

Educación

Primaria

2011



Ministerio de
EDUCACIÓN

DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Documento de Trabajo 2010 - 2011

(Validación- Consulta)

**Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa**

ÍNDICE DE CONTENIDO	
PRESENTACIÓN	4
1. ENCUADRE GENERAL	5
1.1. Lineamientos jurídico-políticos	5
1.2. Intencionalidades formativas de la Educación Primaria	7
2. CONCEPTUALIZACIONES FUNDAMENTALES	9
2.1. Infancias, sujetos y enseñanza	9
2.2. Escuela-familia: vinculaciones posibles	11
2.3. El juego en la Educación Primaria	12
3. EL CURRÍCULO COMO PROYECTO FORMATIVO	13
3.1. Estructura curricular	14
3.2. Componentes de la propuesta	17
4. ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE LA ESCUELA.	19
4.1. La producción curricular en la escuela	19
4.2. Pautas para la planificación	20
4.3. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas de enseñanza	20
4.4. Articulación intra e interinstitucional	22
5. ESPACIOS CURRICULARES	
- Lengua y Literatura	27
- Matemática	92
- Ciencias Sociales	128
- Ciencias Naturales	146

DCJ Educación Primaria (ME – Córdoba) Documento de Trabajo 2010-2011

- Educación Física	190
- Educación Artística	205
▪ Artes Visuales	219
▪ Música	218
▪ Teatro	223
▪ Danza	235
- Identidad y Convivencia	250
- Ciudadanía y Participación	261
- Educación Tecnológica	274

MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba viene realizando importantes esfuerzos no sólo con el propósito de incrementar la cobertura educativa, sino también con el de promover la igualdad y calidad educativa.

A partir de las transformaciones sociales, culturales y educativas que configuran un modelo de sociedad en permanente cambio, resulta pertinente emprender un proceso participativo de reformulación del Diseño Curricular de Educación Primaria, dando respuesta a la exigencia de fortalecer la educación de todos los estudiantes de la provincia y en cumplimiento de los objetivos que establecen la *Ley de Educación Nacional* y la *Ley de Educación Provincial N° 9870*.

La Secretaría de Educación, a través de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa y en un trabajo colaborativo con las Direcciones Generales, asume entonces, la decisión de iniciar el proceso de actualización del Diseño, con la explícita intencionalidad de hacerlo participativo. Para dar efectiva concreción a este propósito, se posibilitó la constitución de un equipo de trabajo, conformado por especialistas en distintas áreas y disciplinas del currículum - Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana- al cual se han incorporado otros profesionales con experiencia docente en Educación Primaria, como así también aportes de consultores nacionales de reconocida trayectoria.

Desde el mes de noviembre de 2009 y durante el primer semestre del 2010, se llevó a cabo –a través de las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, de Institutos Privados de Enseñanza, de Educación Superior, de Educación Media y Regímenes Especiales– un proceso de análisis y reflexión en torno al contenido de la Propuesta Curricular vigente en Córdoba (1997) y a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2004) de alcance nacional y acordados federalmente, desde una perspectiva situada que contempla la realidad de la provincia de Córdoba.

Todos los aportes que fueron objeto de consenso han sido contemplados, de un modo u otro, en la presente versión del diseño¹, la cual “se pondrá en acto” en las escuelas a partir del ciclo lectivo 2011. El propósito es que pueda ser discutida y problematizada atendiendo a diversas variables, de manera que sea posible relevar sus potencialidades, identificar eventuales vacancias y determinar ajustes necesarios. Es por ello que se considera de suma importancia la participación activa de todos los actores involucrados, a fin de que el Diseño resultante contribuya efectivamente a la mejora de la oferta educativa.

¹ Esta producción recupera la experiencia curricular acumulada en el ámbito nacional y en el de la provincia de Córdoba, como así también la de otras jurisdicciones, en particular de la Ciudad de Buenos Aires y de las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, Río Negro, La Pampa y Mendoza, en virtud de los avances curriculares alcanzados en cuanto al desarrollo de propuestas formativas para Educación Primaria.

1. ENCUADRE GENERAL

1.1. Lineamientos jurídico-políticos

La presente propuesta se enmarca en principios y valores que inspiran la *Constitución Nacional* (1994) y la *Constitución Provincial* (2001), la *Ley Nacional de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes* (2005), la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 (2006), la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba* N° 9870 (2010) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Encuentra también sus fundamentos en la concepción antropológica y ética que orienta la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Convención sobre los Derechos del Niño* y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Los principios aludidos se fundan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Al respecto, resulta oportuno aclarar que, contrariamente a lo que suele creerse, no existe un cuerpo de derechos específicos para las personas con discapacidad puesto que a ellas les asisten todos los que son propios de los seres humanos².

A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos a su vez de la conducta moral y responsable. Un gran desafío de la educación está focalizado en la formación de personas que busquen el bien propio y el de los demás, con capacidad para conocer, comprender, enriquecer y transformar el mundo en co-operación con los otros, durante toda su vida. En este marco, la escuela asume la responsabilidad de formar sujetos políticos en tanto pone en relación voluntades y explicita y construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos. Sus aportes en este sentido se concretan al menos en dos direcciones:

- La escuela es un ámbito donde se convive con otros, junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos: se aprenden contenidos y también “modos de estar”, en tanto se ponen en juego regulaciones y relaciones con la autoridad; se aprende a compartir espacios, tiempos y materiales.
- La escuela introduce sistemáticamente a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto; posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y favorece el diseño y concreción de acciones para la participación.

Pensar la escuela en términos participativos es dar un paso hacia su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y permita construir los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes prácticas y conocimientos, con lo cual reestablece el mandato fundante de incluir y civilizar (en el sentido de conferir civilidad), acompañándolos en esa elaboración.

Si la educación pretende bregar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe fomentar actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice que las personas, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integradas a la sociedad, se preparen, en tanto ciudadanos, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social.

² En consecuencia, puede afirmarse que no existe “un derecho a la accesibilidad”, como en ocasiones se dice. La accesibilidad a los distintos espacios sociales y a la información es un medio que el Estado debe garantizar para que las personas con alguna afectación de su capacidad física o sensorial puedan ejercer, sin limitaciones, los **derechos a la libre movilidad y al acceso a la información y la expresión**. Así, la rampa, el Braille o la lengua de señas no constituyen derechos especiales, sino instrumentos para el disfrute de un derecho común a todos. Por eso –y como producto de entornos socioculturales que subestiman, discriminan y excluyen y de entornos físicos y servicios no accesibles– lo que se puede constatar no son violaciones a los derechos de las personas con discapacidad, sino a los derechos humanos que a esas personas –en tanto tales– le asisten.

Estas intenciones pretenden instalar una educación de calidad, entendida como aquella que impulsa una formación integral, que tienda al desarrollo de las dimensiones cognitiva, ética, afectiva, social y política de todo ser humano.

En la *Ley Provincial 9870* se reconoce el rol de la familia como primera educadora y a la Educación Primaria –junto con la Inicial y la Secundaria– como apoyo y complemento de su acción educativa. Asimismo, se plantea la necesidad de promover el aprendizaje y desarrollo de los niños³ –sujetos de derecho, partícipes activos de un proceso de formación integral, básica y común–, en vistas al **logro de los siguientes objetivos**⁴ :

- a) *Garantizar a todas las niñas y niños el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria;*
- b) *Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones;*
- c) *Brindar oportunidades equitativas a todos las niñas y niños para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte, la ética, la educación física y la tecnología, desarrollando la capacidad de aplicarlas en situaciones de la vida cotidiana;*
- d) *Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos;*
- e) *Facilitar la comprensión y el conocimiento de los procesos históricos y sociales y sus relaciones con la identidad regional, nacional y universal;*
- f) *Promover el desarrollo de una actitud y hábito de trabajo y responsabilidad en el estudio, de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender;*
- g) *Desarrollar la iniciativa individual, el trabajo en equipo y las prácticas de convivencia solidaria y de cooperación;*
- h) *Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, el conocimiento y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y otras producciones culturales;*
- i) *Brindar una formación ética que habilite progresivamente para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, fortaleciendo el sentido de pertenencia regional y nacional, con apertura a la comprensión y solidaridad entre los pueblos;*
- j) *Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la educación secundaria;*
- k) *Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz, y consolide el desarrollo armónico de las niñas y niños fomentando especialmente aquellos deportes en equipo;*
- l) *Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social, y*
- m) *Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado de la salud, el medio ambiente y el patrimonio cultural, apreciando los valores que rigen la vida y la convivencia humana para obrar de acuerdo con ellos.*

En el marco de la legislación vigente, desde el Consejo Federal de Educación se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP), con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para el Nivel Primario fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, y aprobados por las autoridades educativas de

³ En los casos en los que, en este documento, se utiliza la expresión *niños/niño* se lo hace con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

⁴ Se reproduce textualmente el contenido del Artículo 35 de la mencionada Ley.

todas las Jurisdicciones⁵. La tarea emprendida contempló, además de la identificación de aprendizajes prioritarios, la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza: los *Cuadernos para el Aula*. Estas definiciones constituyen, por lo tanto, pautas que orientan la política curricular en la provincia de Córdoba.

1.2. Intencionalidades formativas de la Educación Primaria

Las intencionalidades formativas definen y expresan los logros deseables en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en este sentido, suponen una toma de decisiones respecto de los aspectos más relevantes y trascendentes de dichos procesos: las que se refieren a la direccionalidad de la propuesta curricular.

En consonancia con la *Ley de Educación Nacional* y la *Ley Provincial*, la Educación Primaria tiene la finalidad de proporcionar una formación integral, básica y común. Para ello, la escuela ha de fortalecer su lugar de institución formadora, de espacio privilegiado de transmisión de conocimientos valiosos y relevantes, tendientes a la formación integral de las personas, que posibiliten la integración y participación activa en la comunidad. Es necesario también que se afiance como espacio público donde se asegura la enseñanza de los saberes que sólo se aprenden en la educación formal, que requieren ser enseñados por los maestros y que se aprenden mejor en grupo, junto con los pares.

Interesa destacar especialmente la función alfabetizadora del Nivel, entendida la alfabetización –en un sentido amplio– como el desarrollo de las *habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (en la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos)* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, p.19). La lengua escrita adquiere una particular relevancia ya que –más allá de constituir, en sí misma, un objeto de aprendizaje social y personalmente valioso– amplía y diversifica las posibilidades de expresión y comunicación de los niños y abre nuevas oportunidades de participación en los procesos de apropiación, conservación y transmisión de los saberes específicos de los distintos campos de conocimiento. En este sentido, la lectura y la escritura constituyen la puerta de entrada a otros modos de expresar la identidad personal y social, a la apropiación de otros lenguajes y conocimientos relativos al arte, las ciencias, las tecnologías y al ejercicio de la ciudadanía.

No se desconoce que cuando los niños ingresan a la Educación Primaria cuentan con habilidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en el entorno familiar, en los demás ambientes sociales de procedencia y en la Educación Inicial. Corresponderá a la escuela primaria, entonces, fortalecer y complejizar los conocimientos y capacidades⁶ desarrollados en estos ámbitos y promover la adquisición de otros que posibiliten continuar la formación y el logro de nuevos aprendizajes.

En relación con lo planteado, las **intencionalidades formativas de la Educación Primaria** que se promueven en este diseño son:

- Garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias sociales y culturales relevantes que posibiliten comprender el mundo e intervenir en él.
- Promover el desarrollo de la subjetividad y la formación de sujetos autónomos y de ciudadanos responsables.
- Asegurar la transmisión y apropiación de los conocimientos necesarios para que todos los estudiantes puedan continuar y sostener su formación en la escuela secundaria.

⁵ *Resoluciones 228/04* (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Primer Ciclo de la Educación General Básica/Nivel Primario 1º, 2º y 3º año) y *235/05* (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Segundo Ciclo de la EGB/Primaria (4º, 5º y 6º años), del Consejo Federal de Cultura y Educación.

⁶ Capacidades que están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, que garantizan la formación integral de la persona, el despliegue de todas sus potencialidades y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos (Ferreyra, Peretti, Vidales y Alegre, 2010).

Tal como se ha establecido para la Educación Inicial, la Educación Primaria se enmarca en un Proyecto Político de *educación para la inclusión social*, que implica garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en el acceso, en la permanencia y la finalización de su trayectoria formativa obligatoria.

Una escuela inclusiva es aquella que:

- se sostiene en el principio de que todas las personas son capaces de aprender siempre y cuando se les brinden las oportunidades para hacerlo;
- se constituye como institución que no sólo enseña sino que esencialmente aprende en contexto;
- constituye una unidad social y cultural compleja, que delinea (haciendo uso de su autonomía) los procesos de cambio e innovación necesarios para transformar las prácticas institucionales y curriculares, a partir del diálogo con las familias y con la comunidad;
- deposita altas expectativas en las potencialidades de sus estudiantes y sabe que todos son capaces de aprender; ve posibilidades donde otros ven fallas y desafíos donde otros ven problemas.

A lo que se aspira, en síntesis, es a una escuela donde cada uno de sus actores “se empeña en sacar provecho de las posibilidades que ofrece cada contexto y en elevarse sobre sus restricciones (...) para satisfacer las necesidades de sus estudiantes y de su entorno...” (Torres, 2005, p. 71).

La concreción de las intencionalidades formativas de la Educación Primaria demanda que las escuelas, acompañadas por las autoridades educativas, generen las condiciones organizativas y pedagógicas imprescindibles para garantizar el derecho de todos los niños a la educación. Al respecto, cabe tener presente que si bien se trata de un proyecto curricular común que se ofrece a todos los estudiantes del sistema educativo, este Diseño promueve la consideración de la diversidad de experiencias previas de los estudiantes y de las particularidades de los contextos.

Tal como se expresa en la *Ley provincial 9870* (art. 35), la Educación Primaria ha de contribuir a la formación integral del estudiante, creando condiciones favorables para su activa integración familiar y socio-cultural y para el desarrollo de aprendizajes fundamentales. Para ello, la escuela habrá de ofrecer oportunidades de aprendizaje sistemáticas, continuas y gradualmente más complejas, que favorezcan el logro progresivo de los objetivos educativos. En este marco, la propuesta formativa contenida en este diseño está orientada a que los **estudiantes**, al finalizar este trayecto de la escolaridad obligatoria, sean capaces de:

- Expresarse, estudiar, comunicarse e interactuar, poniendo en juego los saberes significativos y relevantes -propios de los distintos campos del conocimiento-.
- Actuar como hablantes, interlocutores, escritores y lectores, respondiendo a diferentes propósitos comunicativos, con creciente autonomía y adecuación al contexto escolar y extraescolar.
- Buscar, procesar y analizar información procedente de distintas fuentes.
- Abordar y resolver problemas de manera reflexiva, creativa, y poniendo en juego los saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes) de los que se han apropiado.
- Desarrollar la sensibilidad estética y apreciar las distintas manifestaciones de la cultura.
- Reconocer y valorar el patrimonio cultural y natural y participar en su conservación y mejora.
- Ejercer la crítica y la autocrítica sobre los procesos formativos, valorando acciones individuales y colectivas.
- Relacionarse y trabajar con otros.
- Interesarse y participar en actividades culturales, sociales y recreativas de los grupos de pertenencia y de la comunidad.
- Disponer de los conocimientos adquiridos para interpretar y explicar procesos naturales y sociales que les permitan tomar decisiones y actuar individual y colectivamente.
- Utilizar los recursos tecnológicos para profundizar y ampliar los aprendizajes.

- Reconocer la diversidad cultural como realidad social fundada en el respeto por las diferencias -étnicas, religiosas, culturales, de género- y valorar el diálogo como instrumento privilegiado para una convivencia armónica en el ejercicio de los valores democráticos.
- Construir sentido de pertenencia e identificación con valores propios de la nacionalidad.
- Afianzar y promover hábitos de cuidado y salud integral.
- Reconocerse y valorarse a sí mismo y a los demás como sujetos con derechos y obligaciones.
- Apropiarse y recrear prácticas corporales y motrices en procesos de exploración, descubrimiento y experimentación sensible, en una relación equilibrada con el ambiente.

2. CONCEPTUALIZACIONES FUNDAMENTALES

Las conceptualizaciones que aquí se presentan tienen como propósito visibilizar las posiciones en las que se sustenta este diseño curricular. Todas ellas recuperan aportes teóricos, conceptos y explicaciones de diversos autores y líneas de investigación.

2.1. Infancias, sujetos y enseñanza

La construcción de un Diseño Curricular para la Educación Primaria demanda problematizar (con el doble propósito de contribuir a su comprensión y, al mismo tiempo, fijar posicionamientos) dos conceptos nodales - *infancia* y *sujetos de la educación*- y la vinculación de éstos con la función de la *enseñanza*.

Las representaciones y concepciones acerca de la infancia han experimentado –tanto en el tiempo como en el espacio- una serie de transformaciones cuya consideración permite comprobar su carácter de construcción sociohistórica y cultural. Por ello, se hace necesario superar un análisis reducido a la perspectiva evolutiva, con el propósito de generar mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y de la singular construcción de la subjetividad del niño que ingresa a la Educación Primaria.

Desde la perspectiva psico-evolutiva, se ha tendido a instalar una visión naturalista, universalista, aplicacionista y prescriptiva de la infancia, pero en los últimos decenios, con el aporte de investigaciones culturales, sociológicas e históricas los enfoques han cambiado decisivamente. Dice a este respecto Jerome Bruner (1988), en el capítulo “Las teorías del desarrollo como culturas”:

“...las verdades de las teorías del desarrollo son relativas a los contextos culturales a los que se aplican...hay además una relación de concordancia con los valores que predominan en esa cultura. Es esta concordancia la que le da a las teorías del desarrollo, propuestas inicialmente como simples descripciones, un aspecto moral una vez que se han incorporado en la cultura general...”

Por otra parte, los datos de la realidad consignan que extensas franjas poblacionales están excluidas, empujadas por la pobreza al límite de la supervivencia. Es necesario, entonces, comprender que la infancia puede ser *una experiencia social connotada por la desigualdad, el desamparo y la privación más absoluta* (Redondo y Fernández, 2009), pero sin desconocer que - al mismo tiempo- existen otras infancias constituidas por sujetos de derechos, sujetos de consumo, sujetos de cuidado... Esta consideración adquiere importancia al momento de pensar instituciones para la socialización y transmisión cultural desde dispositivos para las infancias como universos simultáneos. Se abre el interrogante sobre qué implica cuidar a estas infancias, qué significa transmitir a estas infancias, qué transmitir, cómo enseñar ante diversos universos infantiles... Se trata de construir –como afirma Redondo (2009) – espacios que alojen a “la infancia” en su singularidad y a “las infancias” desde su heterogeneidad.

También Terigi (2010) –en relación con el concepto de *sujeto de la educación* – advierte sobre la necesidad de complejizarlo y superar una visión normalizadora:

“Se suele llamar *sujeto de la educación* al individuo que va a ser educado o al que se le va a enseñar: un sujeto supuestamente preexistente a la relación educativa, estudiado por la psicología evolutiva y, en general, por las ciencias de la educación. Esta idea usual tiene que ser discutida si se pretende abrir un campo de problematización en torno al sujeto (...) cada sujeto es una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias: se es sujeto *en* situación y *de* la situación (...) La constitución subjetiva no es previsible, está librada al azar del encuentro, al que no preexiste. Ello implica tomar en serio el carácter productivo del sistema escolar, poniendo en el centro de los procesos de constitución subjetiva la historia del dispositivo escolar y la naturaleza del proyecto escolar, y entendiendo a la escolarización como parte del diseño del desarrollo humano históricamente producido y, por lo tanto, contingente” (p.8).

La constitución psíquica del sujeto que llega a producirse como hijo en la familia y como estudiante en la escuela, se da *con otro* que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias. En esa intersección entre la constitución psíquica del sujeto y la dimensión social, está la tarea educativa: la enseñanza. En el mundo contemporáneo –dice Terigi (2010) – “la ilusión de homogeneidad identitaria ha cedido el paso al reconocimiento de contextos culturales heterogéneos (...) Ese reconocimiento tiene consecuencias importantes para una práctica educativa con tradición normalizadora, que debe transformarse hacia prácticas que posibiliten a los sujetos *de/en* la educación itinerarios de aprendizaje equivalentes, variables y sostenidos en el tiempo” (p.11).

Considerando el valor de esos aportes, se ponen en juego en este diseño posicionamientos sobre la infancia y sobre los sujetos de la Educación Primaria que orientan la propuesta curricular y pedagógica. Las concepciones en las cuales se sustentan podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- *Los niños, sujetos culturales*, en tanto portadores de pautas culturales, y con la posibilidad de ejercer el derecho a una ciudadanía plena a través de la inclusión en las distintas producciones de la cultura de la cual forman parte.
- *Los niños, sujetos con autonomía*; capaces de incidir sobre las relaciones con los adultos, modificar pautas de autoridad, participar en la constitución de su identidad social. La escuela aporta al desarrollo de esa autonomía cuando colabora con la constitución de identidades a través del ejercicio de la libertad en múltiples experiencias.
- *El cuidado*, entendido como amparo, asistencia y orientación en y para las cosas de este mundo.
- *La transmisión*, como misión de los adultos hacia los recién llegados. Desde una posición ética, significa dotar y donar las herramientas para entender el mundo.

