridos de distintos portadores de textos literarios, géneros, autores, temas, etc. - Exploración y reconocimiento de distintos tipos de libros a partir de la lectura de los elementos paratextuales en los portadores (datos de tapa: título, autor, editorial;

<p>datos de contratapa y lomo, imágenes, índice, prólogo, etc.) y en los textos (paratexto gráfico: imágenes, uso del color, tipo de letras y verbal: títulos, subtítulos, capítulos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las relaciones entre los distintos soportes y portadores y los contenidos e intencionalidades de los textos. - Reflexión sobre los vínculos entre la producción, la circulación y recepción del hecho literario y las condiciones del contexto con la ayuda del maestro o la maestra. 	<p>datos de contratapa y lomo, imágenes, índice, prólogo, etc.) y en los textos (paratexto gráfico: imágenes, uso del color, tipo de letras y verbal: títulos, subtítulos, capítulos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las relaciones entre los distintos soportes y portadores y los contenidos e intencionalidades de los textos. - Reflexión sobre los vínculos entre la producción, la circulación y recepción del hecho literario y las condiciones del contexto.
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual (silenciosa y en voz alta en contextos significativos), grupal, colectiva y con el maestro o la maestra, de manera habitual y sistemática, de variedad de obras de la literatura nacional y regional (cuentos, novelas, leyendas, mitos, poesías, historietas, colmos, refranes y obras teatrales) - Lectura de ilustraciones e imágenes en relación con el texto lingüístico. - Lectura y recopilación de leyendas y mitos. (En séptimo año, de los pueblos originarios) - Lectura y reconocimiento de diferentes textos literarios: narrativos (cuentos: de la tradición oral, realistas, fantásticos y otros (de terror, de humor, etc.), leyendas, mitos, novelas); poéticos (poemas, coplas, limericks, etc.) y dramáticos (teatro leído y teatro para ser representado) - Lectura de recomendaciones, reseñas, comentarios, contratapa y prólogos de textos literarios leídos o escuchados. - Reconocimiento del carácter ficcional de los textos (ficción, creación de mundos posibles, verosimilitud) y de la intencionalidad estética del lenguaje, posibilidad de múltiples interpretaciones; estructuras específicas de cada género. 	
<p>Estrategias de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis anticipatorias de contenidos y finales. • Inferencias sobre lo no dicho explícitamente en los textos. • Relecturas para verificar o rectificar hipótesis, para justificar interpretaciones, para buscar indicios, etc. • Socialización de significados construidos. 	
<p>Narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de personajes, la construcción de personajes y sus voces; los lugares; tiempo del relato, ruptura temporal; la construcción de atmósferas; la secuencia narrativa, reconocimiento de la voz narrativa. -Diferenciación entre autor y narrador. Reconocimiento de tipos de narrador y puntos de vista. - Reconocimiento de distintas estructuras en los cuentos y novelas. Identificación del conflicto. Reflexión acerca de diferentes finales. Aproximación a la caracterización de cuentos según la realidad representada: maravillosos, fantásticos, de ciencia ficción y policiales. - Reconocimiento de descripciones y diálogos (formas de inclusión de la palabra de los personajes) en los cuentos y novelas. - Observación e identificación de los recursos que utiliza el narrador para producir efectos en el lector. - Distinción entre el plano de la historia (hechos narrados) y el plano del discurso (cómo se narra) 	

Poesía:

- Reconocimiento de recursos expresivos; semánticos (comparaciones, metáforas, personificaciones), sonoros (rima, repeticiones, aliteración, juegos de palabras, ritmo) y gráficos (escritura en versos, otras formas de combinatoria en el espacio, disposición en el espacio) para construir sentidos.
- Lectura, recitado espontáneo y recopilación de poesías: narrativas, líricas y descriptivas.
Exploración de diferentes estructuras poéticas con distinta métrica.

Teatro:

- Teatro leído: Lectura en voz alta, junto a otros compañeros y compañeras, de textos teatrales.
- Reconocimiento de las características del texto teatral: conflicto teatral, personajes, estructura (acotaciones, diálogos, actos)
- Reconocimiento de descripciones y diálogos en los textos teatrales.

Eje: Escritura

Contenidos para Sexto Año

- Escritura de poemas, coplas, cuentos, historietas y textos teatrales para ser leídos, que expresen emociones (soledad, angustia, alegría, disfrute) a partir de los vínculos establecidos con personas de la propia comunidad cultural y de otras.
- Incorporación de diálogos y descripciones en los cuentos y textos teatrales.
- Recopilación de leyendas, poemas, colmos, refranes, coplas, cuentos populares, etc. para armar antologías.
- Elaboración de textos para tapa y contratapa.
- Escritura de recomendaciones, reseñas breves y comentarios sobre los textos leídos.

Contenidos para Séptimo Año

- Escritura de poemas, colmos, adivinanzas, coplas, chistes, cuentos, historietas y textos teatrales para ser leídos, que expresen emociones (soledad, angustia, alegría, disfrute) a partir de los vínculos establecidos con personas de la propia comunidad cultural y de otras.
- Incorporación de diálogos, descripciones y del discurso referido en los textos que producen.
- Recopilación de leyendas urbanas y de pueblos originarios, poemas y otros textos literarios para armar antologías.
- Elaboración de textos para tapa y contratapa, dedicatoria, prólogo e índice.
- Escritura creativa, personal y grupal, en talleres de escritura.
- Escritura de recomendaciones, reseñas breves y comentarios sobre los textos leídos.

Estrategias de escritura:

- Planificación grupal e individual para elaborar textos ficcionales.
- Escritura individual, en parejas, grupal o colectiva de textos ficcionales variados buscando el estilo personal para superar estereotipos.
- Relecturas y revisiones con ayuda del maestro o la maestra.
- Reescritura del texto.
- Socialización de las producciones.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

<i>Contenidos para Sexto Año</i>	<i>Contenidos para Séptimo Año</i>
<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de variedades dialectales de la propia región y de otras regiones; variedades sociales: de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, de la familia, de la escuela, de la calle, etc.; variedades generacionales y de género: de pares / de mayores; de niños y niñas / de adolescentes / de adultos. - Identificación de estas variedades y de la variedad estándar. - Reflexión acerca del uso del lenguaje en diversos ámbitos: familia, barrio, escuela; en los medios de comunicación y en la literatura. Reconocimiento y análisis de formas que expresan prejuicios, discriminación y desvalorización de los otros y otras. - Reconocimiento y sistematización de registro formal e informal. Identificación de contexto de uso. 	<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematización de variedades dialectales de la propia región y de otras regiones; variedades sociales: de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías, de la familia, de la escuela, de la calle, etc.; variedades generacionales y de género: de pares / de mayores; de niños y niñas / de adolescentes / de adultos. - Sistematización acerca del uso del lenguaje en diversos ámbitos: familia, barrio, escuela; en los medios de comunicación y en la literatura. Análisis crítico de formas que expresan prejuicios, discriminación y desvalorización de los otros y otras. - Sistematización de registro formal e informal. Identificación de contexto de uso. - Sistematización y registro de variedades lingüísticas en la región.
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la noción de texto. - Reconocimiento de las propiedades textuales y gramaticales en los textos que leen y producen: <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación: observación de las variedades lingüísticas en los textos; relación con el contexto (propósito, destinatario), el tema y el género. • Coherencia: aproximación al reconocimiento de géneros discursivos, ficcionales y no ficcionales; reconocimiento de secuencias discursivas en los textos (dialogal, narrativa, descriptiva, expositiva-explicativa); jerarquización de la información en textos expositivos; reconocimiento del tema global de los textos y observación y fundamentación de la organización en párrafos. • Cohesión: identificación y uso de elementos cohesivos (sustitución, referencias, elipsis, anáfora); 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la noción de texto. - Conocimiento de las propiedades textuales y gramaticales en los textos que leen y producen: <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación: observación de las variedades lingüísticas en los textos; relación con el contexto (propósito, destinatario), el tema y el género. La cuestión de género me parece central • Coherencia: aproximación al reconocimiento de géneros discursivos ficcionales y no ficcionales; reconocimiento de secuencias discursivas en los textos: narrativa, descriptiva, expositiva-explicativa y argumentativa; jerarquización de la información en textos expositivos (estructura y procedimientos: ejemplos, comparaciones, definiciones); el tema, la tesis y los argumentos en los textos argumentativos. • Cohesión: identificación y uso de elementos cohesivos según la secuencia discursiva (sustitución,

<p>reconocimiento de relaciones semánticas en los textos (sinónimos, antónimos, hiperónimos); reconocimiento y sistematización de conectores temporales y lógicos (causa, consecuencia, oposición)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario: ampliación del vocabulario de uso y disciplinar en contextos significativos; exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje y búsqueda del estilo propio. 	<p>referencias, elipsis, anáfora); reconocimiento de relaciones semánticas en los textos (sinónimos, antónimos, hiperónimos); reconocimiento y sistematización de conectores temporales y lógicos (causa, consecuencia, oposición) Reconstrucción y reposición de palabras sobreentendidas en los textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario: ampliación del vocabulario de uso y disciplinar en contextos significativos; exploración de las posibilidades expresivas del lenguaje y búsqueda del estilo propio.
<p>Exploración e identificación en los textos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La oración como unidad de sentido y su estructura sintáctica (sujeto y predicado). Distinción entre oración y construcción. - Estructuras sintácticas oracionales: construcción nominal y construcción verbal. - Identificación (en textos) de sujeto y predicado (intuitivamente, en función del significado y la coherencia). - Iniciación en el reconocimiento de objeto directo, indirecto y circunstanciales, por completamiento. - Utilización de distintas clases de palabras en relación con la secuencia discursiva. - Formación de palabras: afijos (flexivos y derivativos) - Sistematización de clases de palabras ya aprendidas y reconocimiento de interjecciones y pronombres; sistematización de su uso en los textos. - Reconocimiento de la concordancia entre el pronombre relativo y su antecedente. - Reconocimiento y uso de los verbos del modo indicativo e imperativo, de 	<p>Exploración e identificación en los textos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La oración como unidad de sentido y su estructura sintáctica (sujeto y predicado). Distinción entre oración y construcción. - Estructuras sintácticas oracionales: construcciones nominales y verbales. - Utilización de distintas clases de palabras en relación con la secuencia discursiva. - Formación de palabras: afijos (flexivos y derivativos) - Sistematización de clases de palabras y de su uso en los textos. - Sistematización de la concordancia entre el pronombre relativo y su antecedente. - Sistematización de los tiempos del modo indicativo y del imperativo como de algunos tiempos más comunes en su uso del modo subjuntivo. Verbos irregulares de uso cotidiano. - Sistematización de las funciones de los signos de puntuación, entonación y auxiliares en los textos: uso del punto (aparte y seguido), dos puntos, puntos suspensivos, comas, punto y coma, signos de interrogación y de

<p>los tiempos más usados del subjuntivo de los verbos regulares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación de sufijos verbales de: persona, número, tiempo y modo. - Reconocimiento de homónimos y casos de polisemia. - Observación y deducción de la función de los signos de puntuación, entonación y auxiliares en los textos: uso del punto (aparte y seguido), dos puntos, puntos suspensivos, comas, punto y coma, signos de interrogación y de exclamación, rayas, paréntesis y asteriscos en la lectura. Uso en las producciones escritas. Sistematización de las funciones de los signos de puntuación. 	<p>exclamación, rayas, paréntesis, comillas y asteriscos en la lectura. Uso en las producciones escritas</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de las convenciones de la escritura (Dar continuidad a lo abordado en Segundo Ciclo) - Deducción y formulación de reglas ortográficas sencillas y palabras derivadas de prefijos y sufijos: bi, sub, etc.; sufijos: ívoro. ívara; bilidad; ez, ez; oso, osa, cida, etc. relacionadas con afijos: geo, hidro, hiper, hipo, hema, etc. - Reflexión y sistematización de la escritura convencional de palabras de uso cotidiano –y sus derivados (ahí, hacer y haber y sus derivados; vez y veces; el uso de x y xc; palabras con ll – y; etc.) y de otras palabras correspondientes al vocabulario específico de otras áreas curriculares. - Reconocimiento de algunos homófonos más usados (tuvo/tubo; ves/vez; vos/voz, haber /a ver; hacer/a ser; hecho/echo, halla/haya, rayar/rallar) - Diptongos y triptongos. Observación y empleo de la tilde en grupos de vocales que no forman diptongo (finales en ía, ío, etc.) - Deducción y formulación de reglas generales de uso de tilde. - Identificación de tilde diacrítica: te/té; de/dé; mi/mí; si/sí; el/él; mas/más; etc. - Uso del diccionario con diversos 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de las convenciones de la escritura (dar continuidad a lo abordado en Sexto año) - Deducción y formulación de reglas ortográficas logía, bio, eco, xeno, etc. - Reflexión y sistematización de la escritura convencional de palabras de uso cotidiano -y sus derivados (ahí, hacer y haber y sus derivados; vez y veces; el uso de x y xc; palabras con ll – y; etc.) y de otras palabras correspondientes al vocabulario específico de otras áreas curriculares. - Reconocimiento de algunos homófonos más usados (bello/vello, cabo/cavo y otras) - Diptongos y triptongos: sistematización. Observación y empleo de la tilde en grupos de vocales que no forman diptongo (finales en ía, ío, etc.) - Deducción y formulación de reglas generales de uso de tilde. - Sistematización de tilde diacrítica: te/té; de/dé; mi/mí; si/sí; el/él; mas/más; etc. - Valoración de la normativa y la ortografía como convenciones que se deben respetar para optimizar la comunicación con los demás. - Reconocimiento de la legibilidad y de la prolijidad en los textos que producen como forma de respeto por

<p>finas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la normativa y la ortografía como convenciones que se deben respetar para optimizar la comunicación con los demás. - Reconocimiento de la legibilidad y de la prolijidad en los textos que producen como forma de respeto por el o los destinatarios. 	<p>el o los destinatarios.</p>
--	--------------------------------

Lineamientos orientadores y de acreditación

Lineamientos orientadores para Sexto Año	Lineamientos de acreditación de Tercer Ciclo
<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Sexto Año de la Escuela Primaria, los alumnos y las alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, ejecutar y producir consignas orales y / o escritas. • Participar en debates, respetando puntos de acuerdo y desacuerdo, fundamentando y defendiendo opiniones propias, utilizando argumentos sencillos. • Exponer con claridad y precisión léxica (vocabulario disciplinar), información organizada sobre un tema de estudio. • Valorar la diversidad lingüística y el uso de la variedad estándar. • Escuchar con atención y comentar oralmente diferentes textos escuchados y/o leídos, de relativa extensión y complejidad; compartir significados con otros, escuchar distintas opiniones y respetar las ideas de los demás. • Buscar, seleccionar y procesar información (jerarquizando y resumiendo) acerca de temas de estudio, encontrada en fuentes bibliográficas y en diferentes soportes. • Analizar la información que se produce y circula a través de los medios de comunicación y las TIC asumiendo una posición crítica frente a los mismos y confrontándola con la de sus compañeros y compañeras. 	<p>Se garantizarán situaciones de enseñanza de modo que, al finalizar el Tercer Ciclo de la Escuela Primaria, los alumnos y las alumnas puedan construir los siguientes aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar, ejecutar y producir consignas orales y / o escritas. • Desempeñar un rol determinado en discusiones polémicas y en mesas redondas, ajustándose al tema establecido, fundamentando y defendiendo opiniones propias, utilizando diferentes estrategias argumentativas (ejemplificación, comparación, reformulación). • Exponer con claridad y precisión léxica (vocabulario disciplinar), información organizada sobre un tema de estudio. • Valorar la diversidad lingüística y el uso de la variedad estándar como condición necesaria en algunos intercambios sociales y escolares. • Escuchar con atención y comentar oralmente diferentes textos escuchados y/o leídos, más extensos y complejos; compartir significados con otros, escuchar distintas opiniones y respetar las ideas de los demás. • Buscar, seleccionar y procesar información (jerarquizando y resumiendo) acerca de temas de estudio, encontrada en fuentes bibliográficas y en diferentes soportes. • Analizar la información que se

<ul style="list-style-type: none"> • Leer, interpretar y analizar textos ficcionales y no ficcionales reconociendo los distintos géneros (atendiendo a los contextos de producción, circulación y recepción) poniendo en juego estrategias de lectura. Socializar y confrontar sentidos, explicitando opiniones personales. • Reconocer los temas centrales y periféricos en textos expositivos-explicativos escritos y distinguir tema de opinión en textos argumentativos (carta de lectores, textos de opinión). • Reconocer los géneros literarios (cuento, novela, poesía y texto teatral) y sus características. • Escribir textos ficcionales y no ficcionales, adecuados al contexto, con diferentes propósitos y formatos. • Utilizar estrategias de escritura: planificación, escritura, revisión y reescritura, fortaleciendo la autocorrección y teniendo en cuenta aspectos formales en relación con la presentación. • Reconocer y utilizar en las producciones escritas los procedimientos de coherencia (progresión temática lineal) y cohesión (sustitución, sinonimia, conectores en general, elipsis y referencia). • Reconocer el concepto de oración, párrafo y texto; clases de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones adverbios y pronombres); relaciones sintácticas y semánticas. • Reconocer y usar los tiempos del modo indicativo y el modo imperativo de los verbos regulares. • Reconocer, intuitivamente y en función del significado y la coherencia, estructuras sintácticas oracionales: construcción nominal (núcleos y modificadores) y construcción verbal (objeto directo y objeto indirecto) • Afianzar el uso de los signos de puntuación y auxiliares aprendidos e incorporar nota al pie. • Reconocer y aplicar las reglas generales de acentuación, el hiato y la tilde diacrítica. 	<p>produce y circula a través de los medios de comunicación y las TIC asumiendo una posición crítica frente a los mismos y confrontándola con la de sus compañeros y compañeras, fundamentando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer, interpretar y analizar textos ficcionales y/o no ficcionales reconociendo los distintos géneros (atendiendo a los contextos de producción, circulación y recepción) poniendo en juego estrategias de lectura. • Socializar y confrontar sentidos, explicitando y defendiendo opiniones personales. • Reconocer los temas centrales y periféricos en textos expositivos-explicativos y los procedimientos utilizados (ejemplos, comparaciones, definiciones) y utilizarlos en sus producciones. • Distinguir en textos argumentativos el tema, la tesis y los argumentos. • Distinguir cuento, novela, poesía y texto teatral e identificar sus elementos característicos • Escribir textos ficcionales y no ficcionales, adecuados a la situación comunicativa, con diferentes propósitos y formatos. • Utilizar estrategias de escritura: planificación, escritura, revisión y reescritura, fortaleciendo la autocorrección y teniendo en cuenta aspectos formales en relación con la presentación, ajustándolos a los formatos básicos de uso social. • Reconocer y utilizar en las producciones escritas los procedimientos de coherencia (progresión temática lineal y de tema derivado) y sistematizar y emplear recursos cohesivos. • Sistematizar el concepto de oración, párrafo y texto; clases de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones adverbios y pronombres); relaciones sintácticas y semánticas. • Sistematizar y emplear el paradigma de los verbos regulares más usados. • Reconocer en función del significado y la coherencia, estructuras sintácticas oracionales: construcción
--	---

	<p>nominal (núcleos y modificadores) y construcción verbal (objeto directo y objeto indirecto)</p> <ul style="list-style-type: none">• Sistematizar el uso de los signos de puntuación y auxiliares.• Sistematizar y aplicar las reglas generales de acentuación, el hiato y la tilde diacrítica.
--	--

Bibliografía citada

- Abdala, S. y Romaniuk, Y. (2006) Leer y producir textos: Una propuesta para 1º grado. General Roca: Instituto de Formación Docente Continua.
- Alvarado, M. y Bombini, G. (1993) El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir. Bs. As.: El hacedor.
- -----y Pampillo, G. (1988) Talleres de escritura. Con las manos en la masa. Bs. As.: Libros del quirquincho.
- Barbero, J. M. (1998) De los medios a las mediaciones. México: Gustavo Gili.
- Beillerot, J. (1996) La formación de formadores: entre la teoría y la práctica. Bs. As.: Novedades educativas.
- Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000) Leer y escribir entre dos culturas. Bs. As.: Aique.
- Braslavsky, B. (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas) Una introducción a la alfabetización temprana. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- -----(2005) Enseñar a entender lo que se lee. Bs. As. Fondo de la Cultura Económica.
- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Bs. As.: Amorrortu
- Cano, F. (2010) “Leer y escribir con las nuevas tecnologías”. En: Brito, A. (dir) Lectura, escritura y educación. Bs. As.: Homo Sapiens /FLACSO.
- Carranza, M. (2007) “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”. Revista Imaginaria, N° 202.
- Chambers, A. (2008) Dime: Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En revista Lectura y vida, Año 22. Diciembre 2001.
- ----- (2005) Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México. Fondo de Cultura Económica.
- Devetach, L. (2008) La construcción del camino lector. Córdoba: Comunicarte.
- Charrúa, G., compilador (2010) La enseñanza de las prácticas del lenguaje. Buenos Aires: 12ntes.
- Duarte, M. D. (2005) Promoción de la lectura o formación de lectores. Revista Diálogos Pedagógicos, Año III, N° 5; abril 2005.
- Escamilla (1993) Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula. Zaragoza. Luis Vives.
- Ferreiro, E. (1997) Alfabetización. Teoría y práctica. Buenos Aires. Siglo XXI.
- -----(1999) Cultura escrita y educación. México. Fondo de la Cultura Económica.
- -----(2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, A. M. (2009) Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires. Paidós.
- -----(2010) “Leer y escribir en la escuela” En: Brito, A. (dir) Lectura, escritura y educación. Bs. As. Homo Sapiens /FLACSO.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.
- Frugoni, S. (2006) Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Bs. As. Libros del Zorzal.
- Fumagalli, J. (2010) “Conciencia fonológica y desarrollo lector”. En: La formación docente en alfabetización inicial (2009-2010) Buenos Aires. OEI -Ministerio de Educación.
- Lerner, D. (2003) Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México. Fondo de Cultura Económica.

- Link, D. (2005) Leer el mundo, construir el mundo. En: Diplomatura Superior en Lectura, escritura y educación. Bs. As.: FLACSO Virtual.
- Linuesa, M. C. (2010) La enseñanza inicial de la lengua escrita. En: La formación docente en alfabetización inicial (2009-2010) Buenos Aires. OEI -Ministerio de Educación.
- Manila, J. (1990) Fuentes orales y educación. Barcelona. Pirene.
- Mc Lane, J. y Mc Namee, G. (1999) Alfabetización temprana. Madrid: Morata.
- Melgar, S. y E. Botte (2010) Estudio preliminar. En: La formación docente en alfabetización inicial (2009-2010) Buenos Aires: OEI -Ministerio de Educación.
- Molinari, C. (1996) "Lectura y Escritura - Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas", Documento 1/97, Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Montes, G. (2006) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Bs. As. MECyT.
- Ong, W. (1987) Oralidad y escritura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Otañi y Gaspar (2001) "Sobre la gramática". En: Alvarado, M. (coord) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
- ----- (2009-2010) La enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En: La formación docente en alfabetización inicial. Buenos Aires. OEI - Ministerio de Educación.
- Pampillo, G. (1985) Taller de escritura. Bs. As. Plus Ultra.
- Paz, O. (1983) El arco y la lira. México. Fondo de Cultura Económica.
- Poyatos, (1994) La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación. Madrid. Istmo.
- Reyes Y. (2007) La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá. Norma.
- Reyzábal, M. V. (1993) La comunicación oral y su didáctica. Madrid. La Muralla.
- Rodríguez, M. E. (1995) Hablar en la escuela. ¿Para qué? ¿Cómo? Revista Lectura y Vida. Buenos Aires. Año 23, N° 3.
- Seoane, S. (2004) Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura. Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil – CEPA. Ciudad de Buenos Aires.
- Sormani, N. (2004) El teatro para niños. Del texto al escenario. Rosario. Homo Sapiens.
- Stubbs (1984) Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Bogotá. Cincel-Kapelusz.
- Teberosky, A. (1995) Más allá de la alfabetización. Bs. As. Santillana.

Matemática*

1. Fundamentación

Esta área sostiene el enfoque socio constructivista explicitado en el marco teórico de este Diseño Curricular, considerando la matemática como una actividad esencial de las personas a la cual todas pueden acceder en un marco contextual adecuado.¹⁰⁹

De allí que la matemática, pensada en razón de su enseñanza escolar, debe ser considerada más como un proceso de pensamiento que como una acumulación de resultados logrados por otros/as.

Hoy se considera que una persona está **alfabetizada matemáticamente** cuando posee las habilidades para situarse, interpretar y criticar ideas usando conocimientos matemáticos, resolver problemas en contextos del mundo real bajo un tratamiento matemático y evaluar sus soluciones en dichos contextos, tomando en cuenta tanto su complejidad social como humana. En la escolaridad obligatoria, esta alfabetización se dirige especialmente a la **formación individual y ciudadana responsable**.

La puesta en práctica de estas habilidades en matemática, exige un proceso de pensamiento que implica construir y aplicar en abstracto ideas conectadas lógicamente, ideas que en la mayoría de los casos han surgido de la necesidad de resolver problemas de la vida material, la tecnología, la ciencia y de la misma matemática.

Esta concepción de la matemática pone en evidencia tanto su **valor formativo**, basado en su método de razonamiento (hipotético-deductivo), como su **valor instrumental**, por su utilidad para la resolución de problemas; razones por las cuales ha figurado siempre en los currículos escolares y debe seguir haciéndolo en la actualidad.

Si se hace hincapié en su valor formativo se destaca su carácter de ciencia con una estructura lógica rigurosa. El tan mentado aforismo que la matemática enseña a pensar (siempre y cuando demos a nuestros alumnos/as la oportunidad de hacerlo) tiene su explicación auténtica en el método de razonamiento que ella exige. La capacidad individual para explorar, conjeturar, razonar lógicamente, utilizando variados métodos matemáticos para la resolución de problemas, se constituye en una meta ineludible para la matemática escolar.

Asimismo, la matemática ha justificado su permanencia en las aulas por su valor instrumental en tanto permite interpretar, representar, explicar, predecir y resolver situaciones del mundo natural y social en que vivimos.

Se la utiliza no sólo en el dominio de la Física, Química o Ingeniería, disciplinas a las que se la vio asociada desde sus orígenes, sino que también ha penetrado otras ramas de la ciencia, como la Economía, la Biología, el Comercio, la Medicina, la Sociología y hasta la Lingüística, brindándoles su método, su lenguaje y, hasta a veces, sus estructuras. Lo que se conoce hoy como **modelización matemática** es una herramienta de uso fundamental en esta relación interdisciplinaria.

* **Nota:** Las autoras de este documento desean agradecer especialmente a las profesoras Ma. Fernanda Gallego (I.F.D.C. de Bariloche), Ana Ferrero y Silvia Berntz (I.F.D.C. de El Bolsón) por sus valiosas observaciones y sugerencias a la versión borrador de este documento, así como los aportes que nos han hecho llegar los Institutos de Formación Docente y escuelas de Río Negro.

¹⁰⁹ Tal como lo muestra la Historia de la Matemática el conocimiento matemático es una producción cultural que se genera y transforma en los distintos momentos históricos, en diálogo con problemas de entornos culturales y sociales diferentes.

Este intercambio con otras áreas de conocimiento, sin lugar a dudas, también ha sido beneficioso para la propia matemática, al proveerle de problemas que le exigen nuevos estudios y resultados.

Actualmente, a estas dos poderosas razones (su valor formativo e instrumental) para justificar la enseñanza de la matemática en la escuela, se nos impone una tercera de orden social: la matemática se encuentra hoy por fuera de la academia, las aulas y los libros, está ampliamente instalada en la vida cotidiana, donde la ciencia y la tecnología la tienen de importante aliada como medio de comunicación generalizado.

Leer una factura de servicios, un recibo de sueldo, el prospecto de un medicamento a tomar o las instrucciones de uso de un electrodoméstico; interpretar el tablero de instrumentos de un auto, la caja de un supermercado o el cajero automático; interpretar un plano, un mapa de ruta o los gráficos de una encuesta, calcular la conveniencia de comprar determinado artículo, contratar una póliza de seguro o completar una tarjeta con pronósticos deportivos, son tan sólo algunos ejemplos de la vida diaria que exigen saber matemática.

Pero también discutir el sostenimiento de los recursos naturales, los riesgos y beneficios de la energía nuclear, el modelo económico de un país, comprender los procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración en conjunto con otras ciencias, etc., requiere de ciudadanos y ciudadanas con preparación matemática suficiente para poder opinar y decidir conscientemente.

Sin duda, la matemática desde su lenguaje y desde su método se ha constituido en medio de comprensión y mejoramiento del medio natural, social, científico, industrial y tecnológico en que vivimos.

Por lo tanto, las razones de su enseñanza escolar exceden ya el objetivo de contribuir al desarrollo personal y a la capacitación instrumental individual de los y las alumnos/as. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad que debe ser atendida en la escuela para lograr la inserción real de todas las personas como ciudadanos responsables, críticos y participativos en la sociedad actual.

Además, es necesario agregar, que el aprendizaje matemático no es privativo de una realidad social ni intelectual. Hoy se habla de **educación matemática para todos**, lo que no se ha de interpretar como una enseñanza unificada y universal de esta ciencia. La matemática pensada como construcción humana debe ser accesible a la mayoría, aun cuando no es esperable que todos los alumnos y alumnas lleguen al mismo nivel de formalización que la ciencia acabada. Lo importante es que aprendan a abordar matemática y críticamente los problemas que se les presentan en las situaciones cotidianas.

A su vez, las condiciones a tener en cuenta de **justicia y equidad**¹¹⁰ en función de las realidades e intereses individuales y sociales de los alumnos y alumnas, reitera que lo dicho anteriormente no implica “la misma enseñanza de la matemática para todos”.

Sin duda, esto impone esfuerzos especiales a los/las docentes (y a toda la sociedad adulta) para comprender y abordar el tratamiento de la **diversidad socio-cultural-cognitiva** de los alumnos y alumnas propiciando aprendizajes basados en el respeto por la misma y el rechazo por todas las formas de discriminación (Ley Educación Sexual N° 26.150).

¹¹⁰ Se entiende por currículo equitativo aquél que atiende a dar igualdad de oportunidades a todos en función de la diversidad del alumnado al que va dirigido.

Se reconoce actualmente que en el nivel de la escolaridad básica resulta preferible una comprensión de los conceptos menos "ordenada" y formalista, menos ocupada por mostrar la arquitectura interna de esta disciplina (conocimiento que sí deben tener los/las docentes), en pro de una educación matemática más dinámica y más significativa para los alumnos y alumnas, de modo que puedan ver su utilidad y riqueza dentro y fuera de la escuela, posibilitando su acceso desde vías tanto intuitivas como lógicas.

Un camino probado para favorecer los aprendizajes matemáticos es la **contextualización** de los saberes a enseñar. La necesidad de contextualizar los aprendizajes matemáticos a partir de situaciones del **mundo real, artificial, virtual o puramente matemático**, ya sea traídas de la historia o de la cotidianeidad, siguen dando vitalidad y motivación a nuestros alumnos y alumnas. Trabajar a partir de contextos reconocibles por ellos, a los que puedan atribuir sus propios significados, permite conectar sus aprendizajes extraescolares con los escolares que deben aprender. La **significatividad** no es una propiedad inherente a los objetivos de la educación matemática, sino más bien una característica de sus relaciones con las necesidades específicas del aprendiz.

La necesidad de poner atención al conocimiento matemático de los alumnos y alumnas, situándolo en su contexto social y cultural, implica que la responsabilidad de dar forma al currículo oficial realmente queda en manos de las escuelas y de sus docentes, y constituye la posibilidad real de atender a la diversidad con equidad, vinculando las experiencias matemáticas de las prácticas por fuera del ámbito escolar con el conocimiento formal, más flexible y general, que se busca adquirir en ella.

A través de su estudio en la escuela primaria, es posible colaborar a que los/as alumnos/as comiencen a fundamentar los conocimientos que necesitan como ciudadanos/as comunes para su desarrollo personal y para comenzar a comprender las bases y posibilidades de la tecnología y la ciencia modernas, sin interpretaciones impropias del conocimiento científico.

2. Encuadre didáctico

En este apartado se explicitan: los propósitos generales que orientarán la enseñanza de la matemática en los tres ciclos de la educación primaria provincial, la naturaleza de los contenidos a enseñar y las bases didácticas fundamentales en donde apoyar dicha enseñanza.

2.1. Propósitos generales

La enseñanza de la matemática en los tres ciclos de la educación primaria responderá a los siguientes propósitos:

- Favorecer la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes para lograr en los alumnos y las alumnas conocimientos significativos, funcionales, transferibles y perdurables, teniendo en cuenta que la resolución de problemas y la reflexión son algunas de las herramientas más valiosas que disponen para ello.
- Promover el aprendizaje de contenidos, tanto de la aritmética y de la medida como de la geometría, la estadística y la probabilidad, para que el/la alumno/a desarrolle una visión amplia acerca de en qué consiste la matemática y de sus múltiples aplicaciones en la resolución de problemas propios, del mundo real y de otras disciplinas.

- Propiciar el uso de las diferentes formas de pensamiento, intuitivo, analógico, creativo o divergente¹¹¹ y especialmente lógico, para formular hipótesis, crear pruebas, elaborar argumentos válidos y convincentes y juzgar los argumentos de otros.
- Promover en los alumnos y alumnas la valoración y el gusto por la matemática y la confianza y seguridad en sus posibilidades de pensar y comunicarse con autonomía en los lenguajes de esta disciplina.
- Propiciar el trabajo cooperativo y responsable como medio de aprendizaje personal e integración socio cultural asegurando "condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo." (Ley Educación Sexual Nº 26.150)
- Alentar el esfuerzo, la disciplina y la perseverancia en la resolución de problemas y la presentación honesta de sus resultados como actitudes necesarias en toda forma de estudio científico.
- Favorecer en los alumnos y alumnas los procesos de construcción, estructuración y análisis de contenidos matemáticos a través del uso de las herramientas tecnológicas (calculadora, computadora, multimedia, video, etc.).

2.2. Contenidos

Los contenidos del área se han organizado en dos ejes transversales referidos al desarrollo de actitudes y capacidades vinculadas a la resolución de problemas y cinco ejes relativos a contenidos, también expresados como capacidades, específicos del área. Estos contenidos se indican en las grillas en orden de complejidad cognitiva creciente según los años escolares y se los menciona en términos disciplinares con la finalidad de que los/las docentes reconozcan los saberes matemáticos a enseñar.

Desde la concepción de la matemática adoptada para este nivel escolar, y desde el eje organizador del área, se procura enseñar una matemática dinámica, utilizando procedimientos de distinto nivel cognitivo (destrezas, habilidades y estrategias) que pongan en juego conceptos de diversas maneras. Es así que la **utilización de un mismo concepto en contextos diferentes** fortalecerá su comprensión y su **conexión con otros conceptos**, y permitirá avanzar en la resolución de situaciones problemáticas cada vez más complejas. A su vez, éstas podrán generar la necesidad de nuevos saberes o generalizaciones de los ya adquiridos.

De allí la necesidad de que se comprenda que el aprendizaje de un contenido no se agota en un año y que además, su conceptualización será mejor cuanto más relacionado con otros contenidos se lo presente.