Los niños necesitan de otros para aprender, para acceder a los saberes culturales, para comprender el mundo y todo lo que la humanidad ha producido y produce. La presencia del adulto y del que asume la tarea de enseñar es fundamental para acompañar su formación. Muchas veces, cuando se toman en consideración las formas de enseñar propias de la educación de los niños, se cae en un falso dilema que lleva a pensar que si se enseña, no se deja crecer. Y tal dilema es falso porque, precisamente, pensar la enseñanza en la Educación Primaria equivale a pensar una de las formas de ayudar a crecer y de acompañar la constitución de subjetividades. La enseñanza ayuda y acompaña en la medida que atiende las necesidades de los niños y ofrece las oportunidades para que desarrollen acciones, construyan significados, comuniquen deseos, expresen sentimientos, preocupaciones, se constituyan en sujetos sociales con pleno derecho a ser escuchados, atendidos, amados y capaces de jugar, crear y disfrutar del tiempo compartido con otros. “Enseñar”, “dejar crecer” y “acompañar” no conforman, así, opciones excluyentes. En esta perspectiva, la enseñanza debiera:

- Generar un ambiente enriquecido en tanto ofrece oportunidades lúdicas, expresivas, sociales, además de saberes valiosos.
- Construir y permitir habitar escenarios diversos con materiales y propuestas variadas.
- Permitir al niño desplegar sus potencialidades, contando con adultos disponibles para interactuar y brindar la seguridad afectiva necesaria.
- Promover procesos de alfabetización cultural que enriquecen el desarrollo personal y social de los niños.
- Permitir habitar y significar la vida común y participar en ella.
- Propiciar la construcción de la propia experiencia y la posibilidad de compartirla con otros.
- Acompañar al niño en la construcción y reconstrucción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, las formas de actuar.

Todo esto exige particulares modos de participación del adulto para que el niño pueda disfrutar de oportunidades para desarrollar sus potencialidades. En la educación infantil, la modalidad en que se transmite a los niños la cultura, las habilidades, la necesidad de autonomía, la seguridad para confiar en los otros, adquiere formas particulares tales como observar, armar escenarios, acompañar con la palabra, realizar acciones *con* ellos. Todas éstas son formas de enseñar que “ponen cosas” a disposición de los niños al mismo tiempo que posibilitan el despliegue de lo individual.

Desde el posicionamiento de este Diseño, no puede soslayarse que la enseñanza requiere establecer una relación de confianza y de reconocimiento hacia los niños, una relación de cuidado y de atención. La confianza se expresa en cómo se dirige el docente a los niños, en lo que apuesta por ellos, en el poder que tiene de educar a sus estudiantes, de hacer todo lo posible para que ello suceda, en la búsqueda de los medios para lograrlo. La confianza se expresa en una promesa, en un futuro que depende de la acción de cada uno. Una acción que se debe asumir responsablemente. El reconocimiento implica mirar a los niños como sujetos de derechos y de obligaciones, lo que exige formarlos en la autonomía y en la responsabilidad. El cuidado exige estar atento a las necesidades de la infancia, a su protección, y también a los límites que es necesario establecer para habilitar el crecimiento. Los docentes son los representantes del mundo adulto, del mundo simbólico, y tienen la función de su transmisión, acercando a los niños a los significados, a la cultura y a su comprensión.

2.2. Escuela-familias: vínculos posibles

En principio, cabe señalar que el concepto de familia, –dada su historicidad– ha experimentado transformaciones sucesivas. Es por eso que el término “familia” extiende sus alcances a todas las *configuraciones familiares*, entendidas éstas como estructuras diferentes y legítimas que asumen las funciones familiares, aunque con distintas posibilidades sociales y culturales. La heterogeneidad social y vincular que existe en nuestras comunidades conduce a pensar que la composición *nuclear-extensa* puede resultar insuficiente para nombrar la amplia gama de posibilidades y de formas que la familia adopta: uniparental o monoparental, ensamblada, ampliada, entre otras. Son éstas algunas de las nuevas formas que aparecen, en las que los sujetos no siempre encuentran las figuras tradicionales: mamá, papá, hijos. Los vínculos entre mujeres y varones, así como entre otros actores, se vuelven contingentes, temporales y los proyectos de convivencia no obedecen a patrones inmutables, por lo que las familias en muchos casos, se constituyen por un tiempo y se reconstituyen en otros. En esto inciden innumerables factores: económicos, culturales, morales, que representan la constitución de los vínculos personales y sociales que caracteriza a la sociedad del siglo XXI.

Si tenemos en cuenta que en nuestro país cerca del 35% de los hogares se organizan alrededor de una sola figura parental (la mujer-madre en su mayoría), es conveniente pensar en términos de *familias* y no reducir a un solo modelo-forma la posibilidad de nombrar al grupo familiar del niño. Si no es conveniente nombrar a este grupo social por sus formas, es más pertinente, tal vez, hacerlo a partir de sus funciones o roles.

A modo de contextualización, vale señalar que familias y escuela son parte de una comunidad que, a su vez, está inmersa y pertenece a un sistema social, cultural y económico más amplio. En ese complejo marco, familias, escuela y sociedad, producen sentidos y tienen un rol importante en la identidad de cada una de las personas (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa ATEC ,2009).

Existe una generalizada creencia acerca de que la presencia de las familias condiciona la escolarización de los niños, de modo tal que la ausencia de los padres es sentida como abandono, desinterés o irresponsabilidad. Proponemos revisar estas representaciones a partir de las nociones de funciones de crianza y funciones de transmisión o enseñanza, ámbito privado de las familias y ámbito público representado por el Estado y la escuela,

Las transformaciones que han sufrido las familias –ámbito privado– y las escuelas –ámbito público– requieren en la actualidad pensar las funciones de crianza, acompañamiento y transmisión de manera contextual, tramitando, a partir de acuerdos, cómo serán los modos de acompañamiento posibles y considerando como oportunidades el bagaje que, desde sus contextos, traen los niños.

Es importante tener presente que, cuando se convoca y recibe a las familias dando genuinamente la palabra, cuando todos se suman a participar y se produce un diálogo horizontal que acontece al estar o trabajar *junto al otro*, se generan una serie de consecuencias insospechadas, buscadas o imprevistas, que lejos están de diluir las funciones, las jerarquías y las posiciones (Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa ATEC, 2009). Como afirma Isabelino Siede (2005):

“Dialogar... darle los fundamentos de nuestra tarea, contratar con ella de qué modo esperamos que nos acompañe, qué cosas podemos ofrecer nosotros y qué esperamos de los grupos familiares. Pero nos interpela en un lugar de suponer que la familia debería creer que nosotros somos infalibles y que no tenemos por qué dar cuenta a nadie. Cualquiera de las actitudes, tanto de la escuela como de la familia, que quiebre el diálogo o que imposibilite que el otro hable, son actitudes que no permiten un trabajo articulado entre familia y escuela. Por eso cuando hay una oportunidad de diálogo, nosotros tenemos que tomarla...”

2.3. El juego en la Educación Primaria

La cuestión del juego ha sido tematizada casi exclusivamente por la Educación Inicial. Sin embargo, actualmente se reconoce su potencial formativo no sólo para los niños que concurren al Jardín de Infantes, sino para todas las etapas de la educación formal. Es importante, por lo tanto, abordarlo en relación con la Educación Primaria. Ésta también es una toma de posición en el presente diseño.

El artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* afirma: “*El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en actividades artísticas y culturales*”. Desde este marco, la Jurisdicción refuerza el concepto de juego como derecho del niño y se lo valora como una instancia para que los niños construyan conocimientos, desarrollen actitudes y se apropien de normas. Las teorías psicológicas establecen conceptos y relaciones que significan al juego como actividad clave en el proceso de desarrollo del pensamiento⁷. Jugar requiere comenzar a sostener las acciones en significados, habilitando de manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa. Proponer jugar un juego es proponer un significado compartido a través de un guión interactivo. Jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, de comparación de acciones, de selección de materiales a partir de determinados criterios y de producción de argumentos. Para jugar un juego con otros, hay que comparar acciones para diseñar estrategias; es necesario mantener “en mente” las reglas y objetivos del juego que ofician de parámetro de las acciones, y es indispensable ponerse de acuerdo con respecto a las reglas antes de empezar a jugar. Para lograrlo, hay que explicar –de tal modo que los otros entiendan– el propio punto de vista, comprender el de los otros y construir conjuntamente una posición común.

Por todo esto, rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un objetivo que si bien es central en la Educación Inicial conviene reforzar en la Educación Primaria. En algunos contextos sociales, el juego es una actividad presente que el docente ampliará con su disposición y saberes. En otros, será el presentador de esta actividad cultural y social y deberá enseñarles a jugar, jugando, sin temor ni dudas, ya que está cumpliendo con su tarea docente. Resulta, entonces, importante destacar la función del maestro en tanto adulto que también puede jugar y disfrutar del juego, además de legitimarlo como “facilitador del despliegue lúdico del niño”.

⁷ Durante el desarrollo de juegos complejos, las habilidades sociocognitivas de los niños se activan en un nivel comparable al de actividades de aprendizaje al momento de aplicar estrategias cognitivas, metacognitivas y de interacción.

3. EL CURRÍCULO COMO PROYECTO FORMATIVO

El currículo es la propuesta cultural, política y formativa que una sociedad establece para la educación formal de las personas. Partiendo de este concepto, se presentan y desarrollan las ideas que sustentan el presente Diseño Curricular:

- *El currículo como un proyecto político-pedagógico* y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones de distinto orden (ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas)⁸. No se trata de una concepción meramente teórica e ideal, sino de una construcción sobre la praxis, que constituye un marco de actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores. Sólo en la medida en que sea entendido como *herramienta de trabajo*, el currículo tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes.
- *EL currículo como herramienta de la política educativa* –en palabras de Flavia Terigi (2009)– porque comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezcan a los estudiantes en las escuelas, en tanto la sociedad las considera fundamentales para su desarrollo y para su participación social. En este sentido, el currículo es también *expresión de los compromisos del Estado* con la sociedad, con los niños y con las instituciones que los educan.
- *La participación de docentes, directivos y supervisores en el proceso de construcción curricular*. Concientes de la heterogeneidad en cuanto a formación, expectativas y condiciones de trabajo, sostenemos como deseada, apropiada y necesaria la participación de los docentes, directivos y supervisores en el proceso de diseño, de modo que cada uno de los involucrados en la realidad de la Educación Primaria pueda asumir un verdadero protagonismo y sentir como propio este desafío. Entendemos que sólo así será factible su enriquecimiento en el tiempo, con miras al logro de los resultados esperados.
- *El proceso de actualización del Diseño Curricular como un espacio de actualización docente y de capacitación* para la toma de decisiones curriculares. En este marco, el currículo puede ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar. Se considera al docente como un profesional que, habiendo acumulado un rico bagaje experiencial, necesita –para su propio crecimiento– hacerlo visible, de modo de poder compartirlo y analizarlo críticamente en conjunto con sus pares. Asimismo, es tan importante la propuesta pedagógica que se diseña, como su desarrollo y realización singular en el aula. Esto supone un docente con una actitud indagadora, que posea competencias para diseñar y contextualizar planes de acción curricular y estudiar empíricamente los resultados de su práctica pedagógica.

Por todo ello, el presente documento pretende constituirse en una propuesta abierta y flexible que incentive a directivos y docentes a realizar mejoras e innovaciones de acuerdo con su contexto específico. De esta manera, la formulación, gestión y evaluación del Proyecto Curricular de cada escuela constituye un verdadero desafío, para el cual directivos y docentes se posicionan como agentes de especificación curricular, acordando respuestas a los siguientes interrogantes:

- Para qué, por qué y qué enseñar (las intenciones educativas y los contenidos a enseñar y a aprender).
- Cuándo enseñar (secuenciación y distribución, en los tiempos, de los objetivos y de los contenidos).

⁸ En este principio se toman y articulan conceptos de currículo vertidos y desarrollados, en distintas obras, estudios e investigaciones por diferentes autores, a saber: J. Schwab.: *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*; J. Gimeno Sacristán : *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum y El currículum: una reflexión sobre la práctica*; L. Stenhouse: *Investigación y desarrollo del currículo*; C. Coll: *Los niveles de concreción del diseño curricular*; J. Elliot : *La investigación-acción en educación*; M. Apple: *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*; R. Connel: *Escuelas y Justicia social*; S. Kemmis: *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* y S. Grundy: *Producto o praxis del currículo*. Obran las referencias bibliográficas completas en la sección *Bibliografía* de este documento.

- Cómo enseñar (metodologías, actividades y medios a emplear).
- Para qué, por qué, qué, cuándo y cómo evaluar (intenciones, contenidos, momentos y estrategias para la evaluación).

Si bien resulta indispensable contar con un Diseño Curricular Jurisdiccional en el que se explicita y contextualice el proyecto educativo provincial, garantizando condiciones que hagan posible la igualdad y calidad educativas, es posible y necesario avanzar hacia un nivel de especificación mayor: el Proyecto Curricular de la escuela. En este nivel, las escuelas –a partir del Diseño Curricular Jurisdiccional, con atención a sus contextos socioculturales y en el marco de su Plan Educativo– asumen la función de priorizar contenidos, acordar pautas metodológicas, seleccionar materiales, establecer criterios y modos de evaluación en un trabajo consensuado y compartido. Esto no supone la elaboración de un nuevo documento curricular, sino la adecuación y contextualización de la propuesta provincial. Esta tarea constituye una función prioritaria de la institución educativa, teniendo en cuenta su singularidad –resultado del proceso histórico-social operado en la misma– como así también la heterogeneidad de los estudiantes que asisten a ella. Es en este marco que entendemos que el proceso reflexivo y resolutivo que estamos proponiendo debe incluir el análisis y la búsqueda de acuerdos en relación con los dispositivos pedagógicos más adecuados para la enseñanza y la evaluación, en función de toda la gama de diversidades, tanto individuales como socioculturales.

La propuesta es, entonces, una mirada crítica y analítica del documento oficial, con la intencionalidad de instaurar una actuación reflexiva para la toma de decisiones curriculares a nivel institucional. Finalmente, será en el aula –ámbito privilegiado de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación– donde los lineamientos y acuerdos generales establecidos en el Proyecto Curricular de la escuela habrán de concretarse y adquirir singularidad, mediante un desarrollo situado. Y esto es así porque el aula –desde esta perspectiva– se constituye en el espacio donde el docente, a partir de sus saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales, y de acuerdo con las demandas de cada grupo-clase, toma decisiones sobre su propia práctica profesional y sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

La expectativa que nos anima es que el Diseño Jurisdiccional se vea enriquecido en sucesivas instancias de intercambio y reflexión. Será fundamental entonces, que las prácticas docentes resulten revisadas y fortalecidas y que existan instancias de diálogo entre supervisores, maestros y directivos, al interior de cada institución y también con otras escuelas tanto de Educación Primaria como de Educación Inicial, de Educación Secundaria, y con los Institutos de Formación Docente.

Sólo la búsqueda consensuada de respuestas permitirá que, progresivamente, la acción de enseñanza en la escuela sea la más adecuada posible a las necesidades de los niños, a las cualidades profesionales del equipo docente y a las demandas y expectativas de la comunidad y el contexto en el que se encuentra inserta cada institución. En este proceso, los Directivos tienen un papel central como impulsores de la mejora y la innovación curricular, al potenciar las capacidades individuales y facilitar la articulación mediante la apertura de nuevos caminos para la participación y la acción.

3.1. Estructura curricular

Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, *la educación primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis años de edad* (Cap. III, Art. 27). En su Art. 34, *la Ley provincial 9870 expresa: La educación primaria constituye la etapa de la educación obligatoria destinada a la formación de las niñas y niños a partir de los seis (6) años de edad. Comprenderá seis (6) años de estudio organizados en ciclos. Asimismo, con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente Ley, las escuelas primarias serán de jornada extendida o de jornada completa* (Art.36)⁹.

⁹ Se recuperan las experiencias llevadas a cabo en la provincia de Córdoba en el marco de los Programas *Jornada Ampliada* y –a partir del año 2010- *Jornada Extendida*, cuyas propuestas pedagógicas específicas quedan encuadradas en el presente Diseño. (El documento *Programa Provincial Jornada Extendida Educación Primaria* está disponible en versión digital en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Jornada%20extendida%2004.08.10pdf.pdf>).

A nivel organizativo, la Educación Primaria se estructura de la siguiente manera:

-**Primer Ciclo**, que comprende primero, segundo y tercer grado.

-**Segundo Ciclo**, que comprende cuarto, quinto y sexto grado.

Cada Ciclo:

- es un tramo o trayecto dentro de la Educación Primaria, que se desarrolla a lo largo de un tiempo establecido a fin de alcanzar determinados objetivos educativos que serán evaluados de manera integral y/o por espacio curricular;
- integra un conjunto de contenidos y experiencias educativas que se van graduando y complejizando en su transcurso;
- permite tener en cuenta una perspectiva global de los aprendizajes de los estudiantes, valorando los procesos en los que se construyen y aportando sentido para la experiencia escolar. La organización ciclada evita también una fragmentación excesiva que en algunos casos se ve favorecida por una organización exclusivamente graduada y/o anualizada;
- permite tener en cuenta una relación más adecuada entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje, considerando la heterogeneidad de contextos y aprendices;
- permite priorizar, en cada grado del ciclo, aprendizajes y contenidos al establecer secuencias, teniendo en cuenta las diversidades contextuales;
- genera condiciones para la realización de adaptaciones curriculares¹⁰ considerando los tiempos de aprendizaje de los estudiantes.

Al Primer Ciclo le corresponde:

- Recuperar, para resignificarlos y enriquecerlos, los saberes construidos por los niños tanto en su contexto familiar y de procedencia, como en su trayecto por el Jardín de Infantes, y generar propuestas que les permitan disponer de ellos para abordar nuevas situaciones, cada vez más complejas.
- Habilitar un ámbito propicio para la ampliación de las experiencias culturales, a través de múltiples y diversas oportunidades de exploración e indagación del ambiente natural y social.
- Crear espacios adecuados para la construcción de conocimientos, las vivencias emocionales y afectivas, el fortalecimiento de valores, actitudes y disposiciones vinculados con la integración, la convivencia y la participación; espacios para que los niños jueguen, disfruten y creen como medios para el desarrollo de una vida plena.

¹⁰ Se entiende por adaptación curricular a la modificación de aspectos propuestos en el diseño curricular con la finalidad de contextualizar la propuesta pedagógica-didáctica para aquellos estudiantes evaluados con barreras en el aprendizaje y la participación. "...Se trata de construir un currículum a la medida del alumno, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarle, cómo van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle. El hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un currículum paralelo o aislado del que siguen sus compañeros, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado..." (Marchesi, Coll y Palacios, 1999, p. 420).

- Ofrecer experiencias educativas que permitan al niño desarrollar confianza en sus posibilidades de expresión, comunicación y acción, colaborando de este modo con la construcción de una imagen positiva de sí mismo y de los aprendizajes escolares.
- Asegurar las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que permitan a los niños apropiarse de los saberes y prácticas vinculados no sólo con la primera alfabetización matemática y las adquisiciones propias del ingreso a la cultura letrada (lectura y escritura), sino también con todos los aprendizajes y contenidos de los diversos espacios curriculares¹¹ que en este diseño se estipulan (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física e Identidad y Convivencia), dado que se trata del inicio de un proceso formativo de larga duración en cada una de las áreas y/o disciplinas.
- Promover situaciones que permitan a los niños adquirir y desarrollar capacidades cognitivas y sociales necesarias para interactuar con otros y trabajar cooperativamente; compartir momentos, espacios, juegos y materiales; intervenir en intercambios comunicativos con actitud de diálogo y escucha.

Al Segundo Ciclo le corresponde:

- Profundizar los saberes y prácticas construidos en el Primer Ciclo y poner en diálogo los distintos campos del saber (Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Física, Ciudadanía y Participación y Educación Tecnológica) con el fin de lograr nuevos aprendizajes que habiliten explicaciones más ricas sobre el mundo social, natural y tecnológico.
- Generar oportunidades para que los estudiantes avancen como participantes activos de la cultura escrita y sean capaces de localizar, seleccionar y analizar información que les permita satisfacer una necesidad, resolver un problema determinado, conocer y comprender mejor algún aspecto de la realidad.
- Favorecer en los estudiantes el desarrollo de una postura crítica frente a los mensajes de los medios de comunicación masiva, Internet, publicidad y propaganda, etc., fortaleciendo la capacidad de construir, sostener y argumentar una opinión propia.
- Proponer situaciones que favorezcan la adquisición de saberes (conceptuales y estratégicos) que permitan a los estudiantes no sólo *decir* el conocimiento, sino también *reconstruirlo y recrearlo* y, de este modo, poder avanzar en la apropiación de los contenidos escolares.
- Promover la apropiación de conceptos, normas y hábitos que contribuyan al desarrollo autónomo de la identidad personal en convivencia con los demás.
- Contribuir a la formación de los estudiantes como participantes activos y críticos de la vida ciudadana.

¹¹ Un espacio curricular delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber (área y/o disciplina científica o académica), seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación.