Los criterios con que se han seleccionado los contenidos han sido:

- su **legitimidad científica**;
- su **actualización**;
- su **significatividad y funcionalidad** para los alumnos/as de cada ciclo del nivel;
- su **adecuación** a las posibilidades cognitivas y a la diversidad sociocultural que se da en las aulas, atendiendo a su comprensión relacional como instrumental, y

¹¹¹ Razonamiento analógico: no deductivo, que se realiza en base a casos conocidos. Por ejemplo: *Me resultaron fáciles estos problemas luego éste me va a ser fácil también* o *Este es un rombo y tiene 4 lados iguales, este es un cuadrado y también tiene 4 lados iguales, este es un cuadrilátero y, por lo tanto va a tener los 4 lados iguales*. Como sucede en todos los razonamientos no deductivos, la relación entre la verdad de las premisas y la verdad de la conclusión en los razonamientos analógicos no es una relación necesaria.

Pensamiento creativo, ingenioso o divergente, es el que produce nuevas ideas o conceptos o nuevas asociaciones de ideas o conceptos que producen soluciones originales (que pueden ser o no correctas). El pensamiento lateral, como forma específica de organizar los procesos de pensamiento que busca una solución mediante estrategias o [algoritmos](#) no ortodoxos que normalmente serían ignorados por el [pensamiento lógico](#), entraría en esta categoría.

- su **articulación** con los contenidos correspondientes al nivel inicial y a la educación secundaria básica provincial, relacionados con cada eje.

2.3. Consideraciones metodológicas

¿Cómo enseñar y aprender matemática?

La construcción de conocimientos por parte de las personas se realiza, en general, en el curso de acciones dirigidas a un fin. La historia de la matemática y el modo de trabajo de los científicos y científicas son claros ejemplos respecto de cómo se hizo y se hace matemática. En la mayoría de los casos las ideas de esta disciplina han surgido como respuestas a problemas, tanto de:

- la vida cotidiana (delimitación de terrenos, creación de calendarios, predicción de resultados en los juegos de azar, confección de censos, estimación de poblaciones, etc.),
- como de otras ciencias (la mecánica que requirió del análisis; la cartografía que impulsa a la geometría descriptiva y a la geodesia; la astronomía y la náutica que desarrollan la trigonometría, la geometría esférica y la teoría de errores; etc.),
- o internos a la matemática misma (las ecuaciones imposibles de resolver en un conjunto numérico determinado, la discusión acerca del postulado euclidiano de las paralelas, el uso del álgebra en la geometría, etc.).

Si el cometido de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática es que los alumnos y alumnas se apropien de sus formas de razonamiento y comunicación, encontrando el sentido de las mismas para describir y explicar aspectos del mundo que nos rodea, **el problema constituye la herramienta epistemológica y didáctica apropiada.**

Desde esta perspectiva es que la enseñanza de la matemática escolar tomará como **eje didáctico-metodológico y como objetivo principal de aprendizaje** de los alumnos/as del nivel la resolución de problemas que impliquen la construcción y el uso de capacidades diversas, tales como: reconocer, observar, clasificar, definir, operar, representar, construir, formular, validar, demostrar, etc. y la reflexión sobre lo realizado como medios de construcción del conocimiento.

¿Qué se ha de entender por problema?

Se entiende por problema, no a la ejercitación rutinaria que afianza conceptos ya adquiridos, sino a toda situación que lleve a alumnos y alumnas a utilizar los instrumentos cognitivos que posee y que, ofreciéndole algún tipo de dificultad que los torne insuficientes, lo obligue a engendrar nuevos conocimientos, modificando (enriqueciendo o rechazando) los que hasta el momento poseía.

A lo largo del año (y de los años) y según los propósitos que el/la docente se proponga, podrá trabajar con distintos tipos de problemas que permitan que los alumnos y las alumnas:

- **construyan y signifiquen conceptos y procedimientos en contextos diversos** (matemáticos y extramatemáticos). Esta tarea implica un proceso de modelización, entendido como medio de transformar situaciones dadas en problemas matemáticos usando distintas representaciones, trabajando sobre ellas y haciéndolas evolucionar hacia las formas más acabadas de la propia matemática;

- **reconstruyan esos conocimientos en otros contextos diferentes** que les muestren nuevos usos y alcances de los mismos (no se incluyen en esta categoría los problemas conocidos como problemas tipo, los cuales tienen por objetivo la fijación de mecanismos o conceptos ya aprendidos, no implican la ampliación o renovación de los mismos y que, sin ser dejados de lado, no pueden constituir el quehacer matemático principal de nuestros/as alumnos/as);
- **investiguen y proyecten**, siendo los problemas con este objetivo, abiertos, escasamente pautados, que dan lugar a la formulación por parte de los alumnos/as de nuevas preguntas y en los que se les permite manejar su tiempo y la búsqueda de información en forma más flexible que la que impone el trabajo en el aula. Estos problemas, cuyo propósito es que los alumnos y alumnas adquieran fundamentalmente competencias metodológicas, resultan especialmente adecuados para conectar la matemática a las necesidades de la vida cotidiana, de la comunidad o de otras áreas del trabajo escolar, a la vez que posibilitan respetar sus propios intereses.
- **regulen sus aprendizajes**, permitiéndoles evaluar el estado de sus conocimientos.

Los problemas y el aprendizaje de la matemática

La resolución de problemas en la escuela tiene por objetivo tanto la adquisición de conceptos como el aprendizaje de estrategias y procedimientos, que van más allá de destrezas y habilidades puntuales, incluyendo métodos de investigación y razonamiento, formas de comunicación y nociones de contexto. Simultáneamente el/la alumno/a, también a través de esta actividad, llegará a la formación de actitudes, al sostenimiento de valores y a la comprensión de normas, que han de trascender de su vida personal a su vida social y de ciudadano/a responsable.

Los problemas, pensados en función de la construcción de un determinado contenido, serán seleccionados de modo de apelar a los **conocimientos previos** de los/las alumnos/as promoviendo construcciones nuevas, en principio en forma de **herramientas** personales cuyo significado estará **vinculado al contexto** en que están planteados.

Posteriormente, y a partir de problemas relacionados al mismo contenido, pero presentados en otros contextos, estas herramientas irán tomando valor propio como modelos vinculados a la resolución de un tipo de problemas, **modelos sobre los cuales se darán procesos de reflexión, formulación, descontextualización y validación**, llegándose a la creación de un nuevo objeto-modelo matemático, cuya existencia puede ser reconocida dentro de la matemática formal.

Además, a través de la resolución de problemas es posible el desarrollo de capacidades como las que se mencionan a continuación, relevantes para gestar una forma de aprendizaje autónomo en los alumnos y alumnas:

- saber qué es lo que se busca, ser capaz de representarse y apropiarse de la situación,
- ser capaz de concentrarse el tiempo suficiente y también de descentrarse y cambiar de punto de vista,
- ser capaz de movilizar y utilizar el recurso adecuado en el momento adecuado,
- guardar el registro de sus procedimientos, de organizarse, de planificar, de utilizar convenientemente la información de que dispone, ya sea dada o que sea necesario buscarla o construirla,
- arriesgar, probar, no tener miedo a equivocarse,
- ser capaz de usar la intuición, el pensamiento divergente y la creatividad,

- poder formular preguntas, comunicar sus hipótesis, sus certidumbres, sus estrategias,
- ser capaz de controlar el estado de su procedimiento y medir la distancia que lo separa de la solución completa,
- ser capaz de validar, probar, demostrar,
- poder encontrar conexiones entre situaciones (hechos, fenómenos, ideas) en apariencia muy diferentes, tanto como poder mirar desde distintas perspectivas una misma situación,
- aprender de los errores propios y ajenos.

Poder **trabajar con sus pares cooperativamente**, coordinando y discutiendo acciones y resultados, le proveerá de un pensamiento más flexible para el logro de estas capacidades.

Aprender a resolver problemas no es una tarea simple ni de un día y esto lo deben saber los alumnos y alumnas. La historia misma de la matemática y la biografía de matemáticos célebres les mostrarán:

- el tiempo, muchas veces centurias, que ha insumido a la humanidad la construcción de determinados conocimientos;
- el esfuerzo y la perseverancia que requiere llegar a resultados;
- la realidad de que esos resultados no siempre han sido los correctos ni los esperados, pero que sirvieron para clarificar el sentido de lo buscado, profundizando las comprensiones y abriendo camino a otras investigaciones y miradas renovadas de los conceptos o procedimientos utilizados.

Los problemas y la enseñanza de la matemática

Si bien los/las docentes pueden utilizar distintos métodos de enseñanza (expositivo, interrogativo, de discusión colectiva, fichas de autoaprendizaje, uso de textos, etc.) para trabajar en el aula con sus alumnos y alumnas, la forma privilegiada para la construcción de los conocimientos matemáticos ha de ser la resolución de problemas.

Esto implica un cambio en la concepción de la matemática y del uso del problema en su enseñanza, lo cual ha constituido y constituye una verdadera revolución con respecto a la enseñanza escolar tradicional que aún perdura en muchas aulas. Ya no es situar el problema sólo al final de la enseñanza, como aplicación de conocimientos previamente adquiridos, ni como motivador de los aprendizajes, con la sola intención de captar el gusto o la curiosidad de los alumnos y alumnas. Es considerar la resolución de problemas como la forma privilegiada de enseñar y aprender matemática, y por lo tanto, ubicada centralmente en todo el transcurso de este proceso **como objetivo, contenido de estudio y recurso didáctico**.

Una ventaja importante de la enseñanza de la matemática a través de problemas la constituye el hecho de poder graduar la ayuda brindada a los alumnos y alumnas, de acuerdo a sus necesidades pedagógicas y atendiendo a su diversidad. Los/las docentes han de reconocer en sus aulas la existencia de alumnos/as que son capaces de construir una profunda comprensión conceptual acerca de un tema particular sin requerir gran participación de su parte, en tanto que para otros/as un logro similar requiere de atención específica e intensiva.

No todos los alumnos/as parten del mismo punto en sus conocimientos y posibilidades cognitivas, ni llegarán a conceptualizaciones o a dar argumentaciones del mismo nivel de abstracción, pero **todos deben poder alcanzar alguna forma correcta de comprensión de los contenidos curriculares**. La popularización de la enseñanza y la extensión de la obligatoriedad a mayor número de años necesita de docentes mejor

formados, capaces de atender lo excepcional (discapacidad, diferencias culturales, superdotados, etc.) utilizando variados recursos, itinerarios alternativos y refuerzos adecuados y, que sin romper la convivencia en el aula, permitan realizar aprendizajes positivos en paralelo.

¿Qué papel desempeña el/la docente según esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática escolar?

El/la docente posee un **papel decisivo en la planificación y gestión de la enseñanza** para favorecer la construcción matemática por parte de sus alumnos/as.

Teniendo en cuenta los propósitos del ciclo y los contenidos del año, la realidad de su grupo y la enseñanza a través de problemas, cabe al docente la responsabilidad de la selección cuidadosa de los mismos, teniendo en cuenta:

- los **diferentes contextos de uso** vinculados a los contenidos que se desean enseñar;
- la **delimitación de tareas** posibles en esos contextos,
- la **anticipación** acerca de cómo pueden ser abordados por distintos alumnos/as, con qué procedimientos y representaciones y
- la **previsión** de cuáles serían los recursos que se podrían utilizar para comunicar y dar validez a las respuestas obtenidas, y en qué medida estas respuestas podrían ser generalizadas y descontextualizadas.

Para ello tendrá en cuenta las **variables didácticas**¹¹² (contextos, representaciones, alcances del contenido, organización grupal, grados de ayuda, etc.) con que puede intervenir para favorecer la progresión y articulación de los aprendizajes de sus alumnos/as atendiendo a la diversidad de los mismos y a su avance cognitivo.

Ya en el aula, les dará apoyo creando un **clima de confianza y respeto** para que actúen, prueben, se comuniquen, ayudándoles a organizarse, facilitando la comprensión de consignas y replanteándoles la finalidad de la tarea cuando pierden el rumbo.

Concluida esta etapa de acción, facilitará la **descripción** y **confrontación** de soluciones, donde los/las alumnos/as desarrollarán formas de **comunicación** y **argumentaciones** acerca de lo producido, lo que les permitirá detectar la **validez** o no de sus resultados o si su interpretación del problema fue correcta o incorrecta y donde tendrá un lugar prioritario el análisis y la explicación por parte de ellos mismos de los errores detectados.

Posteriormente, el/la docente en conjunto con sus alumnos/as destacará las adquisiciones que hayan realizado, identificándolas, nombrándolas, y si es necesario, definiéndolas y buscando las relaciones con otros conceptos y procedimientos ya usados. Esta reflexión y toma de conciencia explícita sobre lo aprendido, es conocida en los ámbitos didácticos con el nombre de **institucionalización**. Una vez resuelto el problema, el/la docente ayudará a sus alumnos/as a resaltar las características más importantes de la situación de manera de permitir que puedan reconocer situaciones análogas en un futuro.

Por último el/la docente, en base al análisis y evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de sus alumnos/as, precisará lo que falta por adquirir sobre un tema dado y planificará los recursos futuros para lograrlo.

¹¹² Las variables didácticas (término proveniente de la didáctica francesa) son las condiciones sobre las cuales el docente puede operar para favorecer u obstaculizar el empleo de una cierta estrategia y, por lo tanto, para cambiar la relación de los alumnos con el conocimiento. En Parra C. y otros: Materiales de Enseñanza destinados a la Capacitación Docente. PTFD. M.C.y ED. 1994.

No es suficiente presentar uno o dos problemas para que el/la alumno/a construya un concepto o desarrolle procedimientos. Es necesario construir **trayectos o secuencias** de situaciones que les permitan una construcción progresiva de conceptos y procedimientos, dando la ocasión de reutilizarlos o mejorarlos en otras situaciones.

De la multiplicidad de usos en los que el conocimiento (concepto o procedimiento) se vea involucrado surgirá la posibilidad de descontextualizarlo (desparticularizarlo), es decir, de considerarlo con autonomía de los contextos de origen y en su generalidad, que es lo que hace al conocimiento matemático tan potente y funcional.

Los/las docentes deberán ser capaces de seleccionar los materiales concretos, gráficos y tecnológicos (calculadoras, calculadoras graficadoras, computadora, video, televisión, multimedia, etc.) que mejor se ajusten a la temática prevista y al nivel de los/las alumnos/as.

Ningún material de por sí ha de ser excluido en tanto el/la docente tenga claro por qué va a promover su utilización. Por ejemplo, si el uso de la calculadora en los primeros años a la hora de trabajar con algoritmos excluye la reflexión sobre los mismos, evidentemente no debe ser permitida, pero si se la utiliza para ver qué pasa con la multiplicación por la unidad seguida de ceros, cuando estos son muchos, pudiendo comprobar que la regla vale lo mismo que cuando se multiplica por 10, 100 ó 1000, se podrá ver su beneficio.

Una consideración especial merece el papel del **juego** en el aprendizaje de la matemática. La matemática misma puede ser presentada al alumno/a como un gran desafío que admite reglas particulares y que promueve la apropiación de técnicas y la gestación de estrategias personales que pueden dar lugar a nuevos caminos o formas innovadoras de jugar y por ende, de pensar. Justamente su enseñanza basada en problemas debería hacerse bajo esta caracterización.

Se han de planificar las situaciones de juego articulándolas a los contenidos a enseñar y teniendo en cuenta que los alumnos y alumnas han de vivirlas con cierta independencia de la intencionalidad del docente, quien sí debe poseer una idea clara del uso didáctico que le dará al mismo en pro del aprendizaje matemático de ellos.

Existen juegos en la vida diaria incorporables a la enseñanza de la matemática en la escuela, que encierran conocimientos o procedimientos propios de esta disciplina o que pueden ser adaptados a tal fin. Ejemplos de ellos lo constituyen:

- los juegos de procedimientos conocidos, pero que pueden ser enriquecidos y variados para profundizar contenidos matemáticos (Dominó, Lotería, Escoba, Generala, Bingo, Oca, Trivial, Carrera de Mente, Pictionary, Batalla Naval, Rayuela, etc.);
- los juegos que impliquen la creación de estrategias por parte de los alumnos, como son muchos de los juegos bipersonales de tablero en los que puede determinarse una estrategia ganadora (Ta-te-ti, Nim, Llegar a 10, Ludo, etc.);
- los rompecabezas geométricos en el espacio y el plano (Cubo Rubik, Cubo Soma, Tan Gram, etc.) que agudizan las percepciones espaciales a la vez que promueven el descubrimiento de propiedades geométricas;
- los dados y ruletas que despiertan el interés por las probabilidades;
- los crucigramas, cuadrados mágicos, juegos de ingenio, que aparecen en diarios y revistas; juegos corporales que incluyan contenidos matemáticos, etc.

Valga señalar el juego como un agente de articulación prioritario con el Nivel Inicial, dada la relevancia que tiene en la educación infantil y que la educación primaria suele descuidar, no valorándolo como poderoso recurso de diagnóstico de los saberes y actitudes de los niños y medio de nuevos aprendizajes al ser incorporado intencionalmente a la enseñanza escolar.

El/la docente ha de ser conciente que su experiencia, creencias y actitudes hacia la matemática, y en especial hacia la resolución de problemas, porque aunque no las explicita quedan transparentadas en su actuación en el aula y de ellas depende en gran medida mucho de lo que los/las alumnos/as gusten, se interesen y se sientan capaces de “hacer” en esta disciplina.

2.4. Evaluación

¿Qué y cómo evaluar según esta concepción de enseñanza de la matemática?

La evaluación en el área debe orientarse en relación con los propósitos de enseñanza y los lineamientos de acreditación acordes que se explicitan en este currículo. La misma debe poseer dos objetivos complementarios: **conocer lo que los/las alumnos/as pueden decir y hacer con lo aprendido y analizar las discrepancias que puedan existir entre la enseñanza en el aula y esos aprendizajes.**

En función del enfoque expuesto acerca de la matemática y su aprendizaje, se requiere una concepción de evaluación dirigida a tener más en cuenta la comprensión y el proceder de los/las alumnos/as que el control puro de sus habilidades algorítmicas o la memorización de conceptos matemáticos, sin con ello querer descuidar estos aspectos. Por lo cual, recordar definiciones, aplicar reglas, usar vocabulario y escrituras convencionales con eficiencia, no aportan datos suficientes sobre la manera en que los alumnos y alumnas comprenden los conceptos y procedimientos relacionados con esas actividades.

De allí que sea necesario seleccionar y elaborar rigurosamente los dispositivos de evaluación que se implementen y que deben apelar a niveles diferentes de pensamiento matemático de parte de los alumnos y alumnas, dándoles la oportunidad de demostrar lo que han aprendido y lo que son capaces de hacer.

Los/las docentes deberán ser capaces de responder de cada alumno/a:

- si domina las habilidades básicas (por ejemplo, conocer hechos numéricos y geométricos y definiciones, usar procedimientos rutinarios y algoritmos usuales),
- si es capaz de resolver problemas sencillos eligiendo sus propias estrategias y representaciones y de dar razones matemáticas apropiadas acerca de ellas y,
- si pueden resolver problemas más complejos donde tengan que criticar procesos de solución, plantear preguntas, seleccionar modelos matemáticos y remodelar si es necesario, y comunicar procesos y resultados bajo distintas representaciones matemáticas.

Para dar respuestas a esto, los/las docentes necesitan una gran variedad de tareas en distintos niveles de competencia, teniendo en cuenta que el contenido matemático del problema y la complejidad de la actividad son aspectos cruciales a considerar.

La observación y el análisis de las estrategias personales que los alumnos y alumnas usan en la resolución de problemas, de sus errores¹¹³ y la explicación y defensa que hagan de sus producciones, darán al docente (y al mismo alumno/a) los mejores datos acerca del nivel de conceptualización matemática, de las competencias metodológicas y de las actitudes matemáticas y hacia la matemática que poseen.

¹¹³ “En particular ciertas producciones erróneas (sobre todo si ellas persisten) no corresponden a una ausencia de saber sino, más bien, a una manera de conocer (que a veces a servido en otros contextos) contra la cual el alumnos habrá de construir el nuevo conocimiento”. R. Charnay, “Aprender (por medio) de la resolución de problemas” en el libro *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Parra C. y Saíz I. Comps. Paidós. 1994. P. 60.

A la observación (ocasional y sistemática) que el/la docente realice de la interacción natural que el/la alumno/a tenga en el aula con él y sus pares, en relación con su quehacer matemático deberá sumar el análisis de su desempeño al cumplimentar fichas de trabajo individual, cuadernos, trabajos interdisciplinarios, pruebas escritas y orales, proyectos grupales, etc., los cuales le aportarán datos más específicos sobre la adquisición individual, real y eficaz que cada uno haya hecho de los contenidos trabajados en un determinado tiempo y de su manera de integrarse al trabajo grupal.

Algunas pautas que pueden ayudar a analizar los procesos de resolución de problemas en el/la alumno/a son:

- ¿Comprende el enunciado desde el punto de vista lingüístico?
- ¿Comprende el problema matemático que encierra?
- ¿Puede traducirlo a algún tipo de lenguaje (concreto, gráfico, simbólico)?
- ¿Qué estrategias utiliza para su solución? ¿Una? ¿Varias? ¿Apropiadas? ¿Económicas?...
- ¿Llega a un resultado posible?
- ¿Vuelve sobre el problema para la revisión de procesos y resultados?
- ¿Se notan progresos respecto de sus trabajos anteriores? Etc.

Es importante involucrar a los/las alumnos/as en procesos de autoevaluación, a fin de que puedan hacerse cargo de sus aprendizajes de manera cada vez más autónoma y desarrollar un sentido de justicia basado en la razón e independiente de conductas heterónomas.

Pero no es sólo el/la alumno/a quienes deben evaluarse y ser evaluados. El/la docente mismo/a debe involucrarse en este proceso considerando su propia forma de enseñanza como objeto de evaluación en relación con los resultados obtenidos por sus alumnos/as, con el objetivo de mejorar la misma.

El grado de solidez de su preparación disciplinar y didáctica y su compromiso con la tarea se suelen reflejar en los aprendizajes de los/las alumnos/as, los que resultan ser un buen espejo para evaluarlos.

2.5. El uso de las TIC

El uso de las TIC en la escuela es un desafío relacionado con la posibilidad de mejorar el acceso a la educación y la calidad educativa, tendiente a contribuir a la integración social de todos los niños y niñas.¹¹⁴

Sin embargo, el valor de su incorporación en la educación está dado no sólo por los atributos de la tecnología involucrada, sino también por el contexto y ante todo, por la propuesta didáctica que sostenga su inclusión.

Las ventajas que pueden aportar las TIC al trabajo escolar, tales como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la interdisciplinariedad y el desarrollo de competencias y habilidades que permitan el uso responsable y efectivo de los distintos recursos (alfabetización digital), están sujetas a cambios que deben darse en las prácticas docentes, institucionales y sociales.

La intencionalidad docente condiciona el valor pedagógico de las TIC en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comprensión de la sociedad cambiante y compleja en la que vivimos.

¹¹⁴ Investigaciones actuales revelan el potencial de las TIC para favorecer los aprendizajes de niños con necesidades educativas especiales, abriendo un nuevo panorama en relación al reconocimiento y aprovechamiento de la diversidad en el aula.

Es necesario revisar las formas de abordaje de los contenidos curriculares desde su planificación hasta su evaluación para aprovechar creativamente los recursos que las TIC ofrecen.

Si bien el sólo uso de las TIC no resuelve la complejidad que implica abordar las problemáticas en la enseñanza de la Matemática, sí se espera que la implementación de las permita motivar, de mejor manera, el aprendizaje de una matemática cuyos valores son pensados, independientemente, de esas herramientas.

Un uso constructivo de las mismas permite abordar un tipo de problemas y de tareas absolutamente distintos, desde su forma de presentación hasta la conexión de datos, gráficos, etc.; la creación de situaciones; la búsqueda de patrones; el análisis del comportamiento de algunos objetos matemáticos (se pueden medir, mover: girar, arrastrar, estirar); el descubrimiento de propiedades; la posibilidad de conjeturar; la responsabilidad de los alumnos y alumnas en el trabajo; las reflexiones que se pueden proponer; la comprensión de conceptos e ideas, etc.

Crterios para el uso y la seleccin de materiales¹¹⁵

El uso de las TIC como herramientas didcticas, supone una actitud abierta y crtica respecto de las posibilidades de mejorar y enriquecer el proceso de aprendizaje que brindan.

Para conocer las posibilidades, alcances y limitaciones de los recursos tecnolgicos es importante investigar y probar los mismos y aprovechar el trabajo en equipo con otros docentes para buscar, seleccionar, analizar y planificar experiencias de prcticas con TIC. Por ejemplo, un video educativo puede utilizarse para motivar e invitar a los alumnos y alumnas al inicio del estudio de un tema, durante el desarrollo de la unidad didctica para profundizar determinados aspectos del contenido en cuestin o al final del trabajo, como instancia de cierre, repaso y sistematizacin de los conceptos abordados durante todo el proceso. Un software educativo puede aplicarse como actividad disparadora, pero tambin como fuente de exploracin, de enseanza de un contenido nuevo, de ejercitacin o prctica de otros o como evaluacin de los mismos.

Segn el propio docente se familiarice con los medios TIC, podr plantear proyectos ms amplios que, integrados a su propuesta pedaggica, demanden a los alumnos y alumnas otros tiempos y habilidades de trabajo. Para ello el/la docente deber atender no slo a la eleccin del tema, sino tambin a distinguir las etapas a desarrollar por los alumnos y alumnas en la realizacin del proyecto, los propsitos, recursos, actividades y duracin de cada una de ellas y los criterios e instrumentos de evaluacin del mismo. De esta forma, el uso de las herramientas tecnolgicas podr promover un rol productivo en los alumnos y alumnas, adem s de receptivo.

En relacin a la seleccin del material multimedia es importante que los mismos atiendan a algunos criterios bsicos, tales como:

- la facilidad de uso: que no requiera grandes tareas de explicacin, que tenga ayudas en lnea o una gua de utilizacin.
- la adecuacin a las caractersticas del grupo de alumnos: si posee o no niveles de dificultad, que permita modificar el grado de la misma, el tiempo de respuestas, el nmero de usuarios simultneos, el idioma, la personalizacin de la pantalla (con un nombre o un objeto), etc.
- la calidad del entorno audio-visual: que el diseo general de las pantallas sea claro, sin exceso de texto u otros elementos que sobrecarguen las mismas, que combine

¹¹⁵ Todo material que presenta la informacin a travs de distintas modalidades integradas (icnica, visual, auditiva, textual, etc.) y que permiten al usuario interactuar de diversas maneras.

elementos multimedia (gráficos, fotos, animaciones, videos, voz, música), que utilice un lenguaje adecuado (sin errores ortográficos ni gramaticales), que sea atrayente para los alumnos y alumnas.

- la calidad de los contenidos: que sean relevantes y significativos, actualizados y coherentes con la propuesta curricular.
- el carácter lúdico: que capte la atención y genere curiosidad e interés de los alumnos y alumnas hacia la tarea, que les permita aprender jugando.

A medida que adquiera experiencia en el uso de TIC, cada docente desarrollará seguramente criterios propios de selección y valoración de recursos que le permitan optimizar su quehacer educativo, dinamizando su aula desde la motivación, generando valores de respeto por el otro, cooperación y solidaridad en entornos virtuales compartidos, integrando contenidos, guiando y facilitando estos procesos, mejorando en síntesis, la calidad educativa que brinda.

3. Organización curricular de los contenidos

El currículo de matemática está estructurado alrededor de un eje organizador que orienta la concepción de la disciplina para todo el nivel. En la organización de los contenidos se han tenido en cuenta además, las ideas básicas que sustentan los mismos, dos ejes transversales relativos a las **actitudes** necesarias para el trabajo en matemática y a la **resolución de problemas**, las caracterizaciones de los ejes **temáticos** propuestos, los propósitos del ciclo, los cuadros de alcances de contenidos organizados por ciclo, eje y año, y los lineamientos de acreditación por ciclo.

Los ejes temáticos correspondientes a los tres ciclos de la escuela primaria son:

- Eje: Número.
- Eje: Operaciones.
- Eje: Geometría.
- Eje: Magnitudes y Medida.
- Eje: Estadística y Probabilidad

Estos ejes no constituyen unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento matemático es esencialmente interconectada. Por otro lado el proceso de construcción cognitivo de la matemática obliga a volver periódicamente sobre los mismos temas con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes.

Corresponde al docente elegir los contenidos de cada eje que considere adecuados para organizar su enseñanza, previendo la selección de situaciones que favorezcan su integración y en el marco de una planificación institucional consensuada.

En los cuadros de contenidos específicos por eje temático:

- la lectura horizontal indica la progresión sugerida para la enseñanza de los mismos en los distintos años, entendiéndose que los contenidos de un grado presuponen la adquisición de los correspondientes al grado anterior.
- la lectura vertical de cada año da cuenta de los contenidos del eje que deberían ser desarrollados en ese año y no constituyen una secuencia didáctica.

Los contenidos de los ejes transversales de actitudes y resolución de problemas, deben ser trabajados simultáneamente con los contenidos específicos de cada eje temático.

3.1. Eje organizador

Los modos de razonamiento y el lenguaje de la matemática permiten al alumno/a del nivel interpretar, representar, explicar, predecir y resolver, tanto situaciones de la vida cotidiana y de la misma matemática, como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo y así colaborar a su transformación positiva.

3.2. Ideas básicas

Se entiende por ideas básicas aquellas alrededor de las cuales se organiza la enseñanza de los contenidos del área. Ellas son:

- La matemática puede considerarse como un proceso de pensamiento que permite construir y aplicar en abstracto, ideas conectadas lógicamente, ideas que en la mayoría de los casos han surgido de la necesidad de resolver problemas de la vida natural, la tecnología o la ciencia.
- Hacer matemática implica ocuparse de resolver problemas, generando los conceptos y estrategias que los solucionan, tanto como de elaborar lenguajes para comunicar y validar dichos conocimientos.
- Los números han surgido de la necesidad concreta de medir colecciones y cantidades.
- Los números y las operaciones permiten representar situaciones pasadas, presentes o aún no realizadas, en forma abstracta, probando o anticipando resultados de las mismas.
- El encuentro de regularidades y la formulación de patrones a través del lenguaje matemático propicia procesos de generalización y modelización necesarios para avanzar en los conocimientos de los distintos ejes en la matemática y en cualquier ciencia, propiciando la iniciación de los/as alumnos/as en el pensamiento y el lenguaje algebraico.
- El razonamiento proporcional es esencial para describir la relación entre cantidades, sea en problemas del mundo real y de otras ciencias como de la matemática misma.
- La geometría permite controlar las relaciones de las personas con el espacio y describir en forma racional aspectos del mundo que los rodea, estudiando los entes geométricos como modelizaciones de esa realidad.
- La medida es una forma de explorar la realidad y ayuda a ver la utilidad de la matemática en la vida cotidiana a la vez que colabora en la construcción de conceptos numéricos, geométricos, estadísticos y probabilísticos, propios de la disciplina.
- La estadística y la probabilidad colaboran a la interpretación de hechos físicos y sociales y sus conceptos y lenguaje constituyen herramientas valiosas para la toma de decisiones.

3.3. Contenidos actitudinales

Como se ha mencionado al inicio de este trabajo, las actitudes, valores y normas serán considerados como contenidos explícitamente enseñables en nuestras escuelas en conjunto con el resto de los contenidos, por cuanto suponen conductas construibles, educables y evaluables (con criterio formativo). Se ha de tener en cuenta que mientras los/las alumnos/as construyen sus conocimientos matemáticos, establecen jerarquías de valores, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales

Justamente serán las actitudes, valores y normas con que el/la alumno/a enfoque sus aprendizajes las que posibilitarán o no la mejor comprensión, aplicación y transferencia de los saberes que la escuela procura impartir.

Cabe al docente ejemplificar las actitudes y valores que espera formar en sus alumnos/as. Sus propias actitudes hacia la matemática y su pensamiento acerca de qué es, para qué sirve y cómo se aprende constituyen factores decisivos que pueden facilitar o bloquear el aprendizaje global de esta disciplina por parte de los/las alumnos/as.

Las actitudes a desarrollar con la enseñanza de la matemática en la educación primaria son:

- Autonomía en su desempeño integral.
- Confianza en su posibilidad de plantear y resolver problemas.
- Sentido crítico sobre las estrategias usadas y los resultados obtenidos.
- Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones a los problemas.
- Respeto por las ideas y producciones de los pares sosteniendo un sentido crítico constructivo sobre los errores propios y ajenos.
- Valoración de la matemática desde su aspecto lógico, instrumental y social.
- Valoración de la exactitud y la verdad.
- Conciencia de la necesidad del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.
- Actitud crítica y constructiva frente al intercambio de ideas como fuente de aprendizajes, respetando el pensamiento ajeno, descartando cualquier forma de discriminación.
- Compromiso con el trabajo cooperativo y la toma de responsabilidades a efectos de lograr un objetivo común.
- Serenidad frente a los errores y logros en la resolución de problemas.

3.4 Contenidos acerca la resolución de problemas

Como se mencionara en el apartado *Los problemas y la enseñanza de la Matemática*, la resolución de problemas no constituye, en este currículo, sólo un recurso didáctico sino también está pensada como objetivo y como objeto de estudio, constituyéndose en un contenido de tratamiento transversal a todos los ejes.

Poder distinguir cuando un texto¹¹⁶ es un problema, detectar la información dada y lo que hay que buscar, distinguir y aplicar estrategias, poder reflexionar sobre las formas de resolución y la validez de los resultados, deben ser objeto de enseñanza explícita en el aula. A continuación se presentan algunos de los contenidos a trabajar en este eje.

¹¹⁶ El término *texto* se toma en sentido amplio, cualquiera sea la presentación que tenga: sea un enunciado escrito u oral, una imagen, gráfico, esquema, tablero, etc.

Comprensión del enunciado

- distinción de las características que hacen que un texto se identifique como problema.
- reconocimiento global del contenido del que trata el problema.
- interpretación del enunciado desde el punto de vista lingüístico.
- identificación de problemas bajo distintos portadores de texto.

Comprensión del problema

- detección del problema matemático que encierra la situación dada.
- identificación de los datos e incógnitas en enunciados orales, gráficos o escritos de problemas.
- interpretación de las relaciones entre los datos y las incógnitas a través de representaciones concretas, gráficas o simbólicas.
- determinación en función de las preguntas del problema, si los datos son:
 - . relevantes o irrelevantes;
 - . necesarios o innecesarios;
 - . suficientes o insuficientes;
 - . contradictorios, etc.
- reformulación del enunciado y de las preguntas usando otras expresiones.
- anticipación del tipo de respuesta/s que conviene/n al problema dado (numérica, coloquial, gráfica, etc.)
- reconocimiento de conexiones con otros problemas trabajados.
- creación de nuevas preguntas en base a los datos dados.
- creación de preguntas y determinación acerca de qué información es necesaria para contestarlas.
- modelización de situaciones problemáticas a través de materiales, tablas, dibujos, diagramas, gráficos, fórmulas, ecuaciones, etc.