Cada Ciclo se organiza en torno a los siguientes espacios curriculares¹²:

PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
LENGUA Y LITERATURA	LENGUA Y LITERATURA
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS SOCIALES
CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS NATURALES
EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA
IDENTIDAD Y CONVIVENCIA	CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN
	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Si bien se proponen espacios curriculares específicos, los contenidos que los conforman no deben ser abordados de modo fragmentado, sino que se debe procurar su interrelación e integración, a través del diseño y puesta en práctica de propuestas didácticas, proyectos, actividades conjuntas, que posibiliten relacionar y entramar los conocimientos provenientes de los diferentes espacios.

Los aprendizajes y contenidos vinculados a Educación Sexual, Derechos Humanos e Interculturalidad, Educación Cooperativa y Mutual, Educación Vial, Educación Ambiental, Educación al Consumidor, Educación Tributaria, Educación Tecnológica (1er ciclo) y Tecnologías de la Información y la Comunicación han sido incorporados a los diferentes espacios curriculares de la propuesta. Se entiende que las características de las estructuras didácticas en el Nivel deberán prever su planificación por parte de los docentes a los fines de facilitar la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes. Su tratamiento -como el del resto de las temáticas- reclama, además, del aporte de los campos de conocimiento y el reconocimiento de los intereses, saberes e inquietudes de los niños y sus familias, acuerdos institucionales, modos de organización y prácticas que involucren a todos los actores de la escuela. En este sentido, lo fundamental es la coherencia entre los contenidos desarrollados y las acciones ejercidas frente a los niños y con ellos.

3. 2. Componentes de la propuesta

Cada uno de los espacios curriculares se presenta estructurado atendiendo a los siguientes componentes:

¹² Un espacio curricular delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período escolar determinado, fundamentado en criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, entre otros, y constituye una unidad autónoma de evaluación y acreditación.

PRESENTACIÓN	Se da a conocer el enfoque y el sentido formativo del espacio curricular en el marco de la Educación Primaria.
OBJETIVOS	<p>Expresan los logros a alcanzar en función de los aprendizajes considerados básicos imprescindibles, en concordancia con los propósitos que orientan la formación. En este sentido, delinean un horizonte de expectativas en cuanto ponen en evidencia el alcance de las transformaciones que se imaginan y desean tanto en términos individuales como sociales, a partir de la educación que se ofrece.</p> <p>En cada uno de los espacios curriculares hay objetivos que se pretende lograr al finalizar un año, y otros cuyos avances se irán advirtiendo a medida que se progrese en el Ciclo.</p>
APRENDIZAJES Y CONTENIDOS	<p>Un aprendizaje, como componente de la estructura del diseño curricular remite a los saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social. En su condición de orientadores y organizadores de la enseñanza, actúan como referentes de la tarea docente pues son indicativos de las experiencias educativas que se han de propiciar para contribuir al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de la posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes.</p> <p>Los aprendizajes involucran contenidos – conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas- que se revisten de un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Primaria. Los contenidos se van graduando y complejizando a lo largo de los años que integran cada Ciclo.</p> <p>En este sentido, los aprendizajes - como componentes de la estructura curricular- permiten identificar los alcances esperados en la apropiación del contenido por parte del estudiante, definidos en el marco de la interacción de los sujetos pedagógicos (estudiante y docente) entre sí y con los saberes, en contexto.</p> <p>Los contenidos involucrados en los aprendizajes esperados en cada espacio curricular deberán articularse para favorecer experiencias educativas, culturalmente situadas, que enriquezcan las trayectorias personales, escolares y sociales de los estudiantes. Al respecto cabe destacar que, si bien los aprendizajes y contenidos se presentan organizados en torno a ejes y subejos curriculares, su orden de presentación no implica una secuencia de desarrollo, ni su agrupamiento constituye una unidad didáctica. Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta (unidades y secuencias didácticas¹³) según las estructuras organizativas que se estimen más adecuadas.</p> <p>Para facilitar la tarea, se han destacado (resaltado en negrita) los contenidos fundamentales.</p>
ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA	<p>Se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias docentes y los modos más adecuados de intervención.</p> <p>Se espera que, a los fines de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas las experiencias formativas se organicen apelando a distintos formatos pedagógicos que contemplen los aportes de las didácticas de las áreas o disciplinas.</p>
BIBLIOGRAFÍA	Contiene un listado de textos utilizados para las definiciones teóricas y metodológicas del espacio curricular y cuya lectura se sugiere como valiosa para el fortalecimiento de la formación del docente.

¹³ **Unidad didáctica:** unidad de planificación en la que, en torno a un tópico, problema, que los contextualiza y les da sentido, el docente organiza los contenidos a abordar, los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas, las actividades previstas, los recursos a utilizar, las formas de agrupamiento y dinámicas de trabajo previstas, los presupuestos de tiempo, las decisiones en torno a la evaluación (momentos, modalidades, criterios), las posibles vinculaciones con otras disciplinas. Da cuenta, en suma, de todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a las demandas, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para quienes dicho recorte se convierte en objeto de estudio e indagación sistemática y organizada. La **secuencia didáctica** organiza y concreta las decisiones y opciones adoptadas en el diseño de unidades didácticas en una sucesión planificada de experiencias y actividades que se ofrecerán a los estudiantes, que podrán llevarse a cabo en el aula o en otros espacios escolares o extraescolares. Permite el abordaje de los contenidos en forma continua y en progresión de complejidad, atendiendo a la necesidad de repetición, recursividad, articulación y evaluación permanente.

4. ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE LA ESCUELA.

4.1 La producción curricular en la escuela

Todo Diseño Curricular Jurisdiccional acerca a las escuelas prescripciones y sugerencias que pretenden orientar las definiciones institucionales hacia la mejor propuesta educativa. Si la mejora no se produce en las escuelas y en el aula, el diseño se reduce sólo a una expresión de deseo. Esto resalta la necesidad de una gestión situada del diseño, es decir, su apropiación desde una unidad escolar autónoma y flexible, articulada con el sistema e integrada a las definiciones de política educativa. En este esquema, adquieren significado y relevancia el Proyecto Curricular y la especificación que realice cada escuela.

La propuesta curricular de la institución constituye la esencia de su accionar; en su elaboración se ha de atender a las prioridades educativas de la comunidad, para lo cual será necesario realizar ajustes y adaptaciones, como así también prever acciones alternativas, que posibiliten a los estudiantes alcanzar los objetivos que el sistema educativo prescribe.

Dicha propuesta exige un trabajo colectivo y compartido basado en una lectura de la realidad escolar, los procesos y los resultados educativos y las prácticas que allí acontecen. Asimismo, requiere un debate profundo acerca de las ideas y principios que sostienen el accionar de cada uno de los que trabajan en la institución: los enfoques teórico-metodológicos, los propósitos y contenidos, la distribución y uso de los espacios y tiempos escolares, las estrategias de enseñanza y evaluación y sus criterios.

El Proyecto Curricular de la escuela siempre supone un proceso de toma de decisión en situación, que le implica a los docentes tener que pensar en términos de currículo –en tanto proyecto formativo y cultural– y no de contenidos disciplinares.

Desde esta perspectiva, se reconoce a los docentes como figuras centrales en la elaboración y desarrollo de la propuesta curricular escolar, en tanto que son quienes la diseñan, implementan y evalúan. Son ellos quienes tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y los afecta.

El importante papel atribuido a los equipos docentes en la elaboración de los proyectos curriculares deriva de la consideración de que la mayor funcionalidad de éstos requiere que sean asumidos colectivamente y que haya un grado elevado de reflexión y comprensión de los mismos. Estimamos que la mejor forma de garantizar esto es mediante una elaboración colectiva, realizada en el propio contexto de implementación.

Será el directivo quien organice el trabajo en torno a la discusión y análisis del diseño curricular y coordine el proceso de elaboración del proyecto curricular de la escuela. Esto supone promover una mirada reflexiva sobre las prácticas escolares y especialmente la acción formadora de los docentes, así como los dispositivos de acompañamiento que brinda el propio director.

Se sugiere entonces:

- Coordinar el análisis y la discusión del Diseño y la bibliografía complementaria.
- Habilitar espacios para pensar junto a sus pares, los docentes y otros profesionales, sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la escuela primaria.
- Orientar y colaborar en la tarea de planificación de situaciones didácticas, el registro de las experiencias y su socialización al equipo docente.
- Compartir con los docentes experiencias y registros de prácticas de enseñanza.
- Recuperar los principios/acuerdos logrados por el equipo docente y valorar su presencia en las prácticas cotidianas.

4.2 Pautas para la planificación

La intervención del docente para el desarrollo de las capacidades de los niños es indispensable en todo momento: antes de la realización de la propuesta, durante la misma y tras ella. De los modos de esta intervención depende, en gran medida, la posibilidad de que se haga efectiva la convicción de que todos los niños pertenecen a la escuela y pueden aprender en ella.

La planificación es una herramienta que pone de manifiesto la manera que tienen los docentes de pensar la enseñanza y de intervenir a modo de hipótesis de trabajo, las cuales podrán ser reformuladas y ajustadas en función de las situaciones que surgen en lo cotidiano, de las respuestas que vaya logrando en los estudiantes. Por lo tanto, la planificación no es algo cerrado, sino que puede y necesita ser objeto de revisión y ajuste permanente. En este sentido, la planificación resulta más operativa cuando los planes de clase toman en cuenta las “claves” que proporcionan los estudiantes.

Es necesario aclarar que el respeto a los intereses de los niños no es el único criterio ni el excluyente para elaborar una planificación. Puede que lo que para algunos niños es atractivo, para otros no lo sea. Si bien el docente debe procurar despertar interés y disposición hacia el aprendizaje, al mismo tiempo deberá intentar canalizar las preferencias de los niños hacia las intencionalidades formativas que la escuela se propone alcanzar en sus estudiantes.

En sintonía con lo que se ha planteado en relación con los espacios curriculares, la planificación debería dar cuenta de las articulaciones que resulta interesante realizar, a fin de potenciar e integrar la formación de los niños y evitar la segmentación y fragmentación de los aprendizajes.

En relación con los formatos, sería recomendable que se discuta al interior de los equipos docentes cuál de ellos (unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas¹⁴, u otros) se van a adoptar y por qué, si habrá variaciones en función de los espacios curriculares, del proyecto educativo de la escuela, de los estudiantes, entre otros factores a considerar. Por otra parte, es importante tener presente que dichos formatos no constituyen moldes ni estructuras rígidas. Los directivos y docentes deben comprender que cada uno de ellos puede brindar mayores posibilidades de organización de la tarea en determinado momento del año, para algunos grupos más que para otros o para el trabajo a determinada disciplina o área.

4.3 Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas de enseñanza.

Una evaluación debe ser pensada teniendo en cuenta rasgos éticos y modos de insertarse en los vínculos institucionales. De este modo, y siguiendo a Álvarez Méndez (2008), la evaluación está llamada a:

- ser un ejercicio transparente;
- formar parte de un *continuum*;

¹⁴ La **unidad didáctica** es una estructura didáctica compuesta de objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, que puede organizarse alrededor de determinados “recortes” de la realidad social y/o natural, algunos hechos (actuales o pasados), y/u objetos sociales, lo suficientemente complejos como para que su conocimiento ofrezca múltiples miradas. Este eje se convierte, para los estudiantes, en objeto de estudio e indagación sistemática y organizada.

Los **proyectos** constituyen formatos didácticos concebidos como instancias articuladoras de saberes y de prácticas en vistas al logro de algún producto (por ejemplo, la edición de una revista, una representación teatral, la producción de una enciclopedia temática o de un diccionario biográfico). Los proyectos surgen como respuesta a una situación problemática y son, en sí mismos, una invalorable oportunidad para la construcción o consolidación de aprendizajes vinculados con la convivencia, la interacción social, el trabajo colaborativo y cooperativo, como así también para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Para la selección de objetivos y contenidos se consideran aquellos conocimientos que los estudiantes necesitan para poder resolver la situación problemática que se les plantea y lograr el producto previsto.

La **secuencia didáctica** es una estructura que organiza objetivos, contenidos, actividades y recursos, en torno a un contenido propio de un espacio curricular y, a partir de este eje, permite su abordaje en forma continuada y compleja, atendiendo a la necesidad de repetición, recursividad, articulación y eslabonamiento de aspectos diversos.

- no atomizarse, ser procesal e integrada;
- conservar siempre su esencia formativa, motivadora, orientadora;
- preocuparse por aplicar técnicas de triangulación, es decir no basarse en una única mirada;
- asumir y exigir la responsabilidad de cada parte en el proceso;
- orientarse a la comprensión y al aprendizaje, y no al examen;
- centrarse en la forma en que el niño aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

Al momento de avanzar en definiciones institucionales en torno a la **evaluación de los aprendizajes de los estudiantes**, resulta indispensable reconocer que los referentes en primera instancia son las capacidades fundamentales –contempladas en las intencionalidades formativas del Nivel– y que pueden desarrollarse a partir del trabajo con los contenidos del Diseño para el logro de los aprendizajes identificados como prioritarios. Es en este sentido hacia donde será necesario avanzar en los acuerdos institucionales: es decir, en identificar para cada espacio curricular aquellas habilidades que refieren avances en el desarrollo de las capacidades.

Será importante, entonces, tener en cuenta¹⁵:

- Que la evaluación ha de configurarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, que brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución.
- Que los criterios de evaluación habrán de atender coherentemente a las adecuaciones curriculares que haya sido necesario realizar.
- Que ninguna evaluación será *auténtica* en la medida que no tome en cuenta que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el entorno, y los recursos e instrumentos que están a disposición.
- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los niños y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.
- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes advertir sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello es necesario que los procesos de evaluación, sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.
- Que es fundamental que –en una situación de evaluación– exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de saber y poder hacer. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue sentido a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto.

¹⁵ Las sugerencias que se presentan a continuación han sido tomadas de Ferreyra, H.; Peretti, G.; Vidales, S. y Alegre, Y. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. En Ferreyra, H. (edit.) (2010). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate (en prensa)*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

- Que al momento de decidir qué evaluar ha de tenerse en cuenta que los verdaderos aprendizajes que la escuela ha de asegurar que los niños adquieran no son aquellos vinculados con conocimientos puntuales, de corta duración, sino aprendizajes significativos, funcionales, innovadores.

En relación específica con la evaluación en la Educación Primaria, será fundamental que el docente tenga en cuenta que:

- los aprendizajes no se logran automáticamente, luego de desarrollar unas pocas veces una actividad, sino que implican construcción, marchas y contramarchas, tiempos...
- nada se aprende “de una vez y para siempre”;
- la repetición por parte del niño de la respuesta que el docente espera no garantiza aprendizaje;
- no todos los contenidos se pueden evaluar de la misma manera (los niños realizan aprendizajes de diferente orden: motrices, cognitivos, sociales, artísticos, afectivos, etc.).

Para la evaluación de la acción de enseñanza, será fundamental:

- Diseñar dispositivos de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes que faciliten la toma de decisiones.
- Sistematizar acciones que ofrezcan la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, a fin de identificar y discutir fortalezas y debilidades.
- Desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas suscitadas en las aulas.
- Recibir observaciones y retroalimentación de otros colegas durante el desarrollo de la clase.
- Valorar el impacto de los resultados de las innovaciones implementadas.

En síntesis, desde un enfoque de enseñanza para el desarrollo de capacidades, el desafío radica en considerar el error o las debilidades que se hayan detectado como punto de partida para la corrección y mejora, en entender la evaluación desde una perspectiva holística.

4.4 Articulación intra e interinstitucional

La concreción de la propuesta curricular y pedagógica que sostiene este diseño demanda del trabajo colaborativo de los equipos directivos y docentes. Es necesario que las instituciones educativas trabajen a partir de la construcción de redes, el diseño de proyectos institucionales, de ciclo, interciclos y de aula, que permiten responder, de manera integral y articulada, a las necesidades de todos sus estudiantes.

Otra tarea importante es la articulación de la Educación Primaria con la Educación Inicial y con la Educación Secundaria proceso que facilita el pasaje de los estudiantes de un nivel a otro, promueve la continuidad pedagógica y asegura la movilidad de los estudiantes dentro del sistema y que supone atender a tres factores: el estudiante, la propuesta de enseñanza y la organización de la escuela. Dada su complejidad, la articulación interniveles compromete todas las dimensiones institucionales: la dimensión pedagógica, que apunta a las decisiones que permitan la continuidad curricular; la dimensión administrativa, referida a las organización de tiempos y espacios de encuentro y la dimensión socio comunitaria, en vinculación con la comunidad de padres y otras organizaciones que trabajan en coordinación con la institución escolar.

Como se señala en el Documento *Igualdad, inclusión y trayectoria escolar* (PIIE, 2007, pp 8 -11), la articulación entre la Educación Primaria, la Educación Inicial y la Educación Secundaria resulta genuina cuando el foco está puesto en la continuidad de los procesos de desarrollo de los estudiantes y en las formas de enseñanza. Y estas cuestiones se pueden pensar cuando los equipos docentes comparten o discuten presupuestos teóricos acerca del sujeto, de la alfabetización, su aprendizaje y los mejores modos de promoverlo.

La articulación entre niveles supone:

- Construir para los niños un conjunto de continuidades pedagógicas que vayan delineando verdaderas trayectorias escolares, sostenidas en vínculos potentes con el saber, acceso y disfrute de los bienes de la cultura, formación de los niños como estudiantes, enriquecimiento progresivo de las posibilidades de participación ciudadana.
- Involucrarse en acciones de concertación de enfoques, metodologías, criterios para definir lo prioritario en relación con los aprendizajes que la escuela debe habilitar, lo cual permitirá pasar de la *des responsabilización* por lo que los estudiantes “no traen” desde el nivel anterior, a la definición colectiva de los modos en que cada uno aporta a la consolidación de las trayectorias escolares, en términos de continuidad y –al mismo tiempo– de diferenciación.
- Construir oportunidades genuinas de compartir espacios de aprendizaje y proyectos de trabajo, tanto por parte de directivos y docentes como de los estudiantes.

Específicamente en relación con la articulación de la Educación Primaria con la Inicial, se considera importante plantear la necesidad de:

- Implementar estrategias que permitan vincular e integrar los aprendizajes, evitando fragmentaciones que atenten contra los procesos de comprensión de la realidad social y natural y empobrezcan las posibilidades de conocer y construir sentidos.
- Dar continuidad a las experiencias afectivas, sociales, culturales que el Jardín de Infantes propicia y, a la vez, asegurar su enriquecimiento y complejización, en atención a los procesos de construcción de subjetividad de los niños, que demandan que les sean habilitadas maneras diferentes de habitar el mundo y la cultura;
- Articular espacios y tiempos a los fines de favorecer la inclusión del juego, entendido no sólo como metodología, estrategia y/o recurso, sino como práctica sociocultural privilegiada para la interiorización y apropiación del mundo, la cultura, las relaciones sociales. Por otra parte, el juego es importante en tanto se vincula estrechamente con el desarrollo de los procesos de observación y exploración, las capacidades sociales y afectivas, la autoexpresión, la comunicación y la creatividad, la resolución de problemas, el aprendizaje de los diferentes papeles sociales. En este sentido, se hace evidente su potencialidad para el logro de los aprendizajes prioritarios.

Transitar formas genuinas de articulación con la escuela secundaria, demanda que la Educación Primaria:

- Fortalezca la formación de los niños como *estudiantes*. “Es necesario enseñar a estudiar –y no solamente evaluar el resultado del estudio– (...) si se asume la responsabilidad democratizadora de la escuela no puede dejarse este aprendizaje por cuenta de las familias, porque eso reforzaría las desigualdades entre los chicos” (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.29).
- Promueva la curiosidad por el saber y el interés por las diversas fuentes de conocimiento.
- Aliente el interés de los estudiantes por el conocimiento y la comprensión de la realidad social y natural en toda su complejidad.
- Emprenda acciones sistemáticas para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.
- Intensifique el trabajo en torno a la lectura y la escritura como modos de acceso a los más diversos saberes.
- Genere dispositivos de trabajo que permitan extender el ámbito del *uso de la palabra* a diversos espacios dentro de la escuela y también fuera de ella; que los estudiantes tengan que hablar entre sí, con su maestro y con otros docentes, pero también con sus pares de otras instituciones, de diferentes barrios y localidades; y también con adultos (tanto familiares y próximos, como menos o nada conocidos).
- Sistematice propuestas de trabajo que permitan a los niños iniciarse en la lectura crítica de los mensajes de circulación masiva; discutir y debatir interpretaciones y puntos de vista; utilizar la escritura como un instrumento de participación en la vida social.

A modo de cierre...

Como una ratificación del propósito que ha orientado la elaboración de este Diseño y de la convicción de que no se trata más que de una instancia de un permanente proceso de construcción, caben estas reflexiones de César Coll (2006):

“... en este nuevo marco deberíamos autoprohibirnos formular más propuestas curriculares novedosas que entrañen el concepto de que cada vez que un currículum se construye, se parte de la base de que el anterior era por completo erróneo y hay que partir de cero. No, en realidad el anterior nunca fue erróneo y, además, nunca se parte de cero, aunque a veces se quiera hacer ver que es así.