Comprensión de la resolución¹¹⁷

- identificación si el problema posee respuesta única/ varias/ ninguna y justificación de este hecho.
- estimación del resultado del problema.
- anticipación acerca de si la respuesta numérica debe ser exacta o aproximada.
- explicación oral de las ideas/conjeturas o hipótesis que se le ocurren para resolver el problema.
- selección de estrategias de resolución y justificación de su validez.
- exposición en forma oral y escrita, usando lenguaje adecuado, de los procedimientos y resultados obtenidos en la resolución de un problema.
- detección de inconsistencias y formulación de argumentaciones lógicas que avalen o desapruében razonamientos o tomas de decisiones en función del problema dado.

Evaluación de la solución

- revisión de la razonabilidad de los resultados (propios y ajenos) en función del contexto y las preguntas del problema (número, expresión coloquial, fórmula, construcción geométrica, etc.).
- evaluación de si el resultado:
 - . responde a lo preguntado;
 - . está bien/mal expresado, completo/incompleto;
 - . es posible, imposible o absurdo;

¹¹⁷ Se entenderá por resultado la respuesta dada al problema; por solución, los pasos que muestre el alumno conducentes a la misma y por resolución, el proceso mental que conlleva dicha solución y que no suele aparecer en forma explícita y debe ser demandado por el docente.

- posee el grado de precisión necesario en función del contexto, etc.
- detección y justificación de las causas de error en la resolución del problema (interpretación del enunciado, estrategia de solución y/o cálculos incorrectos).

3.5. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: Número

Este eje temático está dirigido al estudio de los números como tales, sus formas de representación y sus propiedades. Se lo ha separado del resto de los ejes para señalar la especificidad e importancia del tema (que suele quedar confundido con el de las operaciones), pero no supone un tratamiento aislado del mismo, en tanto los números encuentran en los demás ejes, su razón de ser y su significado.

El objetivo primordial de este eje, consiste en que los/las alumnos/as piensen sobre los números, establezcan relaciones de comparación entre ellos, los usen apropiadamente, adquiriendo así el sentido de los mismos y el valor del sistema decimal para su estructuración. Este conocimiento se manifiesta en la capacidad para juzgar si un pensamiento numérico es adecuado y los resultados son razonables, dándoles, confianza para usar la matemática en la resolución de problemas y en la comunicación de ideas.

En el primer y segundo ciclo se trabajarán los distintos tipos de números (naturales, fracciones y decimales) a partir de las razones prácticas que motivaron su creación (para cardinalizar, ordenar, medir, indicar partes de la unidad, dejar indicado un cociente, determinar cierta precisión, etc.). Corresponderá al tercer ciclo profundizar las propiedades de esos números estableciendo relaciones de inclusión entre ellos (naturales - racionales) y distinguir sus formas de representación numérica y sus usos adecuados.

Los/as niños/as llegan al primer año de la educación primaria con conocimientos numéricos aprendidos de su medio social y de su paso por el Nivel Inicial. Estos conocimientos pueden ir desde la simple enunciación de numerales y la cuantificación de colecciones poco numerosas, hasta la resolución de problemas sencillos utilizando números pequeños. Estos saberes, muy diferentes de un niño a otro, son los que el docente debe diagnosticar para proponerles situaciones que enriquezcan el significado de los números y los procedimientos que manejan, a fin de basar en ellos el aprendizaje de los siguientes.

El conteo y la estimación visual son las estrategias habituales que utilizan la mayoría de los/as niños/as pequeños/as para cuantificar y comparar numéricamente conjuntos de objetos, estableciendo relaciones de igualdad y diferencia entre ellos. Esto los llevará a descubrir el valor de los números para memorizar la cantidad de elementos de un conjunto (cardinal) o los lugares en una sucesión (ordinal), compararlos y predecir resultados de acciones posibles aun en ausencia de las colecciones que representan. Los juegos con dados, cartas, tableros y loterías son recursos útiles para que los/as alumnos/as usen sus conocimientos numéricos y el/la docente pueda diagnosticar sus avances.

A esta construcción del número en sus aspectos ordinal y cardinal, se suma en este ciclo la del valor ideográfico de los numerales. Entender que a partir de un grafismo se puede representar una pluralidad de objetos, que el mismo no está sujeto ni a aspectos perceptuales, ligados a la naturaleza del conjunto cuya cardinalidad significa (el 3 se predica de 3 osos, 3 litros o 3 años indistintamente), ni a la expresión verbal del mismo, es un esfuerzo que los/as niños/as hacen entre los 5 y 6 años.

De allí que el primer año de educación primaria, continuando el trabajo comenzado en el Nivel Inicial, debe estar dedicado a la construcción del valor cardinal y ordinal de los números entre 1 y 100, resolviendo situaciones de comparación entre ellos y afianzando además, las relaciones entre el significante oral (palabra -número), el símbolo numérico (numeral) y el valor que ellos representan.

La banda numérica y la tabla de filas de 10 en 10 siguiendo la sucesión a 100 resultan buenos ejemplos para ligar la sucesión oral con la escrita y descubrir regularidades en la enunciación y la notación de los números.

El trabajo con descomposiciones aditivas (o multiplicativas) de los números, correspondientes a los intervalos numéricos que se trabajen en los distintos años, contribuirá a la mejor comprensión de los mismos. A través de ellas el/la alumno/a comprobará el orden de magnitud (tamaño) de los números y descubrirá las múltiples escrituras equivalentes, lo que lo instrumentará para que pueda ampliar su campo numérico expresando cantidades para las que no conoce el numeral convencional (puede ser que un niño/a de primer año no sepa cómo se escribe “veintisiete” (27) pero pueda expresarlo como $10 + 10 + 7$ o como $20 + 7$, si conoce estos numerales;), a la vez que para efectuar operaciones sin poseer conocimiento explícito del sistema de notación decimal.

Por ejemplo, aun desconociendo los algoritmos convencionales los/las alumnos/as de primer ciclo podrán efectuar cálculos mediante descomposiciones convenientes:

- ❖ aditivas, por ejemplo, es posible pensar esta suma $244+325$ como $200+40+4+300+20+5$ y agrupar $200+300 = 500$, $40+20 = 60$ y $4+5 = 9$, obteniéndose $560 + 9$, valor fácilmente calculable como 569.
- ❖ multiplicativas, por ejemplo, dado 5×8 , el alumno podrá hacer 5×4 y al resultado multiplicarlo por 2, o bien sumar 5×4 dos veces, o hacer $5 \times 2 \times 2$, lo cual es sencillo de hacer.

Asimismo estas descomposiciones permitirán comparar números cuando los/las alumnos/as no tengan presente la serie, de modo que puedan reconocer que 45 es menor que 48, por que $40+5$ es menor que $40+8$.

En cuanto al aprendizaje del sistema de numeración decimal, desde primer año, el análisis de la serie numérica convencional escrita y oral ayudará a los/las alumnos/as a advertir regularidades, por ejemplo, que en ciertos intervalos existen cifras que se repiten, que después del 9 en la última cifra siempre aparece el 0, que los números con más cifras son mayores, que existen familias de números en función de su designación oral y escrita, que existen grupos de *dieces* y de *cientos*, etc.

Los/las niños/as pequeños/as, por lo general, no se cuestionan por qué los números se escriben de tal o cual manera, de ahí que es necesario que el/la docente les plantee situaciones que los lleven a la necesidad de hacerlo, pues sin la comprensión del sistema no podrán entender cómo se gesta la serie numérica convencional ni los algoritmos de las operaciones.

La estructura del sistema de numeración es compleja y su comprensión será objetivo central de segundo y tercer ciclo. Las reglas que lo rigen están lejos de resultar “evidentes” para los/las alumnos/as y su conocimiento exige bastante más que observar que las cifras que están a la izquierda en un numeral “valen más”. Comprender que 726 equivale a 7 grupos de 100 y 2 decenas o grupos de 10 y 6 unidades simples implica entender relaciones de inclusión de clases (unidades-decenas-centenas) y la

coordinación mental de la suma y la multiplicación, ya que “siete de cien, más 2 de diez más seis” se representa matemáticamente por $7 \times 100 + 2 \times 10 + 6$. (Identificar los nombres de las posiciones de centenas, decenas o unidades, sin entender las relaciones que median entre ellas, no agrega nada al conocimiento del número)

El uso de materiales manipulables tan simples como atados de palillos, collares, el dinero (usando billetes de 100, 10 y monedas de 1 peso), contadores o bloques base 10 serán aliados poderosos para que los alumnos y las alumnas se inicien en la comprensión de estas propiedades, reconociendo que todos los modelos tienen sus limitaciones en tanto no dan cuenta de la totalidad de los significados que poseen los conceptos matemáticos. Por ejemplo, los palillos y el material de placas, regletas y cubitos (de base 10), resaltan el aspecto cardinal de los números, mientras que la línea numérica destaca el aspecto ordinal; los collares pueden dar idea de ambos aspectos ya que al indicarse una perla con un número de posición, por ejemplo 35, también se visualizan las 34 anteriores.

El estudio de otros sistemas de numeración (romano, mapuche, maya, sexagesimal, etc.) en el segundo y tercer ciclo colaborará a este propósito, haciendo que los alumnos y alumnas comprendan mejor las propiedades específicas del sistema posicional decimal (sentido del cero en los numerales, valor absoluto y relativo de las cifras, el concepto de base en los sistemas posicionales y su relación con el número de grafismos, etc.) y de sus ventajas, a la vez que tomarán conciencia de la relatividad de la escritura numérica analizando la misma en otras culturas.

En el segundo y tercer ciclo el trabajo con los conceptos vinculados a los descomposiciones aditivas y multiplicativas de números naturales: divisores y múltiplos, primos y compuestos, criterios de divisibilidad, números amigos, triangulares, cuadrados, capicúas, etc., a partir de tablas, secuencias, modelos geométricos y problemas numéricos de distinto grado de complejidad según el ciclo, ayudará a que los/las alumnos/as distingan semejanzas y diferencias entre números, observen regularidades, extraigan propiedades y las comprueben, todo lo cual contribuye a que profundicen la naturaleza de estos números a la vez que aprecien la riqueza interna de la matemática.¹¹⁸

La enseñanza de fracciones en el primer ciclo estará principalmente vinculada a la medida, como formas de expresar partes de la unidad, sea ésta continua o discontinua (n/m equivale a n veces $1/m$, valor unitario con el que se mide). Por ejemplo, los/as alumnos/as estarán en condiciones de mostrar el resultado de $3/4$ de una barra de chocolate, como de $3/4$ de 16 bolitas, a partir un cuarto de la unidad correspondiente. Este trabajo se apoyará permanentemente con modelos concretos y gráficos (materiales descartables, porotos, regletas, modelos de área, etc.) que aseguren una comprensión de las simbolizaciones que se utilicen.

En el segundo ciclo se irá enriqueciendo este significado (relación parte-todo) con los otros usos de las fracciones como expresión de cocientes (exactos) de divisiones (exactas y con resto) y como operadores y su relación con los porcentajes. (Ver Eje: Operaciones).

Las expresiones decimales serán consideradas desde el primer ciclo porque están en el entorno cotidiano de los/as niños/as. Figuran en los precios, se muestran pesos y centavos en las cajas de los supermercados, aparecen en las balanzas electrónicas y en la pantalla de la calculadora, de allí que sea interesante para el docente indagar con qué lógica los/as niños/as interpretan y manejan las mismas.

¹¹⁸ El estudio de patrones numéricos y la generalización de los mismos con distintos lenguajes (proceso inherente a toda ciencia), abre las “puertas” para comprender la noción de variable y de fórmula, y apreciar la necesidad y el valor del lenguaje algebraico, cuya consecución será objetivo de la escuela secundaria.

En el segundo ciclo se comenzará el estudio de los números decimales con criterio similar al utilizado para las fracciones, apoyándose en el uso de representaciones o modelos (precios, medidas, barras, recta numérica, etc.) y el lenguaje oral y su relación con las expresiones numéricas. Se introducirán los mismos a partir de la necesidad de expresar medidas no enteras y se los relacionará con las fracciones decimales. Se debe tener en cuenta que los números decimales no constituyen un nuevo campo numérico sino que son otra forma de expresar las fracciones.

No se tomará el trabajo con fracciones con denominadores complicados o muy grandes o con expresiones decimales con muchas cifras decimales, las cuales no son de uso común en la vida cotidiana y para cuyo tratamiento, en los casos en que sea necesario, está la calculadora.

Valga aclarar que si bien se han entablado discusiones acerca de la permanencia de las fracciones dentro del currículo escolar, en tanto que los números decimales son más potentes en sus aplicaciones y constituyen el lenguaje de las calculadoras, se ha de considerar que las fracciones poseen un grado de explicitación para designar las relaciones que significan en sus distintos contextos de aplicación, que parece ser más accesible que la notación decimal. Por ejemplo, frente al problema: “Hay dos tortas y tres niños ¿cuánta torta podrá recibir cada niño”, la expresión $\frac{2}{3}$ pensada como dos veces un tercio, resulta mucho más evidente de lo que le toca a cada niño que el resultado de la división 0,666..., donde el alumno/a se puede preguntar cómo es posible cortar porciones de un valor que no termina nunca.

Una vez conceptualizadas las fracciones como números y vinculadas con las expresiones decimales que las representan, en el tercer ciclo se las identificará con el conjunto de los números racionales positivos. Será en este ciclo donde se analizarán sistemáticamente sus propiedades (periodicidad, infinitud, aproximación) viéndoselos como forma de representación, exacta o aproximada, de todos los números racionales y se presentarán algunos números irracionales para contrastar propiedades (π , $\sqrt{2}$, razón áurea, etc.)

También en el tercer ciclo debe ocupar un lugar destacado la comprensión del concepto de razón (ligado fuertemente al de proporcionalidad) como relación entre cantidades y el uso del lenguaje para describirlas, aunque seguramente ya se ha trabajado con razones de manera informal en el segundo ciclo. Los/as alumnos/as deben discriminar la notación a/b cuando está referida a una fracción de cuando está expresando una razón. No es lo mismo decir “ $\frac{3}{4}$ taza de harina” (referido a una sola cantidad), que decir “3 por cada 4 tazas de harina son de azúcar” o “la razón entre las tazas de azúcar y harina es $\frac{3}{4}$ ”.

La aproximación de números es un recurso valiosísimo para la resolución de problemas de medida, la estimación de resultados de cálculos y el análisis de la razonabilidad de los mismos, de allí que se han de trabajar desde el primer ciclo los procedimientos más comunes relacionados con ella. Estos son: el encuadramiento de números en un intervalo, el redondeo y el truncamiento. (Ver Primer Documento de Desarrollo Curricular-Área Matemática).

Es importante que los/as alumnos/as puedan relacionar y utilizar las distintas representaciones de los números de acuerdo al contexto en que estén trabajando. Por ejemplo, deberán reconocer que $\frac{3}{4} = 0.75 = 75\% = 0,74999\dots$

La representación en la recta de los números naturales y racionales positivos contribuirá a la comprensión de las propiedades de estos conjuntos numéricos y constituye un modelo geométrico simple que ha de usarse desde los primeros años de la escuela primaria.

Tanto en este eje, como en los restantes, se tenderá a que los/as alumnos/as, desde los primeros años, distingan regularidades y agudicen su ingenio en la búsqueda de patrones, sea en los conjuntos numéricos, las operaciones, las medidas, los objetos geométricos o las estadísticas, con que trabajen.

En este nivel, se hace necesario distinguir la generalización de la formalización entendida como el uso riguroso de escritura simbólica. Es importante diferenciar simbolismo algebraico de pensamiento algebraico. Los/as niños/as pueden iniciarse en el álgebra informal a través de problemas que traten de relaciones entre números o cantidades (en este nivel), donde la aritmética resulte insuficiente, sin pretender un uso riguroso del lenguaje simbólico. Más bien se pensará el simbolismo como todo tipo de lenguaje que el/la alumno/a use para condensar la presentación de un argumento y que se constituya en medio para resolver problemas. Por ejemplo: un alumno/a que exprese que para sumar $2+4+6+8+ \dots + 1000$ le es suficiente sumar el primer número (2) más el último (1000) y multiplicar por el número de términos (500) dividido 2, tiene tanto valor como expresarlo mediante la fórmula $(a + b) n/2$, escritura que deberá manejar en la escuela secundaria.

En resumen, a lo largo de estos tres ciclos se trabajarán los procedimientos básicos de leer, escribir, interpretar, relacionar, comparar, clasificar, ordenar, aproximar distintos tipos de números y generalizar propiedades mediante la resolución de problemas que los movilicen.

Eje: Operaciones

El contenido de este eje para la escolaridad primaria está referido a las operaciones aritméticas en los distintos conjuntos numéricos, sus propiedades y las diferentes formas de cálculo.

Las operaciones aritméticas permiten modelizar situaciones de la vida cotidiana y de otras disciplinas en lenguaje matemático y obtener resultados que pueden explicar y anticipar respuestas para resolver problemas de las mismas.

Entender el sentido de las operaciones, además de ayudar a resolver problemas, contribuye a dar mejor significado a los números y al desarrollo conceptual del cálculo mental y escrito. Esta comprensión implica atender a los conceptos y relaciones que la operación representa y no solamente a las formas o técnicas de cálculo.

En primer año se continuará con los/as alumnos/as el trabajo comenzado en el Nivel Inicial con situaciones numéricas concretas, orales y gráficas, que los lleve a la reflexión acerca de las acciones que efectúan y los obliguen a utilizar números y anticipar resultados. Vendrá luego la necesidad de comunicar por escrito lo realizado, lo que los conducirá a efectuar representaciones de distinto nivel de abstracción hasta llegar a la escritura simbólica convencional.

Se tendrá en cuenta que la introducción de los signos de las operaciones requiere de especial atención, pues son ideogramas convencionales a los que el/la alumno/a debe acceder entendiendo esta particularidad, tal como lo son los mismos numerales. Además, estos signos responden a diversos significados de las operaciones, así por ejemplo el signo “ + ” puede significar *unir o agregar*, el “ : ” *repartir o partir*, el “ x ” puede indicar *tantos grupos de o una combinatoria entre conjuntos*, etc.

Al finalizar el primer ciclo, los/as alumnos/as deberían estar en condiciones de resolver situaciones problemáticas variadas en forma mental y escrita, solucionables en base a las cuatro operaciones básicas con números naturales y, a su vez, dadas las “cuentas” poder crear enunciados particulares cuya simbolización se ajuste a las mismas, lo que

contribuirá a que comprendan que una misma expresión simbólica puede representar una amplia gama de problemas.

La confección de tablas (simples y de doble entrada) de las operaciones con los distintos tipos de números y el análisis de regularidades en ellas, el contraste de las operaciones inversas y la búsqueda de términos o factores dados los resultados, contribuirá a profundizar las propiedades de cada operación.

En el primer ciclo y segundo ciclo se podrán plantear situaciones que requieran la búsqueda de un término o factor desconocido usando distintas estrategias. Por ejemplo, resolver situaciones del tipo: Si disponía de \$18 para gastos y ahora tengo \$3, ¿cuánto gasté? Recorrí 1450km y mi trayecto es de 1900km ¿Cuánto tengo por recorrer?

En el tercer ciclo se solicitará el planteo de problemas de este tipo, por ejemplo: El triple de lo que recorrí es la cuarta parte de lo que debo recorrer, que son 120km. ¿Cuántos km recorrí?, en forma de ecuación y la resolución de ecuaciones simples en el conjunto de los números naturales y racionales positivos, justificando los procedimientos. Esto ayudará a los/as alumnos/as a aplicar y profundizar las propiedades de las diferentes operaciones, las relaciones entre las mismas, el significado del signo igual y la noción de incógnita desde el punto de vista algebraico.

La operatoria desarrollada en un intervalo numérico facilita, pero no garantiza una transferencia inmediata a intervalos más amplios, y menos a otros conjuntos donde las operaciones no admiten necesariamente las mismas interpretaciones. Por ejemplo, la división como sustracción “repetida” tiene sentido en el conjunto de los números naturales, pero no siempre es conveniente tal interpretación con las fracciones; análogamente, el número de combinaciones posibles entre elementos de dos conjuntos siempre está dado por una multiplicación de números naturales y no tiene sentido con números decimales. De esto se desprende que en los tres ciclos ha de prolongarse este trabajo de resignificar las operaciones de acuerdo a los conjuntos numéricos en uso, aunque en el tercer ciclo se pretende un trabajo más formal y descontextualizado de las propiedades de cada una.

El cálculo no se desvincula del significado de la operación que será lo que permita considerar la razonabilidad del resultado, pero el procedimiento de calcular se rige por propiedades que no están estrictamente ligadas al problema sino a la naturaleza de los números que intervienen, a las reglas del sistema posicional decimal y a las propiedades de la operación en sí misma. En la relación del cálculo con el problema lo que importa es el grado de exactitud requerido.

La matemática hace uso tanto del cálculo exacto como aproximado, mental; escrito y con calculadora.

Si el cálculo necesita ser exacto, podrá elegirse alguno de los siguientes métodos para su realización:

- **mental**, apelando a la memoria de hechos numéricos conocidos (ver cuadro de contenidos del eje), aplicando propiedades numéricas sencillas, etc., y utilizando estrategias secuenciales y/o de descomposición de los números intervinientes. Por ejemplo: dado $46 + 37$ el alumno puede recurrir a dejar fijo el primer número y agregar mentalmente el siguiente de modo que puede decir: a 46 le agrego 30 y da 76 y al agregarle 4 del 7 me da 80 y 3 más, son 83.
- **escrito**, si los valores son más complejos, usando diferentes estrategias y los algoritmos convencionales, o
- **mediante la calculadora**, si los cálculos además fueran muchos y tediosos.

En el caso que una respuesta aproximada sea suficiente, bastará la **estimación** (mental) del resultado en base a procedimientos de redondeo o truncamiento de números, o de modificación en el orden de las operaciones dadas, trabajándose fundamentalmente a nivel mental, aunque si los cálculos fueran muchos es posible que se torne necesario el apoyo escrito. La estimación desarrollará en los/as niños/as procesos de pensamiento flexibles y creativos.

Así por ejemplo, frente a $624+382$ los/as niños/as podrán hacer:

1. $600+300$ son 900 y $24+82$ es cerca de 100. Luego el resultado será cercano a 1000.
2. 624 es casi 600 y 382 es casi 400, por lo tanto la suma se aproxima a 1000.
3. 62 decenas más 38 decenas son aproximadamente 60 más 40 decenas, por lo que el resultado estará alrededor de 1000, etc.

O en el caso de tener que dividir, por ejemplo: $5432 : 8$, el alumno podrá darse cuenta que el resultado tendrá 3 cifras ya que 5 es menor que 8, y transformar la división (redondeando) en $5000 : 8$ lo que le dará cerca de 600, en tanto $6c \times 8 = 48c$, valor cercano a 5000.

La estimación es una estrategia mental que se utiliza para predecir resultados de cálculos y mediciones o juzgar la razonabilidad de los mismos, en función de la situación planteada y los datos numéricos intervinientes. Los/as alumnos/as deben ser acostumbrados a usarla, aun cuando trabajen con la calculadora, pues les proveerá de un medio para saber si han apretado las teclas correctas y les reportará un uso comprensivo de esta herramienta quitándole el rango de objeto mágico que siempre dice "la verdad".

Respecto de los algoritmos estándares con los distintos tipos de números, se sabe que la expectativa de que los/as alumnos/as los dominen prematuramente ocasiona aprendizajes pobres y efímeros y mucho tiempo perdido en "re-enseñarlos" cada nuevo año. **Cuando han comprendido el significado de las operaciones, manejan estrategias de cálculo mental, poseen el dominio de ciertos hechos numéricos memorizados, pueden hacer estimaciones y comprenden procesos de simbolización, deberán diseñar sus propios algoritmos, discutirlos, compararlos y evaluarlos con sus pares y el docente, hasta llegar a la comprensión de cómo funcionan los algoritmos "usuales" y las ventajas que acarrea su uso (sin perder de vista que lo importante está en que calculen con comprensión y propiedad matemática, no que lo hagan estrictamente de la manera convencional).**

Tanto el cálculo mental exacto como el estimativo son dos herramientas necesarias para resolver problemas en la cotidianeidad y para la comprensión de la mecánica de los algoritmos escritos, como también lo es la comprensión del sistema decimal. Es importante dedicar un tiempo corto cada día a hacer cálculo mental relacional o reflexivo, explotando el aspecto lúdico que los/as niños/as suelen ver en él. No es cuestión de dar cálculos aislados solamente, lo interesante es que los/as alumnos/as puedan encontrar vinculaciones (propiedades, estrategias) entre los cálculos propuestos, de modo que les sirvan de anclaje para resolverlos.

Los algoritmos escritos basados en la descomposición decimal de los números intervinientes constituyen modelos, que facilitan el acceso comprensivo a los algoritmos convencionales. A continuación se presentan ejemplos de los mismos que los/as alumnos/as acostumbran a elaborar (que no son los únicos posibles) y que conducen a los algoritmos convencionales de las cuatro operaciones con números naturales. Es necesario hacer notar que estos algoritmos no deben ser impuestos sino que en una clase donde se aliente la construcción por parte de los alumnos su aparición emerge como producto de la propia actividad aritmética de los mismos.

+	$\begin{array}{r} 547 \\ + 238 \\ \hline 700 \\ 70 \\ \hline 15 \\ \hline 785 \end{array}$	$\begin{array}{r} 547 \\ + 238 \\ \hline 15 \\ 70 \\ \hline 700 \\ \hline 785 \end{array}$
-	$\begin{array}{r} 926 \\ - 482 \\ \hline 500 \\ - 60 \\ \hline 4 \\ \hline 446 \end{array}$	$\begin{array}{r} 926 \\ - 482 \\ \hline 4 \\ - 60 \\ \hline 500 \\ \hline 446 \end{array}$
x	$\begin{array}{r} 127 \\ \times 5 \\ \hline 500 \\ 100 \\ \hline 35 \\ \hline 635 \end{array}$	$\begin{array}{r} 127 \\ \times 5 \\ \hline 35 \\ 100 \\ \hline 500 \\ \hline 635 \end{array}$
÷	$\begin{array}{r} 542 \quad \quad 14 \\ - 280 \quad 20+10+5+3=38 \\ \hline 262 \\ - 140 \\ \hline 122 \\ - 70 \\ \hline 52 \\ - 42 \\ \hline 10 \end{array}$	$\begin{array}{r} 400+20+5 \quad \quad 9 \\ - 360 \quad 40+7+1=48 \\ \hline 40+20=60 \\ - 56 \\ \hline 4+5=9 \\ - 9 \\ \hline 0 \end{array}$ <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> $10 \times 9 = 90$ $20 \times 9 = 180$ $180 \times 2 = 360$ </p>

La calculadora y la computadora ya tienen un lugar en la sociedad que no se puede desconocer. Los/as docentes deberán incluirlas en sus clases como recursos cuyo uso debe ser planificado atendiendo a su intención didáctica. Estas herramientas pueden ser utilizadas para buscar soluciones a problemas, probar conjeturas, comprobar propiedades de los números y de las operaciones, y **no** deben quedar remitidas solo al trabajo de cálculo en forma mecánica.

En segundo y tercer ciclo, a través de las nociones de divisibilidad, el/la alumno/a aprenderá propiedades de los números (pares e impares, múltiplos y divisores, primos y compuestos, coprimos, números de factores que admite un número, criterios de divisibilidad, etc.) y de las operaciones (división entera y con resto; la relación entre dividendo, divisor, cociente y resto, la multiplicación y división como operaciones inversas, etc.) y otras operaciones, tales como las de máximo común divisor y mínimo común múltiplo, útiles en otro tipo de situaciones. Por ejemplo: ¿Cuál es el número más pequeño que si se lo divide por 2, por 3 y por 5 siempre sobra 1?. Mi hermana está estudiando en Uruguay. Yo la llamo cada tres días y mi papá lo hace cada 7. ¿En que días la llamamos ambos?

Las operaciones con fracciones, estudiadas a través de problemas variados, necesitan un tratamiento lento pero continuo, que deberá apoyarse en un principio en materiales concretos y visuales (cuadrículas, plegados, gráficos circulares, recta numérica, etc.) hasta llegar a ser trabajadas a nivel aritmético puro.

En el primero y segundo ciclo se ha de dedicar especial atención a la relación parte-todo, a situaciones de reparto equitativo y a la de equivalencia de fracciones, pues son contenidos fundamentales para avanzar en el tratamiento de este tema.

En segundo ciclo y tercer ciclo se trabajarán también las fracciones como operadores sobre una cantidad dada, lo que ayudará a justificar los mecanismos de búsqueda de común denominador utilizados al operar con ellas. Por ejemplo: para sumar $\frac{4}{5} + \frac{1}{3}$ se puede pensar en una cantidad que pueda ser dividida en quintos y tercios (15, 30,...), entonces, $\frac{4}{5}$ de 15 es 12 y $\frac{1}{3}$ de 15 es 5, por lo tanto la suma será $\frac{17}{15}$. Si fuera $\frac{4}{5}$, $\frac{1}{3}$, sería $\frac{4}{5}$ de 15 lo que es igual a 12, dividido $\frac{1}{3}$ de 15 que es 5, lo que da $\frac{12}{5}$.

Situaciones del entorno social de los alumnos de primer ciclo (precios, medidas, tarifas, gastos, etc.) darán lugar a la necesidad de operar con expresiones decimales con distintas estrategias de cálculo, que en los ciclos siguientes se profundizarán en función del sistema de numeración, la estimación, la relación con las fracciones decimales, etc.

El razonamiento proporcional¹¹⁹ lleva tiempo y necesita ser construido en variedad de contextos. La proporcionalidad podrá ser trabajada desde primer ciclo, a través de problemas sencillos donde se distingan patrones numéricos usando tablas, pidiendo a los/as alumnos/as que busquen regularidades numéricas en las mismas y su justificación.

Este trabajo se complementará en el segundo y tercer ciclo con el tratamiento de problemas (mayormente provenientes de la medida) que conduzcan a los/as alumnos/as a la comprensión de las relaciones de proporcionalidad directa e inversa y a su modelización a través de tablas, barras dobles, rectas dobles (donde sea necesario o no pasar por la unidad), ubicación de puntos en coordenadas y a la distinción de estos conceptos desde el punto de vista funcional. El uso de porcentajes de una cantidad dada y la búsqueda de la cantidad dada una parte de ella y el porcentaje son problemas que también corresponden al segundo y tercer ciclo. Por ejemplo: Pagué \$150 al descontarme el 20%, ¿cuál es la cantidad original que debería haber pagado?

Valga aclarar, como se puntualizó en el eje anterior que las razones, cuyo tratamiento corresponde iniciar en el segundo ciclo, expresan la *relación* entre dos cantidades que pueden pertenecer a conjuntos de igual o distinta naturaleza (metros-kilómetros, personas-km²; alumnas-alumnos de la clase, litros-kilos, etc.). Para indicarlas se utiliza la escritura fraccionaria, pero no se las debe confundir con los números fraccionarios ya que las razones poseen propiedades que las distinguen de ellos. Por ejemplo, las razones no pueden ser sumadas, sustraídas, multiplicadas y divididas como las fracciones. Consecuentemente es necesario dedicarles un tiempo especial al estudio de sus propiedades.

Los conceptos de razón y de proporcionalidad numérica, nada simples, brindan un medio de integración riquísimo de los distintos ejes (escalas en geometría, razones en medida, porcentajes en estadística, etc.) y en temas de otras disciplinas como la física, la economía, demografía, etc.

En el tercer ciclo, la reflexión sobre los números racionales y sus operaciones deberá llevar a los/as alumnos/as a distinguir diferencias con los números naturales. Algunas de las creencias que deben ser revisadas y discutidas son: *Si un número tiene más cifras que otro entonces es mayor*, lo cual no es cierto con números decimales (2,873 tiene más cifras que 3 pero es menor que él). *Siempre que multiplico un número el resultado será*

¹¹⁹ El razonamiento proporcional implica: distinguir cambios aditivos de multiplicativos (la operación de multiplicar sobre la cantidad inicial da razones equivalentes); distinguir situaciones donde usar razones es más apropiado (porque lo que se compara es la relación entre cantidades y no las cantidades individualmente); comprender que las cantidades que forman una razón varían de tal manera que la relación entre ellas permanece constante y la necesidad de buscar la razón unidad para construir o medir las otras.

mayor, tampoco es cierto ($42 \times 0,7$ es igual a $29,4$). Entre dos números naturales consecutivos no existe ningún otro (entre dos fracciones existen infinitas y entre dos decimales pasa lo mismo).

Eje: Geometría

El propósito del estudio de las nociones espaciales y geométricas en este nivel es ayudar a los/as alumnos/as a controlar sus relaciones con el entorno, a representar y describir en forma racional aspectos del mundo en el cual vivimos y a estudiar los entes geométricos como modelizaciones de esa realidad.

La geometría resulta un medio privilegiado para que los/as alumnos/as se apropien de los modos de razonamiento matemático, aunque en este nivel no se hará un tratamiento deductivo formal de la geometría, basado en un sistema de axiomas. Sin embargo, los/as alumnos/as podrán observar que los resultados a los que se llega mediante la percepción visual, la intuición, la medición o la ejemplificación no siempre son verdaderos. Es ante esta incertidumbre que los/as alumnos/as pueden apreciar el valor del razonamiento deductivo y llegar a utilizarlo en casos sencillos.

A tal fin, a lo largo de la escolaridad primaria han de comenzar a desarrollarse habilidades de **razonamiento lógico**, tales como abstraer y clasificar conceptos y relaciones, generar y justificar conjeturas, formular ejemplos y contraejemplos, seguir argumentos lógicos, juzgar la validez de un razonamiento y desarrollar esquemas deductivos elementales. Pero estas habilidades llevan tiempo y se apoyan fuertemente en otras que también han de trabajarse, como las de:

- **visualización:** relativas a la capacidad de crear y manipular imágenes mentales y aplicarlas al razonamiento espacial y a la modelización geométrica para resolver problemas. Están vinculadas con la lectura, comprensión, interpretación y memorización de propiedades de objetos y representaciones externas y con la posibilidad de manipular y analizar representaciones a nivel mental y usar representaciones visuales externas para expresarlas.
- **ubicación:** que se manifiestan en la posibilidad de especificar posiciones y describir relaciones espaciales utilizando distintos sistemas de representación.
- **dibujo y construcción:** ligadas al uso de representaciones externas (escrituras, símbolos, esquemas, dibujos, gráficos, construcciones) para evidenciar un concepto o una imagen interna, a la vez que resultan modelos - medios - de estudio de propiedades geométricas sirviendo de base a la intuición y a procesos inductivos y deductivos de razonamiento.
- **comunicación:** vinculadas con la competencia del alumno/a para leer, interpretar y comunicar con sentido, en forma oral y escrita y bajo distintos portadores de texto, información geométrica usando el vocabulario y los símbolos del lenguaje geométrico en forma adecuada.
- **aplicación y transferencia:** siendo éstas las que permiten utilizar la geometría para explicar fenómenos, hechos o conceptos y resolver problemas, internos y externos a la matemática. Las habilidades de aplicación se basan en las habilidades expuestas anteriormente y en las más generales de resolución de problemas. Sin ellas el/la estudiantes estará incapacitado de usar su razonamiento geométrico en situaciones nuevas o por fuera de sus contextos habituales. La habilidad de aplicación prioritaria será entonces la de **modelización** en el sentido que se le da en matemática y donde se usan todas las habilidades anteriormente expuestas.