También es verdad que deberíamos ser capaces de sacar los procesos de revisión y actualización curriculares de la arena de la gestión y el enfrentamiento políticos y plantear lo que es la revisión curricular como si fuera una descalificación de la anterior. Ésa es la manera de hacerlo: por bueno que sea el currículum que proponemos—y lo es, o no lo propondríamos—, estamos seguros de que en cinco años ya no lo será. Por consiguiente, cada cinco años, sea quien sea el encargado, deberá comprometerse, mediante un procedimiento establecido, pactado y organizado con anterioridad, a proceder poco a poco, sin efectuar cambios radicales, a la revisión y actualización del currículum. ...” (p.76).

Referencias bibliográficas

- Aguerro, I. y otras. (2002). *La Escuela del Futuro*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Anijovich, R y Mora, S (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez Méndez, J. L. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. En *El monitor de la educación*, 4, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en www.bnm.me.gov.ar/.../opac/?...ANTELO,%20ESTANISLAO
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baquero, R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R., Violante, R. y Rechac, A. (2005). ¿Dejar crecer o enseñar? En *INFANCIA EN RED. DILEMAS*. OMEP. Recuperado el 17 de diciembre de 2009, de http://www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/sintesis_octubre.pdf
- Bonetti, J.P. (1994). *Juego, Cultura y ...*. Montevideo: EPPAL.
- Braslavsky, B. de. (1981) ¿Hay una pedagogía especial? En *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: Asociación de Graduados en .Ciencias de la .Educación
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Camilloni, A. W. y otros (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Coll, C. (1986). *Los niveles de concreción del diseño curricular*. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp.23-30. Disponible en www.cuadernosdepedagogia.com
- Coll C. y Onrubia J. (2001) *Inteligencia, Inteligencias y Capacidad de Aprendizaje*. En Coll C., Palacios J. y Marchesi A. (Eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. 2* Madrid: Alianza Editorial
- Connel, R. (1997). *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferreyra, H.; Peretti, G.; Vidales, S. y Alegre, Y. Des rrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. En Ferreyra, H. (edit.) (2010). *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate (en prensa)*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Fullan M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata
- Lascano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Carli, S. (comp.). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación Tomo 3. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales* (pp.413; 420) España: Alianza.
- Redondo, P. y Fernández, M. (2009). *Pensar los niños, aproximaciones a los debates en torno a la educación de la primera infancia*. Clase 2: Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO.
- Rogoff, B. (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.
- Sardou, M. y Ziperovich, P. (1999). Empezando a jugar. En *El Juego. Debates y Aportes desde la didáctica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Siede, I. (2005). Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela. Entrevista. En *Revista La Educación en nuestras manos*, 73. Buenos Aires: SUTEBA. Recuperado el 2 de diciembre de 2009, de www.suteba.org.ar/index.php?r=1869 –
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (comp) (2006). *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomé, J. M. (2001). *La escuela de ayer y de hoy*. Conferencia “1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Torres, R. M. (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica*. Madrid: Fe y Alegría.
- Vital, S. y Vega, C. (2008). *La articulación entre niveles educativos: entre la disputa y en consenso*. Ponencia presentada en Congreso Nacional y Congreso Internacional “Repensar la niñez en el Siglo XXI”. Mendoza.

Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). Lengua 1. En *Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1er. Ciclo EGB/Nivel Primario. Lengua* (pp.23-30). Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2do. Ciclo EGB/Nivel Primario. Lengua* (pp.28-47). Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. (2008). *Eje 3. Saberes específicos: módulo para los docentes. Lengua*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa ATEC (2009). *Familias, escuelas, comunidad: vínculos educativos*. Córdoba, Argentina: Autor.
- PIIE. (2007). *Serie Igualdad, Inclusión y Trayectoria Escolar*. Programa Nacional de Inclusión Educativa “Volver a la Escuela” y Programa Integral para la Igualdad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Propuesta Curricular - Nivel Primario 1º y 2º ciclo EGB*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. INFOD.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento Dirección de Currícula. (1999). *Prediseño Curricular para la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Autor.

LENGUA Y LITERATURA

1. PRESENTACIÓN

Este campo de formación organiza - desde la concepción del **lenguaje** como matriz constitutiva de la identidad individual y social y como actividad humana, mediadora de todas las demás¹⁶- una serie de **saberes y prácticas**, a partir de las cuales en la Educación Primaria - y dando continuidad a la trayectoria iniciada en el Jardín de Infantes- la escuela y los maestros asumen el compromiso de fortalecer el proceso de formación de los niños como sujetos de lenguaje.

Entender que **es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto en interacción con otros**, permite trascender su concepción como mero instrumento de comunicación y “abrir” la perspectiva lingüística hacia una dimensión sociocultural. De este modo, el énfasis se desplaza desde el proceso según el cual los sujetos –a partir de un supuesto código compartido- intercambian mensajes, hacia la diversidad de procesos de construcción de significados y de sentidos que tienen lugar en los diversos contextos y escenarios¹⁷ en que se suscitan las interacciones entre sujetos y a través de los cuales ellos se vinculan a la cultura y se apropian de sus saberes y sus prácticas.

Este campo de formación centra las prioridades en las *prácticas del lenguaje*, entendidas como “*formas de relación social que se realizan a través del lenguaje*” (Gobierno de Buenos Aires, 2008 a), lo cual supone una nueva mirada sobre qué es lo que en relación con el lenguaje se aprende y se enseña en el Nivel y sobre cómo se lo enseña. Se trata de un enfoque según el cual los aprendizajes que se promueven no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, ni al conocimiento de los textos, sus características y tipologías. El “giro” consiste en proponer -como contenidos de aprendizaje y de enseñanza- las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, los *quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor*, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas. Como afirma Delia Lerner:

“Los quehaceres del lector y del escritor son *contenidos* –y no actividades (...) porque son aspectos de lo que se espera que los estudiantes aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura.....” (2001, p.99).

Por lo tanto, desde esta perspectiva, hablar, escuchar, leer y escribir, entendidos como acciones socio-semio-comunicativas, es decir, productoras y constructoras de sentidos personales, sociales y culturales (y no solamente como habilidades lingüístico-cognitivas), no se aprenden por simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la *participación* asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos reales. De estas consideraciones, es posible desprender algunas reflexiones fundamentales para la acción de enseñanza:

- Enseñar las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura implica no sólo la propuesta de situaciones en las que los niños hablen, escuchen, lean y escriban en la escuela y en aula, sino también la consideración de los usos, las costumbres, las convenciones, las escenas y los escenarios que –en el contexto social y cultural – se

¹⁶ Esta concepción del lenguaje es la que sustenta la propuesta curricular de la Jurisdicción Córdoba para este ámbito disciplinar desde el Nivel Inicial hasta la Educación Secundaria. Del mismo modo, también se retoman en esta presentación los fundamentos que dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, la lengua y la literatura a lo largo de toda la escolaridad, en el marco de la continuidad pedagógica y de las trayectorias escolares de los estudiantes.

¹⁷ Los escenarios (hogar, barrio, escuela, instituciones culturales, lugares de trabajo, redes sociales virtuales, etc.) son espacios –materiales y/o simbólicos- de interacción, transformación y transmisión sociocultural, en donde convergen diversas formas de pensar y vivir (preferencias, hábitos, actitudes, costumbres) y también diversos modos de ser y hacer con el lenguaje.

vinculan a dichas prácticas. Sólo así será posible que las prácticas escolares del lenguaje recuperen –en la escuela- la riqueza, la complejidad y la diversidad de las prácticas sociales. Sólo así será posible que lo que los hablantes, los lectores y escritores *hacen* pueda convertirse - en función de las necesidades de los estudiantes- en saberes personal y socialmente válidos.

- Hablar de participación supone la necesidad de la experiencia individual y colectiva como criterio determinante en los procesos de constitución y transformación de los sujetos sociales y sus interacciones. Correlativamente, esto implica, para el maestro, cuestionar una concepción del hablar, el escuchar, el escribir y el leer como habilidades homogéneas, que cada sujeto desarrolla de la misma manera y según los mismos ritmos. Esto supone asumir, al mismo tiempo, una potencialidad y un desafío. Por un lado, esta mirada desde y hacia las prácticas del lenguaje permite cortar los lazos con la visión del niño como individuo que llega a la institución educativa a aprender una lengua que no sabe y un saber hacer con ella que desconoce y considerarlo sujeto –individual y social- de lenguaje. Pero, al mismo tiempo, demanda al docente asumir el desafío que conlleva el trabajo con la diferencia, la imprevisibilidad, la diversidad de saberes y de preguntas, la provisionalidad de las certezas y hasta la incertidumbre.
- Es actuando como sujetos hablantes, interlocutores, lectores y escritores, que los niños construirán saberes sociales, lingüísticos, interaccionales¹⁸, que adquirirán sentido sólo en función de tales prácticas (Lerner, 2001).

Por otra parte, cabe tener presente que oralidad (escucha y habla), lectura y escritura constituyen prácticas complementarias, que se articulan y retroalimentan en toda situación genuina de comunicación. Esto trae como consecuencia que no puedan ser consideradas de manera aislada, sino en interrelación. Correlativamente, su secuencia de desarrollo en las distintas etapas del Nivel Primario no ha de ser pensada en términos de fragmentación o “reparto”, ya que cada una de ellas y sus mutuas interrelaciones constituyen una totalidad expresivo-comunicativa. Será, entonces, la progresiva complejidad de las situaciones, materiales lingüísticos y propósitos lo que permitirá asegurar los avances y enriquecimientos en los aprendizajes.

En síntesis, proponer a las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza implica, al mismo tiempo, una nueva mirada de dicho objeto, una resignificación de la finalidad formativa del Nivel en este campo, una apuesta por las posibilidades de todos los niños y un replanteo de las condiciones didácticas y los modos de intervención docente. Se trata de consolidar en la escuela y en cada aula una comunidad donde circule la palabra y donde la cultura escrita no sea *lo que está fuera*, sino *lo que forma parte de la vida de la escuela* como agencia social. Estas premisas plantean de modo particular una concepción de la enseñanza que supera su condición de mero proceso técnico para ratificar su carácter de “acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos...” (Souto, 2000, p. 135).

En el marco de esta perspectiva, **la lengua** es considerada no sólo como un sistema de signos y reglas combinatorias, sino como patrimonio cultural, es decir, “...toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos...” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1998). Desde esta concepción, la lengua es mucho más que un instrumento, mucho más que un medio *para* establecer comunicación; es un modo de ver, nombrar y significar el mundo, un modelo simbólico.

Así, la apropiación de la lengua que la escuela ha de favorecer no queda reducida a la adquisición de una serie de signos y posibilidades combinatorias, sino que se presenta como un camino de progresiva integración del niño en la comunidad verbal; trayecto durante el cual –simultáneamente- él toma conciencia de sí mismo y de la realidad sociocultural en la que está inserto. **La apropiación de la lengua (sus componentes sistemáticos, sus regularidades y sus particularidades) sólo adquiere sentido en la medida en que ella sea entendida como la “gramática” a través de la cual los sujetos y los grupos socioculturales se definen y son definidos por los otros.**

Por su parte, para darle la entidad que le es propia, la **literatura** constituye, en el campo disciplinar, un dominio autónomo y específico. Si bien su materialidad es el lenguaje, no puede ser considerada, únicamente, como una más de sus realizaciones. Como afirma Colomer (2001, p. 4): “las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –

¹⁸ Vinculados con el uso del lenguaje para establecer y mantener relaciones sociocomunicativas y para producir determinados efectos en los interlocutores.

en todas las variedades a las que ha dado lugar (...) 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.”

■ La literatura

La *literatura*, en tanto realización más plena de la relación del lenguaje consigo mismo, pone al niño en contacto con la dimensión estético-expresiva y creativa del lenguaje que, en este sentido, trasciende su carácter funcional para dar forma a un objeto artístico (el texto literario). En esta propuesta, la presencia de la literatura en el Nivel Primario obedece a objetivos específicos y prioritarios del campo de formación y, al mismo tiempo y como consecuencia del reconocimiento de su condición de *arte*, se sostiene la necesidad e importancia de su vinculación con las expresiones visuales, musicales y teatrales, con el doble propósito de ampliar el universo de significación de los estudiantes y favorecer una visión integradora, amplia y diversa de las prácticas estéticas. Ya se trate de producciones artísticas que han tomado en cuenta un referente literario o de otras que han sido objeto de reelaboración por alguna obra literaria, las conexiones temáticas y compositivas pueden ofrecer a los estudiantes claves que les permitan enriquecer su potencial interpretativo.

La diversidad de soportes de lo literario debe tener una presencia fuerte en la escuela ya que su frecuentación no sólo enriquece el horizonte cultural de los estudiantes, sino que amplía los universos de significación desde los cuales leer la propia historia, la de la comunidad, la del tiempo- espacio que cada estudiante habita, pero también el que poblaron otros, antes y en muy diversos territorios. Por otra parte, en los procesos de constitución de la identidad personal y social, la literatura viene a hacer su aporte con diversas maneras y modelos “para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia” (Cesarini y Federicis 1988, en Colomer, 2001, p.4). Ofrecer a los niños la posibilidad de frecuentar los libros es abrir la puerta al pensamiento crítico y creativo y, con él, a la disposición a hacer preguntas y cuestionar lo establecido que se percibe como inalterable. La lectura, por su parte, permite que los estudiantes puedan imaginar, conocer y construir otros mundos y hacerse partícipes de la cultura, teniendo en sus manos la posibilidad de construir nuevos horizontes. (Gobierno de Córdoba, SPlyCE, 2010, p.6).

Corresponde a la escuela, como institución que forma parte del campo cultural, habilitar prácticas de lectura de literatura en las cuales el docente en su rol de mediador cultural asume la responsabilidad de poner en circulación en las aulas la producción literaria, a través de la planificación de situaciones de oralidad, lectura y escritura diversas, continuas y asiduas. En este sentido, se reconoce a los maestros un rol socialmente comprometido ya que **el espacio escolar es decisivo en el proceso de formación de lectores**. Así, la escuela -en el marco de un proyecto que convoca e involucra a diferentes actores institucionales¹⁹- asume el compromiso de **ampliar, construir o diversificar** los trayectos de los estudiantes en tanto lectores de literatura (Gobierno de Córdoba, SPlyCE, 2009).

■ La Alfabetización: un Proyecto de toda la escuela; una tarea de todos y para todos²⁰

El *Proyecto Alfabetizador* de la escuela se orienta a garantizar que todos los estudiantes, desde el comienzo mismo de la escolaridad, participen de los “beneficios y alcances de pertenecer a un mundo letrado...” (Pérez Abril, 2004, p.11) y puedan permanecer integrados a él. En este sentido, la primera toma de conciencia que se requiere de parte de los actores institucionales es en relación con la **concepción de la alfabetización como una prioridad social y cultural, y no sólo escolar**.

En su conferencia titulada *Leer, Escribir, Participar: Un Reto para la Escuela, una Condición de la Política* (2004), Mauricio Pérez Abril sostiene que para que los estudiantes alcancen, efectivamente, ciertas prácticas y saberes en relación con la cultura escrita, es necesario que la escuela construya un **Proyecto pedagógico de lectura y escritura**. Y fundamenta:

¹⁹ Directivos, maestros, bibliotecarios, familias, adultos significativos.

²⁰ Recuperamos el apartado *Una tarea de todos* del documento de orientación pedagógica y didáctica *En torno a la lectura*, producido por el equipo técnico del Plan Provincial de Lectura (Gobierno de Córdoba, SPlyCE, 2009 a).

“Al hablar de proyecto no se puede pensar sólo el asunto de la didáctica, de la organización de la enseñanza y del aprendizaje. Tener un proyecto implica tener una posición sobre el lenguaje, sobre lo que significa enseñar y aprender, sobre el sentido de los verbos leer y escribir y su lugar en el ámbito social, sobre las políticas curriculares.

Concretamente, en la educación básica, contar con un proyecto implicará, además, pensar la dimensión política que conlleva una perspectiva u otra” (p. 11).

Alfabetizar (tanto en la etapa inicial del primer ciclo, como en la continuidad del proceso que supone el segundo ciclo²¹) no implica “instruir” a los estudiantes en el conocimiento de sistema de escritura y de los portadores, tipos y géneros textuales, sino promover situaciones que les permitan:

- descubrir, conocer y comprender las funciones sociales del lenguaje escrito y el modo en que ellas imprimen diferencias en los diferentes objetos sociales que son portadores de escritura (libros, diarios y revistas, envases de productos comestibles o de medicamentos, carteles y letreros en la vía pública, entre otros);
- apropiarse reflexivamente, y en situación, de los modos de representación del lenguaje que corresponde a un sistema alfabético de escritura y sus usos sociales.

Cumplir con estos propósitos será posible en la medida en que el maestro favorezca que los estudiantes tengan acceso a información socialmente vehiculizada, ya que algunas de las propiedades de la lengua escrita sólo se pueden descubrir a través de otros *sujetos letrados* y de la participación en actos sociales donde la escritura sirve para fines específicos (Pérez Abril, 2004).

El ingreso a la cultura letrada sólo es tal si viene asociado a la **participación**, a la **acción** a través de la cual los estudiantes –actuando como lectores y escritores- se apropian de los bienes culturales y los resignifican en función de sus necesidades y objetivos. En una referencia a la lectura que bien podría proyectarse al sentido de la escritura, dice Sandra Sawaya (2008, p.881): “La lectura necesita ser comprendida como lugar de producción de sentido, como producto de articulación entre el mundo del texto (la cultura escrita) y el mundo del sujeto (Certeau, 1990)”.

A la escuela le cabe, entonces, la responsabilidad de propiciar múltiples oportunidades de participación en las prácticas letradas de la comunidad, generando situaciones que, en función de los objetivos educativos específicos de cada nivel y ciclo, no disocien las prácticas escolares de las prácticas sociales de lectura y de las necesidades de los sujetos. Corresponde al docente promover aprendizajes de calidad favoreciendo la participación de los niños en ricas experiencias de interacción con el lenguaje escrito y con otros lectores y escritores, tanto pares como adultos, en diversos escenarios sociales por los que “circula” la palabra escrita.

“Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, (los niños) pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura (...) son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura (...) son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan transformar a los niños en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2009c, p.1).

En aquellos contextos en los que las oportunidades de relación con materiales y prácticas de lectura son menos frecuentes, amplias y diversas que en otros ámbitos, la escuela tendrá que ampliar, diversificar las situaciones y materiales de lectura, sin hacer responsables a los niños de una situación que no crearon tampoco sus familias, sino redoblando los esfuerzos por enriquecer sus experiencias de interacción con los materiales escritos, fortalecer su capacidad de construcción de sentido, ampliar su horizonte cultural. En síntesis, se trata de asumir las diferencias y dificultades como un desafío y no como carencia imposibilitadora (Gobierno de Córdoba. SPlyCE, 2009 a).

Como señala Delia Lerner (2001): “Todo saber, toda competencia, están moldeados por el aquí y ahora de la situación institucional en la que se producen”; por eso, se hace necesario:

²¹ Y toda la escolaridad obligatoria.

_ Superar las prácticas y propuestas pedagógicas aisladas. Los propósitos que orientan la tarea alfabetizadora de la escuela incluyen procesos de larga duración que exigen coherencia y continuidad de estrategias, modalidades organizativas y relacionales (contrato didáctico) a lo largo de toda la escolaridad. Por ello, es imprescindible la construcción de equipos de trabajo a través de espacios comunes de discusión, lectura, confrontación de experiencias y de la puesta en marcha de proyectos compartidos.

_ Entender que la alfabetización un proceso complejo en el que siempre hay nuevos problemas que los lectores, los escritores y los textos nos plantean. Para eso, corresponde a la escuela y los maestros comprometerse en una fuerte tarea de mediación que no es fácil ni liviana, no se desarrolla de manera aislada ni lineal; tiene dificultades, obstáculos, pero sobre la cual existen saberes y prácticas que le dan carácter de posible y un contexto social que hace su aprendizaje imprescindible.

■ Diversidad cultural y multilingüismo²²

En el mundo contemporáneo la diversidad cultural adquiere nuevas dimensiones, provocadas no sólo por los crecientes movimientos migratorios, sino, también, por el reconocimiento de grupos antes invisibilizados (tal el caso de los pueblos originarios) y por la necesidad de reconocimiento, valoración y respeto de las diferencias culturales (Sánchez Camacho, 2010).

El lenguaje no es neutro ya que en tanto proceso de simbolización está enmarcado en sistemas culturales en los que operan condiciones de autoridad y poder, en esquemas de representaciones que implican formas de legitimación y control (Galaz Valderrama, 2008). De esto, se derivan conflictos que se ponen de manifiesto en las interacciones lingüísticas y comunicativas tanto de los sujetos como de los grupos y que se expresan en la valoración de algunas lenguas y en la subvaloración de otras y/o en la apreciación de ciertas variedades de una misma lengua y en el menosprecio de otras, todo lo cual suele dar lugar a diversas formas de discriminación y hasta marginación. Esta realidad no puede quedar fuera del campo de reflexión de este campo de formación.

Como producto de los intercambios orales propios de los contextos familiares y sociales más cercanos a los cuales se han ido aproximando e incorporando progresivamente, y de la expansión de las interacciones que ha propiciado su tránsito por las salas y la institución de Nivel Inicial, cierto es que los niños que ingresan al Nivel Primario ya se han apropiado de diversos recursos verbales que dan cuenta de las particularidades de los usos lingüísticos de su contexto de procedencia. Esos usos lingüísticos, esa primera lengua de la infancia, la de las relaciones familiares, la que ha servido plenamente para nombrar y significar el mundo propio y para “decir” los afectos y las necesidades de todos los días, puede ser o resultar al niño muy diferente de la que se emplea en el aula. Tal diferencia no es un déficit ni un desajuste que la escuela (y el docente) han de proponerse “subsanan”; tampoco una incorrección que hay que sancionar (*¡así no se dice!*), subestimar ni silenciar. Como afirma Lucas (2007, p. 4),

“...es necesario considerar que los niños pueden provenir de grupos sociales cuyas interacciones estén pautadas de manera distinta de las que se pautan en la cultura del docente, y tener presente que las variedades no estándares son tan complejas, sujetas a reglas y aptas para argumentar como lo es la estándar.”

Una concepción abierta y dinámica de la cultura, el lenguaje y las prácticas sociales supone poner en cuestión la homogeneidad lingüística y las representaciones escolares acerca de un tipo de lengua ideal, para asumir la evidencia del multilingüismo, concibiéndolo no como un “problema” al cual la escolarización ha de atender, sino como lógica y productiva consecuencia de que los niños son agentes y productores de cultura (s). En consecuencia, una variedad lingüística - esa “*manera de hablar*”, como habitualmente decimos, (y agregaríamos: esa *manera de callar*, que tantas veces entendemos como incapacidad o déficit lingüístico)- no constituye sino un modo de comunicación diferente, que lleva implícitos significados sociales y modos particulares de ver y significar el mundo.

La escuela toda ha de ser, entonces, un espacio propicio para conocer y valorar el lenguaje de las familias, de los grupos y las comunidades que –a través de las voces de los niños, de los propios docentes, de los textos escolares y los de circulación social y también de los medios masivos de comunicación- habitan ese universo discursivo, poniéndole “carnadura” a la diversidad. Pero esta “mirada” no requiere sólo de la aceptación y valoración de las posibles lenguas en contacto y de las variedades no estándares (aceptación que

²² Se entiende al lenguaje como instrumento de construcción social de la realidad y de comunicación, y, en esa medida, vehículo de construcción y de transmisión cultural (Conf. López, 1997).

podría no ser más que una forma de condescendencia, igualmente discriminadora), sino que demanda “abrir” el espacio áulico y escolar para propiciar prácticas de lenguaje que favorezcan el diálogo, el mutuo conocimiento, el despliegue de la diversidad, con lo cual se contribuye al fortalecimiento de la autoestima de los niños, así como a la consolidación del entramado social, y se trabaja por hacer efectiva la igualdad y la inclusión.

La diversidad cultural y lingüística plantea, entonces, relevantes exigencias a las experiencias de aprendizaje objeto de este campo, puesto que los contextos de procedencia de los niños que acceden a la escolaridad son diversos y suponen prácticas de lenguaje y comunicación diferentes, producto de su historia familiar y social, de las experiencias de participación en intercambios dialógicos y en la cultura escrita (sus espacios de circulación, sus portadores, las prácticas que supone, etc.).

En consecuencia, trabajar por la inclusión de la diversidad lingüística “significa tomar en cuenta no solamente las variedades culturales del lenguaje sino también la diversidad de sentidos que esos lenguajes comportan” (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.15), porque –como dice Graciela Montes (2006)-:

“Cada lenguaje, cada variante de cada lenguaje contiene una historia, una lectura del mundo, una idea del tiempo, ciertos puntos de vista... Cada lenguaje tiene sus vueltas, sus giros, sus precisiones y sus ambigüedades...” (p.3).

Las prácticas de/con el lenguaje que se proponen y enseñan sólo serán verdaderamente tales en tanto situadas, fuertemente ligadas a los contextos de procedencia y actuación de niños y niñas y en progresiva apertura a la exploración, el conocimiento y la valoración de otros contextos culturales y lingüísticos. **Al mismo tiempo, y a los fines de no reproducir posibles desigualdades sociales, corresponde a este tramo inicial de la escolaridad asumir la responsabilidad de brindar a todos los niños numerosas oportunidades de participar en variadas, significativas y asiduas prácticas de lenguaje oral y escrito, que le aseguren la posibilidad de acceder, progresivamente –desde sus particularidades culturales y lingüísticas- a la lengua estándar y a las convenciones comunicativas que rigen los intercambios sociales. La verdadera integración social no se produce erradicando la cultura de base de los niños, sino permitiéndoles incorporar– por encontrarles sentido- otras formas de pensar, hacer y decir. La lengua estándar no mejora ni sustituye la variedad idiolectal²³ de los estudiantes, sino que les habilita otras posibilidades de ser y actuar con el lenguaje.**

No se trata, en síntesis, de negar o silenciar la diferencia ni tampoco de convertirla en un mero *dejar ser diferentes*. Se trata de *poner en escena* la diversidad, reconocerla y conocerla, y –progresivamente – recorrer el camino que lleva a la comprensión de su génesis y a la reflexión acerca de cuáles son las condiciones que cada situación demarca para el que habla y para el que escribe, cuáles serán las posibles interpretaciones del que escucha y del que lee, qué es lo esperable en cada contexto, entre otras cuestiones posibles. Se trata, sin dudas, de un largo camino que –de ninguna manera –termina de recorrerse durante el trayecto de la Educación Primaria, pero en relación con el cual corresponde al Nivel una responsabilidad irrenunciable. La continuidad en estas reflexiones y en la apropiación de estos saberes constituye una de las líneas más fecundas para la articulación interniveles.

Sirvan como cierre de estas consideraciones, las palabras de E. Lévinas (2001): “la palabra es, pues, una relación entre libertades que no se limitan ni se niegan, sino que se afirman recíprocamente” (p. 46).

■ **Aprendizajes y contenidos. Énfasis de cada Ciclo**

Este Diseño Curricular propone:

- **Para el Primer Ciclo** – en directa articulación con la Educación Inicial y a los fines de dar continuidad y fortalecer la trayectoria escolar - un **énfasis del trabajo pedagógico en el campo del lenguaje como práctica de significación prioritaria para el desarrollo identitario y cultural de los sujetos**. Dicho proceso se desarrolla en los diversos contextos de actuación, en los diferentes escenarios comunicativos en los cuales el niño interactúa con distintos interlocutores. En este marco, en el ámbito del

²³ El término *idiolecto* “hombra la manera de hablar propia de un individuo, considerada en lo que tiene de irreductible a la influencia de los grupos a que pertenece ese individuo...” (Ducrot y Todorov, 2000, p. 74).

Nivel Primario, la interacción del niño con sus pares y con el adulto supone ocasiones que le permitan “experimentar” las diferentes funciones del lenguaje (Halliday, 1975 a y b; Bueno, 1986), a fin de que socialice sus actos, se integre a la cultura y conozca el mundo. En este sentido, se consideran prioritarios aquellos aprendizajes vinculados con prácticas sociales del lenguaje que permiten al niño:

- ✓ manifestar la propia individualidad, las particularidades del propio lenguaje, la pertenencia socio-cultural;
 - ✓ comunicar sus necesidades y ponerlas en relación con las de los otros;
 - ✓ expresar lo que siente, cree e imagina;
 - ✓ establecer y sostener interacciones sociales en contextos cada vez más amplios;
 - ✓ intercambiar y “negociar” significados;
 - ✓ apropiarse de la palabra para explorar, indagar, descubrir y aprender;
 - ✓ comunicar y compartir información.
- **En el Segundo Ciclo, la continuidad del énfasis pedagógico centrado en las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura y la profundización del proceso de sistematización del aprendizaje de la lengua como vehículo privilegiado de los intercambios sociales, la construcción de lazos entre las personas, el desarrollo de la vida de las comunidades y las instituciones sociales y el acceso al patrimonio cultural.** Abordado desde esta concepción y desde una perspectiva reflexiva, el aprendizaje de la lengua (el sistema, sus unidades y las posibles combinatorias), se plantea como un medio para una progresiva y cada vez más adecuada respuesta a las necesidades de la lectura, la escritura y la oralidad según los contextos propios de cada práctica del lenguaje. La apropiación constructiva de los saberes disciplinares (sobre la lengua, sobre la norma, sobre los textos y los contextos) se va generando a partir de la reflexión sobre lo que se dice, se escucha, se lee y se escribe y sobre cómo se lo hace. Éste es el sentido desde el cual se plantea la reflexión sistemática sobre las relaciones entre el lenguaje, la lengua y los textos: como herramientas de las que es necesario apropiarse –mediante la acción reflexiva- para interpretar y decir (oralmente y por escrito) a otros, y para hacerlo cada vez mejor. Este enfoque tiene una incidencia decisiva en los procesos de selección de contenidos, en la propuesta didáctica y en la gestión de la clase.

La concepción acerca de los aprendizajes y contenidos desde la cual éstos han sido seleccionados y enunciados, corresponde a su consideración como **saberes a aprender y enseñar**, que incluyen prácticas, conceptos, ideas, valores, normas, actitudes, habilidades, destrezas, procedimientos.

La secuenciación que se propone contempla el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad y la escritura y, por otra parte, la complejización del carácter instrumental del lenguaje en la comprensión e interpretación del contexto natural, social, cultural y relacional. En las orientaciones didácticas se formulan recomendaciones a tener en cuenta para la secuenciación de los aprendizajes, que cada docente pondrá en relación con las características y potencialidades de su grupo de estudiantes a fin de operar procesos contextualizados de planificación.

■ Ejes organizadores

Si bien a los fines de su enunciación aprendizajes y contenidos se presentan agrupados según ejes organizadores, se pretende que puedan integrarse estratégicamente y creativamente en el diseño de situaciones didácticas que pongan en escena en las aulas diversidad de prácticas de y con el lenguaje. Los ejes organizadores propuestos son: **ORALIDAD (escucha y habla)- LECTURA Y ESCRITURA - LITERATURA - EL LENGUAJE, LA LENGUA, LOS TEXTOS Y LOS CONTEXTOS: REFLEXIÓN Y USO.**

EJE: ORALIDAD (escucha y habla)

Corresponde a la Educación Primaria la responsabilidad de dar continuidad a una tarea sistemática que favorezca el progresivo enriquecimiento y la complejización de la oralidad infantil, tanto en su faz productiva como receptiva; tanto en la dimensión expresiva como en la interaccional.

”La interacción lingüística con los otros - semejantes y diferentes, conocidos y desconocidos - requiere del aprendizaje progresivo para decir, escuchar y escucharse en situaciones y contextos diferentes en los que las palabras de cada uno deben ser consideradas como respuestas, como alternativas al discurso de los otros. Al mismo tiempo que operan como una re - formulación constante de lo propio. Interjuego necesario como sostén de la propia palabra y de la identidad lingüística infantil” (Requejo y Taboada, 2002, p.17).

En este sentido, cada acto comunicativo en el cual el niño participa en la escuela trasciende ampliamente la condición de actividad escolar, para constituirse en un hecho de conocimiento:

- Al hablar e interactuar **aprende que el lenguaje oral permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.**
- Mediante la escucha, entendida como proceso activo de construcción de sentido, **desarrolla su capacidad de comprender conceptos y elaborar interpretaciones.**
- Los avances en el dominio del lenguaje oral contribuyen al **desarrollo del pensamiento y de la capacidad de nombrar, interpretar, describir, explicar y recrear la realidad.**

Abordar la oralidad en la Educación Primaria no como una suma de habilidades y destrezas que el niño ha de adquirir, sino desde las prácticas específicas del lenguaje oral implica asumir que no es receptando información ya procesada por el adulto ni interviniendo en intercambios orales típicos del esquema pregunta- respuesta que el estudiante despliega y enriquece su capacidad lingüística y de representación, sino fundamentalmente si se le proporcionan oportunidades de²⁴:

- explorar con libertad, y sin temor a equivocarse o ser reprendido, las posibilidades del lenguaje;
- escuchar y confrontar relatos y opiniones propios, de los pares y del adulto;
- desarrollar su capacidad argumentativa y de diálogo y su curiosidad por lo que pasa y lo que se dice;
- participar en situaciones de escucha y producción de experiencias auto y socio referenciales significativas para su vida.

Corresponde a la institución educativa y al maestro generar ambientes de interés y respeto por lo que el niño dice y cómo lo dice. Es ésta una condición necesaria no sólo para que fortalezca su identidad cultural y lingüística, sino también para que pueda ir descubriendo y valorando la importancia de ejercer el derecho a la palabra sin censuras, contenido fundamental en el proceso de construcción de ciudadanía y convivencia.

En el desarrollo de la oralidad infantil cabe al maestro una importante tarea de mediación de modo que los niños se puedan expresar cada vez más y mejor, ampliando su repertorio léxico y complejizando las estructuras lingüísticas; contribuyendo a que sus enunciados sean cada vez más ricos, claros, precisos y coherentes.

Trabajar en torno a las prácticas del lenguaje oral supone, además, que el aula se constituya en un espacio comunicativo extenso, al cual ingresan los discursos de la comunidad, a través de otros adultos y niños que traen su palabra, sus historias, sus saberes, sus ritos, y también a través de los mensajes que difunden los medios masivos de comunicación. Al mismo tiempo, también la institución educativa, los directivos, los maestros y los niños *participan* en las prácticas sociales del lenguaje produciendo discursos que sirven a la comunidad y operan sobre ella.

EJE: LECTURA Y ESCRITURA

La formación de usuarios del lenguaje escrito que puedan utilizar la lectura y la escritura, de manera pertinente y diversa, en los múltiples intercambios sociales que las requieren es hoy un desafío que atraviesa la escuela y la implica en su totalidad. Por ello, se hace evidente que las situaciones posibles de lectura y escritura son mucho más que tareas y

²⁴ En estas consideraciones, seguimos prioritariamente a Requejo y Taboada, 2002.

actividades que se realizan en el ámbito escolar y superan ampliamente el tiempo-espacio de “la clase de lengua”. Por ello, es necesario plantearlas como posibilidades de participación en prácticas sociales del lenguaje, contextualizadas y con sentido, así como convertirlas, progresivamente, en objeto de reflexión, con el propósito de potenciarlas (Gobierno de Córdoba, SPlyCE, 2009 a).

En este sentido, la presencia en este diseño curricular del lenguaje escrito se corresponde directamente con el **compromiso alfabetizador de la Educación** Primaria y, en consecuencia, traduce la necesidad de que se ofrezca a **todos los niños** la oportunidad de fortalecer y diversificar el contacto con las manifestaciones de la cultura escrita, lo cual supone abordar en la escuela y en las aulas las prácticas sociales de lectura y escritura de manera asidua y sistemática, con propósitos didácticos claramente definidos y atendiendo a los principios básicos de diversidad (de textos, de propósitos de lectura y de escritura, de destinatarios, de acciones frente a los textos, de modalidades organizativas de las situaciones didácticas) y continuidad (asiduidad y sistematicidad de las situaciones de lectura y escritura; continuidad a través de los diferentes años y ciclos)

Claro es que – en razón de las experiencias que hayan tenido en su contexto familiar y social próximo y en el Jardín de Infantes- no todos los niños llegan a la escuela primaria con el mismo conocimiento previo del lenguaje escrito, sus prácticas inherentes, sus funciones, portadores y géneros textuales. Por ello, y a los fines de garantizar igualdad de posibilidades en cuanto al acceso a los beneficios de la alfabetización, será tarea del Nivel propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje en torno al lenguaje escrito, según los siguientes principios básicos:

- **La frecuentación de textos realmente utilizados en la cultura**, en la mayor variedad posible. La autenticidad y la diversidad de los textos es una condición indispensable para la efectiva participación en la cultura escrita ya que la representación del mundo que rodea al niño se manifiesta de distintas maneras en los diferentes tipos de textos (funcionales, informativos, literarios, etc.). Además, las diversas culturas del mundo –sus valores, tradiciones y saberes- pueden ser conocidas a través de los textos que se refieren a ellas; de este modo, al entrar en contacto con los textos, el estudiante amplía su horizonte cultural y su universo de significaciones.
- **La exploración e interacción con los textos y la posibilidad de actuar como lectores** aun cuando no puedan hacerlo de manera convencional o no se hayan apropiado de todas las estrategias de lectura.
- La oportunidad de poner en juego las capacidades que poseen para **avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito**.
- La experimentación de las **funciones sociales de la lectura y la escritura**.
- La participación en situaciones de lectura y escritura que posibiliten la **construcción de aprendizajes cada vez más complejos sobre los quehaceres del lector y del escritor**.
- La posibilidad de **avanzar en su proceso de constitución como lector y escritor autónomo**, no según parámetros pre-establecidos de adquisiciones, sino en función de las inquietudes, necesidades, búsquedas y potencialidades propias de cada niño.

EJE: LITERATURA

A través del lenguaje y de los intercambios que éste posibilita, el niño accede y participa en el universo de las tradiciones y costumbres de la comunidad, de las creencias y valores, de los bienes simbólicos, de los acervos culturales. La palabra literaria - a través de la tradición oral o manifiesta en el universo de los libros- en razón de su alto poder simbólico, permite al niño mirar el mundo de otra manera, dándole nuevo sentido a lo que vive, a la vez que habilita el acceso a otros mundos posibles. Por otra parte, la experiencia literaria –dice Yolanda Reyes (2005) –, vinculada al afecto de los adultos significativos y la constatación permanente de las estrechas conexiones entre los libros y la vida constituyen un sustrato de “nutrición emocional”.

La frecuentación de la literatura permite el ingreso en un nuevo orden simbólico, a otros modos de decir, en los que el lenguaje adquiere toda su plenitud significativa. De allí la importancia que reviste la selección de textos literarios potentes²⁵ en cuanto a su capacidad para garantizar el tránsito desde un lenguaje meramente instrumental a otro más expresivo y simbólico, que enriquezca el imaginario y la afectividad e incentive la construcción de sentido. Al introducir al niño en las coordenadas de la ficción literaria, los adultos

²⁵ En el apartado correspondiente a *Orientaciones didácticas*, se sugieren algunos criterios que el docente podría tener en cuenta para cumplir con esta condición.

lo sitúan en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo el lenguaje permite emprender viajes más allá del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación (Reyes, 2005).

Por otra parte, la literatura cumple también un rol relevante en la constitución de la identidad personal y social. La frecuentación de la literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño y lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito regional, nacional y universal. El acercamiento asiduo a los textos literarios y el contacto con el lenguaje poético promueven el sentido estético y la valoración de la palabra como herramienta creadora y creativa.

Corresponde al maestro, **desde su ser lector, hacer factible un hacer comprometido con la formación de lectores de literatura: proponer, diversificar, ampliar, aportar, posibilitar el acceso a la lectura** (Gobierno de Córdoba, SPlyCE. Plan Provincial de Lectura, 2009 a).

En relación con el ámbito de la producción, las experiencias que ponen en juego la palabra y el juego con la palabra -oral y escrita- constituyen invalorable oportunidades no sólo para que el niño libere su lenguaje interior, sino para que pueda iniciarse en el conocimiento de ese complejo objeto que es la lengua y en la exploración de sus posibilidades significantes.

El propósito es que, a medida que avanzan en la escolaridad primaria, **los niños puedan elegir y sostener la lectura de textos literarios cada vez más extensos y complejos, ejerciendo los derechos propios de un lector literario (comentar, criticar, recomendar, confrontar interpretaciones con las de otros lectores, abandonar la lectura cuando se comprueba que no resulta interesante, construir el propio itinerario de lectura, comparar versiones de la misma obra, volver a leer, etc.)**. Se trata, también, de que tengan **oportunidades frecuentes de expresarse a través de la creación literaria, conmover, hacer reír, asustar, intrigar** (Argentina, Ministerio de Educación, 2008).

Como contrapartida de los enfoques tradicionales²⁶ o los de matriz lingüística²⁷, se suele vincular la práctica de lectura literaria en la escuela con la noción de “leer por placer”, concepción válida, como señala Gustavo Bombini (2006), si por “placer de leer” entendemos el “acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia”(p. 69), pero que debiera revisarse si se la equipara con simple divertimento o comodidad. Leer literatura no es una tarea sencilla y siempre placentera (en el sentido más llano del término), leer literatura “da trabajo”, interpela, cuestiona, incomoda. De lo que se trata en la escuela es de **recuperar el amplio campo de experiencias que supone la lectura literaria; propiciar situaciones de lectura y de escritura que planteen a los estudiantes la posibilidad de establecer un diálogo con los textos literarios, a través de tareas de interpretación y recreación**.

EJE: EL LENGUAJE, LA LENGUA, LOS TEXTOS Y LOS CONTEXTOS: REFLEXIÓN Y USO

El énfasis puesto en las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza y aprendizaje no va en desmedro de la importancia de trabajar en torno a la **adquisición, sistematización y fortalecimiento de saberes disciplinares específicos de orden lingüístico, textual e interaccional**. Pero, como se ha dicho, la propuesta es que tales saberes se construyan en el marco de situaciones de oralidad, lectura y escritura que les den sentido. El propósito es que los conocimientos sobre el lenguaje, la lengua, los textos y los contextos –apropiados a partir de la reflexión sobre el uso en situaciones significativas – puedan convertirse en herramientas para el dominio progresivo de los procesos de producción e interpretación por parte de los estudiantes.