Es importante que los/las docentes comprendan que un mismo contenido de geometría admite tratamientos diversos y desarrollo de habilidades diferentes en los distintos años de escolaridad y que, por lo tanto, necesita ser vuelto a trabajar a través de situaciones variadas ya que los/as alumnos/as podrán encararlo con herramientas cognitivas diferentes a medida que avancen en ellos.

Al ingresar a la escuela primaria, el/la niño/a tiene en general más desarrolladas sus capacidades geométricas que las aritméticas, pero una enseñanza escolar de la geometría que suele estar basada en la memorización de nombres, definiciones y dibujos tiende a estancar esas capacidades.

La propuesta es continuar el estudio sistemático de la geometría partiendo de las concepciones espontáneas, basadas en las experiencias y aprendizajes cotidianos de los/as alumnos/as y lo aprendido en el Nivel Inicial, para ir construyendo gradualmente los conceptos básicos de esta rama de la matemática, las propiedades fundamentales de sus objetos de estudio y los modos de razonamiento que le son propios, teniendo en cuenta el desarrollo de las habilidades citadas y enfatizando la construcción del significado de los contenidos geométricos a través de su utilidad para resolver problemas.

Experiencias y problemas que conduzcan a los/las alumnos/as a explorar y representar su entorno, ubicarse y orientarse en él, ubicar y orientar objetos, identificar y caracterizar formas, relacionarlas, representarlas, aplicarles movimientos, harán evolucionar las nociones espaciales, pasando gradualmente del espacio percibido o vivido, al representado y de allí al pensado o mentalmente visualizado.

Dado que los/las alumnos/as no parten de una construcción intelectual teórica de la geometría, sino que llegan a la misma a través de una vinculación empírica con su entorno físico, ha de tenerse en cuenta la importancia de las percepciones (visuales y hápticas) que el/la alumno/a tenga acerca del mismo. Continuando con lo tratado en Nivel Inicial se propondrán actividades geométricas que a su vez mejoren la percepción de figura-fondo, la discriminación visual, la constancia de la forma y el tamaño ante distintos puntos de vista, la memoria visual, la posición en el espacio, la captación de las propiedades geométricas de un objeto sólo por el tacto, etc.

En una primera etapa los problemas geométricos se abordarán con un tratamiento intuitivo, pero teniendo en cuenta que los alumnos deberán progresar hacia el nivel de análisis y prueba (no solo empírica), en el segundo y tercer ciclo se los estimulará a que logren precisar sus representaciones, su lenguaje, sus inferencias y sus deducciones.

Es importante que en el primer ciclo los/as niños/as desarrollen la capacidad de establecer puntos de referencia que les permita situarse y desplazarse en el espacio, y dar y recibir instrucciones de manera convencional partiendo de un punto de vista propio. En una etapa posterior la descripción de un objeto y los desplazamientos podrán realizarse desde un punto de vista distinto al del sujeto que describe.

Las nociones geométricas de rectas y curvas, y de paralelismo, perpendicularidad y oblicuidad de rectas direccionan el espacio posibilitando la ubicación y orientación en él y comunicar información al respecto (“...es paralelo a la calle principal”, “...es perpendicular a la ruta”; “...sale oblicuo al monumento”, “...está en línea recta a...”, etc.).

Se llegará así a la introducción de la representación de la ubicación de un objeto mediante coordenadas. Ésta es la culminación del proceso que permite el estudio del plano y del espacio sirviéndose de puntos de referencia merced a los cuales se determina sin ambigüedades, la ubicación y la orientación de los objetos y sus movimientos.

En el proceso de la conceptualización del espacio es de gran importancia el abordaje interdisciplinario de las situaciones. El tratamiento coordinado con Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y otras áreas permitirá un desarrollo armónico y global del individuo.

El estudio de las formas geométricas (cuerpos, figuras, líneas) se hará en base a situaciones problemáticas que impliquen:

- clasificaciones atendiendo a semejanzas y diferencias,
- reproducciones de las mismas con modelo presente,
- construcciones en base a datos escritos, orales o gráficos,
- descripciones que involucren propiedades y relaciones entre formas y entre elementos de una misma forma, y
- representaciones gráficas convencionales.

Estas actividades planificadas en base a variables didácticas diversas harán evolucionar el pensamiento geométrico de los/las alumnos/as desde un nivel egocéntrico, globalizador e intuitivo, en que ve las formas como totalidades, a un nivel de análisis de las propiedades de las mismas y de las relaciones entre ellas y con otras formas, preparándolos para una geometría más formal.

Una mención especial merece el tema de ángulos, ya que comprender que la amplitud de los mismos no depende de su posición ni de la longitud de los lados es una construcción laboriosa, pues se opone a la percepción del alumno/a. De allí la conveniencia de su introducción dinámica, como cambio de dirección o giro, para su posterior tratamiento como elemento de las figuras (punto de vista estático).¹²⁰

Los movimientos o transformaciones geométricas como las simetrías, las rotaciones, las traslaciones y las semejanzas permitirán enriquecer el estudio de las formas, de las nociones espaciales y también constituyen ejemplos sencillos que permiten iniciar a los/as alumnos/as en la idea intuitiva del concepto de función.

Actividades útiles para el trabajo con transformaciones rígidas planas y espaciales (traslaciones, rotaciones, simetrías y sus composiciones) son en el estudio y elaboración de patrones, frisos, guardas, teselados, etc. Además de su valor desde el aspecto geométrico son muestras excelentes de la aplicación de esta disciplina en el campo del arte, el diseño, la arquitectura, etc.

Las homotecias (semejanzas), esencialmente ligadas a la proporcionalidad, son de interés para la confección de mapas, planos y maquetas y, por lo tanto, guardan relación con la geografía, la ingeniería y la tecnología.

La escuela ha de instrumentar a los/las alumnos/as en la comprensión y el uso de distintas formas de representación gráfica cada vez más enriquecedoras, que le permitan trascender el plano de lo concreto y particular en pro de alcanzar un pensamiento más abstracto y generalizable.

¹²⁰ Mirar los ángulos desde una perspectiva fenomenológica (experiencial) revela varios aspectos. Los ángulos pueden ser tangibles, como los ángulos rectos de una mesa, o imaginarios, por ejemplo si pensamos en el ángulo entre un rayo de sol y el piso. Además, los ángulos pueden ser estáticos o dinámicos, como en “un giro de 90°” y pueden usarse para indicar dirección, como en el caso de la brújula. Finalmente, pueden usarse para indicar una posición en un sistema de coordenadas como el de latitud-longitud” Gravemeijer, K. (1999) How emergent models may foster the constitution of formal mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(2), 155± 177. (Traducción de las autoras)

Desde el punto de vista de la enseñanza, el docente tendrá presente que cuanto más fiel sean los modelos o representaciones que se presenten o produzcan, mejor podrán ser las inferencias, las observaciones y las transferencias que los alumnos hagan.

El dibujo a mano alzada y el dibujo con útiles de geometría de figuras planas y de cuerpos aplicando fundamentos geométricos y respetando cada vez más las normas que rigen las proyecciones, han de trabajarse tendiendo a que cada vez sean más precisos y rigurosos, y considerando que estas capacidades no se desarrollan en forma innata siendo necesario aprenderlas mediante la problematización y la ejercitación.

Los procedimientos de plegado, armado de rompecabezas, recortado, dibujo y modelado, tanto como el uso de los geoplanos, los instrumentos geométricos, los programas de computación (Skechpath, Geogebra, Regla y compás, Cabri, etc.), , etc., son recursos valiosos para explorar y verificar propiedades espaciales y geométricas, y deben ser incorporados a las clases.

La computadora permite que el educando represente formas geométricas y determine las medidas de sus elementos, dando lugar al estudio de propiedades geométricas y sus relaciones. La dinámica que permite el trabajo en computadora posibilitando transformaciones (agrandamiento y reducción, desplazamiento, etc.) ayuda a la conceptualización de la congruencia y la semejanza.

Los modelos geométricos proveen una perspectiva desde la cual los/las estudiantes pueden analizar y resolver problemas de la misma matemática (modelos de área para representar fracciones, la recta geométrica para representar conjuntos numéricos, gráficos estadísticos, etc.) y de otras disciplinas (sistema planetario, planos, etc.) y así hacerlos más comprensibles.

Eje: Magnitudes y Medida

Este eje está referido al estudio de las magnitudes físicas y la forma de medición de cantidades de las mismas. Se trabajarán además las propiedades de la medida (inexactitud, grado de precisión), su cálculo estimativo y la operatoria con cantidades, de acuerdo con las posibilidades de los/las alumnos/as de cada ciclo.

Su finalidad es que los/las alumnos/as aprendan a distinguir cantidades de distintas magnitudes, seleccionar unidades adecuadas, estimar cantidades, medir (utilizando el conteo, instrumentos o fórmulas) valorando el grado de precisión requerido y operar con los resultados obtenidos.

El trabajo con la medida es naturalmente integrador de contenidos ya que es una forma de explorar la realidad y ayuda a ver la utilidad de la matemática en la vida cotidiana (por los muchos contextos en que se hace uso de ella) a la vez que colabora en la construcción de conceptos numéricos, geométricos y estadísticos, propios de la matemática.

La medida en la enseñanza escolar tomará su significado de los problemas que permite resolver y, por lo tanto, las actividades relativas a este eje deberían iniciarse y trabajarse con el planteo de problemas o preguntas pertinentes a los contenidos y propósitos de cada ciclo. Ellas pueden:

- provenir del entorno inmediato (Por ejemplo: Este mueble es muy pesado, ¿cómo puedo saber si pasará por la puerta sin necesidad de moverlo? ¿Me alcanzará esta cinta para los paquetes que tengo que armar?, etc.)
- estar vinculadas con otros ejes del área como el de geometría o el de estadística (Por ejemplo: Disponemos de este papel afiche para todo el equipo y necesitamos

- hacer los patrones de estos cuerpos, ¿cuánto papel debo dar a cada uno? o ¿Cuál es la altura o el peso promedio de los/las alumnos/as del grado?, etc.),
- o estar vinculadas con contenidos de otras áreas tales como las ciencias naturales, la geografía o la tecnología (¿Cómo se pueden medir las fuerzas? ¿Cómo se averiguó la distancia tierra - sol? ¿Cómo se puede construir un termómetro? o ¿Cómo realizar un mapa a escala?).

También aquí la historia de la matemática constituye un valioso recurso para interesar a los/as alumnos/as en los contenidos de este eje al permitir conocer cómo llegaron los pueblos a los sistemas de medición que se utilizan en la actualidad.

Los atributos medibles de los objetos físicos son variados (longitud, capacidad, masa, peso, superficie, abertura de ángulo, etc.) y exigen en los/as alumnos/as diversas capacidades para su captación, entre ellas poder desvincular la cantidad a medir de otros datos perceptuales que los confunden, como por ejemplo:

- la longitud de la configuración espacial de las líneas,
- la capacidad del tamaño y de la forma del objeto,
- la masa del tamaño,
- la amplitud del ángulo de la “longitud” de sus lados,
- el área de la forma de la superficie, etc.

Esto demanda procesos psicológicos y lógicos en el/la alumno/a que no se desarrollan simultáneamente, de ahí que se introduzcan las distintas magnitudes en forma espiralada y progresiva en los diferentes ciclos.

El/la niño/a pequeño/a, en principio, utilizará expresiones cualitativas y absolutas para expresar propiedades cuantitativas de los objetos, por ejemplo, “es grande”, “es chico”, “es pesado”, etc. El/la docente de primer ciclo deberá trabajar la relatividad y subjetividad de esas apreciaciones (lo que es alto para un niño/a puede no serlo para otro de más altura, el tiempo “corto” de juego puede ser igual que el “largo” de estudio, etc.), llevando al alumno/a a objetivar sus respuestas comparando objetos y relativizando sus afirmaciones usando expresiones tales como: “...es tan largo como...”, “...es más liviana que...”, “...cabe más que en...”, “...ocupa menos espacio que...”, etc.

Posteriormente, el/la docente deberá proponerles situaciones (preguntas o problemas) en que estas respuestas sean insuficientes y tengan que expresar numéricamente atributos de los objetos, obligándolos así a realizar estimaciones y mediciones, eligiendo unidades convenientes, tomando conciencia de la necesidad de expresar la medida de cualquier cantidad explicitando la unidad utilizada.

La magnitud de captación más temprana es la longitud, pero el proceso de su construcción es similar al que usará para medir otros atributos. Sus pasos son:

- identificar el atributo a medir,
- elegir una unidad adecuada a la medición de ese atributo (no convencional o convencional),
- comparar la cantidad a medir con esa unidad,
- expresar la medida, es decir, el número de veces que dicha unidad está contenida en esa cantidad.

La necesidad de medir plantea el uso de estrategias, unidades e instrumentos que dependen de la naturaleza de las cantidades a medir y que en principio pueden ser arbitrariamente elegidos por los/as alumnos/as. La discusión sobre la pertinencia de los mismos y los inconvenientes en su uso los irá conduciendo a la búsqueda progresiva de unidades e instrumentos más eficaces hasta llegar a los de uso convencional.

El conocimiento informal que los/as niños/as traen a la escuela acerca de este tipo de unidades (metro, kilogramo, hora, etc.) deberá ser aprovechado para mostrar las ventajas de los códigos socialmente establecidos.

Este proceso de búsqueda de estrategias y unidades de medición ha de ser reiterado en relación con las distintas magnitudes, ya que cada una de ellas presenta dificultades específicas de aprendizaje.

La medida de cantidades continuas en la mayoría de los casos no será entera y presentará la necesidad de expresar cantidades menores que la unidad considerada, dando lugar a la aparición de fracciones de la misma ($1/2$ m, $1/4$ kg, etc.) en el primer ciclo o de unidades menores de medida (cm, g, cl, etc.), con lo cual surgirá la ventaja del uso de los números decimales para expresar las medidas con distinto grado de precisión, tratamiento que se comenzará en el segundo ciclo.

Desde segundo ciclo es necesario detenerse en la construcción de equivalencias entre unidades de una misma magnitud, estableciendo relaciones de proporcionalidad que las justifiquen, antes de la mecanización de técnicas de reducción.

Aprender que toda medición de cantidades continuas es inexacta, es decir, admitir que toda medición posee error y cómo acotarlo ha de ser tarea de segundo y tercer ciclo, dado que el/la alumno/a ya contará con el conocimiento de los números decimales y de las estrategias de aproximación numérica que se detallan en el eje de Número.

Mediante la estimación resolvemos muchísimos de los problemas cotidianos donde las respuestas numéricas exactas no son necesarias. Por ejemplo, solemos responder estimativamente a preguntas como ¿cuántas personas asistieron al acto? o ¿cuántos metros de tela se necesitan para los cortinados? con valores que calculamos en base a comparaciones mentales con unidades referentes que tenemos interiorizadas, tales como cierto aprecio del lugar que ocupan 5 ó 10 personas sentadas o paradas (lo que nos permite juzgar cuántas ha habido en el salón en base al lugar ocupado por todas) o la idea de metro cuadrado para la cantidad de tela necesaria.

La estimación de medidas (que no consiste en adivinarlas al azar...) ha de ser trabajada desde el primer ciclo, procurando que el/la alumno/a compruebe siempre que sea posible lo razonable de sus apreciaciones, a efectos de ir mejorando esta capacidad que se pretende llegue a usar en forma habitual para obtener información con rapidez, cuando ésta sea poco accesible por otros medios o para evaluar resultados.

Ligadas al desarrollo de los procedimientos de medir están las experiencias de construcción y uso de los instrumentos no convencionales y convencionales de medición: reglas, balanzas, relojes, transportadores, cuentakilómetros, etc. Es necesario que los/las alumnos/as vayan adquiriendo el uso correcto de los mismos, y para ello deben comprender cómo funcionan y con qué grado de precisión lo hacen. Así el/la alumno/a estará en condiciones de seleccionar el instrumento adecuado en base a la cantidad a medir y al grado de exactitud requerido por la situación planteada.

Las fórmulas básicas (perímetro, área del rectángulo y del triángulo, volumen del prisma, etc.), han de ser construidas por los/las alumnos/as y comprendidas como formas más económicas y generales de cálculo, razón por la cual conviene que sean memorizadas. A partir de las mismas y mediante deducción el alumno del tercer ciclo será capaz de obtener las medidas de formas geométricas más complejas.

Eje: Estadística y Probabilidad

El lenguaje de la estadística y la probabilidad se ha tornado de uso común en nuestros días. Estas disciplinas nos muestran una matemática particular, la que tiene que ver con la incerteza y la aproximación de resultados, y es justamente la de más amplia aplicación en la actualidad.

Este eje trata sobre los conocimientos elementales de Estadística Descriptiva y Probabilidad, necesarios para que el/la ciudadano/a común pueda interpretar y juzgar criteriosamente la información cotidiana que le llega en ese lenguaje, aunque su tratamiento no se piensa como acabado en el nivel.

El propósito del mismo consiste en que el/la alumno/a instrumente procesos de recolección, organización, procesamiento e interpretación de información estadística, y comprenda el valor de estimar y usar probabilidades para la toma de decisiones.

Desde los primeros años es posible interesar a los/las alumnos/as en situaciones que pueden ser tratadas estadísticamente, tales como: ¿Cuál es el mes con mayor número de cumpleaños de alumnos de la clase?, ¿Cómo puedo saber cuál es el programa favorito de TV de los/las niños/as del grupo?, ¿Cuál gusto de helado es el más comprado en la escuela?, ¿Cuál es la altura media de los chicos del equipo?, etc.

Contestar estas preguntas, y otras que se irán complejizando según el interés o los intereses y necesidades de los alumnos de los distintos ciclos, es una tarea ideal para ser realizada en equipo. La misma los obligará a crear estrategias de recolección de información (encuestas, cuestionarios, entrevistas, etc.) y de organización de la misma para poder interpretarla con mayor facilidad. El/la docente podrá acercarles modelos de tablas, pictogramas, diagramas, gráficos, etc., de acuerdo a las posibilidades de comprensión de los/las niños/as, para que discutan las características de estas formas de presentación de información y las ventajas de cada una.

A partir de allí resulta interesante cuestionarlos sobre el uso que darían a la información obtenida. Por ejemplo: Si voy a llamar por teléfono a mi compañero/a, ¿en qué hora estará más dispuesto a escucharme? (probablemente no sea así cuando está viendo su programa favorito) o ¿En qué mes deberé reservar más plata para hacer regalos de cumpleaños?, ¿Cómo se seleccionarán los buzos que se han de comprar para el equipo?, etc., de manera que se inicien en el valor de este tipo de información para la toma de decisiones.

Ya en el segundo ciclo se podrán presentar problemas haciendo gráficos comparativos que muestren las ventajas de la visualización de situaciones, como por ejemplo: mediante gráficos de puntos indicar las temperaturas en distintas épocas del año en diferentes puntos del país; en gráficos de barras o circulares ¿qué día de la semana hay más frecuencia de vuelos que llegan al aeropuerto del lugar?, etc., datos que pueden ser extraídos de los diarios, de la TV o de Internet.

Existen ciertos valores numéricos que pueden dar información valiosa respecto de las propiedades de conjuntos finitos de datos o resultados y se los conoce como parámetros estadísticos. Los accesibles al nivel son: el promedio, la moda y la mediana que podrán ser conceptualizados a partir del segundo ciclo junto con la idea de dispersión tratada informalmente.

Se tendrá presente que la importancia de la estadística no está en determinar el promedio de un conjunto de datos, construir gráficos simples o leerlos. Su real importancia radica en involucrar al alumno/a en todo el proceso de formulación de preguntas, recolección de datos pertinentes y organización de los mismos;

representación de datos usando tablas, gráficos, distribuciones de frecuencia; análisis de esos datos, elaboración de conjeturas a partir de los resultados del mismo, comunicación de la información obtenida de manera convincente y aplicación de los obtenidos en la toma de decisiones.

Con los/las niños/as de primer ciclo ha de comenzarse también el tratamiento de la noción de azar a través de juegos (con monedas, dados, ruletas, barajas, extracción de bolillas, etc.) y conversaciones sobre la naturaleza de los hechos (seguros, probables, imposibles, excluyentes, posibles pero no probables) tema que se continuará trabajando en los ciclos restantes con mayor precisión.

Ya en segundo y tercer ciclo, en cuanto los/las alumnos/as estén en condiciones de registrar la información obtenida en situaciones diseñadas por el/la docente a tal efecto, comenzarán a darse cuenta de las creencias erróneas que se suelen tener respecto de situaciones en las que interviene la probabilidad y a tomar conciencia de que los fenómenos aleatorios están regidos por leyes precisas y no son, después de todo, tan caprichosos como parecen a primera vista, usando la probabilidad experimental expresada como razón o porcentaje en tercer ciclo.

En este ciclo se podrá trabajar con la definición de probabilidad clásica (número de casos favorables sobre número de casos posibles) y su relación con la probabilidad experimental. El/la alumno/a comprenderá entonces, por qué la probabilidad se expresa por un valor entre 0 y 1 y que su forma habitual de representación es mediante porcentajes.

Tanto la estadística como la probabilidad comparten contenidos con los otros ejes del área (números, medidas, estimaciones, representaciones gráficas, etc.) y resultan ser herramientas sumamente valiosas para interpretar mejor situaciones provenientes de otras disciplinas, como las Ciencias Naturales (resultados de experimentos), las Ciencias Sociales (distribución de la población, censos, encuestas de opinión, etc.), la Economía (producción agrícola y ganadera, valores de exportación, etc.), etc., *“colaborando a la reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos.”* (Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. 2010, pág. 33)

3.7. Propósitos, contenidos y lineamientos por ciclo

Primer ciclo

La enseñanza de la matemática en el primer ciclo tendrá como propósitos:

- Promover la construcción de actitudes positivas, vinculadas al aprendizaje de la Matemática.
- Incentivar la perseverancia, la cooperación, el uso de vocabulario adecuado y la actitud crítica en la actividad Matemática en alumnas y alumnos favoreciendo procesos de comunicación, reflexión y metacognición, descartando todo tipo de discriminación.
- Ofrecer situaciones problemáticas que impliquen leer, escribir y comparar números usando sus propiedades para favorecer la comprensión del sistema de numeración decimal.
- Propiciar la resolución de situaciones problemáticas en contextos variados con números naturales dando lugar a modelizaciones diferentes, (concretas, gráficas y

simbólicas) para favorecer la construcción del significado de las cuatro operaciones básicas.

- Promover situaciones de juegos, problemas y ejercicios que impliquen la utilización comprensiva de diversos procedimientos de cálculo exacto y aproximado, en forma mental o escrita para desarrollar un repertorio de estrategias que faciliten la resolución de las operaciones.
- Promover el cálculo mental como base de toda forma de cálculo y la estimación razonada para predecir y/o evaluar resultados.
- Generar situaciones que impliquen ubicarse utilizando relaciones espaciales expresadas en forma oral y/o gráfica.
- Estimular el descubrimiento, la descripción y la denominación de formas geométricas básicas, distinguiendo elementos de las mismas.
- Propiciar situaciones de medida, estimación y comparación de cantidades y la selección correcta de unidades de acuerdo a la naturaleza de la cantidad a medir para favorecer la construcción del sistema métrico convencional.
- Ofrecer situaciones de recolección, registro e interpretación de datos en tablas y diagramas sencillos para iniciarse en el conocimiento de la estadística.
- Dar lugar al reconocimiento y distinción de sucesos en que interviene la probabilidad a través de juegos y fenómenos de la vida cotidiana.

Cuadro de contenidos de primer ciclo

EJE NÚMERO		
Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Números naturales (0-100). Distinción de números y sus usos (para contar, ordenar, cardinalizar, medir, identificar, calcular,...) en situaciones cotidianas (calendarios, boletos, números de teléfono, relojes, páginas de libros, reglas, etc.).</p> <p>Conteo de colecciones respetando los principios de correspondencia y separación. Utilización de diferentes formas de obtener el cardinal de una colección de manera exacta (conteo de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, etc.) y aproximada (por estimación perceptual)</p> <p>Construcción y uso de la sucesión natural oral y escrita por intervalos hasta 100. Banda numérica desde 1. Observación de regularidades. Conteo oral desde cualquier número hacia delante y hacia atrás. Conteo oral de uno y por paquetes o grupos .</p> <p>Uso de los números ordinales (primero, último, segundo, tercero...) en distintos contextos.</p> <p>Identificación de regularidades en la serie oral y escrita a 100 (tabla) y su uso para leer, escribir y comparar números. Observación de la variación de la cifra de las unidades de 1 en 1, de las cifras a izquierda (decenas), que la cifra a izquierda determina el número mayor, que después del 9 siempre sigue un cero, etc. Análogamente trabajar con las regularidades de la tabla del 0 al 99, por que en cada decena se repiten las unidades desde el cero al nueve, etc.).</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Números naturales (0-1000) Distinción números y sus usos (para contar, ordenar, cardinalizar, medir, identificar, calcular,...) en contextos diversos.</p> <p>Utilización de distintas formas de agrupamiento para contar los elementos de una colección numerosa. Escalas de 10 en 10, ...,50 en 50, 100 en 100, etc.</p> <p>Construcción y uso de la sucesión natural oral y escrita por intervalos hasta 1000. Conteo oral desde cualquier número hacia delante y hacia atrás, de a uno y por paquetes.</p> <p>Uso de números ordinales: (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto,...) en distintos contextos.</p> <p>Identificación de regularidades en la serie oral y escrita a 1000 y su uso para leer, escribir y comparar números. Reconocimiento del valor de las cifras de un número (distinguir "cienes" o centenas, "dieces" o decenas y unidades).</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Números naturales (0-1000) Distinción de números y sus usos (para contar, ordenar, cardinalizar, medir, identificar, calcular,...) en contextos diversos.</p> <p>Utilización de distintas formas de agrupamiento para contar los elementos de una colección numerosa. Escalas de 10 en 10, 50 en 50, 100 en 100, 200 en 200,...,etc.</p> <p>Construcción y uso de la sucesión natural oral y escrita por intervalos hasta 1000. Conteo oral desde cualquier número hacia delante y hacia atrás, de a uno y por paquetes.</p> <p>Uso de números ordinales: (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto,...) en distintos contextos.</p> <p>Identificación de regularidades en la serie oral y escrita a 1000 y su uso para leer, escribir y comparar números. Reconocimiento del valor de las cifras de un número (distinguir "cienes" o centenas, "dieces" o decenas y unidades).</p>

<p>Reconocimiento del valor de las cifras según su posición.</p> <p>Lectura y escritura de números de una y dos cifras usando distintas representaciones (físicas, pictográficas, icónicas y simbólicas).</p> <p>Escritura de números usando descomposiciones y composiciones en base a dobles, grupos de 5 o de 10, etc. Ejemplos: *15 = 5+5+5 = 7+7+1 = 10+5 = 20-5; *47 = 40 + 7 = 20 + 20 + 7 = 50 - 3.</p> <p>Encuadramiento de un número entre decenas. Ejemplos: * ¿Más cerca de qué número está el 15? * ¿Entre qué números terminados en 0 está el 56? * ¿Qué números están entre el 38 y el 45? Etc.</p> <p>Redondeo de números a decenas y centenas enteras. Ejemplos: 8 a 10 ; 101 a 100; 117 a 120 375 a 400</p> <p>Comparación de colecciones (tiene más, menos, igual que ...) utilizando distintas estrategias (correspondencias, conteo, estimación, cardinalización) Comparación de números naturales desde el punto de vista cardinal (es mayor, menor o igual que, tiene uno más, ...) y ordinal (es posterior, sigue a, es anterior que, está entre,...)</p>	<p>Lectura y escritura de números de dos y tres cifras usando distintas representaciones representaciones (físicas, pictográficas, icónicas y simbólicas).</p> <p>Escritura de números usando descomposiciones y composiciones diversas, en especial agrupamientos en 10 y 100 unidades. Ejemplos: 98 = 45 + 45 + 8 = 90 + 8 = 100 - 2 = ... 554 = 500 + 50 + 4 = 400 + 100 + 50 + 4 = 600 - 50 + 4 = ... 98 = 90+8 = 100 - 2</p> <p>Encuadramiento de un número entre decenas y/o centenas. Ejemplos: 28 es mayor que 20 y menor que 30 149 es menor que 150 y mayor que 140</p> <p>Redondeo de números a decenas y centenas enteras. Ejemplos: 8 a 10 ; 101 a 100; 117 a 120 375 a 400</p> <p>Comparación de números naturales usando distintas estrategias (cifra a izquierda, descomposición, orden en la sucesión numérica, valor posicional de sus cifras).</p>	<p>Lectura y escritura de números de dos y tres cifras usando distintas representaciones representaciones (físicas, pictográficas, icónicas y simbólicas).</p> <p>Escritura de números usando descomposiciones y composiciones diversas, en especial agrupamientos en 10 y 100 unidades. Ejemplos: 357 = 300 + 50 + 7 = 400 - 50 + 7 432 = 400+30+2 = 200 + 200 + 30 + 2</p> <p>Encuadramiento de un número entre decenas y/o centenas. Ejemplos: 728 es mayor que 720 y menor que 730 ó 728 está entre 700 y 750 o entre 700 y 800, etc. 940 < 945 < 950 ó 945 está entre 900 y 1000</p> <p>Redondeo de números a decenas y centenas . Ejemplos: 67 a 70 62 a 60 345 a 350</p> <p>Comparación de números naturales usando distintas estrategias (cifra a izquierda, descomposición, orden en la sucesión numérica, valor relativo de sus cifras reconociendo dieces o cienes).</p>
---	---	--

<p>Patrones Reconocimiento, descripción, completamiento de patrones no numéricos y numéricos en contextos variados. Ejemplos: $\nabla\square, \nabla\square, \nabla\square, \dots$ $\text{--} \text{---} \text{----} \dots$ 2, 4, 6, 8,</p> <p>Mitad y doble de un número Aplicación a cantidades discretas (número de caramelos, libros, personas, etc.) con apoyo concreto y gráfico.</p>	<p>Patrones Reconocimiento, descripción, completamiento y creación de patrones no numéricos y numéricos. Ejemplos: 1,3, 5, 7,... 1, 2, 4, 8, ... 55, 60, 65,70,,... Escalas del 5, 10 y 20.</p> <p>Mitad, doble, cuarto, cuádruple de un número. Aplicación a cantidades continuas (litros, kilogramos, metros,...) y discretas (páginas, cuadras, monedas, figuritas, etc.) con apoyo concreto y gráfico.</p> <p>Números pares e impares usando la noción de mitad.</p> <p>Fracciones Uso de fracciones simples ($1/2$, $1/4$) en situaciones cotidianas de reparto y medida. Representación concreta y gráfica de fracciones.</p> <p>Expresiones decimales: reconocimiento en el entorno (precios, medidas, tarifas, etc.).</p>	<p>Patrones Reconocimiento, descripción, completamiento y creación de patrones numéricos. Ejemplos: 1, 3, 7, 15,.... 100, 97, 94, 91, Escalas del 2, 5, 10, 50, 100,...</p> <p>Mitad, doble, cuarto, cuádruple de un número. Aplicación a cantidades continuas (litros, kilogramos, metros,...) y discretas (páginas, cuadras, monedas, figuritas, etc.) con apoyo concreto y gráfico.</p> <p>Números pares e impares usando la noción de mitad.</p> <p>Fracciones Uso de fracciones referentes ($1/2$, $1/4$, $1/3$, $2/4$, $3/4$) en situaciones de reparto y medida. Relación entre la expresión oral, la representación concreta y la representación gráfica de fracciones.</p> <p>Expresiones decimales: reconocimiento en el entorno (precios, medidas, pantalla de la calculadora, etc.). Comparación entre expresiones decimales con distintas estrategias (uso del dinero, la regla, la balanza, comparación de la parte entera, etc.)</p>
EJE OPERACIONES		
Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Suma y resta con números naturales en el intervalo 0 -100.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Suma y resta con números naturales en el intervalo 0- 1000.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Suma y resta con números naturales en el intervalo 0-10000.</p>

<p>Resolución de problemas que impliquen acciones de agregar, reunir, quitar, avanzar, retroceder, igualar, en contextos variados usando materiales, dibujos, conteo (sobre y desconteo), hechos numéricos conocidos, etc.</p> <p>Simbolización de las operaciones correspondientes a situaciones planteadas (signos de "+", "-", "=").</p> <p>Lectura, interpretación y modelización de situaciones problema de suma y resta presentadas bajo enunciados orales, gráficos y/o escritos, en contextos variados.</p> <p>Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones de suma y resta.</p> <p>Confección y uso de la tabla de doble entrada de suma a 100. Exploración de regularidades. Propiedad conmutativa de la suma.</p> <p>Cálculo mental (+,-)</p> <ul style="list-style-type: none"> - sumas con dígitos de la forma $a + b = 10$ ó 19 - restas de la forma: $10 - a = b$. - complementos a 10 : $a + ? = 10$. - restas de la forma $a - b = 1$. - sumas de la forma $a+a$ (con $a \square 10$). - sumas de la forma: $10+a$; $20+a$;...; $90 + a$. - sumas de la forma; $a+b = 100$ (con a y b múltiplos de 10). - cálculo usando descomposiciones aditivas/sustractivas en base a dobles, saltos a 10, etc. <p>Ejemplos:</p> <p style="margin-left: 20px;">$8+7 = 7+7+1$</p> <p style="margin-left: 20px;">$34+9 = 30+10 - 1 = 39$</p> <ul style="list-style-type: none"> - búsqueda de términos faltantes en sumas y restas. <p>Ejemplos:</p> <p style="margin-left: 20px;">$\dots + 3 = 9$</p>	<p>Resolución de problemas que impliquen acciones de agregar, reunir, quitar, avanzar, retroceder, comparar, igualar, buscar diferencias, en contextos variados utilizando distintos recursos.</p> <p>Simbolización de las operaciones correspondientes a situaciones planteadas. (signos de "+", "-", "=").</p> <p>Lectura, interpretación y modelización de situaciones problema de suma y resta presentadas bajo enunciados orales, gráficos y/o escritos, en contextos variados.</p> <p>Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones de suma y resta. Identificación de la suma y la resta como operaciones inversas.</p> <p>Confección y uso de las tablas de doble entrada de suma y resta a 100 para resolver problemas y explorar regularidades. Reconocimiento de propiedades de la suma: conmutativa, suma del cero, asociatividad.</p> <p>Cálculo mental exacto (+,-)</p> <p>Uso de diversas estrategias y propiedades conocidas de los números:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sumas de la forma: $a+b = 100$ (con a y b múltiplos de 10). - complementos a 100: $a + ? = 100$ (con a múltiplo de 10). - restas de la forma: $a - b = 100$ - restas de la forma: $100 - a$ (con a múltiplo de 10 ó 100). - cálculos utilizando estrategias secuenciales y de descomposición, aditivas/sustractivas, usando dobles, grupos o saltos a 10, 100, etc. <p>Ejemplos:</p> <p style="margin-left: 20px;">$140 + 328 = 100+300+40+28 = 400+68$, o bien $140 + 300 + 28$ o bien $328 + 2 + 100 + 140 - 2, \dots$</p> <p style="margin-left: 20px;">$325 + 523 = 300+500+20+20+5+3$ o bien $523 + 7 + 300 + 25 - 7$</p>	<p>Resolución de problemas de suma y resta en contextos variados, utilizando materiales, dibujos y expresiones simbólicas.</p> <p>Simbolización de las operaciones correspondientes a situaciones planteadas. (signos de "+", "-", "=").</p> <p>Lectura, interpretación y modelización de situaciones problema de suma y resta presentadas bajo enunciados orales, gráficos y/o escritos, en contextos variados.</p> <p>Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones de suma y resta. Identificación de la suma y la resta como operaciones inversas.</p> <p>Confección y uso de tablas y tableros de suma y resta de doble entrada. Exploración de regularidades. Reconocimiento de las propiedades de la suma: conmutativa, neutralidad del cero, asociatividad.</p> <p>Cálculo mental exacto y aproximado (+,-)</p> <p>Uso de diversas estrategias y propiedades conocidas de los números:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sumas de la forma: $a+b = 1000$ (con a y b múltiplos de 100). - restas de la forma: $a-b = 1$; $a-b = 10$; $a-b = 100$; $a-b = 1000$, etc. - cálculos utilizando estrategias secuenciales y descomposiciones aditivas/sustractivas, usando dobles, grupos o saltos a 10, 100, 1000, etc. <p>Ejemplos:</p> <p style="margin-left: 20px;">$1500 + 2400 = 1000+500+2000+400 =$, o bien, $1500 + 2000 + 400$, o bien $2400 + 1000 + 500$</p> <ul style="list-style-type: none"> - búsqueda de términos faltantes en sumas y restas. <p>Ejemplos:</p> <p style="margin-left: 20px;">$\dots + 300 = 900$</p> <p style="margin-left: 20px;">$600 + \dots = 900$</p> <p style="margin-left: 20px;">$900 - \dots = 600$</p>
--	---	--

<p> $6 + \dots = 9$ $9 - \dots = 6$ $\dots - 6 = 3$ $\dots + 30 = 90$ $60 + \dots = 90$ $90 - \dots = 60$ $\dots - 60 = 30$ </p> <p>- confección y utilización de tablas y diagramas que expresan relaciones numéricas (operadores). Ejemplos: "1 más que", "duplo de", "uno menos que", "dos más que", "mitad de", etc</p> <p>Cálculo escrito (+,-) Resolución de cálculos escritos usando diversas estrategias con y sin materiales concretos (propiedades de los números, descomposiciones aditivas, memorización de hechos numéricos, etc.).</p>	<p> $950 - 645 = 950 + 50 - 600 - 45$ - búsqueda de términos faltantes en sumas y restas. Ejemplos: $\dots + 300 = 900$ $600 + \dots = 900$ $900 - \dots = 600$ $\dots - 600 = 300$ </p> <p>- lectura, descripción, interpretación y construcción de diagramas y tablas de entrada simple que ejemplifiquen relaciones numéricas aditivas/sustractivas (operadores) Ejemplos: "dos menos que", "diez más que", "cien menos que", etc.</p> <p>Cálculo escrito (+,-) Resolución de cálculos escritos usando diversas estrategias con y sin materiales concretos (basadas en propiedades de los números, composiciones y descomposiciones aditivas, memorización de hechos numéricos, valor posicional de las cifras, etc.)</p> <p>Construcción y uso de algoritmos de suma y resta, por descomposición, con números de dos y tres cifras.</p> <p>Ejemplo: $436 + 248$</p> $400 + 30 + 6$ $\underline{200 + 40 + 8}$ $600 + 70 + 14 = 684$ <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: right;">436</td> <td style="text-align: center;">o bien</td> <td style="text-align: right;">436</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">+ 248</td> <td></td> <td style="text-align: right;">+248</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">600</td> <td></td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">70</td> <td></td> <td style="text-align: right;">70</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">14</td> <td></td> <td style="text-align: right;">600</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">684</td> <td></td> <td style="text-align: right;">684</td> </tr> </table>	436	o bien	436	+ 248		+248	600		14	70		70	14		600	684		684	<p> $\dots - 600 = 300$ - cálculo estimativo de resultados de sumas y restas aproximando números. Ejemplos: $43 + 128 \approx 40 + 130 = 170$ $67 - 36 \approx 70 - 40 = 30$ </p> <p>- lectura, descripción, interpretación y construcción de diagramas y tablas de entrada simple que ejemplifiquen relaciones numéricas aditivas/sustractivas (operadores). Ejemplos: "doscientos menos que", "diez más que", "cincuenta menos que", etc.</p> <p>Cálculo escrito (+,-) Resolución de cálculos escritos usando diversas estrategias (basadas en propiedades de los números, composiciones y descomposiciones aditivas, memorización de hechos numéricos, valor posicional de las cifras, etc.)</p> <p>Construcción y uso de algoritmos de suma y resta, por descomposición, con números de dos, tres y cuatro cifras.</p> <p>Ejemplo: $4369 + 3560$</p> $4000 + 300 + 60 + 9$ $\underline{3000 + 500 + 60 + 0}$ $7000 + 800 + 120 + 9 = 7929$ <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: right;">4369</td> <td style="text-align: center;">o bien</td> <td style="text-align: right;">4369</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">+ 3560</td> <td></td> <td style="text-align: right;">+3560</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">7000</td> <td></td> <td style="text-align: right;">9</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">+ 800</td> <td></td> <td style="text-align: right;">+ 60</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">60</td> <td></td> <td style="text-align: right;">800</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">9</td> <td></td> <td style="text-align: right;">7000</td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">7929</td> <td></td> <td style="text-align: right;">7929</td> </tr> </table>	4369	o bien	4369	+ 3560		+3560	7000		9	+ 800		+ 60	60		800	9		7000	7929		7929
436	o bien	436																																							
+ 248		+248																																							
600		14																																							
70		70																																							
14		600																																							
684		684																																							
4369	o bien	4369																																							
+ 3560		+3560																																							
7000		9																																							
+ 800		+ 60																																							
60		800																																							
9		7000																																							
7929		7929																																							

	<p>Multiplicación y división de números naturales en el intervalo a 100 (x,:)</p> <p>Resolución de problemas que impliquen acciones de repartir, partir, unir colecciones, dar saltos de valor constante, calcular elementos en disposiciones rectangulares (calcular usando filas por columnas), etc., utilizando diversas estrategias y recursos (físicos, pictográficos o numéricos).</p> <p>Simbolización de las operaciones correspondientes a los problemas planteados (signos “x” ; “:”; “=”).</p> <p>Lectura, interpretación, modelización y resolución de situaciones problemáticas sencillas que impliquen las operaciones de multiplicación y división (sin resto y con resto) expresadas bajo enunciados orales, gráficos y escritos, en contextos variados.</p> <p>Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones de multiplicación y división dadas.</p> <p>Confección, uso y memorización de la tabla de doble entrada de multiplicación a 100. Exploración de regularidades y uso de propiedades de la multiplicación (conmutativa, multiplicación por cero, multiplicación por 1, asociatividad) para resolver cálculos.</p> <p>Cálculo mental exacto (x,:) Uso de diversas estrategias y propiedades conocidas de los números:</p> <ul style="list-style-type: none"> - multiplicación de la forma: $a \times b$ (con a y b menor o igual que 10). - divisiones y multiplicaciones especiales por 2; dividido 2; por 4 (multiplicando dos veces por 2); por 8 (multiplicando 3 veces por 2); dividido 4 (diviendo 	<p>Multiplicación y división de números naturales a 1000 (x,:)</p> <p>Resolución de problemas que impliquen acciones de repartir, partir, unir colecciones o dar saltos de valor constante, calcular el número de elementos en disposiciones rectangulares (calcular usando filas por columnas), etc.</p> <p>Simbolización de las operaciones correspondientes a los problemas planteados (signos “x” ; “:”; “=”).</p> <p>Lectura, interpretación, modelización y resolución de situaciones problemáticas que impliquen las operaciones de multiplicación y división expresadas bajo enunciados orales, gráficos y escritos, en contextos variados.</p> <p>Elaboración de enunciados que se corresponden con operaciones de multiplicación y división dadas. Identificación de la multiplicación y la división como operaciones inversas.</p> <p>Confección, uso y memorización de las tablas de multiplicación y división a 100. Exploración de regularidades y uso de propiedades de la multiplicación y de la división (conmutativa, multiplicación por cero, multiplicación y división por 1, distributiva, asociatividad) en la resolución de cálculos.</p> <p>Cálculo mental, exacto y aproximado (x,:) Uso de propiedades de los números y de las operaciones, la relación inversa entre ellas o estrategias basadas en el valor de posición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - multiplicación de un número por 10, 100, ... - cálculos utilizando descomposiciones multiplicativas o propiedades de la multiplicación. <p>Ejemplos:</p>
--	--	---

	<p>2 veces por 2); etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - cálculos utilizando descomposiciones multiplicativas sencillas. <p>Ejemplos: $14 \cdot 20 = 14 \cdot 2 \cdot 10$ $15 \cdot 7 = 5 \cdot 3 \cdot 7$</p> <ul style="list-style-type: none"> - búsqueda de factores faltantes: <p>$24 : 6 = \dots$ $6 \times \dots = 24$ $24 : \dots = 6$ $\dots : 4 = 6$</p> <ul style="list-style-type: none"> - lectura, descripción, interpretación y construcción de diagramas y tablas de entrada simple que ejemplifiquen relaciones numéricas. <p>Ejemplos: “triple de”, “mitad de”, cuarto de”, doble de”, etc.</p> <p>Cálculo escrito a 100 (x,:) Resolución de multiplicaciones de bidígitos por dígitos usando diversas estrategias (descomposiciones aditivas y multiplicativas, memorización de hechos numéricos, modelo rectangular, propiedades de los números, propiedades de las operaciones, etc.).</p> <p>Construcción y uso de algoritmos personales en problemas y cálculos puros de multiplicación por un dígito, por descomposición y uso de la propiedad distributiva.(Ver Caracterización Eje Operaciones) Ejemplo: 34×7</p> $\begin{array}{r} 30 + 4 \\ \times 7 \\ \hline 210 + 28 = 238 \end{array}$ <p>o bien</p> $\begin{array}{r} 30 + 4 \\ \times 7 \\ \hline 210 \\ + 28 \\ \hline 238 \end{array} \quad \begin{array}{r} 34 \\ \times 7 \\ \hline 28 \\ + 210 \\ \hline 238 \end{array}$	<p>$140 \cdot 20 = 140 \cdot 2 \cdot 10$ ó $60 \times 20 + 60 \times 20$ ó $140 \times 10 + 140 \times 10 = 2800$ $154 \times 12 = 154 \times 6 + 154 \times 6 =$ Sabiendo que 154×6 es $150 \times 6 + 4 \times 6$ el resultado total será $(900 + 24) \times 2 = 1848$</p> <ul style="list-style-type: none"> - búsqueda de factores faltantes: <p>$24 : 6 = \dots$ $6 \times \dots = 24$ $24 : \dots = 6$ $\dots : 4 = 6$</p> <ul style="list-style-type: none"> - divisiones por 10 de números terminados en 0. - estimación de resultados utilizando distintos procedimientos de aproximación. <p>Ejemplos: $27 \cdot 32 \approx 30 \cdot 30 = 900$ $441 : 38 \approx 440 : 40 = 11$</p> <p>Cálculo escrito a 1000 (x,:) Resolución de multiplicaciones y divisiones a 100 usando diversas estrategias (propiedades de los números, descomposiciones aditivas y multiplicativas, memorización de hechos numéricos, propiedades de las operaciones, etc.).</p> <p>Construcción y uso de algoritmos personales en problemas y cálculos puros de multiplicación por bidígitos, por descomposición y uso de la propiedad distributiva.(Ver Caracterización Eje Operaciones) Ejemplo: 564×32</p> $\begin{array}{r} 500 + 60 + 4 \\ \times 32 \\ \hline 1000 + 120 + 8 \\ + 15000 + 1800 + 240 + 8 \\ \hline 15000 + 2800 + 240 + 8 \end{array}$ <p>Construcción y uso de algoritmos de la división por un dígito por descomposición o por aproximación. Ejemplo: $224 : 8$</p>
--	--	---

	<p>Reconocimiento de números pares a partir de la multiplicación por 2.</p> <p>Cálculo con calculadora. Uso de la calculadora para la exploración de operaciones con números naturales.</p>	$\begin{array}{r} 200 + 20 + 4 \\ - 160 \\ \hline 40 + 20 = 60 \\ - 56 \\ \hline \dots \dots \dots 4 + 4 = 8 \\ - 8 \\ \hline 0 \end{array}$ <p>Reconocimiento y justificación de los números divisibles por 2, 5, 10 y 100.</p> <p>Cálculo con calculadora. Uso de la calculadora para la exploración de operaciones con números naturales.</p> <p>Fracciones Resolución de problemas de suma y resta sencillos con fracciones usuales ($\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$; $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$) en contextos de medida, utilizando modelos concretos y gráficos.</p> <p>Expresiones decimales: Resolución de problemas y cálculos sencillos referidos a precios, medidas apoyándose en el uso de materiales, dibujos, etc..</p>
EJE GEOMETRÍA		
Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Orientación espacial Ubicación de objetos y personas en el entorno usando relaciones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - posición: arriba, abajo, adelante, atrás, adentro, afuera, entre, etc. - orientación: a la izquierda, a la derecha, hacia arriba, hacia abajo, etc. - dirección: horizontal, vertical, inclinada. - distancia: cerca, lejos, etc. 	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Orientación espacial Ubicación, descripción y representación de la ubicación de objetos y personas en base al uso de relaciones espaciales de posición, orientación, dirección y distancia.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Orientación espacial Interpretación y utilización de puntos de referencia para describir oral y gráficamente la ubicación de un objeto en una recta, en el plano y en el espacio.</p> <p>Ubicación de un punto en un cuadrículado o grilla. Ejemplos: Días en un calendario, butacas en un cine, resultados en tablas, intersecciones en un enrejado, etc.</p>

<p>Trayectos Descripción verbal de recorridos realizados en el espacio próximo (aula, patio, casa), en base a puntos de referencia (salida, llegada, otros, etc).</p> <p>Dibujo e interpretación de recorridos y comunicación de instrucciones orales para efectuar un recorrido. Líneas rectas y curvas, abiertas y cerradas. Utilización de la regla para el trazado de rectas.</p> <p>Cuerpos Discriminación de formas de cuerpos en el entorno (cúbicas, esféricas, cilíndricas,...).</p> <p>Clasificación y descripción de cuerpos, en base a distintos criterios (formas y número de caras, caras planas y curvas, número de vértices, etc.).</p> <p>Reproducción y construcción de cuerpos con plastilina, masa, ladrillos, bloques, etc.</p> <p>Figuras Identificación de similitudes y diferencias, y descripción de figuras del entorno.</p> <p>Clasificación (triángulos, cuadrados, rectángulos y</p>	<p>Trayectos Descripción verbal de recorridos en el espacio cercano (en la escuela en el barrio, etc.), en base a puntos de referencia, giros (medio giro, giro completo, cuarto de giro) y direcciones.</p> <p>Dibujo, interpretación, descripción de recorridos gráficos y elaboración de croquis de recorridos y trayectos. Ejemplos: búsqueda del tesoro, trayecto del colectivo, camino a la escuela, etc.</p> <p>Cuerpos Reconocimiento de cubos, cilindros, esferas, prismas y conos, en base a sus elementos: vértices, aristas, caras.</p> <p>Clasificación y descripción de cuerpos, en base a distintos criterios (formas y número de caras, número de vértices, número de aristas, etc.).</p> <p>Reproducción y construcción de cuerpos geométricos a través de la composición y descomposición de otros (encastre de ladrillos, yuxtaposición de bloques, cajas, etc.). Dibujo de las vistas laterales y superior de un cuerpo. Reconocimiento de cuerpos por sus vistas.</p> <p>Figuras Identificación, clasificación y descripción de figuras (triángulos, cuadrados, rombos, rectángulos y círculos), teniendo en cuenta distintos criterios (número de lados, número de vértices, lados rectos,</p>	<p>Posiciones de dos rectas en un plano. Rectas paralelas, perpendiculares y oblicuas. Ejemplos en distintos contextos: calles, cuadrículas, vías férreas, tendido de cables, renglones, pentagramas, lados de figuras, rutas, etc.</p> <p>Trayectos Descripción, interpretación y elaboración de trayectos en un plano usando cuadrículas y códigos para comunicarlos. Ejemplo: "dos pasos hacia adelante y un cuarto de giro a la izquierda"</p> <p>Formas de orientación en el espacio. Puntos cardinales. La brújula.</p> <p>Cuerpos Reconocimiento de cubos, cilindros, esferas, prismas, conos y pirámides y clasificación y descripción, en base a distintos criterios (formas y número de caras, número de vértices, número de aristas, bases, etc.).</p> <p>Construcción de cuerpos usando plegado en papel, sorbetes, escarbadiantes, varillas, etc. usando propiedades de los mismos.</p> <p>Representación de cuerpos geométricos desde distintos puntos de vista.</p> <p>Reconocimiento de cuerpos por sus vistas, desde diferentes posiciones y orientaciones. Desarrollo de cubos y prismas.</p> <p>Figuras Identificación, clasificación y descripción de triángulos, cuadrados, rombos, rectángulos y círculos, teniendo en cuenta distintos criterios (número de lados, número de vértices, congruencia de lados, lados rectos, ángulos</p>
--	---	--

<p>círculos) y descripción de figuras con distintos criterios (número de lados, número de vértices, lados rectos, forma, etc.)</p> <p>Dibujo y reproducción de figuras en papel cuadriculado, punteado y liso.</p> <p>Discriminación entre la posición y la forma de figuras y cuerpos.</p>	<p>congruencia de lados, etc.)</p> <p>Ángulos iguales, mayores y menores que un recto. Reconocimiento en figuras.</p> <p>Dibujo y reproducción de triángulos y cuadriláteros en papel cuadriculado, punteado y liso.</p> <p>Construcción de figuras simples a través de la composición y descomposición de otras (rompecabezas geométricos, recortados, plegados)</p> <p>Discriminación entre la posición y la forma de figuras y cuerpos.</p> <p>Reconocimiento de figuras simétricas en plegados, con espejos, cuadriculados.</p> <p>Reconocimiento de formas y regularidades geométricas en frisos, embaldosados, mosaicos, tejidos, etc.</p>	<p>rectos. etc.)</p> <p>Dibujo y reproducción de figuras simples (por plegado, en el geoplano, papel cuadriculado y punteado, con o sin regla, etc.) respetando sus propiedades geométricas.</p> <p>Uso del compás para el trazado de circunferencias y círculos.</p> <p>Construcción de figuras en base a la composición y descomposición de otras (rompecabezas geométricos, recorte de figuras dadas, etc.).</p> <p>Reconocimiento, reproducción y construcción de figuras simétricas con recursos, tales como plegados, uso de papel cuadriculado, calcado, plantillas, espejos, etc.</p>
---	--	---

EJE MAGNITUDES Y MEDIDA

Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Magnitudes Identificación de atributos cuantificables de los objetos (largo, altura, peso, capacidad, superficie, etc.).</p> <p>Comparación y ordenamiento de objetos en base a su longitud, peso, área y capacidad utilizando estrategias</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Magnitudes Identificación de atributos cuantificables de los objetos (largo, altura, peso, capacidad, superficie, etc.).</p> <p>Comparación y ordenamiento de objetos en base a su longitud, peso, área y capacidad utilizando estrategias</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Magnitudes Identificación de atributos cuantificables de los objetos (largo, altura, peso, capacidad, superficie, etc.).</p> <p>Comparación y ordenamiento de objetos en base a su longitud, peso, área y capacidad utilizando estrategias</p>

¹²¹ Masa: dado que el uso social impone el término “peso” en lugar de masa dejaremos que los alumnos usen ese término en forma habitual.

<p>de comparación directa e indirecta.</p> <p>Longitud Comparación, clasificación y ordenamiento de objetos (y distancias) según propiedades tales como el largo, el ancho, la altura, etc. Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (manos, pies, pasos, varillas, cuerdas, etc.) y convencionales (metro, centímetro).</p> <p>Capacidad Comparación, clasificación y ordenamiento de recipientes según la cantidad de contenido. Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (vaso, taza, jarra, etc.) y convencionales (litro).</p> <p>Masa¹²¹ (Peso) Comparación, clasificación y ordenamiento de objetos según las relaciones “es más pesado que”, “es tan pesado como”, etc., en base al sopesado</p> <p>Tiempo Estimación de la duración de eventos (fue largo, corto, duró mucho, poco, llegó antes, esperó poco, etc.) y secuencia de sucesos cotidianos (antes, ahora, después, ayer, hoy, mañana). Lectura del calendario (día, mes). Lectura del reloj (horas).</p> <p>Sistema monetario argentino Reconocimiento y valor de billetes y monedas.</p>	<p>de comparación directa e indirecta.</p> <p>Longitud Comparación y ordenamiento de objetos y distancias por su longitud. Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (manos, pies, pasos, varillas, etc.) y convencionales (metro, ½ metro, centímetro). Uso apropiado de la regla graduada para medir longitudes.</p> <p>Capacidad Comparación, clasificación y ordenamiento de recipientes según la cantidad de contenido. Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (vaso, taza, jarra, etc.) y convencionales (litro, 1/2 litro). Uso del vaso graduado.</p> <p>Masa Comparación, clasificación y ordenamiento de objetos según las relaciones “es más pesado que”, “es tan pesado como”, etc., en base al uso de la balanza utilizando unidades no convencionales (bolsitas con arena, clavos, monedas, etc.) para medir masas, y convencionales (pesas de kilo).</p> <p>Tiempo Estimación de la duración de eventos (fue largo, corto, duró mucho, poco, llegó antes, esperó poco, etc.) y secuencia de sucesos cotidianos (antes, ahora, después, ayer, hoy, mañana). Lectura del calendario (día, semanas, mes, año). Lectura del reloj analógico, hora, media hora, cuarto de hora.</p> <p>Sistema monetario argentino Reconocimiento y valor de billetes y monedas hasta</p>	<p>de comparación directa e indirecta.</p> <p>Longitud Comparación y ordenamiento de objetos y distancias por su longitud. Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (manos, pies, pasos, varillas, etc.) y convencionales (metro, ½ metro, ¼ metro, decímetro, centímetro, milímetro). Uso apropiado de la regla graduada para medir longitudes.</p> <p>Capacidad Comparación, clasificación y ordenamiento de recipientes según la cantidad de contenido. Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (vaso, taza, jarra, etc.) y convencionales (litro, 1/2 litro, 1/4 litro, tres cuarto litro). Uso del vaso graduado.</p> <p>Masa Comparación, clasificación y ordenamiento de objetos según las relaciones “es más pesado que”, “es tan pesado como”, etc., en base al uso de la balanza utilizando unidades no convencionales (bolsitas con arena, clavos, monedas, etc.) para medir masas y convencionales (pesas de kilo).</p> <p>Tiempo Estimación de la duración de eventos (fue largo, corto, duró mucho, poco, llegó antes, esperó poco, etc.) y secuencia de sucesos cotidianos (antes, ahora, después, ayer, hoy, mañana). Lectura del calendario (día, semanas, mes, año). Lectura del reloj analógico, hora, media hora, cuarto de hora, minutos.</p> <p>Sistema monetario argentino Reconocimiento y valor de billetes y monedas.</p>
---	---	---

<p>Equivalencias entre monedas y billetes hasta \$10. Ejemplos: - Formar \$1 con distintas monedas. - Formar 10 pesos con distintas monedas y /o billetes.</p>	<p>\$100. Equivalencias. Utilización del sistema monetario argentino para resolver problemas de costos, vueltos, ganancias, etc.</p> <p>Amplitud de ángulos Uso de ángulos de giro (un giro o vuelta completa, medio giro, un cuarto de giro) para describir trayectos y posiciones. Equivalencias. Relación del ángulo de $\frac{1}{4}$ de giro con el ángulo recto.</p>	<p>Equivalencias. Utilización del sistema monetario argentino para resolver problemas de costos, vueltos, ganancias, etc.</p> <p>Amplitud de ángulos Uso de ángulos de giro (un giro o vuelta completa, medio giro, un cuarto de giro o ángulo recto) para describir trayectos y posiciones. Equivalencias entre giros. Relación del ángulo de $\frac{1}{4}$ de giro con el ángulo recto. Reconocimiento de ángulos obtusos, rectos y agudos en base a la posición de sus lados.</p>
--	---	--

EJE ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD		
Primer año	Segundo año	Tercer año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Tratamiento de información Recolección y registro de datos (votos, encuestas) usando pictogramas, barras de color, cintas, histogramas. Ejemplos: Asistencia, gustos de comidas, juguetes, preferencias en deportes, días de cumpleaños, mascotas, etc.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Tratamiento de información Recolección y registro de datos. Confección y lectura de tablas, pictogramas y gráficos de barra. Ejemplos: Altura de los alumnos del grado, longitudes de objetos, estados del tiempo durante un mes, etc.</p> <p>Sucesos Diferenciación de juegos de azar (oca, dados, guerra de naipes, etc.) de estrategia y azar (ludo, puzzles, truco, etc) y de estrategia pura (damas, ajedrez, ta-te-tí, carrera del 20, etc.)</p> <p>Discriminación de sucesos: seguros (que mañana vuelva a amanecer), imposibles (que una persona viva siempre) y posibles (puede ser que llueva). Previsibles (mañana asistiré a la escuela porque es lunes, si llueve se moja el asfalto) e imprevisibles (quién será el nuevo presidente).</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Tratamiento de información Recolección y registro de datos. Confección y lectura de tablas, pictogramas y gráficos de barra. Idea de frecuencia. Ejemplos: Peso de los alumnos, cantidad de rifas vendidas por cada grupo del colegio, datos familiares, etc.</p> <p>Sucesos Recolección de información cuantitativa y búsqueda de regularidades en los resultados de situaciones de azar (tirada de moneda, dados, extracción de cartas, etc.)</p> <p>Discriminación de sucesos: previsibles (mañana asistiré a la escuela porque es lunes, si llueve se moja el asfalto) e imprevisibles (quién será el nuevo presidente); compatibles (el día es soleado - el día es frío) e incompatibles (llueve - no hay nubes).</p>

Lineamientos orientadores y de acreditación para primer ciclo

Es necesario proporcionar a los/las alumnos/as las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el primer ciclo puedan:

PRIMER CICLO		
Lineamientos orientadores para primer año	Lineamientos orientadores para segundo año	Lineamientos de acreditación de Primer Ciclo
<p>Resolver situaciones que impliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manejar la sucesión oral hasta el número 100 y escrita por lo menos hasta el 50, pudiendo comparar, ordenar y encuadrar números, usando distintas estrategias. - descomponer y componer números (por lo menos hasta el 50) privilegiando las descomposiciones que usan múltiplos de 10. - interpretar problemas y usar las operaciones de suma y resta con referencia a sus distintos significados (agregar, quitar, unir, separar, retroceder, avanzar y comparar), utilizando diferentes estrategias de cálculo. 	<p>Resolver situaciones que impliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manejar la sucesión oral a 1000 y escrita hasta 500, pudiendo comparar, ordenar y encuadrar números, usando distintas estrategias. - descomponer y componer números (por lo menos hasta el 500) privilegiando las descomposiciones que usan múltiplos de 10 y 100, reconociendo decenas o dieces y centenas. - leer, interpretar y resolver problemas variados de suma y resta dados en forma oral, escrita o gráfica 	<p>Resolver situaciones que impliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manejar la sucesión oral y escrita de números naturales y escalas (10, 100, 1000, 500, etc.) en el intervalo 0-10000 utilizando y explicando regularidades. - descomponer y componer números usando distintas estrategias, entre ellas los órdenes del sistema de notación decimal. - comparar, ordenar y encuadrar números naturales expresados en forma oral y escrita justificando los procedimientos utilizados, entre ellos los basados en las propiedades del sistema posicional decimal. - leer, interpretar, resolver y elaborar problemas aritméticos correspondientes a las cuatro operaciones básicas. - reconocer y usar las operaciones de suma y resta con referencia a sus distintos significados (agregar, quitar, unir, separar, retroceder, avanzar, comparar,...). - usar las operaciones de multiplicar y dividir con significados de partir, repartir y búsqueda de

<ul style="list-style-type: none"> - describir oral y gráficamente recorridos en espacios conocidos. - identificar, nombrar, dibujar, clasificar y describir figuras (cuadrados, triángulos, círculos, rectángulos) y reconocer y nombrar partes de las mismas (lados curvos o rectos, número de lados y de vértices, lados congruentes o no, etc.) - reconocer formas geométricas elementales (correspondientes a esferas, cubos, prismas, pirámides y conos) en objetos de su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - describir oral y gráficamente recorridos en espacios conocidos usando códigos personales. e interpretar croquis hechos por otros. - identificar, nombrar, dibujar, clasificar, describir y construir figuras (cuadrados, rectángulos y triángulos distintos) en base a propiedades de las mismas (número de lados y vértices, igualdad de lados, perpendicularidad y paralelismo de lados, ángulos rectos) - identificar, nombrar, dibujar, clasificar, describir y reproducir cuerpos simples (cubos, prismas, pirámides y cilindros) y reconocer y nombrar partes de estas formas (número de vértices, aristas, caras, bases, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - interpretar, elaborar, comunicar posiciones o recorridos en espacios (próximos), conocidos o no conocidos, mediante códigos simples y representaciones gráficas (planos, croquis, mapas). - describir recorridos usando longitudes, giros y fracciones de giros. - identificar, nombrar, clasificar, describir y construir figuras simples (paralelogramos y triángulos) y reconocer y nombrar propiedades de estas formas (lados iguales, paralelos, perpendiculares; ángulos rectos, etc.) usando el vocabulario adecuado. - componer y descomponer figuras combinadas sobre la base de otras figuras reconociendo formas y posiciones. - identificar, nombrar, clasificar, describir y construir cuerpos simples y reconocer y nombrar partes de los mismos (número de vértices, aristas, caras, tipo de caras, de bases) usando el vocabulario adecuado. - representar objetos desde distintos puntos de vista y dadas las vistas reconocer y reconstruir el objeto. - distinguir y construir formas simétricas (por plegado, en papel cuadriculado o papel punteado, etc.).
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - comparar y ordenar objetos según sus longitudes, capacidades o pesos usando distintas estrategias para su comparación, incluyendo unidades no convencionales y convencionales de uso habitual (litro, metro, kilo). - ubicarse en el calendario en función del mes, la semana y el día. - reconocer el valor de las monedas de curso legal y establecer equivalencias entre ellas. - elaborar preguntas y enunciados de problemas. - describir, explicar y argumentar sobre la validez de los procedimientos utilizados en la resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - comparar y ordenar objetos según sus longitudes, capacidades y pesos y usar unidades convencionales para medirlas (m, $\frac{1}{2}$ metro, cm, l y kg). - usar el calendario y el reloj para identificar (mes, semana, día y hora) y determinar duraciones. - establecer equivalencias entre los distintos valores de la monedas y billetes de curso legal. - interpretar y elaborar patrones, tablas y diagramas simples aritméticos y geométricos explicando las regularidades y relaciones que encierran. - elaborar preguntas y enunciados de problemas en base a información dada. - describir, explicar y argumentar sobre la validez de los procedimientos utilizados en la resolución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - distinguir, comparar, estimar y medir longitudes, capacidades y pesos, usando unidades convencionales (m, $\frac{1}{2}$m, cm, dm, kg, $\frac{1}{2}$ kg, l, $\frac{1}{2}$ l). - usar la regla graduada con propiedad, para trazar, medir y comparar longitudes. - usar el calendario (año, mes, semana, día) y relojes (hora y media hora) para ubicarse y determinar duraciones. - reconocer el valor de las monedas y billetes en uso, estableciendo equivalencias entre ellos. - estimar y operar con cantidades usando unidades de longitud, capacidad, masa y tiempo de uso común (m, l, kg, hora y fracciones de ellas). - interpretar y elaborar patrones, tablas y diagramas simples explicando las regularidades y relaciones que encierran. - elaborar preguntas y enunciados de problemas en base a información dada. - describir, explicar y argumentar sobre la validez de los procedimientos utilizados en la resolución de problemas.
--	---	---

Segundo ciclo

Propósitos de segundo ciclo

Promover la construcción de actitudes positivas, vinculadas al aprendizaje de la Matemática.

- Incentivar la perseverancia, la cooperación, el uso de vocabulario adecuado y la actitud crítica en la actividad Matemática en alumnas y alumnos favoreciendo procesos de comunicación reflexión, y metacognición, descartando todo tipo de discriminación.
- Ofrecer situaciones problemáticas que impliquen el uso y la profundización de las propiedades del sistema de numeración decimal para leer, escribir, comparar, ordenar y clasificar números.
- Propiciar la resolución de situaciones problemáticas en contextos variados favoreciendo la interpretación y aplicación apropiada de los múltiples significados de las cuatro operaciones con números naturales.
- Brindar diversas situaciones atendiendo a la comprensión de los usos y significados de las fracciones y los números decimales, utilizando modelos variados para representarlos, compararlos, ordenarlos y operar con ellos.
- Promover situaciones de juegos, problemas y ejercicios que impliquen la utilización comprensiva del cálculo exacto y aproximado con números naturales (incluyendo algoritmos convencionales de las cuatro operaciones básicas), fracciones y decimales sencillos en forma mental, escrita y con calculadora.
- Promover la estimación razonada para predecir y/o evaluar resultados de cálculos.
- Proporcionar situaciones de proporcionalidad directa para que reconozca regularidades y explique las propiedades que encierra.
- Favorecer la interpretación y el uso de códigos convencionales para la ubicación en el espacio físico y representado.
- Estimular el reconocimiento, descripción, comprensión, clasificación y construcción de formas geométricas y la comprobación de sus propiedades con distintos procedimientos y recursos para avanzar en el razonamiento geométrico.
- Brindar oportunidades para la elaboración de estrategias de medición y estimación con unidades e instrumentos convencionales de uso habitual, adecuados a la cantidad a medir y comprendiendo las nociones de error y precisión en las mediciones.
- Ofrecer situaciones de recolección, registro e interpretación de información en textos, tablas y diagramas, explicando las regularidades que encierran.
- Dar lugar a la interpretación de las nociones de incerteza, azar y probabilidad en situaciones y experimentos aleatorios sencillos.