Como se expresa en los *Cuadernos para el aula* (2006 c):

“La reflexión sobre el lenguaje y los textos –y su sistematización– implica un aula en la que los intercambios acerca del lenguaje se den bajo la forma del pensar juntos y no como una serie de reglas o de términos especializados para aprender de memoria y/o para aplicar. En otras palabras, se trata de que, junto con el docente, los chicos indaguen sobre el lenguaje y, a partir de la búsqueda de ejemplos y contraejemplos, puedan hacer generalizaciones, resolver problemas y buscar regularidades, más allá de que, en algunos casos, no se llegue en primera instancia a las formulaciones exactas pensadas por las gramáticas” (p. 113).

²⁶ Centrados, en general, en los aspectos formales y/o en la práctica del análisis de los textos.

²⁷ Conciben a la literatura como un uso más de la lengua, entre otros posibles y, en consecuencia, el texto literario es considerado una *tipología textual*.

Este eje involucra un conjunto de saberes que tienen como rasgo común el hecho de **convertir a los sonidos, las palabras, las oraciones, los textos, los propósitos comunicativos de los sujetos, el contexto de comunicación en objeto de conocimiento y reflexión**. La propuesta es que esta actividad reflexiva se inicie en el Primer Ciclo – de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los niños en el marco de las prácticas del lenguaje en las que la escuela les ofrezca la oportunidad de participar- y que, en el Segundo Ciclo, se profundice y sistematice para que los estudiantes puedan ampliar el bagaje de opciones y recursos discursivos, pragmáticos, textuales, gramaticales y normativos que les permitan enriquecer su oralidad, así como leer y escribir textos cada vez más complejos. De este modo, lo que se propone es un itinerario que partiendo de las prácticas, promueva la adquisición de saberes que habiliten progresivamente prácticas cada vez más satisfactorias, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el personal, familiar y comunitario.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO: LENGUA Y LITERATURA		
1er Grado	2do Grado	3er Grado
Fortalecer su capacidad y disposición para expresar y compartir ideas, conocimientos, experiencias, sentimientos, deseos y preferencias, demostrando interés por ser escuchado y entendido.		
Explorar nuevos recursos del lenguaje oral y apropiarse de ellos para construir y verbalizar ideas cada vez más completas y coherentes.		
Participar en situaciones de interacción sociocomunicativa con progresiva conciencia de las capacidades, las actitudes, las convenciones y los valores implicados.		
Utilizar el lenguaje de manera cada vez más reflexiva, poniendo en relación los modos de decir con los propósitos comunicativos, los interlocutores y los contextos.		
Fortalecer el desarrollo de disposiciones de escucha activa y construcción de sentido a partir de los mensajes con los que interactúa.		
Participar activamente en situaciones variadas de acceso y exploración de las manifestaciones de la cultura escrita.		
Comprender las funciones sociales de la lectura y la escritura, por participación en prácticas socioculturales vinculadas a ellas.		
Frecuentar y utilizar la biblioteca del aula y la biblioteca escolar con autonomía creciente.		
Disponer del lenguaje como medio de comunicación interpersonal y de expansión del universo cultural en contextos de actuación diversos.		
Utilizar la palabra como herramienta creativa.		
Apreciar la literatura en su valor creativo, lúdico y estético y como modo particular de construcción de la realidad.		
Desarrollar gusto e interés por los textos literarios, incluidos los mediadores orales de la tradición cultural, para el permanente enriquecimiento de la textoteca personal.		

Asumir una participación activa en conversaciones acerca de experiencias personales y de lo que ha visto, leído, escuchado.	Asumir una participación activa en conversaciones acerca de experiencias personales, de lo que ha visto, leído, escuchado y para planificar actividades, realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.	Asumir una participación activa en conversaciones acerca de experiencias personales, de lo que se ha visto, leído, escuchado, para planificar actividades y tomar decisiones, realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.
Escuchar y producir diverso tipo de narraciones y descripciones orales.		Escuchar y producir diverso tipo de narraciones y descripciones orales, incorporando comentarios personales sobre lo producido y escuchado.
Comprender las consignas que organizan la tarea escolar.	Ampliar progresivamente su capacidad de comprensión de diverso tipo de instrucciones.	Ampliar progresivamente su capacidad de comprensión de diverso tipo de instrucciones y reflexionar sobre algunas estrategias implicadas.
		Reconocer, valorar y respetar diversos usos y contextos del lenguaje oral en su comunidad.
Reconocer las funciones sociales de la lectura y la escritura.	Reconocer las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en su comunidad.	Reconocer las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en ámbitos cada vez más diversos.
Explorar las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.	Tomar conciencia acerca de las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.	Reflexionar sobre las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.
Interactuar con los textos escritos explorando indicios y formulando anticipaciones.	Interactuar con los textos escritos, diversificando sus estrategias de construcción de sentido y comunicando sus interpretaciones.	Interactuar con los textos escritos, diversificando sus estrategias de construcción de sentido, poniendo en relación e intercambiando las propias interpretaciones con las de los demás.
Desarrollar prácticas de escritura exploratoria que le permitan comprender que la escritura es lenguaje y que se escribe con diferentes propósitos.	Adquirir mayor autonomía en la escritura de frases significativas y textos breves.	Avanzar en la producción de textos más complejos, con propósitos y destinatarios determinados, con adecuación creciente a las características de los diferentes géneros.
Desarrollar prácticas de escritura exploratoria, con diferentes propósitos, de palabras significativas y de textos breves del ámbito personal y social.	Avanzar en la producción de textos de diferentes géneros, con propósitos y destinatarios determinados.	Escribir, de manera individual, textos y compartirlos con el docente y los pares para revisarlos y corregirlos.
Interactuar con sus pares y el docente en proyectos de producción grupal, iniciándose en la aplicación de estrategias generales de planificación, textualización, revisión y edición del escrito.	Interactuar con sus pares y el docente en proyectos de producción grupal, tomando decisiones en relación con el destinatario, el propósito y la organización del texto.	Interactuar con sus pares y el docente en proyectos de producción grupal, tomando decisiones en relación con el destinatario, el propósito, la organización del texto, los modos de decir
Seleccionar textos literarios en función de diversos propósitos de lectura.	Seleccionar textos literarios en función de diversos propósitos de lectura y su conocimiento del autor, del género, del tema.	Seleccionar textos literarios en función de diversos propósitos de lectura, su conocimiento del autor, del género, del tema., de editoriales y colecciones.

Anticipar el significado global de un texto a partir de las características del portador y de algunos elementos paratextuales.	Anticipar el significado global de un texto a partir de las características del portador y de algunos elementos paratextuales, con progresiva independencia de la imagen.	Construir, durante la lectura, el significado global del texto, estableciendo relaciones con sus anticipaciones iniciales, para ratificarlas, descartarlas o reelaborarlas.
Participar activamente en experiencias de lectura de textos literarios a través del docente, otros adultos y de situaciones individuales y colaborativas de construcción de sentido.	Participar activamente en experiencias de lectura de textos literarios cada vez más complejos a través del docente, otros adultos y de situaciones individuales y colaborativas de construcción de sentido.	
Establecer relaciones entre los textos literarios y su experiencia personal.	Establecer relaciones entre los textos literarios y su experiencia personal y comunitaria.	Establecer relaciones entre los textos literarios, su experiencia personal y comunitaria y el universo sociocultural más amplio.
Apreciar la literatura en su valor creativo y lúdico.	Expresar su apreciación personal sobre los textos y realizar recomendaciones para otros lectores.	
		Leer en voz alta para destinatarios reales con el propósito de compartir un texto con su audiencia.
Localizar información específica a partir de sus conocimientos sobre los portadores y las características de los géneros.	Localizar información específica a partir de sus conocimientos sobre los portadores, las características de los géneros y sus saberes sobre el sistema de escritura.	Construir, durante la lectura, el significado de información específica explícita e inferir información implícita.
Interpretar el significado de palabras o expresiones de los textos leídos, manifestando interés por el nuevo vocabulario.	Interpretar el significado de palabras o expresiones del texto, incorporándolas progresivamente a su lenguaje oral o escrito.	
Identificar e interpretar diferentes escrituras a partir de la longitud de la palabra o frase o bien de la presencia o ausencia de determinadas letras.	Iniciarse en la reflexión sobre cuestiones gramaticales relacionadas con clases de palabras, en situaciones de lectura y escritura que le den sentido.	Iniciarse en la reflexión sobre el uso particular que, en los textos, se hace de las diferentes clases de palabras.
Poner en juego estrategias que le permitan avanzar en los aprendizajes vinculados con el sistema de escritura.	Iniciarse en el respeto de algunas convenciones ortográficas (en palabras de uso frecuente) en situaciones de escritura y/o revisión/corrección de textos.	Iniciarse en el respeto de algunas convenciones vinculadas con la organización textual en situaciones de escritura y/o revisión/corrección de textos.
		Utilizar saberes gramaticales para resolver dudas ortográficas, inferir significado de palabras y asegurar la cohesión básica de un texto.

SEGUNDO CICLO: LENGUA Y LITERATURA		
4to Grado	5to Grado	6to Grado
Valorar las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, puntos de vista, conocimientos, sentimientos, emociones y para aprender y participar en el contexto sociocultural.		
Demostrar interés, respeto y valoración por las producciones de los demás.		
Valorar la diversidad lingüística como expresión de identidades y de la riqueza cultural de su región y del país.		
Participar de manera activa y cada vez más autónoma en situaciones de escucha y producción oral poniendo en juego los saberes de los cuales se va apropiando.		
Participar de manera activa y cada vez más autónoma en situaciones de lectura y escritura con diferentes propósitos y en contextos cada vez más amplios y exigentes.		
Ampliar sus estrategias para la interpretación de textos cada vez más complejos.		
Desarrollar cada vez más autonomía para la búsqueda y el manejo de información en medios orales, impresos y electrónicos para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades de conocimiento.		
Recurrir a la lectura para resolver situaciones de su vida personal, social y escolar.		
Establecer relaciones entre los textos literarios, su experiencia personal y comunitaria y el universo sociocultural más amplio.		
Fortalecer su formación como lector de literatura, ampliando sus repertorios y avanzando en la construcción de proyectos personales de lectura.		
Disponer de sus saberes acerca de las características de los diversos tipos y géneros textuales como herramientas de mejora de sus procesos de comprensión y producción.		
Manifestar interés y disposición para la socialización de sus experiencias lectoras.		
Participar en situaciones de escritura de diversidad de textos atendiendo al proceso de producción, el propósito comunicativo, las características del texto, la normativa ortográfica incorporada, la comunicabilidad y la legibilidad.		
Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión y producción de textos orales y escritos.		
Expresar opiniones, posturas personales y creencias disponiendo de argumentos cada vez más sólidos para fundamentarlas.		
Recurrir al diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos.		
Manifestar interés y respeto por el punto de vista de otros.	Respetar el punto de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva.	
Identificar información relevante en situaciones de escucha de textos narrativos, descriptivos, expositivos, instruccionales.	Identificar información relevante y reponer información implícita en situaciones de escucha de textos narrativos, descriptivos, expositivos.	
Realizar exposiciones orales para el docente y los compañeros o para niños del Primer Ciclo.	Participar en situaciones de preparación y presentación de exposiciones orales sobre temas de interés y de estudio, adecuándolas a audiencias específicas, en diversos contextos: frente a estudiantes de grados anteriores, frente a las familias, frente a visitantes en una exposición o feria que organiza la escuela, etc.	
Reconocer y valorar usos y contextos del lenguaje oral en la escuela y en su comunidad.	Reconocer y valorar usos y contextos del lenguaje oral en la diversidad del espacio social.	

	Diferenciar expresión de hechos y opiniones dentro de contextos de comunicación oral y escrita.
Apropiarse de estrategias para resumir información con propósitos determinados.	Emplear diversas estrategias para reformular el contenido de un texto y reducir y reorganizar información.
Monitorear, con ayuda del docente, del propio proceso de comprensión, identificando logros y dificultades.	Utilizar la relectura como estrategia para resolver dificultades de comprensión.
	Considerar el contexto de escritura de los textos leídos como clave posible para lograr una Interpretación más acabada.
Atender al significado de las palabras y la precisión en su uso en frases, oraciones y textos.	Atender al significado de las palabras y la precisión en su uso en frases, oraciones y textos para generar los efectos deseados.
Desarrollar, progresivamente, estrategias de producción que le permitan planificar, revisar y corregir la escritura.	Apropiarse de estrategias de producción que le permitan planificar, revisar y corregir la escritura con progresiva autonomía
Seleccionar textos literarios en función de diversos propósitos de lectura y disponiendo de sus saberes acerca de autores, géneros, colecciones.	Establecer relaciones intertextuales en función de variados criterios.
	Realizar lectura en voz alta para destinatarios reales con el propósito de compartir un texto con sus pares.
Reconocer las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.	Reconocer las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y las que están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.
Incorporar progresivamente convenciones propias de la escritura de palabras, párrafos y textos.	Sistematizar convenciones propias de la escritura de palabras, párrafos y textos.
Avanzar en la reflexión sobre unidades y relaciones textuales y gramaticales específicas de los textos leídos y producidos.	
Desarrollar diferentes estrategias para resolver dudas ortográficas.	Sistematizar estrategias para resolver dudas ortográficas
	Incrementar y organizar su caudal léxico a partir de situaciones de oralidad, lectura y escritura.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS²⁸

PRIMER CICLO			
EJES	1er Grado	2do Grado	3er Grado
ORALIDAD ²⁹	Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, temas de interés, textos leídos y escuchados , con toma de conciencia progresiva de pautas básicas de intercambio .	Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, temas de interés, textos leídos y escuchados, respetando pautas de intercambio requeridas en cada situación comunicativa .	Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, temas de interés, textos leídos y escuchados, respetando pautas de intercambio requeridas en cada situación comunicativa y con adecuación progresiva al tono y propósito de la conversación (serio, festivo, reflexivo; para convencer, entretener, informar).
	Expresión de aportes personales con diferentes propósitos comunicativos: solicitar aclaraciones e información complementaria; narrar, describir, pedir, manifestar inquietudes e intereses personales .	Expresión de aportes personales con diferentes propósitos comunicativos: solicitar aclaraciones e información complementaria; narrar, describir, pedir, manifestar inquietudes e intereses personales; manifestar opinión y justificarla .	Expresión de aportes personales con diferentes propósitos comunicativos: solicitar aclaraciones e información complementaria; narrar, describir, pedir, manifestar inquietudes e intereses personales; manifestar opinión y justificarla; ampliar lo dicho por otro, disentir .
	Participación en intercambios orales para la planificación de actividades , realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación .		Participación en intercambios orales para la planificación de actividades y la toma de decisiones realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.
	Escucha y producción de narraciones de experiencia personales, hechos de su entorno, anécdotas familiares .		Escucha comprensiva y producción de narraciones de experiencia personales, hechos de su entorno, anécdotas familiares, incorporando diálogos, descripciones, comentarios y apreciaciones personales .
	Escucha comprensiva y producción de	Escucha comprensiva y producción de	Escucha comprensiva y producción de

²⁸ Los aprendizajes y contenidos se enuncian teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para cada uno de los Ciclos y años. En los casos en que remiten a una práctica de lenguaje que ha de sostenerse de manera continua (con las modalidades que se sugieren, más adelante, en las Orientaciones didácticas) aparecen como comunes a los tres años. En otros casos, la secuencia de complejización está dada por una variación en las estrategias involucradas, en los géneros y soportes textuales, en los grados de autonomía de trabajo, en los saberes específicos²⁸ implicados, en los ámbitos de actuación. Del mismo modo que los objetivos, requieren una lectura contextualizada de los equipos docentes. Cada aprendizaje -contenido propuesto cobra un sentido formativo específico según las cualidades y necesidades de la comunidad que integra cada escuela. En las **Orientaciones para la enseñanza**, se reflexiona acerca de los criterios que guían la secuenciación de aprendizajes y contenidos.

²⁹ Tener en cuenta la articulación pertinente con los aprendizajes y contenidos correspondientes del Eje *El lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: reflexión y uso*, así como con los del Eje *Lectura y escritura*, en vistas a un abordaje integral de las prácticas del lenguaje.

	descripciones de objetos, mascotas, personas.	descripciones de objetos, mascotas, personas, con progresiva organización de los componentes de la descripción.	descripciones de objetos, mascotas, personas, escenas, paisajes , con progresiva organización de los componentes de la descripción e incorporación de algunos procedimientos y recursos descriptivos.
	Comprensión y ejecución de consignas simples.	Comprensión y ejecución de diverso tipo de consignas e instrucciones.	Comprensión y ejecución de diverso tipo de instrucciones y reflexión sobre algunas estrategias implicadas.
			Reconocimiento y valoración de algunos usos y contextos del lenguaje oral en la escuela y en su comunidad.
	Improvisación de diálogos sobre situaciones cotidianas o como recreación de lo observado, leído o escuchado.	Improvisación de diálogos sobre situaciones cotidianas y hechos de actualidad o como recreación de lo observado, leído o escuchado.	Improvisación de diálogos sobre situaciones cotidianas y hechos de actualidad y temas de interés personal, familiar y comunitario o como recreación de lo observado, leído o escuchado.
LECTURA Y ESCRITURA ³⁰	Reconocimiento de las funciones sociales de la lectura y la escritura (en situaciones variadas y asiduas de lectura y escritura).	Reconocimiento de las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en su comunidad (en situaciones variadas y asiduas de lectura y escritura).	Reconocimiento de las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en ámbitos cada vez más diversos (en situaciones variadas y asiduas de lectura y escritura).
	Exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.	Toma de conciencia progresiva acerca de las posibilidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.	Reflexión sobre las posibilidades y particularidades de representación y comunicación que ofrece la lengua escrita.
	Frecuentación, exploración e interacción asidua con variados materiales escritos , en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, librerías, ferias del libro), con diferentes propósitos.		
	Organización de materiales escritos teniendo en cuenta los portadores y soportes textuales (diarios, revistas, libros, enciclopedias, manuales).	Organización de materiales escritos teniendo en cuenta los portadores y soportes textuales (diarios, revistas, libros, enciclopedias, manuales) y algunas funciones sociales y características de los textos (informativos, literarios, de estudio, humorísticos, instruccionales).	Organización de materiales escritos teniendo en cuenta los portadores y soportes textuales (diarios, revistas, libros, enciclopedias, manuales), algunas funciones sociales y características de los textos (informativos, literarios, de estudio, humorísticos, instruccionales), temáticas y géneros (noticias, historietas, cartas, instructivos, recetas, artículos informativos, etc.)
	Localización y selección de textos a partir de su portador , con diferentes propósitos de lectura	Localización y selección de textos a partir de su portador y algunas características distintivas con	Localización y selección de textos a partir del paratexto : títulos, epígrafes, sumarios de las

³⁰ Tener en cuenta la articulación pertinente con los aprendizajes y contenidos correspondientes del Eje *El lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: reflexión y uso*, así como con los del Eje *Oralidad*, en vistas a un abordaje integral de las prácticas del lenguaje.