Cuadros de contenidos de segundo ciclo

EJE NÚMERO	
Cuarto año	Quinto año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Números naturales.(0 - 100000) Lectura y escritura de numerales. Comparación de números como cardinales (mayor, igual, menor) y como ordinales (anterior, posterior, sucesor, siguiente, etc.).</p> <p>Sistemas de numeración Comparación de sistemas de escritura no posicionales (romano, egipcio, etc.) y posicionales. Reglas de cada sistema.</p> <p>Sistema decimal: Equivalencias entre los distintos órdenes: 100000 u = 10000 d = ... = 1 c de mil. Lectura, escritura, comparación y descomposición de números en base a las reglas del sistema. Ejemplos: 27500=20000+7000+500 89004=80000+9000+4 = 89um 4u = = 8 dm + 9 um + 4 u</p> <p>Representación de los números naturales en la recta. Encuadramiento de un número natural entre decenas, centena,....., decenas de mil. Ejemplos: 10000 < 18300 < 20000 90000 < 91201 < 100000 Aproximación de números naturales por redondeo o truncamiento. Ejemplos: 15680 ≈ 15600 (truncamiento) 15680 ≈ 15700 (redondeo)</p> <p>Fracciones (de unidades continuas y discretas). Usos en la vida cotidiana. Resolución de problemas en distintos contextos atendiendo a relaciones parte-todo, de reparto equitativo y de medida.</p> <p>Representación concreta, gráfica y simbólica (fracciones menores y mayores</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Números naturales.(0 - 1000000) Lectura, escritura, comparación y ordenamiento de números naturales. Representación de los números naturales en la recta. Uso de distintas escalas</p> <p>Sistemas de numeración Comparación de sistemas posicionales y no posicionales (maya, mapuche, decimal, romano, egipcio, etc.).</p> <p>Sistema decimal: Equivalencias entre los distintos órdenes: 1000000 u = 100000 d = ...= 100 c de mil = 10c de m = ... Descomposición de números en base a las reglas del sistema decimal.</p> <p>Representación de los números naturales en la recta. Encuadramiento de un número natural entre decenas, centenas, decenas,...unidades de mil,...unidades de millón. Ejemplos: 10000 < 18300 < 20000 900000 < 912500 < 1000000 Aproximación de números naturales por redondeo o truncamiento. Ejemplos: 65789 ≈ 65000 (truncamiento) 156809 ≈ 15800 (redondeo)</p> <p>Fracciones (de unidades continuas y discretas). Resolución de problemas en distintos contextos (proporcionalidad, medida, división inexacta) atendiendo a relaciones parte-todo, parte-parte, de reparto equitativo, de medida y razón.</p> <p>Representación concreta, gráfica y simbólica (fracciones menores y mayores</p>

que el entero, número mixto; escrituras aditivas).
Lectura, escritura y comparación de fracciones (referidas a un mismo entero) con distintas estrategias (usando modelos, comparando fracciones de igual denominador, igual numerador, etc.).

Reconocimiento y justificación de equivalencias entre fracciones. Ejemplos:

$$\frac{1}{2} = \frac{2}{4} = \frac{5}{10} = \dots$$

$$\frac{6}{4} = \frac{3}{2} = \frac{36}{24} = \dots$$

$$3 = \frac{3}{1} = \frac{9}{3} = \frac{6}{2} = \dots$$

$$\frac{2}{2} = \frac{5}{5} = \frac{10}{10} = 1$$

Expresiones decimales

Uso de expresiones decimales en la vida cotidiana (dinero, medidas)

Reconocimiento de fracciones decimales (décimos, centésimos). Equivalencia entre escrituras decimal y fraccionaria.

Ejemplos:

$$\$0,25 = \$\frac{25}{100} = \$\frac{1}{4}$$

$$60\text{cm} = 0,60\text{m} = \frac{60}{100}\text{m} = 0,60\text{m}$$

Lectura, escritura, comparación y ordenamiento de expresiones decimales referidas a un mismo entero usando distintos modelos (gráficos, plata, medidas, fracciones, etc.).

que el entero - número mixto; escrituras aditivas).

Lectura, escritura y comparación de fracciones (referidas a un mismo entero) con distintas estrategias (usando modelos, comparando fracciones de igual denominador, igual numerador, equivalencia, etc.).

Expresiones decimales

Uso de expresiones decimales en la vida cotidiana.

Reconocimiento de fracciones decimales (décimos, centésimos, milésimos).

Equivalencia entre escrituras fraccionaria y decimal de un número (hasta dos cifras después de la coma).

Ejemplos:

$$\frac{3}{5} = \frac{6}{10} = 0,6$$

$$0,32 = \frac{32}{100} = \frac{8}{25}$$

Lectura, escritura, comparación y ordenamiento de expresiones decimales referidas a un mismo entero) usando distintos modelos (gráficos, plata, medidas, fracciones, etc.).

Escrituras equivalentes de un número decimal.

Ejemplos:

$$1,23 = 1 + 0,23 = 1 + 0,2 + + 0,03 = 1 \text{ entero } 23 \text{ centésimos} = 123 \text{ centésimos.}$$

$$4,28 = 2 \times 2,14 = \dots$$

Equivalencias entre expresiones decimales y fraccionarias.

Ejemplos:

$$\frac{1}{2} = 0,5 = \frac{5}{10} = \frac{50}{100} = \dots$$

$$\frac{1}{3} = 0,3333\dots$$

$$1,5 = \frac{3}{2} = \frac{15}{10} = \dots$$

Encuadramiento de fracciones entre números naturales y/ o fraccionarios.

Ejemplo:

$$\frac{5}{6} \text{ es mayor que } 0 \text{ y menor que } 1, \text{ pero es mayor que } \frac{1}{2} \text{ y que } \frac{2}{3}.$$

<p>Aproximación de un número decimal al natural más próximo. Ejemplos: 13, 7 a 14 ; 67,89 a 70, 123, 2 a 123</p> <p>Patrones Reconocimiento, descripción, completamiento y creación de patrones numéricos. Predicción y comprobación de la regularidad que rige la secuencia en un patrón numérico dado. Ejemplos: 1, 3, 7, 15,... 2, 2, 4, 2, 4, 6, ... 100, 97, 94, 91, ... Escalas 10, 20,100, 200,.... 1000, 2000, ...</p>	<p>Encuadramiento de números decimales entre números naturales, fracciones y/o decimales. Ejemplo: 2, 25 es menor que 3 y mayor que 2, es menor que $2 \frac{1}{2}$ y mayor que $\frac{20}{10}$.</p> <p>Aproximación de un número decimal al natural y a los décimos más próximos. Ejemplos: 456, 67 a 457 56,82 a 56,8 0, 532 a 0,5</p> <p>Patrones Predicción, comprobación y comunicación mediante lenguaje coloquial, gráfico y simbólico de la ley que rige la secuencia de un patrón numérico dado. Ejemplos: 1; 1,50; 2; 2,50;... $\frac{1}{2}$; $\frac{2}{3}$; $\frac{3}{4}$; $\frac{4}{5}$; ... 3, 6, 12, 24,... 1, 3, 9, 27, 81,..... $\frac{1}{2}$, 1, $1 \frac{1}{2}$, 2, $2 \frac{1}{2}$</p>
EJE OPERACIONES	
Cuarto año	Quinto año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Suma y resta con números naturales en el intervalo 0-10000. Resolución de problemas en distintos contextos, atendiendo a los diversos sentidos de estas operaciones Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones de suma y resta dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito de sumas y restas con números naturales - <u>exacto</u>: utilizando propiedades de los números, del sistema de numeración y de las operaciones.</p> <p>Uso y justificación de los algoritmos convencionales.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Suma, resta, multiplicación y división con números naturales. Resolución de problemas en distintos contextos, atendiendo a los diversos sentidos de estas operaciones. Elaboración de enunciados que se correspondan con las operaciones dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito con polidígitos - <u>exacto</u>: utilizando propiedades de los números, del sistema de numeración y de las operaciones.</p> <p>Uso y justificación de los algoritmos convencionales de las cuatro operaciones.</p>

- aproximado: utilizando distintos procedimientos de truncamiento y redondeo para la estimación de resultados.

Multiplicación y división con números naturales

Resolución de problemas en distintos contextos, atendiendo a los diversos sentidos de estas operaciones (suma reiterada, proporcionalidad, arreglos rectangulares, combinatoria, área, reparto, medida, búsqueda de un factor).

Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones de multiplicación y división.

Cálculo mental y escrito de multiplicaciones y divisiones (con multiplicando o divisor entero)

- exacto: utilizando propiedades de los números, del sistema de numeración y de las operaciones

Uso y justificación del algoritmo convencional de la multiplicación.

Elaboración de algoritmos de la división por bidígitos

- aproximado: utilización del redondeo y el truncamiento de números naturales para la estimación de resultados.

Ejemplos:

$$3459 \times 569 \approx 3500 \times 600 = 210000$$

$$2567 : 89 \approx 2800 : 90 \approx 30$$

Construcción y completamiento de tablas basándose en regularidades de los números y de las operaciones.

Uso de la calculadora para detectar propiedades de los números y de las operaciones y para resolver cálculos complejos.

Resolución de cálculos en que se desconozcan algún término o factor.

Justificación de los procedimientos utilizados.

Ejemplos:

$$47 \times ? = 4700$$

$$550 + 450 + \dots = 1000$$

$$2500 + \dots = \dots + 1000 \text{ (Varias posibilidades)}$$

- aproximado: utilizando distintos procedimientos de truncamiento y redondeo para la estimación de resultados.

Uso en cálculos de la multiplicación y división por la unidad seguida de ceros.

Uso de la calculadora para detectar propiedades de los números y de las operaciones y para resolver cálculos complejos.

Resolución de cálculos en que se desconozcan algún término o factor.

Justificación de los procedimientos utilizados.

<p>Divisibilidad Resolución de problemas que impliquen el cálculo de múltiplos y divisores de un número. Utilización de la relación entre dividendo, divisor, cociente y resto en la resolución de problemas.</p> <p>Suma y resta de fracciones Resolución de problemas en distintos contextos atendiendo al sentido de estas operaciones y con distintos recursos (material concreto, dibujos, fracciones referentes, descomposiciones aditivas, equivalencias, etc.). Simbolización de las operaciones aritméticas correspondientes a la situación planteada. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito de suma y resta de fracciones Construcción de algoritmos no convencionales y convencionales de suma y resta de fracciones de igual y distinto denominador.</p> <p>Multiplicación y división de fracciones por un número natural. Resolución de problemas con apoyo concreto, gráfico, hechos conocidos, etc. y simbolización de las operaciones correspondientes.</p> <p>Suma y resta de expresiones decimales. Resolución de problemas con apoyo concreto, gráfico y simbólico. Interpretación del sentido de estas operaciones. Elaboración de enunciados que se correspondan con estas operaciones.</p> <p>Cálculo mental y escrito de suma y resta de expresiones decimales exacto: utilizando hechos numéricos, algoritmos no convencionales y convencionales y la calculadora. aproximado: utilizando redondeo y truncamiento para estimar resultados</p>	<p>Divisibilidad Clasificación de números en primos y compuestos. Expresión de un número natural como producto de números primos. Ejemplos: $16 = 2 \times 2 \times 2 \times 2$ $33 = 3 \times 11$ Resolución de problemas utilizando múltiplos y divisores, entre ellos el múltiplo común menor y el divisor común mayor de varios números, con distintas estrategias. Uso de la relación entre dividendo, divisor, cociente y resto en la resolución de problemas.</p> <p>Resolución de problemas aplicando criterios de divisibilidad por 5, 10, 100, 2 y 3 para establecer relaciones entre números, anticipar resultados y simplificar.</p> <p>Suma y resta de fracciones y expresiones decimales Resolución de problemas en distintos contextos atendiendo al sentido de estas operaciones y con distintos recursos (material concreto, dibujos, fracciones referentes, descomposiciones aditivas, equivalencias, cambio de representación, etc.). Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito de suma y resta de fracciones y expresiones decimales Construcción y justificación de los algoritmos convencionales de suma y resta de fracciones y de decimales.</p> <p>Multiplicación y división de fracciones Resolución de problemas sencillos con apoyo concreto y gráfico.</p> <p>Suma y resta de expresiones decimales. Resolución de problemas con apoyo concreto, gráfico y simbólico. Interpretación del sentido de estas operaciones. Elaboración de enunciados que se correspondan con estas operaciones.</p> <p>Cálculo mental y escrito de suma y resta de expresiones decimales exacto: utilizando hechos numéricos, algoritmos no convencionales y convencionales y la calculadora. aproximado: utilizando redondeo y truncamiento para estimar resultados.</p>
---	--

<p>Ejemplos: $0,2 + 1,8 = 2$ $3,99 - 0,80 \approx 4 - 1 = 3$</p> <p>Multiplicación de expresiones decimales y división por un número natural. Resolución de problemas e Interpretación del sentido de las operaciones. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito de multiplicación y división de expresiones decimales por un natural con estrategias personales. <u>exacto</u>: utilizando las propiedades de los números, del sistema decimal y de las operaciones.</p> <p>Uso de la calculadora. <u>aproximado</u>: utilizando redondeo a expresiones enteras para estimar resultados.</p> <p>Ejemplos: $4,4 \times 12,3 = 4 \times 12 = 48$ $35,6 : 6 = 36 : 6 = 6$</p> <p>Proporcionalidad Resolución de problemas de proporcionalidad directa e inferencia de sus propiedades. Lectura, descripción, interpretación y construcción de diagramas y tablas de relaciones numéricas (proporcionales y no proporcionales).</p>	<p>Ejemplos: $12,36 + 5,07 \approx 12 + 5 = 17$ $56,92 - 15,99 \approx 57 - 16 = 41$</p> <p>Multiplicación de expresiones decimales y división por un número natural. Resolución de problemas e Interpretación del sentido de las operaciones. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito de multiplicación y división de expresiones decimales por un natural <u>exacto</u>: utilizando las propiedades de los números, del sistema decimal y de las operaciones. Construcción y justificación de los algoritmos convencionales. Uso de la calculadora. <u>aproximado</u>: utilizando truncamiento o redondeo a expresiones enteras para estimar resultados y analizar las distintas posibilidades.</p> <p>Ejemplos: $23,54 \times 2,4 \approx 23 \times 2 = 46$ $23,54 \times 2,4 \approx 24 \times 2 = 48$ $73,2 : 12 \approx 72 : 12 = 6$ $83,6 : 12 \approx 84 : 12 = 7$ $83 : 12 \approx 7,$</p> <p>Proporcionalidad Resolución de problemas de proporcionalidad directa (porcentaje, escala, conversión de moneda, etc.) e inferencia de sus propiedades. Lectura, descripción, interpretación y construcción de diagramas y tablas de relaciones numéricas (proporcionales y no proporcionales).</p>
EJE GEOMETRÍA	
Cuarto año	Quinto año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Ubicación espacial Descripción oral y escrita y representación gráfica de la ubicación de objetos y personas, en base a relaciones de orientación, ubicación, dirección y distancia.</p> <p>Lectura y ubicación de puntos en una línea en relación con el origen y la</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Ubicación espacial Lectura e interpretación de planos y mapas sencillos para la resolución de problemas de ubicación, traslado y distancia.</p>

<p>distancia (Ejemplos: en una recta numérica, en mapas de rutas, en un termómetro, etc.).</p> <p>Lectura y ubicación de puntos en un plano en base a dos coordenadas (Ejemplos: en tablas de doble entrada, en la batalla naval, en croquis, planos, etc.), determinar la necesidad de dos datos para la ubicación de un punto en una cuadrícula (fila-columna; distancia horizontal-vertical).</p> <p>Rectas Posiciones entre rectas. Trazado de paralelas y perpendiculares con regla y escuadra. Trazado de la distancia de un punto a una recta.</p> <p>Descripción y representación de trayectos en espacios conocidos. Resolución de problemas de desplazamiento, giros, ubicación y distancia en el plano.</p> <p>Figuras Distinción de elementos usando el vocabulario apropiado (lados, vértices, diagonales, ángulos interiores).</p> <p>Clasificación de ángulos de giro (giro completo, cuarto de giro, medio giro, $\frac{3}{4}$ de giro, etc.) y en función del ángulo recto (de lados perpendiculares).</p> <p>Reconocimiento y clasificación de figuras por sus propiedades geométricas: - número de lados y vértices (triángulos, cuadriláteros, etc.). - lados rectos y curvos (polígonos y círculos). - congruencia de lados (en triángulos y cuadriláteros). - paralelismo de lados (en cuadriláteros). - perpendicularidad de lados (en triángulos y cuadriláteros).</p> <p>Elaboración de definiciones de triángulos y cuadriláteros distinguiendo condiciones necesarias y suficientes. (Ejemplo: tener los cuatro lados congruentes es una condición necesaria para ser cuadrado, pero no suficiente, porque un rombo también tiene sus lados congruentes. Tener los lados</p>	<p>Uso de sistemas de referencia para la ubicación de puntos en una recta (origen, distancia) y en el plano (coordenadas cartesianas: abscisas y ordenadas). Ubicación de puntos en el plano a través de un ángulo y una distancia (el radar de control aeronáutico, uso de la brújula).</p> <p>Rectas Posiciones entre rectas. Trazado de paralelas y perpendiculares con regla y escuadra. Trazado de la distancia de un punto a una recta.</p> <p>Figuras Clasificación de ángulos por su abertura en rectos, agudos, obtusos y llanos (distinción entre la longitud de los lados y la abertura del ángulo). Transporte de ángulos y segmentos con compás.</p> <p>Reconocimiento, clasificación y descripción de figuras usando el vocabulario adecuado y sus propiedades geométricas: - número de lados y vértices (triángulos, cuadriláteros, etc.) - lados rectos y curvos (polígonos y círculos). - congruencia de lados (en triángulos y cuadriláteros). - paralelismo de lados (en cuadriláteros). - perpendicularidad de lados (en triángulos y cuadriláteros). - ángulos entre lados. - diagonales congruentes o no, perpendiculares entre sí o no. - convexidad y concavidad. - simetrías axiales y central.</p> <p>Elaboración de definiciones de triángulos, cuadriláteros y círculos distinguiendo condiciones necesarias y suficientes. (Ejemplo: tener los cuatro lados paralelos es una condición necesaria y suficiente para ser paralelogramo, pero no es suficiente para ser rombo porque también debe tener los 4 lados congruentes).</p>
--	---

<p>congruentes y los ángulos rectos son condiciones suficientes para definir un cuadrado).</p> <p>Reproducción y construcción de triángulos, cuadriláteros y círculos a partir de determinados datos y con diferentes procedimientos, que incluyan el uso de la regla, la escuadra y el compás.</p> <p>Composición y descomposición de figuras para obtener una figura dada, estableciendo relaciones entre ellas.</p> <p>Reconocimiento de rotaciones, traslaciones y simetrías de figuras en distintos contextos (frisos, papeles de decoración, embaldosados, etc.).</p> <p>Dibujo, completamiento y construcción de figuras simétricas respecto de un eje (sobre papel cuadriculado o punteado, por calcado, por sellado, a mano alzada, plegado, etc.).</p> <p>Reconocimiento de triángulos y cuadriláteros que poseen ejes de simetría.</p> <p>Cuerpos Reconocimiento y definición de los elementos de un cuerpo (caras, bases, aristas y vértices)</p> <p>Clasificación y descripción con el vocabulario adecuado, de cuerpos convexos según sus propiedades geométricas:</p> <ul style="list-style-type: none">- caras planas o curvas.- forma de las caras.- congruencia de caras.- números de caras, bases, vértices y aristas.- caras paralelas.	<p>Reproducción y construcción de triángulos, cuadriláteros y círculos a partir de determinados datos (distinguir los necesarios, suficientes, innecesarios, inútiles) y con diferentes procedimientos, que incluyan el uso de la regla, la escuadra, el compás y el transportador.</p> <p>Composición y descomposición de figuras para obtener una figura dada, estableciendo relaciones entre ellas.</p> <p>Cubrimiento del plano con triángulos y cuadriláteros, estudiando posibilidades de embaldosados.</p> <p>Determinación de los ejes de simetría de triángulos y cuadriláteros (diagonales y bases medias) y círculos (diámetros) con distintos procedimientos (usando papel cuadriculado, punteado, liso, por plegado, usando regla y escuadra, etc.).</p> <p>Reconocimiento de figuras semejantes.</p> <p>Cuerpos Reconocimiento y definición de los elementos de poliedros y no poliedros (caras, bases, aristas y vértices)</p> <p>Clasificación y descripción con el vocabulario adecuado, de cuerpos poliedros (prismas y pirámides) y no poliedros (cilindro, cono y esfera) convexos según sus propiedades geométricas:</p> <ul style="list-style-type: none">- caras planas o curvas.- forma de las caras.- congruencia de caras.- números de caras, bases, vértices y aristas.- caras paralelas.- número de aristas que concurren a un vértice, etc. <p>Elaboración y uso de definiciones de cuerpos en base a condiciones necesarias y suficientes, para clasificar cuerpos.</p>
--	---

<p>Representación en el plano de cuerpos desde distintos puntos de vista. Reconocimiento de cuerpos (presentes o ausentes) por sus vistas. Confección de patrones (redes) de cubos y prismas utilizando propiedades de los mismos.</p>	<p>Representación y construcción de cuerpos en base a determinados datos (vistas, elementos, propiedades, etc.). Confección de patrones (redes). Reconocimiento y justificación de patrones correctos e incorrectos de un cuerpo determinado.</p>
EJE MAGNITUDES Y MEDIDA	
Cuarto año	Quinto año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Magnitudes Distinción de atributos medibles de objetos o sucesos (altura, peso, capacidad, área, volumen, duración).</p> <p>Longitud, masa y capacidad Comparación y ordenamiento de objetos en base a su longitud, peso y capacidad, utilizando estrategias de comparación directa e indirecta en base a unidades de uso común (mano, palma, tazas, cucharadas, latas, etc.). Visualización y medición con unidades convencionales del sistema métrico legal argentino (SIMELA) conociendo el significado de los prefijos (kilo, deci, centi y mili) y utilizando instrumentos de uso común (regla graduada, cinta métrica, balanzas, vasos graduados, etc.).</p> <p>Determinación, uso y memorización de equivalencias entre unidades de cada magnitud.</p> <p>Medición de cantidades con distintos grados de precisión y utilizando la notación decimal apropiada para registrar cantidades. (Ejemplo: 3 m ó 3dm; 0.6kg ó 600g).</p> <p>Estimación de longitudes, distancia, masas y capacidades, y comprobación de las mismas a través de distintos recursos.</p> <p>Comparación, ordenamiento y operatoria con cantidades de longitud, masa y capacidad usando la notación decimal apropiada.</p> <p>Cálculo de perímetros de figuras.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Magnitudes Distinción de atributos medibles de objetos o sucesos (altura, peso, capacidad, área, volumen, abertura de ángulos, duración).</p> <p>Longitud, masa y capacidad</p> <p>Uso de la medida y las unidades convencionales (SIMELA) de longitud, peso y capacidad (múltiplos y submúltiplos) para la resolución de problemas en contextos variados.</p> <p>Uso y memorización de equivalencias entre unidades de cada magnitud.</p> <p>Medición de cantidades con distintos grados de precisión y utilizando la notación decimal apropiada para registrar cantidades.</p> <p>Estimación de longitudes, distancia, masas y capacidades, y comprobación de las mismas a través de distintos recursos.</p> <p>Comparación, ordenamiento y operatoria con cantidades de longitud, masa y capacidad usando la notación y las reglas del sistema decimal de manera apropiada.</p> <p>Cálculo de perímetros en situaciones variadas.</p>

<p>Área Distinción de superficies en objetos variados.</p> <p>Comparación y ordenamiento de superficies usando estrategias de medición directas e indirectas, con unidades no convencionales. Áreas equivalentes.</p> <p>Confección y uso del metro cuadrado como referente para resolver problemas de comparación de superficies (mide más de un metro cuadrado, es más chico que un metro cuadrado, mide casi medio metro cuadrado, etc.).</p> <p>Amplitud de ángulos Visualización, comparación y ordenamiento de ángulos en base a comparaciones directas e indirectas. Uso del ángulo recto como unidad referente para estimar y comparar ángulos (mayores, menores, iguales que un recto, igual dos rectos, etc.).</p> <p>Confección y uso del transportador circular de 360° grados para medir ángulos.</p> <p>Tiempo Uso de unidades convencionales para medir intervalos de tiempo: hora, minuto y segundo. Establecimiento de equivalencias. Lectura de relojes y uso del cronómetro. Estimación del tiempo transcurrido entre dos eventos y comprobación usando relojes. Comparación, ordenamiento y operatoria con cantidades de tiempo</p>	<p>Construcción de fórmulas para el cálculo de perímetros de figuras regulares (cuadrado, triángulo equilátero, pentágono regular, etc.) o semirregulares (rectángulos, triángulos isósceles).</p> <p>Área Distinción de superficies en objetos variados.</p> <p>Comparación y ordenamiento de superficies usando estrategias de medición directas e indirectas, con unidades no convencionales. Áreas equivalentes.</p> <p>Confección y uso de unidades convencionales (m^2, dm^2, cm^2).</p> <p>Establecimiento de equivalencias entre unidades.</p> <p>Estimación de áreas en base a diferentes unidades.</p> <p>Construcción y uso de la fórmula del área del rectángulo y del triángulo.</p> <p>Distinción en una figura del área, como medida de su superficie, y su perímetro, como suma de la medida de la longitud de sus lados.</p> <p>Volumen Visualización, comparación y ordenamiento de cuerpos por su volumen.</p> <p>Amplitud de ángulos Visualización, estimación, dibujo y medición de todo tipo de ángulos en el plano utilizando un ángulo unidad a elección o el transportador.</p> <p>Tiempo Apreciación de las relaciones entre tiempo, espacio y velocidad.</p> <p>Comparación, ordenamiento y operatoria con cantidades de tiempo utilizando la</p>
--	---

<p>estableciendo relaciones entre ellas (año, mes, día, hora, minuto, segundo).</p> <p>Sistema monetario argentino Uso de monedas y billetes para calcular pagos, costos, vueltos, etc. Comparación y ordenamiento de cantidades. Establecimiento, memorización y uso de equivalencias entre monedas y billetes.</p>	<p>notación apropiada.</p> <p>Sistema monetario argentino Cambio de moneda extranjera.</p>
EJE ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	
Cuarto año	Quinto año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Tratamiento de la información estadística Recolección de datos en situaciones familiares a los/las alumnos/as elaborando y utilizando distintas herramientas (encuestas, entrevistas, votaciones, cuestionarios). Registro, organización y comunicación de información estadística sencilla por medio de tablas, pictogramas y gráficos de barras).</p> <p>Lectura, descripción e interpretación de información estadística sencilla dada en tablas, gráficos y diagramas.</p> <p>Probabilidad Exploración de situaciones de azar a través de juegos (Oca, Ludo, Casita robada, Guerra de Naipes, Chanco, ruletas, loterías, etc).</p> <p>Reconocimiento de sucesos imposibles (que salga 0 al tirar un dado), poco probables (que salga un 2 como suma en la tirada de dos dados), con alto grado de probabilidad (que salga un 7 como suma en la tirada de dos dados) y seguros (que salga un valor entre 1 y 6 en la tirada de un dado).</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Tratamiento de la información estadística Recolección de dato elaborando y utilizando distintas herramientas (encuestas, entrevistas, votaciones, cuestionarios).</p> <p>Registro, organización y comunicación de información estadística sencilla por medio de tablas, pictogramas, diagramas de bastones, barras y circulares.</p> <p>Lectura, descripción e interpretación de información sencilla contenida en los medios de comunicación oral y escrita (coloquial, por tablas, diagramas y gráficos).</p> <p>Probabilidad Exploración de situaciones de azar a través de juegos y experimentos aleatorios (tirada de dados, monedas, perinolas, etc.).</p> <p>Registro y búsqueda de regularidades en los resultados de experimentos aleatorios e interpretación de las mismas en términos de probabilidades (casos más probables, menos probables, imposibles, etc.).</p> <p>Análisis del uso de las probabilidades en ejemplos simples de la vida cotidiana (pronósticos deportivos, juegos, pronóstico climático).</p> <p>Reconocimiento de sucesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - imposibles (que salga 0 al tirar un dado), poco probables (que salga un 2 como suma en la tirada de dos dados), con alto grado de probabilidad (que salga un 7 como suma en la tirada de dos dados) y seguros (que salga un valor entre 1 y 6 en la tirada de un dado). - incompatibles o excluyentes (que salga un 2 y 6 al tirar un solo naipe) y contrarios (que llueva o no llueva)

Lineamientos de acreditación de segundo ciclo

Es necesario proporcionar a los/las alumnos/as las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el segundo ciclo puedan:

SEGUNDO CICLO	
Lineamientos orientadores para cuarto año	Lineamientos de acreditación de Segundo Ciclo (Quinto año)
<p>Resolver situaciones que impliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer, escribir, comparar, ordenar, encuadrar y aproximar números de hasta cuatro cifras usando las leyes del sistema de numeración decimal. - interpretar y usar las cuatro operaciones con números naturales en distintos contextos y con distintos significados (agregar, separar, comparar, unir colecciones de igual número de elementos, proporcionalidad, arreglos rectangulares, partir, repartir, etc.). - calcular sumas y restas con números naturales en forma exacta y aproximada, mentalmente, por escrito y con calculadora. - calcular en forma exacta y aproximada, mentalmente, por escrito y con calculadora, multiplicaciones por bidígitos y divisiones por un dígito, con distintos procedimientos incluyendo los algoritmos convencionales. - reconocer, representar, comparar, ordenar y encuadrar fracciones sencillas ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{5}$, etc.) en distintos contextos y establecer equivalencias entre ellas y con números enteros. - sumar y restar fracciones y multiplicar y dividir fracciones por un número natural, interpretando sus distintos significados y con procedimientos basados en representaciones concretas, gráficas o numéricas (usando fracciones equivalentes). 	<p>Resolver situaciones que impliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer, escribir, comparar, ordenar y encuadrar números usando las leyes del sistema de numeración decimal. - interpretar y usar las cuatro operaciones con números naturales en distintos contextos y con distintos significados, incluyendo problemas de proporcionalidad. - calcular sumas y restas con números naturales, en forma exacta y aproximada, mentalmente, por escrito y con calculadora. - calcular en forma exacta y aproximada, mentalmente, por escrito, multiplicaciones por polidígitos y divisiones por bidígitos con distintos procedimientos, incluyendo los algoritmos convencionales. - utilizar los conceptos de divisor y múltiplo de un número y relaciones de divisibilidad para resolver problemas y operar. - reconocer, representar, comparar, encuadrar, aproximar y ordenar fracciones y expresiones decimales en contextos de medida, usando distintos procedimientos incluyendo la búsqueda de equivalencias. - relacionar fracciones y expresiones decimales de una misma cantidad. - sumar, restar, multiplicar y dividir fracciones y expresiones decimales (por un número natural), con distintos significados y procedimientos, incluyendo el algoritmo convencional.

<ul style="list-style-type: none"> - identificar, interpretar, registrar y comparar expresiones decimales usadas en contextos cotidianos y efectuar sumas y restas (expresiones con dos cifras decimales) en distintos contextos (plata, medida). - interpretar y elaborar tablas y diagramas reconociendo regularidades numéricas y explicando las relaciones que encierran. - utilizar relaciones de ubicación, orientación y dirección para ubicar puntos en planos y mapas. - identificar, nombrar, describir y comparar figuras en base a un número de condiciones dadas (lados, ángulos, vértices, ejes de simetrías, etc.). - reproducir y construir triángulos, cuadriláteros, circunferencias usando regla, escuadra y compás en función de la información dada, distinguiendo datos necesarios y suficientes. - describir, comparar y construir cuerpos con distintos procedimientos, atendiendo a las formas de sus caras, número de aristas, vértices y vistas. - distinguir, comparar, estimar, medir y operar con longitudes, capacidades, pesos y tiempos, buscando precisión en la medida. - comparar y estimar ángulos en base a giros (giro completo, medio giro, cuarto de giro, etc.) y posiciones de sus lados, reconociendo ángulos rectos, agudos, obtusos y llanos. - calcular perímetros usando distintos procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - encuadrar, estimar, interpretar y comunicar los resultados de los cálculos en forma clara y comprobar si sus respuestas son razonables. - distinguir y usar relaciones de proporcionalidad directa reconociendo regularidades en tablas y explicando las propiedades que encierran. - utilizar relaciones de ubicación, orientación, dirección y coordenadas para ubicar puntos en el plano. - identificar, nombrar, describir, comparar y clasificar figuras en base a un número mínimo de condiciones dadas (lados, ángulos, vértices, diagonales, ejes de simetrías, etc.) usando el vocabulario adecuado. - reproducir y construir triángulos, cuadriláteros y círculos en base a distintos tipos de datos y a las propiedades de lados y ángulos, usando regla, escuadra, transportador y compás. - reconocer y construir desarrollos planos de cubos y prismas rectos, aplicando propiedades de los mismos. - distinguir, comparar, estimar, medir y operar con cantidades (enteras y decimales) de distintas magnitudes: longitudes, capacidades, pesos y tiempos, y amplitudes (enteras) de ángulos.. - utilizar los instrumentos de medición correspondientes a la cantidad a medir (regla graduada o cinta métrica, vaso graduado, transportador, cronómetro o reloj, balanza, etc.) y discutir errores y la precisión en las mediciones. - calcular perímetros de diferentes figuras con distintos procedimientos, incluyendo el uso de fórmulas. - comparar y medir áreas con distintos recursos usando unidades no convencionales y convencionales (metro cuadrado, centímetro cuadrado).
---	---

<ul style="list-style-type: none">- recolectar datos de diferentes formas (cuestionario, votación, encuestas, etc.) , organizarlos y analizarlos mediante tablas, pictogramas, diagramas de barra, etc. y sacar conclusiones. - distinguir sucesos seguros, probables e imposibles, compatibles e incompatibles en situaciones de juego y de la vida cotidiana. - elaborar preguntas y enunciados de problemas aritméticos, geométricos o métricos, en base a información dada o extraída de diarios, revistas, imágenes, folletos, radio, Internet., etc.). - describir, explicar y argumentar sobre la validez de los procedimientos y de las propiedades utilizados en la resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none">- ampliar y reducir cuadrados, rectángulos y círculos en base a factores simples de escala . - recolectar datos de diferentes formas (encuestas, entrevistas, cuestionarios, observación, medición, etc.) y organizar y analizarlos mediante tablas, pictogramas, gráfico de barras, etc. - realizar conteo con diversos recursos (árboles, diagramas de Venn y tablas de doble entrada, etc.). - distinguir sucesos seguros, probables e imposibles, compatibles e incompatibles. - estimar y calcular la probabilidad experimental en tirada de dados, cartas, loterías, etc. (juegos). - elaborar preguntas y enunciados de problemas. aritméticos, geométricos o métricos, en base a información dada o extraída de diarios, revistas, imágenes, folletos, radio, Internet., etc.). - describir, explicar y argumentar sobre la validez de los procedimientos y propiedades utilizados en la resolución de problemas aritméticos, geométricos, métricos o estadísticos.
--	---

Tercer ciclo

Propósitos del tercer ciclo

La enseñanza de la matemática en el tercer ciclo tiene por propósitos:

- Promover la construcción de actitudes positivas, vinculadas al aprendizaje de la Matemática.
- Incentivar la perseverancia, la cooperación, el uso de vocabulario adecuado y la actitud crítica en la actividad Matemática en alumnas y alumnos favoreciendo procesos de comunicación reflexión y metacognición, descartando todo tipo de discriminación.
- Ofrecer situaciones problemáticas variadas (de la vida real, la propia matemática y otras disciplinas) que atiendan al uso comprensivo de los números racionales y sus formas de simbolización para comparar, ordenar, clasificar y operar según sus distintas propiedades.
- Promover el uso de distintas formas de cálculos (mental, escrito y con calculadora, exacto y aproximado), con números racionales conociendo las propiedades y la jerarquía de las operaciones en cálculos combinados.
- Promover la estimación razonada y conveniente para predecir y/o evaluar resultados de cálculos.
- Ofrecer situaciones que impliquen razonamiento proporcional y sus distintas aplicaciones en contextos diversos, bajo distintos modelos y distinguiendo variables independientes y dependientes.
- Estimular el descubrimiento de propiedades y regularidades numéricas para su generalización utilizando expresiones variadas, incluyendo fórmulas (casos sencillos).
- Proporcionar problemas que impliquen el planteo y la resolución comprensiva de ecuaciones, utilizando las propiedades de las operaciones para obtener expresiones equivalentes más simples.
- Favorecer la interpretación y el uso de códigos convencionales para la ubicación en el espacio físico y representado.
- Estimular el reconocimiento, descripción, comparación, clasificación y construcción de formas geométricas y la demostración de propiedades geométricas básicas, con distintos procedimientos y recursos para avanzar en el razonamiento geométrico.
- Brindar oportunidades para el uso fluido de diferentes estrategias de medición y estimación y la generación y aplicación de fórmulas para calcular perímetros, áreas y volúmenes.
- Ofrecer situaciones de recolección, registro e interpretación de información en textos, tablas y diagramas, explicando las regularidades que encierran y su importancia para la toma de decisiones.
- Dar lugar a la interpretación y el análisis de experimentos aleatorios y la relación entre la probabilidad experimental y teórica.

EJE NÚMERO	
Sexto año	Séptimo año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Números naturales Lectura, escritura, comparación y ordenamiento de números usando las propiedades del sistema posicional decimal (concepto de base, valor relativo y valor absoluto de una cifra).</p> <p>Escritura de un número en base a las potencias de 10. Ejemplo: $8325 = 5+20+300+8000 = 5+ 2 \cdot 10+3 \cdot 10^2+8 \cdot 10^3$</p> <p>Ubicación de números naturales en la recta numérica usando distintas escalas. Encuadramiento y aproximación de números naturales utilizando redondeo o truncamiento según convenga.</p> <p>Fracciones y decimales Lectura, escritura, comparación y ordenamiento de fracciones en y decimales usando distintos modelos y estrategias.</p> <p>Equivalencia entre escrituras: porcentual, fraccionaria y decimal. Ejemplos: $\frac{1}{4} = 0,25 = 25/100 = 25\%$ $0,125 = 125/1000 = 12,5\%$</p> <p>Representación de números decimales y fracciones en la recta numérica. Encuadramiento y aproximación de fracciones y decimales según convenga a la situación planteada.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Números naturales Lectura, escritura, comparación y ordenamiento de números usando las propiedades del sistema posicional decimal (concepto de base, valor relativo y valor absoluto de una cifra).</p> <p>Escritura de un número en base a las potencias de 10. Ejemplo: $15007 = 7+0+0+5 \cdot 10^3 + 1 \cdot 10^4$</p> <p>Ubicación de números naturales en la recta numérica usando distintas escalas. Encuadramiento y aproximación de números naturales utilizando redondeo o truncamiento según convenga.</p> <p>Números racionales Lectura, escritura, comparación y ordenamiento usando distintas representaciones (entera, decimal, fraccionaria, porcentual) y estrategias.</p> <p>Representación de números racionales en la recta numérica. Encuadramiento y aproximación de fracciones y decimales según convenga a la situación planteada. Distinción del orden y la densidad entre naturales y racionales.</p> <p>Números enteros Usos en situaciones de la vida diaria (ganancias-pérdidas, temperaturas, alturas sobre y bajo el nivel del mar, recta histórica, etc.). Representación en la recta numérica. Su uso para comparar y ordenar números enteros (todo número a la izquierda de otro es menor, los números con signos opuestos e igual valor absoluto equidistan del 0,...)</p>

<p>Patrones Elaboración de secuencias y tablas en base a patrones numéricos y generalización de su ley de formación. Ejemplos: Forma la sucesión de números cuyo término general es $2n$, siendo n natural. ¿Cómo se escribiría el término general de la sucesión 1, 3, 5, 7,...? Rta: $2n+1$, con n natural desde 0 a infinito</p>	<p>Números irracionales Algunos números especiales: π, raíz de 2, la razón áurea $(1+\sqrt{5})/2$, etc.</p> <p>Patrones Elaboración de secuencias y tablas en base a patrones numéricos y generalización de su ley de formación. Ejemplos: Analiza la siguiente secuencia de números: 85, 83, 81, 79, 77, ... a) ¿Cuál es el patrón utilizado para formarla? b) ¿Qué propiedad poseen los números de esta tira? c) ¿Puedes anticipar qué tipo de números no estarán en ella? d) Escribe una fórmula para esta tira de números.</p>
EJE OPERACIONES	
Sexto año	Séptimo año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Suma , resta, multiplicación y división con números naturales Resolución de problemas variados utilizando distintas formas de cálculo, mental, escrito o con calculadora, según los números intervinientes y la naturaleza (exacta o aproximada) de la respuesta solicitada.</p> <p>Ecuaciones de primer grado con una incógnita Planteo y resolución de ecuaciones sencillas con las cuatro operaciones aritméticas fundamentales.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Suma , resta, multiplicación y división con números naturales Resolución de problemas variados utilizando distintas formas de cálculo, mental, escrito o con calculadora, según los números intervinientes y la naturaleza (exacta o aproximada) de la respuesta solicitada.</p> <p>Cálculo escrito con las 4 operaciones básicas con números naturales respetando el orden y las propiedades de las operaciones, y las reglas de uso del paréntesis en los cálculos escritos.</p> <p>Potencias cuadradas y cúbicas de números naturales hasta 100. Utilización para abreviar multiplicaciones de factores iguales. Aplicación a cálculos de áreas y volúmenes.</p> <p>Raíces cuadradas de números naturales hasta 100. Resolución de problemas que impliquen el uso de raíces cuadradas. Ejemplos: cálculo de hipotenusas, radios de círculos, etc.</p> <p>Ecuaciones de primer grado con una incógnita Planteo y resolución de ecuaciones sencillas con las cuatro operaciones aritméticas fundamentales.</p>

<p>Justificación de los procedimientos utilizados en base a propiedades de las operaciones.</p> <p>Divisibilidad Descomposición (única) de un número en sus factores primos. Construcción de la tabla de números primos. Resolución de problemas utilizando el múltiplo común menor y el divisor común mayor de varios números en base a su descomposición en factores primos. Confección de la tabla a100 de números primos. Aplicación de criterios de divisibilidad para la simplificación de cálculos.</p> <p>Suma y resta de fracciones y decimales Resolución de problemas en distintos contextos atendiendo al sentido de estas operaciones y con distintos recursos (material concreto, dibujos, fracciones referentes, descomposiciones aditivas, equivalencias, cambio de representación, etc.). Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito de suma y resta de fracciones y decimales Aplicación de propiedades de los números, del sistema de numeración y de las operaciones.</p> <p>Uso y justificación de los algoritmos convencionales y uso de estrategias de cálculo aproximado.</p> <p>Multiplicación y división de fracciones. Resolución de problemas en forma concreta, gráfica, numérica.</p> <p>Multiplicación y división de decimales Resolución de problemas e interpretación del sentido de las operaciones. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones dadas.</p> <p>Cálculo mental y escrito de multiplicación y división de decimales *exacto utilizando las propiedades de los números, del sistema decimal y de las operaciones. Construcción y justificación de los algoritmos convencionales. Uso de la calculadora.</p> <p>*aproximado utilizando redondeo y truncamiento para estimar resultados.</p>	<p>Justificación de los procedimientos utilizados en base a propiedades de las operaciones.</p> <p>Divisibilidad Resolución de problemas utilizando el m.c.m. y el d.c.m., propiedades y criterios de divisibilidad.</p> <p>Suma, resta, multiplicación y división con números racionales (positivos) Resolución de problemas e interpretación del sentido de las operaciones en distintos contextos y usando distintas notaciones (entera, fraccionaria, decimal, porcentual).</p> <p>Cálculo mental, escrito, y con calculadora; exacto y aproximado, con números racionales, bajo distintas notaciones.</p>
---	---

<p>Ecuaciones de primer grado con una incógnita Planteo en base a una situación dada, resolución y verificación del resultado de ecuaciones sencillas con números naturales, fraccionarios y decimales utilizando las propiedades de las operaciones.</p> <p>Proporcionalidad directa e inversa Resolución de problemas de proporcionalidad directa e inversa en contextos variados usando distintas estrategias. Diferenciación de las propiedades de la proporcionalidad directa e inversa. Determinación de la razón o constante de proporcionalidad en distintos casos.</p> <p>Representación de relaciones (funciones) de proporcionalidad directa e inversa en coordenadas cartesianas. Descripción y reconocimiento de las características de sus gráficos.</p>	<p>Ecuaciones de primer grado con una incógnita. Planteo en base a una situación dada, resolución y verificación del resultado de ecuaciones sencillas con números naturales, fraccionarios y decimales utilizando las propiedades de las operaciones.</p> <p>Proporcionalidad directa e inversa Resolución de situaciones usuales de proporcionalidad (ganancias, costos, porcentaje, escala, interés simple, semejanza, etc.) utilizando distintas estrategias (tablas, cálculo de la constante, regla de tres, proporciones, gráficos, etc.)</p> <p>Cálculo de porcentajes en situaciones cotidianas.</p> <p>Análisis de fórmulas que implican relaciones de proporcionalidad. Ejemplos: La long de la circunferencia es proporcional a su radio. El área del círculo es proporcional al cuadrado de su radio. El perímetro de un cuadrado es proporcional a su lado.</p> <p>Representación de relaciones (funciones) de proporcionalidad directa e inversa en coordenadas cartesianas. Descripción y reconocimiento de las características de con distintas estrategias (tablas, cálculo de la constante, regla de tres, proporciones, gráficos, etc.).</p>
EJE GEOMETRÍA	
Sexto año	Séptimo año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Ubicación espacial Lectura e interpretación de planos y mapas para la resolución de problemas de ubicación, traslado y distancia.</p> <p>Ubicación de puntos en el plano y en el espacio en base a dos y tres coordenadas cartesianas. Lectura y uso de las coordenadas geográficas (latitud y longitud) para ubicar puntos en la esfera terrestre.</p> <p>Rectas Determinar posiciones entre rectas.</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Coordenadas Lectura e interpretación de planos y mapas para la resolución de problemas de ubicación, traslado y distancia.</p> <p>Rectas y lugares geométricos Aplicación de las propiedades de mediatrices, bisectrices y circunferencias para</p>

<p>Trazado de paralelas y perpendiculares con regla y escuadra. Trazado de la distancia de un punto a una recta. Trazado de la mediatriz de un segmento con diferentes procedimientos (plegado, perpendicularidad y medida, uso del compás, etc).</p> <p>Figuras Determinación de los ángulos de dos rectas al cortarse: ángulos complementarios, suplementarios, opuestos por el vértice y adyacentes. Determinación de sus propiedades.</p> <p>Clasificación y definición con el vocabulario adecuado, de cuadriláteros por las propiedades de sus lados, ángulos interiores y exteriores y diagonales. Relaciones de inclusión entre clases de figuras: cuadrado, rombo y rectángulo.</p> <p>Trazado de alturas en triángulos y cuadriláteros.</p> <p>Reproducción y construcción de triángulos, cuadriláteros y polígonos a partir de determinados datos (distinguir los necesarios, suficientes, innecesarios, inútiles) y con diferentes procedimientos, que incluyan el uso de la regla, la escuadra, el compás y el transportador.</p> <p>Determinación de las propiedades de los ángulos interiores y exteriores de un triángulo y de un cuadrilátero.</p> <p>Cubrimiento del plano en base a figuras geométricas. Justificación de las propiedades requeridas.</p> <p>Construcción de figuras utilizando las propiedades de la simetría axial y central que se dan en ella.</p> <p>Reconocimiento de figuras semejantes. Análisis de sus propiedades (congruencia de ángulos y proporcionalidad de lados).</p> <p>Cuerpos Reconocimiento y definición de de poliedros y no poliedros utilizando condiciones necesarias y suficientes.</p> <p>Establecimiento de relaciones entre clases de cuerpos (cubos y prismas, tetraedros y pirámides, pirámides y conos, etc.) admitiendo distintas</p>	<p>resolver problemas, utilizando instrumentos de geometría.</p> <p>Figuras Uso de propiedades de los ángulos adyacentes, opuestos por el vértice, complementarios, suplementarios para la resolución de problemas.</p> <p>Clasificación, reproducción, descripción, construcción y representación de formas planas que satisfagan condiciones dadas, utilizando vocabulario geométrico, notación, instrumentos y técnicas adecuadas. Establecimiento y prueba de propiedades de triángulos y cuadriláteros relativas a ángulos interiores, exteriores, lados, diagonales, alturas, etc.) aplicadas a la resolución de problemas.</p> <p>Visualización y dibujo sobre grillas o papel punteado de diferente tipo figuras afectadas por simetrías, rotaciones y translaciones aplicadas a su centro o a alguno de sus vértices.</p> <p>Aplicación de propiedades de la congruencia y de la semejanza de figuras a la resolución de problemas.</p> <p>Cuerpos Clasificación, reproducción, descripción, construcción y representación de formas espaciales y planas que satisfagan condiciones dadas, utilizando vocabulario geométrico, notación, instrumentos y técnicas adecuadas.</p>
--	--

<p>clasificaciones.</p> <p>Construcción de patrones de distintos cuerpos geométricos (prismas, pirámides y conos) en base a la selección de datos necesarios y suficientes.</p> <p>Reconocimiento y justificación de patrones correctos e incorrectos de un cuerpo determinado.</p> <p>Representación y resolución de problemas utilizando modelos geométricos.</p>	<p>Representación y resolución de problemas utilizando modelos geométricos en 2 y 3 dimensiones.</p> <p>Reconocimiento de simetrías axiales y central en cuerpos y patrones sencillos.</p>
<p>EJE MAGNITUDES Y MEDIDA</p>	
<p>Sexto año</p>	<p>Séptimo año</p>
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Medición de cantidades de diferentes magnitudes (longitud, capacidad, masa, área, tiempo, abertura de ángulo, etc.) utilizando instrumentos adecuados a la cantidad a medir.</p> <p>Representación de una cantidad bajo diferentes unidades estableciendo equivalencias entre (múltiplos y submúltiplos).</p> <p>Estimación de longitudes, distancia, masas, áreas, tiempos y capacidades y comprobación de las mismas a través de distintos recursos.</p> <p>Comparación, ordenamiento y operatoria con distintas cantidades de una magnitud justificando los algoritmos utilizados.</p> <p>Área Reconocimiento y uso de unidades convencionales de área en contextos variados. Establecimiento de equivalencias entre unidades de área (SIMELA).</p> <p>Determinación de la equivalencia entre figuras (las que poseen igual área) a</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Medición de cantidades de diferentes magnitudes (longitud, capacidad, masa, área, tiempo, abertura de ángulo, volumen, etc.) utilizando instrumentos adecuados a la cantidad a medir.</p> <p>Representación de una cantidad bajo diferentes unidades.</p> <p>Estimación de cantidades de distintas magnitudes y comprobación (si es posible) a través de recursos variados.</p> <p>Comparación, ordenamiento y operatoria con distintas cantidades de una magnitud justificando los algoritmos utilizados.</p> <p>Área Aplicación de las fórmulas de perímetro y área de cuadrados, rectángulos, paralelogramos, círculos y triángulos en contextos variados.</p> <p>Uso de la equivalencia de áreas de figuras simples, para calcular áreas de figuras irregulares.</p>

<p>partir de distintos procedimientos (yuxtaposición, recortado calcado, uso de cuadrículados, descomposición en figuras de áreas conocidas, etc.)</p> <p>Estimación de áreas en base a diferentes unidades.</p> <p>Construcción y uso de las fórmulas de cálculo de áreas de paralelogramos y triángulos.</p> <p>Uso de la descomposición en triángulos para construir la fórmula del área de un polígono regular y del círculo.</p> <p>Construcción y uso de las fórmulas de perímetros de polígonos regulares y de la longitud de la circunferencia.</p> <p>Cálculo de áreas de cuerpos a partir de sus patrones.</p> <p>Distinción entre el perímetro y el área de una figura (cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo), en base a la variación entre ellos al modificarse alguna dimensión.</p> <p>Reconocimiento y cálculo del factor de escala entre figuras semejantes.</p> <p>Volumen Medición del volumen de cuerpos utilizando distintas estrategias (descomposición en cuerpos más simples, comparación de pesos, cubicación, volumen de agua desplazada, etc.). Distinción entre superficie y volumen de un cuerpo.</p> <p>Amplitud de ángulos Visualización, estimación, dibujo y medición de todo tipo de ángulos en el plano utilizando un ángulo unidad a elección o el transportador.</p>	<p>Estimación de áreas en base a diferentes unidades.</p> <p>Resolución de problemas de áreas usando distintas estrategias (entre ellas las fórmulas de áreas de triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares y del círculo).</p> <p>Prueba visual del teorema de Pitágoras en base al cálculo de áreas y aplicación de dicho teorema en distintos contextos.</p> <p>Justificación de los cambios en el perímetro y en el área cuando se cambian las dimensiones de las figuras.</p> <p>Agrandamiento y reducción de figuras dado un factor de escala.</p> <p>Volumen Construcción de fórmulas para calcular volúmenes de prismas.</p> <p>Diferenciación del perímetro, el área y el volumen de un cuerpo considerando las dimensiones.</p> <p>Justificación de los cambios en el área y el volumen cuando se alteran las dimensiones de los objetos.</p> <p>Amplitud de ángulos Cálculo de la suma de los ángulos interiores de triángulos, cuadriláteros y polígonos de más de 4 lados.</p>
--	--

EJE ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	
Sexto año	Séptimo año
<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Tratamiento de la información estadística Reconocimiento de los usos de la estadística en la vida cotidiana.</p> <p>Registro, organización y análisis de información estadística sencilla dada en tablas, pictogramas, diagramas de barras, circulares y en coordenadas cartesianas.</p> <p>Lectura, descripción e interpretación de información sencilla contenida en los medios de comunicación oral y escrita (coloquial, por tablas, diagramas y gráficos).</p> <p>Análisis del valor y límites del promedio como dato representativo de una muestra.</p> <p>Distinción los malos usos de la estadística en ejemplos.</p> <p>Probabilidad Análisis del uso de las probabilidades en la vida cotidiana.</p> <p>Exploración de resultados de fenómenos y experimentos aleatorios (tirada de dados, monedas, extracción de naipes).</p> <p>Resolución de problemas simples de conteo exhaustivo de casos usando distintos recursos (tablas, diagramas de árbol).</p> <p>Confección de tablas de frecuencias e interpretación de resultados.</p> <p>Análisis del uso de las probabilidades en ejemplos simples de la vida cotidiana (pronósticos deportivos, juegos, pronóstico climático).</p>	<p>Resolución de situaciones que impliquen:</p> <p>Tratamiento de la información estadística Reconocimiento de los usos de la estadística.</p> <p>Distinción de los conceptos de población y muestra. Análisis de la representatividad de una muestra (casos sencillos de muestreos correctos e incorrectos).</p> <p>Recolección de información estadística (con distintos instrumentos), organización y descripción sistemática de los datos.</p> <p>Lectura, interpretación y construcción de tablas, cuadros y gráficos estadísticos.</p> <p>Cálculo e interpretación de los parámetros de posición: promedio y moda.</p> <p>Análisis del valor y límites de estos parámetros como datos representativos de una muestra.</p> <p>Análisis crítico de información estadística sencilla dada bajo distintas representaciones.</p> <p>Probabilidad Análisis del uso de las probabilidades en la vida cotidiana.</p> <p>Exploración de resultados fenómenos y experimentos aleatorios (tirada de dados, monedas, extracción de naipes, etc.).</p> <p>Confección de tablas de frecuencias e interpretación de resultados en términos de probabilidad numérica.</p> <p>Formulación y comprobación de conjeturas sobre el comportamiento de sucesos aleatorios sencillos.</p>

Resolución de problemas simples de conteo exhaustivo de casos usando distintos recursos (tablas, diagramas de árbol) para el cálculo de probabilidad teórica de los mismos.

Cálculo de la probabilidad experimental y teórica de sucesos aleatorios sencillos.

Lineamientos de acreditación de tercer ciclo

Es necesario proporcionar a los/las alumnos/as las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el tercer ciclo puedan:

Tercer Ciclo	
Lineamientos orientadores para sexto año	Lineamientos de acreditación de Tercer Ciclo (Séptimo año)
<p>Resolver situaciones que impliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leer, escribir, comparar, ordenar, encuadrar y aproximar números bajo distintas representaciones (naturales, fracciones, decimales, porcentajes) usando variados recursos, entre ellos la recta numérica. - seleccionar la operación adecuada y la forma de expresión de los números involucrados (naturales, fracciones, decimales, porcentajes) en función del contexto, evaluando la pertinencia del resultado obtenido. - calcular en forma exacta o aproximada, mentalmente, por escrito o con calculadora, sumas, restas con números naturales, fracciones, decimales y porcentajes, y comprobar la razonabilidad de los resultados. - utilizar los conceptos de número primo, divisor y múltiplo para operar y resolver problemas. - distinguir y usar relaciones de proporcionalidad directa e inversa (casos simples) utilizando distintas estrategias de cálculo (tablas, proporciones, regla de tres) y explicando las propiedades que encierran. - utilizar coordenadas cartesianas para ubicar puntos en el plano. - identificar, nombrar, describir, comparar, clasificar y definir figuras en base a condiciones necesarias y suficientes, 	<p>Resolver situaciones que impliquen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - comparar y ordenar números racionales positivos bajo sus distintas representaciones y operar con ellos en contextos variados atendiendo a los distintos significados y propiedades de las operaciones, evaluando la pertinencia de la respuesta obtenida. - calcular en forma exacta o aproximada, en forma mental, por escrito o con calculadora, sumas, restas, multiplicaciones y divisiones con números racionales, estimando y comprobando la razonabilidad de los resultados. - usar las propiedades de la divisibilidad para analizar y validar afirmaciones sobre relaciones numéricas. - usar cuadrados, cubos y raíces cuadradas exactas de números naturales. - reconocer e interpretar relaciones de proporcionalidad directa e inversa en contextos variados y utilizar diferentes propiedades de las mismas y formas de representarlas para resolverlas (tablas, proporciones, regla de tres). - ubicar puntos en el plano utilizando sistemas de referencia e interpretar diversas representaciones del espacio explicitando las escalas. - identificar, nombrar, describir, comparar, clasificar, construir y definir figuras y cuerpos en base a

<p>usando el vocabulario adecuado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - reproducir y construir figuras (triángulos, cuadriláteros, círculos) y cuerpos geométricos (prismas, cilindros, pirámides, conos) a partir de distintas informaciones (medidas o propiedades). - distinguir, comparar, estimar, medir y operar con cantidades de distintas magnitudes (longitudes, capacidades, pesos, superficies, aberturas de ángulos, intervalos de tiempo, etc.) utilizando unidades convencionales de uso frecuente. - utilizar los instrumentos de medición correspondientes a la cantidad a medir (regla graduada o cinta métrica, vaso graduado, transportador, cronómetro o reloj, balanza, etc.) reconociendo la inexactitud de las mediciones y procurar distintos grados de precisión en ellas según los requerimientos de las situaciones planteadas. - calcular perímetros de diferentes figuras con distintos recursos, incluyendo el uso de fórmulas. - utilizar fórmulas de áreas de figuras geométricas (cuadrados, rectángulos, triángulos, círculos, etc.). - discriminar perímetro de área de una figura y analizar su variación al variar la longitud de sus lados. - ampliar y reducir figuras y cuerpos (cubos y prismas) en base a factores simples de escala. - registrar, organizar y analizar datos mediante tablas, pictogramas, gráficos de barras y circulares y extraer conclusiones utilizando frecuencias absolutas y relativas. - interpretar el promedio y la moda en situaciones familiares. - realizar conteos sistemáticos con diversos recursos (árboles, diagramas y tablas de doble entrada, etc.). - estimar y calcular la probabilidad 	<p>condiciones necesarias y suficientes, usando el vocabulario adecuado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - estimar medidas, realizar mediciones efectivas eligiendo las unidades y los instrumentos adecuados y operar con cantidades de distintas magnitudes, utilizando las relaciones de proporcionalidad que organizan las unidades del SIMELA. - distinguir las variaciones entre perímetros y áreas de figuras, y entre áreas y volúmenes de cuerpos, reconociéndolas como magnitudes independientes. - recolectar, organizar, procesar y comunicar la información estadística necesaria para comprender situaciones sencillas de la vida real; interpretando el promedio y la moda y valorando la información que brindan para la toma de decisiones. - realizar conteos sistemáticos con diversos recursos (árboles, diagramas y tablas de doble entrada, etc.). - comparar las probabilidades de
--	---

<p>experimental y teórica de eventos sencillos y comprobar dichas estimaciones.</p> <ul style="list-style-type: none">- elaborar preguntas y enunciados de problemas en base a información dada o extraída de diarios, revistas, folletos, radio, Internet., etc).- describir, explicar y argumentar sobre la validez de los procedimientos y propiedades utilizados en la resolución de problemas numéricos, geométricos, métricos y estadísticos.	<p>diferentes sucesos, y estimar y calcular la probabilidad experimental y teórica de sucesos sencillos.</p> <ul style="list-style-type: none">- elaborar preguntas y enunciados de problemas en base a información dada o extraída de diarios, revistas, folletos, radio, Internet., etc).- describir, explicar y argumentar sobre la validez de los procedimientos y propiedades utilizados en la resolución de problemas numéricos, geométricos, métricos y estadísticos.
--	---

Bibliografía de referencia (Los materiales consultados de Internet son a fecha diciembre de 2010) (Todas las direcciones de Internet dadas en este documento eran válidas en el momento de imprimirse)

- Alagia H., Bressan A. y Sadovsky P. (2005). Reflexiones teóricas para la Educación Matemática. Buenos Aires. Ed del Zorzal.
- Alsina, C.; Burgués, C y otros. (1996). Enseñar matemáticas. Barcelona. España. Ed. GRAO.
- Artigue, Michèle (2004) Problemas y desafíos en educación matemática: qué nos ofrece hoy la didáctica de la matemática. Université Paris 7 Denis Diderot, presentado para publicación a Educación Matemática, Editorial Santillana.
- Ball D. (2000): Bridging Practices. Interwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. Journal of Teachers Education. Vol. 51. Nº 3. may/june.
- Brinnitzer E., Fernández Panizza G. y Gallego F. (2010). Ludomateca: Matemática en clave de juego. Revista Novedades Educativas Nº 237. Septiembre. Buenos Aires.
- Brousseau G. (2001). Situaciones, procesos y currículums en matemáticas. Conferencia. Chivilcoy.
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En. Didáctica de Matemáticas, aportes y reflexiones. Parra y Saiz (comp.). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Brousseau, G. (2007): Introducción al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires. Ed. Libros del Zorzal.
- Charlot, Bernard. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de la matemática. En Faire des Mathématiques: le plaisir du sens. R. Bkouche, B. Charlot, N. Rouche. Conferencia pronunciada por B.Charlot en Cannes. Marzo.
- Charnay, R. (1994). Aprender por medio de la resolución de problemas. En. Didáctica de matemáticas, aportes y reflexiones. Parra y Saiz (comp.). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Chemello G.(1994). La matemática y su didáctica, nuevos y antiguos debates. En: *Didácticas especiales. Estado de debate*. Rojo M, Chemello G.y otros. Ed. AIQUE. Pp. 49 a 98.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Buenos Aires. AIQUE.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. Gascón, J. (1997). Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. España. Horsori Editorial.
- Crespo, S. (2006). Elementary teacher talk in mathematics study groups. Educational Studies in Mathematics 63.
- Consejo Provincial de Educación de Río Negro (2002), Currículo del área Matemática para séptimo año.
- Dirección de Currícula (2004) Diseño Curricular. Marco General. Matemática. Secretaría de Educación. GCBA.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2005) Aportes para el fortalecimiento de la enseñanza de la matemática en la EPB <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm>
- Dirección General de Planeamiento Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000) Dirección de Currícula y Enseñanza: Actualización curricular para séptimo grado.
- Dirección General de Planeamiento Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004) Dirección de Currícula y Enseñanza: Diseño Curricular para el Primer y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica.
- Douady R. (1986). Juego de cuadros. Dialéctica instrumento-objeto. *Recherches en Didactique des Mathématiques*.
- Douady, R. (1994). Relación enseñanza - aprendizaje: dialéctica instrumento-objeto, juego de marcos. Cahier de didactique des mathématiques Nº 3. IREM de París. Traducción para el PTFD. Ministerio de Cultura y Educación.

- Edo M. y Deulofeu J. (2000) Juegos, interacción y construcción de conocimientos matemáticos: Investigación sobre una práctica educativa. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ernest P. (2000). Los valores y la imagen de las matemáticas. Una perspectiva filosófica. Revista de Didáctica de la Matemática N° 23. Barcelona. España. Ed. GRAO.
- Even R y Ball D (eds) (2009). The professional education and development of teachers of mathematics. The 15th ICMI Study. Ed. Springer. New York.
- IIPE – UNESCO Buenos Aires y Siglo XXI (2008) Las TIC: del aula a la agenda política. (2008) Ponencias del Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. Editores. Argentina.
- Freudenthal, H. (1973) Mathematics as an Educational Task. D. Reidel Publishing Company. Dordrecht. Holanda.
- Freudenthal, Hans. (1973). Revisiting Mathematics Educational: China Lectures. Dordrecht. Holanda. Kluwer.
- Gálvez, G. (1985). La Didáctica de las Matemáticas. En Didáctica de matemáticas, aportes y reflexiones. Parra y Saiz (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Goñi J. Ma. (2000). La enseñanza de las matemáticas, aspectos sociológicos y pedagógicos. Revista UNO. Barcelona. España. Ed. GRAO.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. En Piaget - Vigotsky: contribuciones para plantear el debate. Castorina y otros. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Lerner, D. (2001). Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica. En Desarrollos y problemas en psicología genética. Castorina, J.A. (comp.) Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Ministerio de Cultura y Educación Marco teórico del cd 22 “*Entornos y pantallas para estudiar Matemática*”. Colección Educ.ar . <http://coleccion.educ.ar/>. Argentina.
- Ministerio de Educación de Río Negro (1997) Diseño Curricular para EGB 1 y 2 de la Educación General Básica.
- Ministerio de Educación de Río Negro (2008) Transformación de la Escuela Secundaria Módulo de Matemática. Prof. Ana Felisa Yaksich. Coordinación: Dirección de Gestión Curricular.
- Panhuizen Van Den Heuvel M. (2005). Realistic Mathematics Education As work in progress. En F. L. Lin (Ed.) Common Sense in Mathematics Education. 1-43. *Proceedings of 2001. The Netherlands and Taiwan Conference*. Traducción Ma. Fernanda Gallego. www.correodelmaestro.com y www.gpdmatematica.org.ar
- Panizza, M. (2003) Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas. En Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas. Panizza (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Panizza, M. (2003) Reflexiones Generales acerca de la enseñanza de la Matemática. En Enseñar matemática en el nivel inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y propuestas. Panizza (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós. Perrin Glorian M. J. La enseñanza a los alumnos con dificultad. Revista Novedades Educativas. N° 58.
- Quaranta E. y Wolman S. (2004) Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute. Cap. 6 del libro Enseñar matemática en el Nivel inicial y el primer Ciclo de la EGB. Panizza M (Comp) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Sadosky, P. (2005) Enseñar Matemática hoy. Buenos Aires. Ed. Libros del Zorzal.
- Schoenfeld, A. H. (1998) Toward a theory of teaching-in-context. Issues in Education, Volume 4, Number 1.
- Stigler J.y Hiebert J. (1999) The teaching gap. The Free Press. Nueva York.
- UNESCO Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC (2005) División de Educación Superior©.

- Van Den Heuvel Panhuizen, M. (2008) Educación matemática en los Países Bajos. Un recorrido guiado. *Revista Correo del Maestro*. N° 149. Octubre. www.correodelmaestro.com
- Van Reeuwijk, M. (2000) Las Matemáticas en la Vida Cotidiana y la Vida Cotidiana en las Matemáticas. UNO Monográfico: Las Matemáticas en el Entorno. N° 12.
- Vergnaud, G. (1997) Aprendizajes y didácticas: ¿Qué hay de nuevo?. Buenos Aires. Edicial.
- Zolkower, B. y Bressan, A. (2006) La corriente realista de didáctica de la matemática: Experiencias de un grupo de docentes y sus capacitadores. *Yupana. Revista de Matemática de la Universidad del Litoral*. Argentina.

ANEXO: BIBLIOGRAFÍA POR EJE DE APOYO A LOS DOCENTES

Bibliografía sobre la enseñanza de los números naturales

- Bartolomé, O.; Fregona, D. (2003) El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas. Panizza, M. (comp). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Bressan A. y Bogisic B. (2001) La estimación, una forma importante de pensar en Matemática. Cuadernillo de Desarrollo Curricular. Prov. de Río Negro. www.gpdmatematica.org.ar
- Brizuela, B. (2000) Algunas ideas sobre el sistema de numeración escrito en niños pequeños. En Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Elichiry, N. (comp.) Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Broitman, C. y Kuperman, C. (2005) Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: La lotería. Universidad de Buenos Aires. OPF y L. www.abc.gov.ar
- Broitman, C.; Kuperman, C. y Ponce, H. (2003) Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo. Buenos Aires. Editorial Hola Chicos.
- Dantzing, T. (1971) El número, lenguaje de la ciencia. Hobbs. Editorial Sudamericana. Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Buenos Aires. (2001) Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB. Gabinete Pedagógico Curricular – Matemática- www.abc.gov.ar
- Dirección de Currícula (2005) Cálculo mental con números naturales. Plan Plurianual. Ministerio de Educación. GCBA. www.buenosaires.gov.ar
- Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria y de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2007) Propuestas Pedagógicas para alumnos con sobre-edad. Primera secuencia. Numeración. www.abc.gov.ar
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Buenos Aires. (2001) Orientaciones Didácticas para la enseñanza de los números en el primer ciclo de la EGB. www.abc.gov.ar
- Lerner, D. (1992) *La matemática en la escuela aquí y ahora* Buenos Aires. Ed. AIQUE.
- Lerner, D. (2005) Tener éxito o aprender. Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En Haciendo Números. Alvarado, M. y Brizuela, B. (comp.) México. Ed. Paidós.
- Lerner, D.; Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994) El sistema de numeración: un problema didáctico. En Didáctica de Matemáticas. Parra y Saiz (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2001) El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática EGB 1. www.me.gov.ar

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006) Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Primer ciclo. Nivel Primario.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006) Serie Cuadernos para el aula. www.me.gov.ar
- Nemirovsky, M. (1995) Leer no es lo inverso de escribir. En Más Allá de la Alfabetización. Teberosky, A.; Tolchinsky, L. Buenos Aires. Ed. Santillana.
- Parra, C. y Saiz, I. (1992) Los niños, los maestros y los números. Desarrollo Curricular. Matemática para 1ro y 2do grado. GCBA. www.buenosaires.gov.ar
- Quaranta, M. E.; Tarasow, P.; Wolman, S. (2003) Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas. Panizza, M. (comp). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Scheuer, N. Bressan, A. Rivas, S. (2001) Los conocimientos numéricos en niños que inician su escolaridad. En Dónde y cómo se aprende. Temas de Psicología Educativa. Elichiry (comp). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Terigi, F., Wolman, S. (2007) Sistema de Numeración. Consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 43. www.rieoei.org/rie43.htm
- Van den Heivel Panhuizen M. (Coord.) (2010) Los niños aprenden matemáticas. Una trayectoria de aprendizaje-enseñanza con objetivos intermedios para el cálculo con números naturales en la escuela primaria. México. Correo del Maestro. La Vaisija.
- Vergnaud G. (1993) Actividad y conocimiento operatorio (pág. 92), en Psicología genética y aprendizajes escolares. Comp. César Coll. S. XXI.
- Wolman, S. (2001) La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el primer año de la EGB. En: Letras y Números. Buenos Aires. Ed. Santillana.