(averiguar una información, entretenerse, conocer más sobre un hecho de actualidad, aprender a hacer).	diferentes propósitos de lectura (averiguar una información, entretenerse, conocer más sobre un hecho de actualidad, aprender a hacer).	revistas, índices de los libros.
Uso de la biblioteca escolar como medio para obtener información contenida en diferentes soportes.		
Participación en situaciones de lectura en voz alta de textos no literarios (notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, a cargo del docente y otros estudiantes.	Participación en situaciones de lectura en voz alta de textos no literarios (notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, historias de vida , de descubrimientos e inventos) a cargo del docente y otros adultos	Participación en situaciones de lectura en voz alta de textos no literarios (notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, historias de vida, de descubrimientos e inventos, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos) a cargo del docente, otros adultos, los compañeros.
Participación en situaciones grupales de lectura exploratoria de textos no literarios (notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, con diferentes propósitos de lectura (averiguar una información, localizar un dato, seguir una instrucción).	Participación en situaciones grupales e individuales de lectura exploratoria de textos no literarios (notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, historias de vida, de descubrimientos e inventos con diferentes propósitos de lectura (averiguar una información, localizar un dato, seguir una instrucción, investigar para escribir ³¹).	Lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) - notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, historias de vida, de descubrimientos e inventos, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos, textos de estudio con diferentes propósitos de lectura (ampliar una información, aprender sobre un tema que se está estudiando, localizar datos, verificar una hipótesis, fundamentar una opinión personal, seguir instrucciones, recopilar información para un texto que se va a escribir, resolver un problema).
Interacción con los textos escritos explorando indicios y formulando anticipaciones .	Interacción con los textos escritos diversificando sus estrategias de construcción de sentido y comunicando sus interpretaciones .	Interacción con los textos escritos diversificando sus estrategias de construcción de sentido, poniendo en relación e intercambiando las propias interpretaciones con las de los demás.
Interacción con textos instruccionales (recetas, instructivos para construir/ armar un objeto).	Desarrollo de estrategias de comprensión de textos instruccionales (recetas, instructivos para construir/ armar un objeto, consignas escolares, reglamentos sencillos).	Desarrollo de estrategias de comprensión de textos instruccionales (recetas, instructivos para construir/ armar un objeto, consignas escolares, reglamentos sencillos).
Interacción con textos explicativos (leídos por el docente o en situaciones de lectura compartida).	Desarrollo de estrategias de comprensión de textos explicativos (leídos en colaboración con el docente y/o con los pares).	Desarrollo de estrategias de comprensión de textos explicativos (leídos en colaboración con el docente y/o con los pares y en situaciones de lectura individual).
Lectura exploratoria de palabras, frases y	Lectura de palabras, frases y oraciones que	Lectura autónoma de palabras, frases y oraciones

³¹ Este aprendizaje pone de manifiesto la complementariedad de las prácticas del lenguaje escrito (leer para escribir).

	oraciones que conforman textos y de fragmentos de textos (títulos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).	conforman textos y de fragmentos de textos (títulos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas) en distinto tipo de letra.	que conforman textos, fragmentos de textos y textos completos breves.
	Escritura de textos (en colaboración con el docente) -narraciones de experiencias personales, relatos breves, descripciones, cartas personales, poniendo en juego estrategias de producción: discusión y determinación del propósito de escritura, generación y organización de ideas, lectura del borrador, reformulación del escrito.	Escritura de textos (de manera autónoma, con los pares y/o en colaboración con el docente) - narraciones de experiencias personales, relatos breves, descripciones, cartas personales-, poniendo en juego estrategias de producción: discusión y determinación del propósito de escritura, generación y organización de ideas, lectura del borrador, reformulación del escrito.	Escritura de textos (de manera autónoma, con los pares y/o en colaboración con el docente) - narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales, notas de enciclopedia- poniendo en juego estrategias de producción: discusión y determinación del propósito de escritura, generación y organización de ideas, lectura del borrador, reformulación del escrito atendiendo a pautas de organización textual y convenciones ortográficas y de puntuación ³² .
	Escritura exploratoria de palabras, frases y oraciones que conforman un texto (afiches, folletos, avisos, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos).	Escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, folletos, avisos, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos), con respeto progresivo de convenciones ortográficas y de puntuación.	
	Participación en situaciones de revisión colectiva de la escritura (evaluar lo que falta escribir, detectar inadecuaciones, proponer modificaciones).	Desarrollo progresivo de estrategias de revisión de las propias escrituras: evaluar lo que falta escribir, detectar inadecuaciones, proponer modificaciones, realizar reformulaciones (suprimir, agregar, sustituir, recolocar-desplazar).	
LITERATURA	Frecuentación y exploración asidua de textos literarios, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, librerías, ferias del libro).		
	Participación en situaciones de lectura, comentario e intercambio de interpretaciones de obras –cada vez más complejas- de distintos autores y géneros (cuentos, fábulas, leyendas, novelas, poesías, coplas, adivinanzas) con pares y adultos.		
	Selección de textos literarios en función de diversos propósitos de lectura.	Selección de textos literarios en función de diversos propósitos de lectura y su conocimiento del autor, del género, del tema.	Selección de textos literarios en función de diversos propósitos de lectura, su conocimiento del autor, del género, del tema., de editoriales y colecciones.

³² Tener presentes las correspondientes articulaciones con aprendizajes y contenidos del Eje *El lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: reflexión y uso*.

Escucha atenta y seguimiento de la lectura en voz alta (realizada por el maestro u otro adulto): *sosteniendo el hilo argumental ; *identificando voces de los personajes .	Escucha atenta de la lectura en voz alta (realizada por el maestro u otro adulto): *sosteniendo el hilo argumental ; *infiriendo cambio –no explícito- de voces de los personajes y de escenarios .	Seguimiento de la lectura en voz alta de textos más extensos (tanto directa ³³ como mediatizada ³⁴): * recuperando y reconstruyendo la historia escuchada luego de una interrupción; * relejendo para recuperar algunos episodios de la historia .
Anticipación del significado global de un texto a partir de diversos indicios (portador, paratexto verbal e icónico, palabras conocidas).		Construcción del significado global del texto , estableciendo relaciones con sus anticipaciones iniciales, para ratificarlas, descartarlas o reelaborarlas.
Participación en experiencias de lectura de textos literarios cada vez más complejos (a través del docente, otros adultos y de situaciones individuales y colaborativas de construcción de sentido).		
Expresión de relaciones entre los textos literarios y su experiencia personal.	Expresión de relaciones entre los textos literarios y su experiencia personal y comunitaria.	Expresión de relaciones entre los textos literarios y su experiencia personal y comunitaria y el universo sociocultural más amplio.
		Lectura en voz alta para destinatarios reales con el propósito de compartir un texto con sus pares, el docente, otros miembros de la comunidad.
Interpretación, apreciación y disfrute en situaciones de escucha de poemas, coplas, canciones leídos por el maestro o a través de grabaciones, videos, Internet.		
Interpretación de imágenes y juegos de palabras , en situaciones de escucha de poemas (leídos por el maestro o a través de grabaciones, videos, etc.).	Interpretación de imágenes, juegos de palabras, comparaciones, metáforas en situaciones de escucha de poemas (leídos por el maestro o a través de grabaciones, videos, etc).	
Manifestación de juicios espontáneos de apreciación personal de la literatura en su valor creativo y lúdico.	Expresión de juicios personales de apreciación de la literatura fundados en progresivo conocimiento de sus particularidades y producción de recomendaciones para otros lectores.	Escucha y producción de apreciaciones, opiniones y recomendaciones sobre lo leído y escuchado.
Escritura asidua de narraciones fictionales , incluyendo fórmulas de inicio y cierre (en colaboración con el docente y sus pares).	Escritura asidua de narraciones fictionales , incluyendo fórmulas de inicio y cierre y descripción de personajes (en colaboración con el docente y sus pares).	Escritura asidua de narraciones fictionales , incluyendo fórmulas de inicio, cierre y descripción de personajes y ambientes, diálogos (de manera individual y en colaboración con el docente y sus pares).

³³ Realizada por el maestro u otro adulto.

³⁴ A través de grabaciones, radio, televisión, video, Internet.

	Exploración de las posibilidades lúdicas y estéticas del lenguaje poético a través de la creación de pareados ³⁵ , coplas , adivinanzas , jitanjáforas ³⁶ , greguerías ³⁷ , entre otros.		
EL LENGUAJE, LA LENGUA, LOS TEXTOS Y LOS CONTEXTOS: USO Y REFLEXIÓN ³⁸	Reflexión sobre el sentido de los turnos de intercambio en el uso de la palabra en el transcurso de las conversaciones .	Reflexión sobre el sentido de los turnos de intercambio y otras pautas que rigen los intercambios conversacionales .	
	Reflexión sobre palabras y expresiones escuchadas o leídas para ampliar el vocabulario .		
	Exploración de las formas y posibilidades de representación y comunicación propias de la lengua escrita .	Reflexión sobre las formas y posibilidades de representación y comunicación propias de la lengua escrita .	Sistematización de algunos saberes sobre las formas y posibilidades de representación y comunicación propias de la lengua escrita .
	Reflexión (en <u>situaciones de lectura a cargo del docente y situaciones de escritura delegada</u> ³⁹) sobre: - relaciones entre uso del lenguaje y propósitos de lectura y escritura. - maneras de dirigirse a los destinatarios. - modos de organización de la información.	Reflexión (en <u>situaciones de lectura a cargo del docente o en grupo de pares y situaciones de escritura delegada o colectiva</u>) sobre: - relaciones entre uso del lenguaje y propósitos de lectura y escritura. - maneras de dirigirse a los destinatarios. - modos de organización de la información.	Uso en <u>situaciones de lectura y escritura individual (asistida por el docente)</u> de saberes sobre: - relaciones entre uso del lenguaje y propósitos de lectura y escritura. - maneras de dirigirse a los destinatarios. - modos de organización de la información.
		Reflexión – en el marco de situaciones de lectura y escritura- sobre algunos criterios de organización estructural de narraciones (situación inicial- problema- resolución) y descripciones (tema, partes, cualidades) .	
	Evaluación de la propia escritura –en <u>colaboración con el docente y los pares</u> - , para: - la identificación de omisiones (“lo que falta escribir”). - formulación de propuestas de modificación.	Apropiación progresiva de más y mejores estrategias para la evaluación de la propia escritura , en cuanto a: - la identificación de omisiones (“lo que falta escribir”) y repeticiones . - formulación de propuestas de modificación.	Apropiación progresiva de más y mejores estrategias para la evaluación de la propia escritura , en cuanto a: la identificación de omisiones (“lo que falta escribir”), repeticiones, redundancias (“lo que está de más”) e inadecuaciones . - formulación de propuestas de modificación.
Consulta de escrituras familiares y confiables como referentes –el nombre propio y el de otros, marcas, palabras conocidas, etc.- para “saber cómo se escribe” o “para mejorar lo que se	Consulta –cada vez más autónoma- de diccionarios y otras fuentes para “saber cómo se escribe” o “para mejorar lo que se ha escrito”.		

³⁵ Estrofa de dos versos rimados (Un ejemplo: *Felipe es mi gaturo gris/ y estornuda por la nariz*).

³⁶ Enunciado carente de sentido que pretende conseguir resultados eufónicos (Un ejemplo: *Olivia oleo olorife/ Alalai cánfora sandra/ Miligítara girófara/Zumbra ulalindre calandra* – Mariano Brull-).

³⁷ Enunciado que presenta una visión personal, sorprendente y a veces humorística, de algún aspecto de la realidad (Un ejemplo: *Las golondrinas son los pájaros vestidos de etiqueta*).

³⁸ Los aprendizajes y contenidos de este eje articulan con los que corresponden a *Oralidad, Lectura y Escritura* y habrán de ser abordados en el marco de prácticas del lenguaje que den sentido a su apropiación por parte de los estudiantes.

³⁹ Dictado al maestro.

ha escrito”.		
Desarrollo de estrategias de solución de problemas de escritura - mediante la confrontación con diversos portadores de textos- a partir del reconocimiento progresivo de: - las letras y sus combinaciones . - la posición de las letras en las palabras .	Desarrollo de estrategias de solución de problemas de escritura a partir de la incorporación de procedimientos de inserción-expansión- supresión- sustitución .	
Avance progresivo hacia formas de escritura convencional para asegurar la comprensión por parte de otros.	Apropiación progresiva de convenciones del sistema de escritura para asegurar la comprensión por parte de otros.	
	El reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: - palabras y frases para nombrar, - palabras y frases para calificar, atribuir características.	El reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: - palabras y frases para nombrar: distinción de sustantivos comunes y propios ; - palabras y frases para calificar, atribuir características: identificación de adjetivos calificativos ⁴⁰ ; - palabras que indican acciones: verbos de acción ⁴¹ ; - palabras que designan lugar y paso del tiempo.
Exploración de las relaciones de semejanza-oposición de significado entre palabras .	Reflexión sobre las relaciones de sinonimia y antonimia entre las palabras en situaciones de interpretación de textos ⁴² .	Reflexión sobre las relaciones de sinonimia y antonimia entre las palabras en situaciones de interpretación de textos.
	Exploración de los usos de la sinonimia para evitar repeticiones .	Uso de la sinonimia como estrategia para evitar repeticiones y reparar inadecuaciones ⁴³ (en situaciones de <u>escritura colectiva</u> o <u>individual asistida por el docente</u> .)
Formación de familias de palabras (en colaboración con el docente y en juegos orales	Formación de familias de palabras (en colaboración con el docente y en actividades orales	Formación de familias de palabras para realizar reformulaciones en los textos escritos y para

⁴⁰ Se recomienda que sea ésta la designación que se trabaje desde el comienzo y no solamente adjetivo, para evitar la frecuente homologación adjetivo=calificativo y que, más adelante, dificulta la ampliación hacia otras clases de adjetivos (numerales, posesivos, demostrativos, indefinidos, etc.).

⁴¹ Se recomienda que sea ésta la designación que se trabaje desde el comienzo y no solamente verbo, para evitar la frecuente homologación verbo=acción y que, más adelante, dificulta la ampliación hacia otras clases de verbos (de estado, de proceso, de opinión, de elocución, etc.).

⁴² Por ejemplo, para discutir acerca de las relaciones de semejanza u oposición entre los rasgos que definen a algunos personajes de una narración o en las características de objetos o animales en una descripción.

⁴³ Por ejemplo, para determinar si en un texto debiera usarse *mamá* o *madre* según el contexto de comunicación.

	colectivos).	y escritas colectivas e individuales).	inferir significados en la comprensión.
	Reflexión –en situaciones de escritura delegada al maestro- acerca de cuestiones vinculadas con la segmentación léxica (separación de palabras en la oración).	Apropiación progresiva de criterios para lograr la segmentación léxica (separación de palabras en la oración).	
		Uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: - el punto para separar oraciones e indicar final del texto.	Uso de signos de puntuación y entonación para la lectura y la escritura de textos: - el punto para separar oraciones e indicar final del texto. - la coma en las enumeraciones. - el guión de diálogo. - signos de interrogación y exclamación.
		Uso de mayúsculas al comenzar y después de punto.	Uso de mayúsculas al comenzar, después de punto y en sustantivos propios.
		Descubrimiento, reconocimiento y respeto progresivo de convenciones ortográficas propias del sistema: bl, br, mp, que – qui, gue – gui, i-y	Descubrimiento, reconocimiento y respeto progresivo de: - convenciones ortográficas propias del sistema: bl, br, mp, que – qui, gue – gui, güi-güe, mb-nv, nr - reglas sin excepciones (z –ces, aba en verbos del pretérito imperfecto)
		Reflexión sobre escritura correcta de palabras de uso frecuente que no responden a reglas.	
		Uso progresivo de la tilde (acento ortográfico) en palabras conocidas, de uso muy frecuente	
			Identificación de las sílabas en las palabras escritas (para “corte” al final del renglón).
			Identificación de la sílaba tónica de las palabras y formación de agrupamientos de palabras según posición de esa sílaba.

SEGUNDO CICLO			
EJES	4to Grado	5to Grado	6to Grado
ORALIDAD ⁴⁴	Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, temas de interés y de estudio, textos leídos y escuchados, respetando pautas de intercambio requeridas en cada situación comunicativa, sosteniendo el tópico de la conversación , con adecuación al tono y propósito (serio, festivo, reflexivo; para convencer, entretener, informar) e incluyendo un vocabulario acorde al contenido tratado .		
	Expresión de aportes personales – en el marco de una conversación- con diferentes propósitos comunicativos : solicitar aclaraciones e información complementaria; narrar, describir, pedir y manifestar opinión y justificarla; ampliar lo dicho por otro, disentir.	Expresión de aportes personales – en el marco de una conversación- incluyendo ejemplos, explicaciones, opiniones, acuerdos, desacuerdos y justificaciones.	
	Participación en conversaciones recuperando aportes de la exposición del maestro y/o de la consulta de fuentes.		
	Participación en intercambios orales para la planificación de tareas o proyectos , la toma de decisiones y la resolución de conflictos , realizando aportes pertinentes al contenido y al propósito de la comunicación.		
	Escucha comprensiva de narraciones (experiencias personales, relatos de hechos de actualidad, anécdotas) e identificación, en ellas, de participantes, marco espacio temporal, secuencia de acciones.		
	Escucha comprensiva y de descripciones de objetos, animales, personas, escenas, paisajes , e identificación de organizadores estructurales: tema (lo que se describe), sus partes (aspectos a describir), sus características distintivas.		
	Producción de narraciones (experiencias personales, relatos de hechos de actualidad, anécdotas): <ul style="list-style-type: none"> - presentando a los participantes; - estableciendo y caracterizando marco espacio temporal; - con organización lógica y cronológica de las acciones. - incluyendo diálogos y descripciones de lugares, objetos y personas. 	Producción de narraciones (experiencias personales, relatos de hechos de actualidad, anécdotas): <ul style="list-style-type: none"> - presentando a los participantes; - estableciendo y caracterizando marco espacio temporal; - con organización lógica y cronológica de las acciones. - incluyendo diálogos (en estilo directo e indirecto) y descripciones de lugares, objetos, personas, ambientes. 	
	Producción de descripciones de objetos,	Producción de descripciones de objetos, animales, personas, escenas, paisajes, procesos, con	

⁴⁴ Tener en cuenta la articulación pertinente con los aprendizajes y contenidos correspondientes del Eje *El lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: reflexión y uso*, así como con los del Eje *Lectura y escritura*, en vistas a un abordaje integral de las prácticas del lenguaje.

	<p>animales, personas, escenas, paisajes, con progresiva organización de los componentes de la descripción e incorporación de algunos procedimientos y recursos descriptivos.</p>	<p>progresiva organización de los componentes de la descripción e incorporación de algunos procedimientos y recursos descriptivos.</p>	
	<p>Comprensión y ejecución de instrucciones seriadas (consignas de tarea escolar, reglas de juego, instructivos para armar o construir) y reflexión sobre algunas de sus características distintivas y las estrategias implicadas en su comprensión.</p>	<p>Comprensión y ejecución de instrucciones seriadas (consignas de tarea escolar, reglas de juego, instructivos para armar o construir, reglamentos) y reflexión sobre algunas de sus características distintivas y las estrategias implicadas en su comprensión.</p>	
	<p>Escucha comprensiva de exposiciones orales (realizadas por el docente y sus compañeros) y determinación de tema, subtemas y recursos: comparaciones, ejemplos, enumeraciones.</p>	<p>Escucha comprensiva de exposiciones orales (realizadas por el docente y sus compañeros) y determinación de tema, subtemas y recursos: comparaciones, ejemplos, enumeraciones, definiciones.</p>	
<p>Identificación, registro escrito y recuperación oral de la información relevante.</p>			
	<p>Producción (asistida por el docente) de exposiciones breves sobre temas de interés y del ámbito de estudio, a partir de la búsqueda de información y teniendo en cuenta una estructura básica: presentación del tema, desarrollo, cierre.</p>	<p>Producción (asistida por el docente) de exposiciones sobre temas de interés y del ámbito de estudio, a partir de la búsqueda, selección y organización de información y teniendo en cuenta una estructura básica: presentación del tema, desarrollo, cierre y recursos propios de la exposición: definición, ejemplo, comparación.</p> <p>Producción (con la colaboración del docente) de materiales de apoyo para la exposición.</p>	<p>Producción autónoma de exposiciones orales individuales y grupales sobre temas de interés y del ámbito de estudio, a partir de la consulta de textos provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras), y atendiendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - selección, análisis, contrastación de las distintas perspectivas ofrecidas por las diferentes fuentes. - organización de la información. - estructura básica de la exposición presentación del tema, desarrollo, cierre. - distribución de la información en el tiempo de que se dispone. - empleo de recursos verbales (definición, ejemplo, comparación, enumeración) y no verbales (imágenes, cuadros, tablas, gráficos, esquemas, croquis, etc.) propios de la exposición)⁴⁵.

⁴⁵ El trabajo con estos textos discontinuos permite abordar e incorporar información vinculada con diferentes temáticas y problemas propios de la formación ciudadana, relacionados con contenidos y aprendizajes de carácter transversal: *Educación Ambiental, Educación Sexual Integral, Educación Vial, Educación Cooperativa y Mutual*.

			- incorporación de vocabulario específico .
		Planificación (<i>elección del tema y la persona; elaboración de cuestionario; previsión de fórmulas de tratamiento, apertura y cierre</i>) y realización de entrevistas para obtener o ampliar información sobre temas de estudio y/o interés general (problemáticas ambientales, educación vial, etc.).	
		Recuperación, sistematización, organización y comunicación de la información obtenida en la entrevista.	
			Reflexión sobre los procedimientos de comprensión y producción desplegados en la preparación y realización de la entrevista y análisis del desempeño individual y grupal .
	Reconocimiento y valoración de usos y contextos del lenguaje oral en la escuela y en su comunidad.	Reconocimiento y valoración de usos y contextos del lenguaje oral en la diversidad del espacio social.	
LECTURA Y ESCRITURA ⁴⁶	Reconocimiento de las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en ámbitos cada vez más diversos (en situaciones variadas y asiduas de lectura y escritura).		
	Búsqueda e interacción asidua con variados materiales escritos , en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, librerías, ferias del libro), con diferentes propósitos.		
	Localización y selección de textos a partir del paratexto: títulos, epígrafes, solapas, tapas, contratapas, sumarios de las revistas, índices de los libros, prólogos.	Localización y selección de textos a partir del paratexto: títulos, epígrafes, solapas, tapas, contratapas, sumarios de las revistas, índices de los libros, prólogos; del manejo de criterios básicos de clasificación o catalogación y de la consulta de fichas bibliográficas .	
	Participación en situaciones de lectura en voz alta de textos no literarios (notas de enciclopedia, notas periodísticas breves, noticias, curiosidades, historias de vida, de descubrimientos e inventos, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos) a cargo del docente, otros adultos, los compañeros.		
	Lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) - notas de enciclopedia, notas periodísticas, noticias, biografías, historias de descubrimientos e inventos, relatos de viajes, instructivos etc. con diferentes propósitos de lectura (ampliar una información, aprender sobre un tema que se está estudiando, localizar datos, verificar una hipótesis, fundamentar una opinión personal, seguir instrucciones, recopilar información para un texto que se va a escribir, resolver un problema).		
	Desarrollo de estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura: - indagación del paratexto ;	Desarrollo de estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura: - indagación del paratexto; - identificación de información relevante;	

⁴⁶ Tener en cuenta la articulación pertinente con los aprendizajes y contenidos correspondientes del Eje *El lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: reflexión y uso*, así como con los del Eje *Oralidad*, en vistas a un abordaje integral de las prácticas del lenguaje.