Bibliografía sobre la enseñanza de las operaciones

- Baroody, A. (1985) El pensamiento matemático de los niños. Madrid. Ed. Visor.
- Bermejo, V. (1990) El Niño y la Aritmética. Barcelona. España. Ed. Paidós.
- Bobis, J. (2007) The empty number line: a useful tool or just another procedure. Teaching Children Mathematics. National Council of Teachers of Mathematics. Traducción: Ma. Fernanda Gallego. GPDM.
- Bressan A y Bogisic B. (1991) La estimación, una forma importante de pensar en Matemática. Desarrollo curricular de la Prov. de Río Negro. www.gpdmtematica.org.ar
- Bressan A. (1998) La división por dos cifras: ¿un mito escolar? Desarrollo curricular de la Prov. de Río Negro. www.gpdmtematica.org.ar
- Bressan A. et alt. (2005) Una buena pareja: juego y cálculo mental. Desarrollo Curricular. Consejo de Educación de la Prov. de Neuquén. Diciembre. www.gpdmtematica.org.ar
- Bressan, A., Pérez, S. y Zolkower, B. (2010). Tenemos las soluciones y ahora ¿qué hacemos?!. *Revista 12(ntes). Papel y Tinta para el día a día en la escuela*. Nº 33. Octubre 2010. ISSN 1853-2039.
- Broitman, C. (1999) La Enseñanza de las operaciones en el Primer Ciclo. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Broitman, C. (2005) Estrategias de cálculo con números naturales. Segundo ciclo EGB. Buenos Aires. Santillana,
- Carraher, T.; Carraher, D.; y Schliemann, A. (1991) En la vida diez, en la escuela cero. México. Siglo XXI.
- Collado M. E., Bressan, Ana y Zolkower B. (2003) La matemática realista en el aula: El colectivo y las operaciones de suma y resta. *Revista Novedades Educativas*. Año 15. Nº149/150. Mayo/Junio.

- Dantzing, T. (1971) *El número lenguaje de la ciencia*. Hobbs Sudamericana. Dirección de Curricula (2005) *Cálculo Mental con Números Naturales*. Plan Plurianual. Ministerio de Educación. GCBA. www.buenosaires.gov.ar
- Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Primaria y de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (2007): *Propuestas pedagógicas para Alumnos con Sobre-edad Segunda secuencia: Operaciones*. www.abc.gov.ar
- Dirección General de Educación Básica. Buenos Aires. (2001) *Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB*. Gabinete Pedagógico Curricular de Matemática. www.abc.gov.ar
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Bs. As. (2001) *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de la Multiplicación en los tres ciclos de la EGB*. www.abc.gov.ar
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Bs. As. (2001) *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de la División en los tres ciclos de la EGB*. www.abc.gov.ar
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Buenos Aires. (2007) *División en 5º y 6º año de la escuela primaria. Una propuesta para el estudio de las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto*. www.buenosaires.gov.ar
- Ferreiro, E. (1986) *El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria. En Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. México. Ed Trillas.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (1997) *Documento de actualización curricular N° 4. Matemática*. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar
- Grupo Patagónico de Didáctica de la Matemática. (2004) *Juego calculando, calculo jugando*. www.gpdmatematica.org.ar
- Lalanne, Liliana y otras (2010) *Entre aritmética y álgebra: un camino que atraviesa los niveles primario y secundario: Investigaciones y aportes*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Lerner, D. (1992) *La matemática en la escuela aquí y ahora*. Buenos Aires. Ed. AIQUE.
- Menne J. (2001) *Met sprongen vooruit*. Summary in English. Wilco. Amersfoort. Utrecht. Holanda. *Saltando hacia adelante: un programa de entrenamiento innovador hasta 100*. Instituto Freudenthal, Utrecht University. Traducción M Fernanda Gallego. GPDM.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2001) *El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática EGB 1*. www.me.gov.ar
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2001) *El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática EGB 2*. www.me.gov.ar
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006) *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Primer ciclo. Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). *Serie Cuadernos para el aula*. www.me.gov.ar
- Panizza, M., Sadovsky, P. y Sessa, C. (1996) *Los primeros aprendizajes algebraicos. El fracaso del éxito, Comunicación presentada a la Reunión Anual de la Unión Matemática Argentina, Salta*.
- Parra, C. (1994) *Cálculo mental en la escuela primaria*. En *Didáctica de Matemáticas*. Parra, C. y Saiz, I. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Ponce, H. (2000) *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Quaranta, M. E.; Wolman, S. (2002) *Discusiones en las clases de matemáticas: ¿qué se discute?, ¿para qué? y ¿cómo?*. En *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Panizza (comp.). Buenos Aires. Ed. Paidós.

- Saiz, I. (1994) Dividir con dificultad o la dificultad de dividir. En *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Parra y Saiz (comp). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Sessa, Carmen (2005) Iniciación al estudio didáctico del Álgebra. Orígenes y perspectivas. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Van Die H. (2001) Mathematics education in primary schools in England and the Netherlands. A comparison of programmes and points of departure in the context of national developments on behalf evaluations by the inspectorate of education. Education Inspectorate. Utrech.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (Ed.). (2001) *El uso didáctico de modelos en la Educación Matemática Realista: ejemplo de una trayectoria longitudinal sobre porcentaje*. Materiales desarrollados por TAL Team. Freudenthal Institute (Utrecht University) and National Institute for Curriculum Development . Holanda.Traducción Ma.Fernanda Gallego. www.correodelmaestro.com
- Van den Heivel Panhuizen M. (Coord.) (2010) Los niños aprenden matemáticas. Una trayectoria de aprendizaje-enseñanza con objetivos intermedios para el cálculo con números naturales en la escuela primaria. Correo del Maestro. La Vaisija. México.
- Vergnaud, G. (1991) El niño, las matemáticas y la realidad, problema de las matemáticas. Vergnaud, G. y Durand, C. (1983) Estructuras aditivas y complejidad psicogenética. En *Psicología genética y aprendizajes escolares*. C. Coll (comp.) Madrid. España. Siglo XXI.
- Wolman, S y Quaranta, M.E. (2000) Procedimientos numéricos de resolución de problemas aditivos y multiplicativos: relaciones entre aspectos psicológicos y didácticos. *Revista del IICE*. Año 8. N° 16. Buenos Aires.
- Wolman, S. (1999) Algoritmos de suma y resta: ¿por qué favorecer desde la escuela los procedimientos infantiles?. *Revista del IICE*. Año VIII. N° 14. Buenos Aires.

Bibliografía sobre la enseñanza de los números racionales

- Ben-Chaim, D., Fey, J., Fitzgerald, W., Benedetto, C y Miller, J. (1998) El razonamiento proporcional en alumnos de 7° grado con diferentes experiencias curriculares. *Educational Studies in Mathematic*. N° 36.
- Block, D. y Solares, D. (2001) Las fracciones y la división en la escuela primaria: análisis didáctico de un vínculo. *Revista Educación Matemática* N° XII, 2. México.
- Bressan, A ,Yaksich, A, (Coord.). (2001) La Enseñanza de las Fracciones en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica. Módulo 2. Área Matemática. Serie Aportes al Proyecto Curricular Institucional. Obra Colectiva de los Docentes. Red de Escuelas de Campana. IIPE. OIE/UNESCO. www.gpdmatematica.org.ar
- Bressan, A.; Bogisic B. (1996) Una forma de uso de la proporcionalidad: las escalas. Consejo Provincial de Educación de Río Negro. Documento de la Secretaría Técnica de Gestión Curricular. Área Matemática. www.educacion.rionegro.gov.ar
- Broitman C.(coord.). Itzcovich H, Sancha I., Escobar M.y Grimaldi V. (2007). Serie Curricular Matemática N° 4: Números Racionales y Geometría. Algunas propuestas para alumnos de 6° año. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Broitman, Itzcovich y Quaranta. (2003).La enseñanza de los números decimales: el análisis del valor posicional y una aproximación a la densidad. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. Vol 6. N° 1. www.clame.org.mx/relime.htm
- Brousseau, G. (1980) Problemas en la enseñanza de los decimales. Traducción de Dilma Fregona. UNC.
- Centeno Perez, Julia. (1988) *Números decimales. ¿Por qué? ¿Para qué?*. España. Ed. Síntesis.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (1997) Documento de actualización curricular N° 4. Matemática. www.buenosaires.gov.ar

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Aportes para el desarrollo Curricular. (2001) Matemática. Acerca de los números decimales: una secuencia posible. www.buenosaires.gov.ar
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2006) Cálculo mental con números racionales. Apuntes para la enseñanza. ww.buenosaires.gov.ar
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. (2006). Fracciones y Números decimales. Apuntes para la enseñanza de 4º a 7º. www.buenosaires.gov.ar
- Middleton J. y Panhuizen M. (1995) The ratio table. En *Mathematics Teaching in the Middle School*. January-March. 282-288. Traducción Nora Da Valle y Ailén Bressan. GPDM.
- Middleton, J. y Panhuizen M. (1998) Using bar representations as a model for connecting concepts of rational number. *MTMS* 3(4): 302-12. Traducción Nora Da Valle. GPDM
- Panizza, M; Sadovsky, P. El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos. FLACSO y Ministerio de Educación de la Pcia de Santa Fe.
- Pérez S., S., Bressan, A. y Zolkower, B. (2006) Las imágenes y las preguntas en la escuela. *Revista Novedades Educativas*. N°182. Febrero. www.gpdmatematica.org.ar
- Ponce, H. (2000) *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Rabino, A., Bressan, A. y Zolkower, B. (2001) El aprendizaje de los números racionales. *Revista Novedades Educativas*. Volumen 13. (129). Grupo Patagónico de Didáctica de la Matemática. www.gpdmatematica.org.ar
- Sadovsky. P. (coord). (2005) Fracciones y números. decimales. 7º grado. Apuntes para la enseñanza. Elaboración del material: Cecilia Lamela y Dora Carrasco. Dirigido por Cecilia Parra. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad de Bs. As.
- Streefland L. (1982) Subtracting Fractions with Different Denominators. *Educational Studies in Mathematics*. Vol. 13. N° 3. August.
- Streefland, L. (1993) Fractions: a realistic approach. Rational numbers: an integration of research. Cap. 12. Traducción Nora Da Valle. GPDM.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003) The didactical use of models in realistic mathematics education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in Mathematics* 54: 9-35. Traducción Ma. Fernanda Gallego. <http://www.correodelmaestro.com/antiores/2010/2010.htm>
- Vergnaud, G. (1991) El Niño, las Matemáticas y la realidad, problema de las Matemáticas.

Bibliografía sobre la enseñanza de la geometría

- Agrasar, M. (2009) Resolución de problemas matemáticos. *Revista Novedades Educativas*. N° 226. Octubre.
- Berthelot, R., Salin, M. H. (1993). La enseñanza de la geometría en la Escuela Primaria. Grand N. N° 53 Grenoble. Francia. Traducido para el PTFD. Programa de transformación de la Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación en 1994.
- Bressan, A. Reyna, I. y Zorzoli G. (2003). *Enseñar geometría. Redescubrir una tarea posible*. Ed. Styrka. www.gpdmatematica.org.ar
- Bressan, A., Bogisic, B. y Crego, K. (2000, 2006). Razones para Enseñar la Geometría en la Educación Básica. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Broitman, C. (2000). Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio. De Cero a Cinco N° 22. *Revista Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- Broitman, C. e Itzcovich, H. (2003). Geometría en los primeros grados de la escuela primaria. Buenos Aires. Ed. Paidós.

- Broitman, C. e Itzcovich, H. (2002). El Estudio de las Figuras y de los Cuerpos Geométricos. *Revista Novedades Educativas*. N° 71. Buenos Aires.
- Broitman, C.; Itzcovich, H. (2003). Geometría en los primeros grados de la escuela primaria: problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza. En Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB. Panizza (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Burguer, W. y Shaugnessy, M. (1986). Caracterización de los niveles de Van Hiele de desarrollo de la Geometría. *Journal of Research of Mathematics Education*. January. Vol 17. N° 1.
- Castelnuovo, E. (1985). Didáctica de la Matemática Moderna. México. Ed. Trillas.
- Castelnuovo, E. (1985). Geometría Intuitiva. México. Editorial Trillas.
- Castro, A. (2000). Actividades de Exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco. En Recorridos didácticos en la educación Inicial. Malajovich (comp). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- De Moor, E. (1991). Geometry instruction (age 4-14) in The Netherlands: The realistic approach. In Streefland, L. (ed.). *Realistic mathematics education in primary school*. Utrecht: Freudenthal In Streefland. Traducción Nora Da Valle. GPDM
- Dirección de Currícula. (1998). La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo. Documento de actualización curricular N° 5, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar
- Dirección de Currícula. (2002). La enseñanza de la Geometría en los primeros años de la escuela media. Secretaria de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires • Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Bs. As. (2001). Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Geometría en EGB. www.abc.gov.ar
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Bs. As. (2001). Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Geometría en EGB. Documento N° 3/01. Matemática DGEB. Prov. Buenos Aires.
- Gálvez, G. (1994). La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental. En *Didáctica de Matemáticas*. Parra, C y Saiz (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Gálvez, G. (1994). La Geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental. En *Didáctica de Matemáticas*. Parra, C y Saiz (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Giuggiolini I, Mastroianni A. Ma. y Negrin H. (2004). Hacer geometría, una tarea posible. Problemas para alumnos de 9 a 13 años. <http://ar.geocities.com.editorialstyrka/>.
- Itzcovich, H. (2005). Iniciación al estudio didáctico de la geometría. Buenos Aires. Editorial Libros del Zorzal.
- Martínez, R. y Porras, M. (1998). La geometría del plano en la escolaridad obligatoria. *Revista Novedades Educativas* N° 78. Buenos Aires.
- Parra, C; Sadovsky, P. y Saiz, I. (1995). Enseñanza de la Matemática. Geometría. Selección bibliográfica III. PTFD Programa de transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- Quaranta, M. E y Ressia de Moreno, B. (2004) El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños. En Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos. Colección de 0 a 5. N° 54. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Ricotti, Stella. (2005). Juegos y Problemas para Construir Ideas Matemáticas. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Saiz, I. (1996). El aprendizaje de la geometría en la EGB. *Revista Novedades Educativas* N° 71. Buenos Aires.
- Saiz, I. (2003). La derecha...¿de quién?. Ubicación espacial en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB. En Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas. Panizza, M. (comp). Buenos Aires. Ed. Paidós.

- Villella, J.(2001). Uno, dos, tres....Geometría otra vez. Buenos Aires. Ed. AIQUE.

Bibliografía sobre la enseñanza de la medida

- Bressan A (1997).Consejo Provincial de Educación de Río Negro: La medida: un cambio de enfoque. Documento de la Secretaría Técnica de Gestión Curricular. Área Matemática. www.educacion.rionegro.gov.ar y www.gpdmatematica.org.ar
- Bressan A. y Yaksich A. F.:(Coord.) (2001). La medida: propuestas para repensar su enseñanza en la Educación General Básica. Módulo 1. Serie de Aportes al Proyecto Curricular Institucional. Obra colectiva de la Red de Escuelas de Campana. IIPE. OIE/UNESCO. www.gpdmatematica.org.ar
- Chamorro Ma. y Belmonte J. (1988). El problema de la medida. Madrid. España. Ed. Síntesis.
- Chamorro, Ma. (1996). El currículum de medida en educación primaria y ESO y las capacidades de los escolares. Revista UNO. Año 3. Nº 10. Barcelona. Ed. GRAO.
- Bressan A. (1997). La medida: un cambio de enfoque. Documento de la Secretaría Técnica de Gestión Curricular. Área Matemática. Consejo Provincial de Educación de Río Negro. www.educacion.rionegro.gov.ar
- Douady, R y Perrin Glorian, M J. (1992). Investigaciones en didáctica de matemática. Áreas de superficies planas en cm y en 6to. 1º parte. *Revista Hacer Escuela*. Nº 9. Argentina.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (1992). Taller de Resolución de problemas. Dirección de Currícula. www.buenosaires.gov.ar
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2004). Diseño Curricular para la Escuela Primaria 1º ciclo. www.buenosaires.gov.ar
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006). Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Primer ciclo. Nivel Primario.
- Segovia, I. y Rico, L. (1996). La estimación en medida. Revista UNO. Año 3. Nº 10. Barcelona. España. Ed. GRAO.
- Ponce, H. (2004). Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Vergnaud, G. (1991). *El niño las matemáticas y la realidad*. México. Ed.Trillas.

Bibliografía para la enseñanza de la estadística y la probabilidad

- Alderete, J; Iturrioz K.y Santander M. (1996). Nociones de Probabilidad y Estadística. Colección Matemática para la Educación Básica. Serie Verde. El Mundo de la Probabilidades y las Estadísticas. Dirección General de Escuelas. Dirección de Educación Inicial y Primaria. Mendoza. Argentina.
- Bressan A., Bressan O. (2008). Paso a paso en la enseñanza de las Estadística y las Probabilidades para docentes y alumnos de EGB. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Bressan A., Bressan O., Gadino A. (2006). Probabilidades y Estadística para la EGB. Uruguay. Ed. Styrka.
- Cabrera G. y Sosa B. (2008). Matemática con sentido. Córdoba. Argentina. Ed. Comunicarte.
- Cobo, B. y batanero c. (2000). La mediana en la educación secundaria obligatoria, ¿un concepto sencillo?. Revista uno. Marzo. Nº23. Barcelona. España. Ed. GRAO.
- Cuenca, P.(1995). Actividades de probabilidad para la enseñanza primaria. uno. julio. nº 5. Barcelona. España. Ed. GRAO.
- Diaz Godino, Juan; Batanero Ma. Del C. y María Jesús Cañizares Ma. J. (1996). *Azar y Probabilidad*. Colección Matemáticas: Cultura y aprendizaje. Madrid. España. Editorial Síntesis.
- fatos J. y Alcaine f. (1995). El juego de las ranas. revista uno. nº 5. julio. Barcelona. España. Ed. grao.

- Font V. (2000). Significado y comprensión de las medidas de posición central. revista uno. nº 25. septiembre. Barcelona. España. Ed. grao.
- García, A. Ma. y Zorzoli G. (1998). Probabilidades y Números Decimales. Revista Construyendo con Lápiz y Papel. EGB 2o ciclo. Buenos Aires. Tiempo Editoriales.
- Gardner, M. (1999). Los Acertijos de Sam Loyd. Colección De Mente, Juegos & Co. Buenos Aires. Zugarto Ediciones.
- Haigh, John. (2003). Matemáticas y Juegos de Azar. Colección: Libros para pensar la ciencia. Dirigida por Jorge Wagensberg. Barcelona. España. Tusquets Editores.
- Santaló, Luis A.; Palacios Alfredo R. y Giordano Emilio H. (1994). De Educación y Estadística. Serie Eureka. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- Tormo Ferrer C. (1995). Dificultades del alumnado respecto de la media aritmética. Revista UNO. Nº 5. Julio. Barcelona. España. Ed. Grao.
- Valles J. (1994). Realizando estadísticas con niños y niñas de 5 a 10 años. Revista UNO. Nº 1. Julio. Barcelona. España. Ed. GRAO.

Bibliografía para la enseñanza de álgebra en la escuela primaria

- Molina, Marta .Una propuesta de cambio curricular: integración del pensamiento algebraico en educación primaria. Universidad de Granada. <http://cumbia.ath.cx:591/pna/Archivos/MolinaM07-2868.PDF>
- Bressan A. y Bogisic Beatriz. (1999). Las regularidades: Fuente de aprendizaje matemática. Cuadernillo de Desarrollo Curricular. Consejo provincial de educación de Río Negro. www.gpdmtematica.org.ar
- Bressan, A. y Gallego, F (2010). el proceso de matematización progresiva en el tratamiento de patrones. www.correodelmaestro.com. México.
- Bárbara Brizuela y otros. Algebra in Elementary School1. Analúcia Schliemann Tufts University David Carraher TERC.
- Lalanne, Liliana y otras (2010) Entre aritmética y álgebra: un camino que atraviesa los niveles primario y secundario: Investigaciones y aportes. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Sessa, Carmen (2005) Iniciación al estudio didáctico del Álgebra. Orígenes y perspectivas. Bs. As. Libros del Zorzal.
- Panizza, M., Sadovsky, P. y Sessa, C. (1997) La ecuación lineal con dos variables: entre la unicidad y el infinito, Enseñanza de las Ciencias, Vol. 17, Barcelona.
- Panizza, M., Sadovsky, P. y Sessa, C. (1996) Los primeros aprendizajes algebraicos. El fracaso del éxito, Comunicación presentada a la Reunión Anual de la Unión Matemática Argentina, Salta.
- Panizza, M., Sadovsky, P. y Sessa, C. (1995) *Los primeros aprendizajes algebraicos. Cuando las letras entran en la clase de matemática. Informe sobre una investigación en marcha.* Comunicación presentada a la Reunión Anual de la Unión Matemática Argentina, Río Cuarto, Córdoba.

Bibliografía sobre evaluación

- Dekker, T., Querelle, N. (2002). *Great Assessment Problems.* (Grandes problemas de la evaluación). Freudenthal Institute. Univ. Utrecht. Traducción. Ma. Fernanda Gallego. GPDM. www.gpdmtematica.org.ar
- Bressan, Ana. (2001). La evaluación en Matemática. Enfoques actuales. Desarrollo Curricular EGB 1 y 2. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Prov. de Río Negro. www.gpdmtematica.org.ar

Bibliografía de apoyo en el uso de las TIC

A continuación se presenta una acotada selección de recursos TIC que, en concordancia con la propuesta curricular de enseñanza y aprendizaje de la Matemática (consultada a la fecha de diciembre 2010). Además de la página del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (www.edu.ar) y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sugerimos:

Páginas o sitios web recomendados

Página	Descripción
http://nlvm.usu.edu/es/nav/vlibrary.html	Sitio de la Biblioteca Nacional de Manipuladores Virtuales. Para cada eje del área Matemática, se presentan distintos materiales para usar online clasificados además por grado (desde Inicial hasta 12 años). Cada material tiene información para el profesor en castellano, un link con los estándares del NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) que se trabajan (en inglés) e instrucciones de uso de la aplicación.
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/concurso2005/34/menu.html	Dentro de esta página hay 30 aplicaciones que trabajan sobre el número y las operaciones para primero y segundo ciclo de la primaria. Trae una presentación general con objetivos, propuestas y sugerencias. Al pasar el mouse sobre cada actividad, aparece una breve descripción de la misma con las posibilidades de configuración y los contenidos que aborda. En cada juego aparece a la vista la cantidad de intentos y aciertos.
http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/zonaalumnos/tkContent?idContent=3525&locale=es_ES&textOnly=false	Portal de Educación de la Junta de León y Castilla. Sumas, restas y multiplicaciones sin parar son aplicaciones que se abren directamente. Mates simpáticas, Matemáticas con Mario y Cuadernos de Matemáticas incluyen varias actividades de distinto nivel. En Aplicaciones ofrece: calculadora, horario, envío de postales y calendario. Ingresando en Juegos se despliega un menú que incluye varios juegos interesantes: Cuadratura, Ranas saltarinas, Tres en raya, ¿Qué hora es?, Caja registradora entre otros.
http://sauce.pntic.mec.es/jdiego/	Página "Usa el coco", con cientos de actividades clasificadas en: Razonamiento, Problemas, Números, Cálculo y más. Acompañan un glosario con los principales conceptos involucrados en la resolución de las actividades y distintos test (se indican aciertos y errores aunque se da una sola posibilidad de respuesta).
http://www.disfrutalasmaticas.com/	Disfruta Las Matemáticas. Sitio con distintas secciones (Geometría, Datos, Dinero, Números, Puzzles, Diccionario, Juegos, Medida, Álgebra y Hojas de ejercicios). Cada una despliega un menú con información, aplicaciones y problemas.
http://www.regletasdigitales.com/	Versión digital de las regletas de colores de Cuisenaire. Hay a disposición una guía didáctica y un manual de ayuda que se pueden descargar en pdf. Hay también fichas imprimibles relacionadas con el uso de las regletas. Se pueden configurar propiedades de las regletas (color, subdivisión, numeración), sonido y ayuda. Especialmente recomendado para Ed. Inicial y primer grado de la Escuela Primaria.

Programas o software recomendados

Programa	Descripción
GeoGebra Sitio oficial de descarga: http://geogebra.softonic.com/	Es un programa de geometría dinámica, es decir que posibilita al alumno (o usuario) mover libremente los elementos de la construcción realizada y observar los cambios. Combina herramientas de álgebra. Es gratuito, de uso libre y puede ser utilizado con diversos sistemas operativos. Hay disponibles en Internet numerosos sitios con actividades y propuestas, documentos de ayuda, foros, tutoriales, etc.
Regla y compás Se puede descargar de varios sitios, por ej. de: http://tintafresca.com.ar/ http://car-regla-y-compas.programas-gratis.net/ http://car-regla-y-compas.uptodown.com/	Programa de geometría dinámica que ofrece múltiples herramientas para realizar construcciones equivalentes a las realizadas con regla y compás en papel, pero con animación. Es gratuito, libre, fácil de usar y muy versátil. Puede ser utilizado tanto en Educación Primaria como en Secundaria.
mm – Programa conversor de unidades Sitios de descarga: http://webs.sinectis.com.ar/alejand/mm/pagina_mm.htm http://mm-conversor-de-unidades.programas-gratis.net/descargar http://mm-conversor-de-unidades.uptodown.com/descargar	Es un programa de descarga gratuita que permite convertir más de 700 unidades de medida de distintos sistemas, incluso las de carácter histórico. Las conversiones son automáticas e incluyen: divisas del mundo, longitud, superficie, masa, volumen, densidad, peso, presión, temperatura, velocidad, caudal, energía, potencia, tiempo, ángulos, zapatos, entre otras.

Otros recursos

Cine (películas) y series de televisión	
Matemáticas en el cine y series de t.v. http://catedu.es/matematicas_mundo/CINE/cine.htm	Sitio con gran cantidad de recursos, clasificados en series, películas, cortometrajes, artículos, entre otros.
Cine y matemática http://www.sectormatematica.cl/cine.htm	Catálogo de películas relacionadas con la Matemática. Se cita el reparto de actores, el director, país de origen, año y un breve comentario.
Libros e historietas	
Libros de Matemática: http://sectormatematica.cl/libros.htm	Presenta una recopilación de más de 500 títulos comentados brevemente y con los datos del autor y el tamaño y el formato de la descarga.
Bibliografía de Literatura Matemática http://ficus.pntic.mec.es/jmus0004/literatura_matematica/bibliografialiteraturamatematica.pdf	Recopilación del Grupo Alquerque, presentada en un archivo en pdf (se puede guardar, descargar e imprimir). Los materiales se presentan por ciclos.
Videos educativos	
http://www.videoseducativos.es/productos.php?idcat=37&id=	Catálogo de videos educativos de Matemática. Cada uno se presenta con una sintética descripción y la duración.
http://www.encuentro.gov.ar/Mediateca.aspx?Id=7&Busqueda=Programas&Programas=Alterados%20por%20Pi&ParentId=120	Videos cortos que plantean un desafío matemático. Se presenta el problema y hay una breve pausa para trabajar sobre el mismo (ideal para parar la reproducción y abordar su resolución). Luego se presenta la solución. Extraídos de los programas Alterados por Pi y Alterados por Pi II de Adrián Paenza.

<p>http://descargas.encuentro.gov.ar/#page1</p>	<p>Sitio de videos y descargas del canal Encuentro. Desde el menú se puede acceder a los programas: Alterados por Pi y Alterados por Pi II. Conducidos por Adrián Paenza, ofrecen anécdotas, entrevistas, historias, humor y resolución de problemas de Matemática, acercando una visión más humana, divertida y cercana a la vida cotidiana de esta disciplina. Cada uno tiene 13 capítulos que se pueden ver en línea (online) o descargar en formato dvd o para la computadora.</p>
Otras páginas útiles	
<p>Conversiones métricas http://es.metric-conversions.org/</p>	<p>Convertidor de medidas de distintas magnitudes (temperatura, longitud, área, volumen y peso) y distintas unidades. Tanto las tablas de equivalencias como la aplicación de la calculadora de conversiones se pueden descargar.</p>
<p>Educalandia.net http://www.educalandia.net/</p>	<p>Página web con cientos de recursos online para Educación Inicial y Primaria (todos los ciclos). También incluye actividades de otras áreas.</p>
<p>Mates y + http://www.matesymas.es/</p>	<p>Portal web con contenido matemático (materiales, sugerencias, juegos, enlaces, etc.) Los recursos están agrupados por nivel: infantil (inicial), primaria, secundaria y bachillerato y varios.</p>
<p>Matemáticas sin números http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/mate/mate.htm</p>	<p>Sitio mexicano con actividades muy interesantes distribuidas en seis secciones: Lugares geométricos, aritméticos y algebraicos; Imagina y razona; De nombres y explicaciones; Anécdotas, curiosidades y vidas de matemáticos; El orden del caos y Algo más. Algunas secciones son para todos los niveles, otras presentan los problemas diferenciados por grado de la escuela primaria (hasta 6°) y secundaria.</p>
<p>Entornos y pantallas para estudiar Matemática http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD22/index.html</p>	<p>CD nro. 22 de la colección Educ.ar. Se presenta con un marco teórico y un banco de recursos. Se puede acceder en línea, descargar o solicitar su envío por correo. Todas las actividades y juegos están identificados para nivel primario o secundario.</p>

Espacio común entre las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales

Eje 1: Las TIC como transformadoras de procesos socioculturales

Síntesis explicativa

Actualmente convivimos con diversas tecnologías que, de una forma u otra, participan en las relaciones que establecemos con nuestro entorno y con los otros. Las historias sobre las sociedades occidentales muestran períodos que se caracterizan por cambios importantes en las tecnologías, al mismo tiempo que esas sociedades se modifican fuertemente cuando irrumpe un cambio tecnológico.

En los últimos tiempos del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la expansión generalizada de las TIC ha contribuido a modificar la vida de los países y las experiencias de las personas, alterando las coordenadas de tiempo y espacio que ordenan la vida en sociedad. Esta revolución tecnológica impulsa los procesos globalizadores en la economía, la mundialización de las comunicaciones y la digitalización de la cultura. Los mercados financieros, los procesos productivos, los transportes, la gestión de la información y las comunicaciones se coordinan en tiempo real y en función de las redes globales. Esta nueva forma de organización se está ordenando bajo las redes de tramas sociales que atraviesan las fronteras nacionales y se expanden con rapidez. Es así como el establecimiento en la sociedad de este tipo de tecnologías está produciendo cambios insospechados respecto a los originados en su momento por otras tecnologías, como lo fueron la imprenta y la electrónica. Sus efectos y alcance no sólo se sitúan en el terreno de la información y la comunicación, sino que lo sobrepasan, para llegar a provocar y proponer cambios en la estructura social, económica, laboral y política. Y ello es debido a que no sólo se centran en el acceso a la información, sino también - y es lo verdaderamente significativo - a las posibilidades que se tiene para manipularla, almacenarla y distribuirla. Es así como vivimos en una sociedad caracterizada por sobreabundancia de información. Los instrumentos de información forman parte del escenario público contemporáneo, los medios de comunicación se han convertido en el espacio de interacción social generando intercambio de preocupaciones e ideas. El intercambio de mensajes es ilimitado, las barreras físicas se difuminan, las distancias físicas se vuelven relativas, la comunicación se ha vuelto instantánea. Podemos recibir información de todas partes, aunque es probable que la mayor cantidad de información que circula sea de determinados lados del mundo - fundamentalmente de las metrópolis culturales -.

Los nuevos instrumentos permiten que los usuarios sean no solo consumidores sino también productores de sus propios mensajes. Las tecnologías de nuestro tiempo influyen en nuestra forma de pensar, en las metáforas que utilizamos y en nuestra organización social. Es preciso estudiar y describir este proceso como transformaciones sociales, además de una mera descripción técnica. La sociedad se está apropiando de estas innovaciones para comunicar y construir comunidades e identidades. Es intención de este espacio analizar y reflexionar las relaciones mutuas entre el cambio tecnológico y las transformaciones sociales en que dichos cambios se inscriben.

Eje 2: Las TIC y los procesos de lectura y escritura

Síntesis explicativa

Los niños y jóvenes de hoy viven en un mundo de información instantánea, de comunicación, de entretenimiento, de conectividad, y así, la sociedad red y las TIC también inciden de manera significativa en los procesos de comunicación, lectura y escritura.

Históricamente, la forma más usual para la difusión de textos fue la impresión sobre papel. Este recurso implicó, - y aun tiene vigencia - una cierta práctica social y cultural, que consiste en una lectura lineal. El texto impreso ofrece sus letras, palabras y oraciones, en ocasiones acompañadas por fotos o dibujos, en un orden lógico para que el lector pueda comprender la información. En la actualidad, existen nuevos textos, que influyen en las prácticas del lenguaje de los estudiantes. Los textos digitales se basan en el hipertexto, es decir, en la posibilidad de seguir diversos enlaces - links - y elegir cómo continuar la lectura.

Estos textos trascienden las palabras escritas, incluyen elementos multimedia (audios, videos, animaciones, etc.) que complementan la lectura. Así como lo digital modifica la actividad del lector, también supone un cambio en el trabajo del escritor. Cómo influyen este tipo de tecnologías en los procesos de lectura y escritura se considera un desafío para la escuela y debe ser objeto de análisis, reflexión y producción en el aula.

En relación con la lectura, aprender estrategias de búsqueda de información supone aprender cuándo y por qué se ha de utilizar un procedimiento, un concepto. Es decir, cuándo y por qué seguir un determinado proceso de búsqueda, cuándo y por qué utilizar unos u otros buscadores, cuándo y por qué utilizar determinados términos, cuándo y por qué utilizar ciertas opciones de búsqueda, cuándo y por qué hacer uso o no de ciertos operadores lógicos. Será objeto de este espacio aprender cómo lograr mejores resultados en la búsqueda de información, construir criterios de selección de información y estrategias para procesar y socializar dicha información utilizando diferentes herramientas y recursos: blogs, wikis, procesadores de texto, editor de presentaciones, entre otros.

Otro recurso al que muchos alumnos tienen acceso es el teléfono celular. En éste la forma de escritura se reemplazan palabras por símbolos fonéticamente equivalentes, se cambian palabras por letras que suenen igual y se demuestran emociones con emoticones. De esta forma de comunicación usada por los jóvenes se derivan las nuevas formas del lenguaje escrito, dando lugar a la aparición de nuevos códigos y formas de expresión escrita - un lenguaje y una escritura - apropiados a las características de los medios utilizados. Se considera pertinente que estas formas de escritura que hoy los jóvenes utilizan, sean también objeto de análisis y reflexión.

La escuela es el espacio público para que todos puedan prepararse para los desafíos de la sociedad contemporánea, para que puedan aprovechar críticamente todas las potencialidades de los bienes culturales a los que se tiene derecho de acceso pleno.