<ul style="list-style-type: none"> - identificación de información relevante; - establecimiento de relaciones entre texto y paratexto icónico (imágenes, gráficos, esquemas); - inferencia de significado de palabras a partir de datos/pistas que el texto proporciona. 	<ul style="list-style-type: none"> - establecimiento de relaciones entre texto y paratexto icónico(imágenes, gráficos, esquemas); - inferencia de significado de palabras a partir de datos/pistas que el texto proporciona. - reconocimiento y/o inferencia de la intencionalidad comunicativa. -reposición de información implícita. - identificación de procedimientos y recursos específicos de los textos y la funcionalidad comunicativa de su uso ((ejemplos, definiciones y comparaciones, en el expositivo; secuencialidad, en el narrativo; alternancia en el uso de la palabra, en la conversación; partes y características, en el descriptivo; sucesión del proceso, en el instructivo).
<p>Producción de resúmenes con propósitos determinados.</p>	<p>Empleo de diferentes estrategias para reformular el contenido de un texto y reducir y reorganizar información que se ha recuperado: resumen, paráfrasis, esquemas de contenido.</p>
<p>Monitoreo, con ayuda del docente, del propio proceso de comprensión, identificando logros y dificultades y explorando posibilidades de mejora.</p>	<p>Relectura como estrategia para resolver dificultades de comprensión.</p>
<p>Interacción con los textos escritos diversificando sus estrategias de construcción de sentido, poniendo en relación e intercambiando las propias interpretaciones con las de los demás.</p>	
<p>Participación en situaciones- colectivas e individuales- de escritura de textos no ficcionales, de extensión y complejidad creciente, con un propósito comunicativo determinado y atendiendo a parámetros de la situación comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - narraciones presentando las personas, respetando el orden temporal y causal de las acciones e incluyendo descripciones (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); - diálogos encabezados por un breve marco narrativo; - descripciones en las que se respete un orden de presentación y se utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; - exposiciones que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre; - cartas personales, respetando el formato e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre). 	<p>Participación en situaciones- colectivas e individuales- de escritura de textos no ficcionales, de extensión y complejidad creciente, con un propósito comunicativo determinado y atendiendo a parámetros de la situación comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - narraciones presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden temporal, manteniendo el encadenamiento causal de las acciones e incluyendo descripciones (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); - diálogos encabezados por un breve marco narrativo; - descripciones en las que se respete un orden de presentación y se utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; - exposiciones que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre y recursos específicos, verbales y no verbales.

		- cartas formales , respetando el formato , utilizando registro formal e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre) .
	<p>Desarrollo de estrategias de producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación de la escritura: consideración de los parámetros de la situación comunicativa y características del género textual y redacción de acuerdo a lo planificado. - Redacción siguiendo plan de escritura. - Revisión del texto, atendiendo selectivamente a algunos aspectos (organización de las ideas, respeto de la estructura textual, empleo de conectores, adecuación del léxico, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). - Reformulación del escrito –con sus pares o individualmente- empleando estrategias de supresión, expansión, sustitución, recolocación (a partir de las orientaciones del docente). -Análisis y discusión de criterios de edición y difusión del texto según parámetros de la situación comunicativa. 	<p>Desarrollo de estrategias de producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación de la escritura: consideración de de los parámetros de la situación comunicativa y características del género textual; consulta de fuentes de información; toma de notas; selección y jerarquización de la información⁴⁷. - Redacción siguiendo plan de escritura. - Revisión⁴⁸ del texto, atendiendo selectivamente a algunos aspectos (organización de las ideas, respeto de la estructura textual, empleo de conectores, adecuación del léxico, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). - Reformulación del escrito –con sus pares o individualmente- empleando estrategias de supresión, expansión, sustitución, recolocación (a partir de las orientaciones del docente). -Análisis y discusión de criterios de edición y difusión del texto según parámetros de la situación comunicativa.
LITERATURA	Frecuentación y exploración asidua de textos literarios , en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, librerías, ferias del libro).	
	Participación en situaciones de lectura, comentario e intercambio de interpretaciones de obras –cada vez más complejas- tanto de la tradición oral (cuentos, fábulas, leyendas, coplas, rondas, romances, canciones), como de autor (cuentos, novelas, poemas, textos teatrales) con pares y adultos.	Participación en situaciones de lectura, comentario e intercambio de interpretaciones de obras –cada vez más complejas- tanto de la tradición oral (cuentos, fábulas, leyendas, coplas, rondas, romances, canciones), como de autor (cuentos, novelas, poemas, textos teatrales) con pares y adultos.
	Selección de textos literarios en función de diversos propósitos de lectura, su conocimiento del autor, del género, del tema, de editoriales y colecciones .	

⁴⁷ La etapa de planificación de la escritura ofrece oportunidades fecundas para abordar la complementariedad de las prácticas de oralidad, lectura y escritura: hablar sobre lo que se va a escribir; leer para escribir.

⁴⁸ El momento de la revisión de textos es oportuno para abordar las estrategias propias del *leer con ojos de escritor*.

	Construcción de relaciones intertextuales (textos de un mismo autor, textos del mismo género, textos que abordan la misma temática, adaptaciones y versiones en otros lenguajes –historieta, cine, música).	
	Participación en experiencias de lectura de textos literarios cada vez más complejos (a través del docente, otros adultos y de situaciones individuales y colaborativas de construcción de sentido).	
	Expresión de relaciones entre los textos literarios y su experiencia personal y comunitaria y el universo sociocultural más amplio.	
	Lectura en voz alta para destinatarios reales con el propósito de compartir un texto con sus pares, el docente, otros miembros de la comunidad, adecuando la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee.	
	Escucha y producción de apreciaciones, opiniones y recomendaciones sobre lo leído y escuchado.	
	Exploración de las posibilidades lúdicas y estéticas del lenguaje poético .	
	Producción de textos orales y escritos (de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual): - relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas , - textos de invención: juegos de palabras y sonidos ; inclusión de recursos literarios.	Producción de textos orales y escritos (de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual): - relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas , operando transformaciones en personajes, marco temporal y espacial, situaciones. - textos de invención: mecanismos de ficcionalización; inclusión de recursos literarios.
EL LENGUAJE, LA LENGUA, LOS TEXTOS Y LOS CONTEXTOS: REFLEXIÓN Y USO⁴⁹	Reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.	Reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y las que están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.
	Reflexión, apropiación y uso cada vez más sistemático de unidades y relaciones textuales y gramaticales específicas de los textos leídos y producidos: - formas de organización textual y propósitos de los textos; - el párrafo como unidad del texto; - la oración como una unidad que tiene estructura interna.	
	Reflexión sobre palabras y expresiones escuchadas o leídas para ampliar el vocabulario .	
	Apropiación progresiva de más y mejores estrategias para la evaluación y mejoramiento de la propia escritura , en cuanto a la identificación y corrección de repeticiones, redundancias e inadecuaciones . - formulación de propuestas de modificación.	Desarrollo de estrategias de solución de problemas de escritura a partir de la incorporación de procedimientos de reformulación oracional , atendiendo a las variaciones de sentido y efectos: - eliminación de elementos: - expansión (agregado de modificadores y complementos). - desplazamiento de los distintos constituyentes de una oración a diferentes posiciones dentro de ella; - sustitución de elementos (para evitar repeticiones o corregir inadecuaciones).

⁴⁹ Los aprendizajes y contenidos de este eje articulan con los que corresponden a *Oralidad, Lectura y Escritura* y habrán de ser abordados en el marco de prácticas del lenguaje que den sentido a su apropiación por parte de los estudiantes. Existen nociones, conceptos y reglas que se abordan específicamente en cada año de estudio, pero –en todo momento- deben recuperarse e integrarse las abordadas en años anteriores.

Consulta –cada vez más autónoma- de diccionarios y otras fuentes para resolver problemas relacionados con la lectura y la escritura.		
Reflexión sobre el sentido de los turnos de intercambio y otras pautas que rigen los intercambios conversacionales.		
Uso en <u>situaciones de lectura y escritura individual (asistida por el docente)</u> de saberes sobre: - relaciones entre uso del lenguaje y propósitos de lectura y escritura. - maneras de dirigirse a los destinatarios. - modos de organización de la información.	Uso en <u>situaciones de lectura y escritura individual</u> de saberes sobre: - relaciones entre uso del lenguaje y propósitos de lectura y escritura. - maneras de dirigirse a los destinatarios. - modos de organización de la información.	
Reflexión acerca del uso, en las narraciones , - de verbos de acción en pasado para indicar las acciones. - de marcadores espacio temporales: adverbios de lugar y tiempo; conectores temporales. - de verbos citantes para introducir diálogos. - de palabras que van marcando las relaciones lógicas en la secuencia de acciones: conectores causales de uso más frecuente.	Reflexión acerca del uso, en las narraciones , - de pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (narración de hechos del relato); - de presente o pretérito imperfecto (presentación del marco, descripción de personajes u objetos); - de presente para el diálogo.	Reflexión acerca del uso, en las narraciones , - de pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (narración de hechos del relato); - de pretérito pluscuamperfecto (narración de hechos anteriores al tiempo del relato). - de presente o pretérito imperfecto (presentación del marco, descripción de personajes u objetos); - de presente para el diálogo.
Reflexión acerca del uso, en las descripciones : - de campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño y otras propiedades: sustantivos y adjetivos calificativos - de palabras que van marcando progresión y orden de presentación de la información: conectores aditivos y de proceso de uso más frecuente.		Reflexión acerca del uso, en las descripciones : - de campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño y otras propiedades: sustantivos y adjetivos calificativos - de palabras que van marcando progresión y orden de presentación de la información: conectores aditivos, de reformulación, de ejemplificación y de proceso de uso más frecuente.
Reflexión acerca del uso, en los textos expositivos , de verbos en presente.	Reflexión acerca del uso, en los textos expositivos , de - estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal); - el tiempo presente para marcar la	Reflexión acerca del uso, en los textos expositivos , de - estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal); - el tiempo presente para marcar la atemporalidad

	atemporalidad.	- adjetivos descriptivos para la presentación objetiva de características. - estructura de las comparaciones.
Apropiación, como herramientas para la comprensión y producción, del modo en que se organizan y ordenan las acciones en las consignas seriadas y del uso de formas verbales en función del propósito comunicativo específico: infinitivo e imperativo.	Reflexión acerca del uso, en los textos instruccionales , de formas condicionales en las consignas seriadas complejas.	
Recurrencia a familias de palabras (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y para la ampliación del vocabulario: diminutivos, aumentativos, despectivos y su relación con la intencionalidad de quien habla o escribe; ortografía de los sufijos correspondientes.	Recurrencia a familias de palabras (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y para la ampliación del vocabulario: sustantivos abstractos derivados de adjetivos, terminados en ez, encía, eza.	
Apropiación reflexiva de diferentes relaciones semánticas entre palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos , para ampliación del vocabulario y como procedimiento de cohesión que permite evitar repeticiones.		
Reconocimiento, reflexión y uso de: - sustantivos, adjetivos, artículos y verbos ; conocimiento de su morfología flexiva : género, número, persona, tiempo (presente, pretérito y futuro). - pronombres personales como elementos de cohesión textual y como marcadores de la formalidad/informalidad, objetividad/subjetividad (en las cartas).	Reconocimiento, reflexión y uso de: - sustantivos, adjetivos, artículos y verbos ; conocimiento de su morfología flexiva : género, número, persona, tiempo (presente, pretérito y futuro). - pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual; - pronombres exclamativos e interrogativos para introducir oraciones.	Reconocimiento, reflexión y uso de: - sustantivos, adjetivos, artículos y verbos ; conocimiento de su morfología flexiva : género, número, persona, tiempo (presente, pretérito y futuro); modos Indicativo e Imperativo. - pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual; - pronombres exclamativos e interrogativos para introducir oraciones.
	Distinción entre sujeto expreso y sujeto tácito , y reflexión sobre su uso para lograr la cohesión del texto (elipsis) o como recurso de estilo para generar suspenso y expectativa.	Reconocimiento de las diferencias entre la oración bimembre y la oración unimembre y reflexión sobre sus posibilidades de uso en diferentes tipos de textos.
Uso de signos de puntuación y entonación para la lectura y la escritura de textos: - punto (seguido, aparte y final) para separar oraciones, delimitar párrafos e indicar final del texto. - coma en las enumeraciones. - paréntesis para aclaraciones complementarias y acotaciones. - dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo.		Uso de signos de puntuación y entonación para la lectura y la escritura de textos: - punto (seguido, aparte y final) para separar oraciones, delimitar párrafos e indicar final del texto.

<ul style="list-style-type: none"> - dos puntos después del tratamiento en los textos epistolares; - signos de interrogación y exclamación. 		<ul style="list-style-type: none"> - coma en las enumeraciones, para la aclaración y para la aposición; - paréntesis para aclaraciones complementarias y acotaciones. - dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo. - dos puntos después del tratamiento en los textos epistolares; - signos de interrogación y exclamación.
<p>Apropiación reflexiva de algunas reglas básicas del sistema de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no empleo de z delante de e-i; - uso de diéresis, si se pronuncia la u; - uso de h en palabras que empiezan con los diptongos ia, ie, ue, ui; - v en el sufijo ívor- ívora - cambio de z por c en diminutivos y el plural. 	<p>Apropiación reflexiva de algunas reglas básicas del sistema de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sufijos ez, -eza; -bilidad; -encia, -ancia; cida; anza; - prefijos bi, sub. 	<p>Apropiación reflexiva de algunas reglas básicas del sistema de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prefijos y sufijos: geo, bio, hiper, hidro, hema, logía.
<p>Reflexión sobre escritura correcta de palabras de uso frecuente que no responden a reglas.</p>	<p>Reflexión sobre escritura correcta de palabras de uso frecuente que corresponden al vocabulario específico de las distintas áreas de estudio.</p>	
<p>Reflexión sobre dificultades y riesgos ortográficos en :</p> <ul style="list-style-type: none"> -verbos de uso frecuente: ser, estar, hablar, tener. - adjetivos de uso frecuente: terminaciones ave. eve- ivo/iva. 	<p>Reflexión sobre dificultades y riesgos ortográficos en :</p> <ul style="list-style-type: none"> algunos homófonos (haber/a ver, hay/ay, hacer/a ser); 	<p>Reflexión sobre dificultades y riesgos ortográficos en :algunos homófonos (hecho /echo, rayar /rallar, halla /haya).</p>
	<p>Apropiación progresiva de casos especiales de acentuación: tildación de pronombres interrogativos y exclamativos, palabras con hiato</p>	<p>Apropiación progresiva de casos especiales de acentuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tilde diacrítica; - tildación de los adverbios terminados en “mente”.
		<p>Uso de mayúsculas en tratamientos abreviados (Dr./Sr.) y en otras abreviaturas.</p>

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Se enuncian, a continuación, algunas orientaciones didácticas con el propósito de contribuir con los procesos de enseñanza.

La escuela como espacio social donde circula el lenguaje

Para poder llevar adelante un proyecto de enseñanza centrado en las prácticas sociales del lenguaje que –como se ha dicho en la Presentación- sólo se aprenden por **participación**, es necesario que la escuela y el aula se conviertan en un rico escenario comunicativo, donde existan múltiples oportunidades para hablar y escuchar, leer y escribir y en el que estas prácticas se realicen con *otros* –pares y adultos- , esto es: los miembros de una *comunidad de lenguaje*. El aula habrá de ser un tiempo-espacio donde sea posible hablar y escribir sobre lo que se observa, se siente, se desea, se necesita, se proyecta, se sabe, se opina; un espacio social en el cual el maestro ha de actuar como habilitador de la palabra, mediador cultural y lingüístico, que no se limita a generar los intercambios comunicativos, sino que participa activamente en ellos, como lector, escritor, locutor e interlocutor.

Conformar **en la escuela y en el aula una comunidad de hablantes, lectores y escritores** favorecerá:

- que no exista un divorcio entre las prácticas escolares de oralidad, lectura y escritura y las que se desarrollan en el contexto social;
- la profundización en el abordaje de una misma práctica a lo largo de los distintos años de la escolaridad primaria;
- el uso significativo de la palabra y la escucha atenta y respetuosa (entendidos como aprendizajes a construir y no como simples pautas de organización de la clase);
- el abordaje de los contenidos disciplinares en el marco de proyectos comunicativos que les den sentido y permitan al estudiante apreciar la importancia y necesidad de su apropiación.

Resultará valioso que el maestro plantee, desde el comienzo de la Educación Primaria, situaciones relacionadas con el lenguaje oral y escrito que demanden escuchar, conversar, discutir, expresar ideas y aportes, leer y escribir, aunque los niños aún no lo hagan de manera convencional. **La intervención docente no se reduce, sin embargo, a presentar o plantear la situación (proponer/ pedir a los estudiantes “que hagan”), sino que a partir de hacerlo, continúa ofreciendo información, sugerencias y alternativas para enfrentar esas situaciones y favorecer la discusión y el intercambio; es decir, enseña.**

Aportes para la planificación de la enseñanza

<p>La secuenciación y organización de contenidos Para la selección de aprendizajes y contenidos en esta propuesta curricular se han operado procesos de continuidad y secuenciación según ciertos principios⁵⁰ que resultan también válidos y orientadores para la toma de decisiones en el diseño de las situaciones de aprendizaje.</p> <p>Estas recomendaciones son válidas tanto para los procesos de secuenciación y articulación interciclos, entre años de un mismo ciclo, como también para aquéllos que han de operarse en la programación de los aprendizajes a desarrollar en el curso de un mismo año.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * El grado de autonomía en la realización de tareas de habla, escucha, lectura y escritura por parte de los estudiantes, así como la progresión de su capacidad en cuanto a la actividad reflexiva (sobre el lenguaje, la lengua, los textos y los contextos) incidirá en los tiempos de trabajo y en los modos de agrupamiento, así como en las modalidades, énfasis e intensidad de “<i>andamiaje</i>” (Bruner, 1988, 1997)⁵¹ de la intervención docente. Serán esos factores los que –al momento de planificar- deberá tener en cuenta el maestro cuando se trate de decidir si propondrá actividades individuales, de interacción de a pares, de pequeño o gran grupo, colectivas o de “modelaje” y o “conducción” de su parte. Del mismo modo, el tiempo previsto para la resolución de actividades, secuencias didácticas y proyectos deberá estimarse en función de la complejidad de la tarea, la “novedad” de los conceptos, procedimientos o actitudes que se aborden, las condiciones de extensión, legibilidad⁵² y lecturabilidad⁵³ de los materiales textuales con los que los estudiantes tengan que interactuar. * La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales obedece no a una decisión azarosa o a un criterio de simple irrupción en las actividades del aula, sino a una intervención estratégica del docente. Cada texto que se ofrezca ha de plantearle al estudiante un desafío, permitiéndole construir nuevas estrategias de comprensión o fortalecer aquéllas de las cuales ya dispone. Al mismo tiempo, debe ser una nueva posibilidad de ampliar su horizonte cultural y expandir sus universos de significación, además de proveer enriquecimiento a su acervo de lecturas. * La continuidad en el tratamiento de un mismo tipo y género textual no ha de confundirse con simple repetición o reiteración. Se trata de ir complejizando el abordaje mediante: <ul style="list-style-type: none"> * la focalización de <u>procedimientos textuales cada vez más especializados</u>; * el planteo de <u>prácticas de oralidad, lectura y escritura paulatinamente más demandantes</u>; * una <u>mayor autonomía de trabajo</u> por parte del estudiante; * un <u>contenido textual o modo de organización del mismo que presenten mayor dificultad</u> en relación con la que planteaban otros textos del mismo género o tipo que se han abordado con anterioridad.
<p>Espacios, tiempos y agrupamientos</p>	<p>Se diversificará tanto el tiempo didáctico (no sólo en función de la envergadura de la tarea, sino también de los “tiempos personales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes”), como los espacios (el aula, otros espacios de la escuela, la biblioteca barrial, centros culturales, salas de espectáculos, etc.) y los agrupamientos (individual, en grupos, grupo áulico total).</p>

⁵⁰ Estos principios guardan estrecha relación con los criterios que se enuncian en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* y contemplan variables similares.

⁵¹ La metáfora del *andamiaje* es acuñada por Jerome Bruner para hacer referencia a la mediación que el adulto desarrolla en el proceso de interacción con el niño, para colaborar con su aprendizaje, especialmente en relación con su capacidad para generar acciones que le permitan resolver situaciones problemáticas. La dinámica del proceso de aprendizaje andamiado se orienta hacia el logro progresivo de autonomía.

⁵² La *legibilidad* es el conjunto de características tipográficas y de diagramación del texto escrito que permiten leerlo y comprenderlo con facilidad.

⁵³ La *lecturabilidad* se puede definir como la facilidad que ofrecen los textos escritos para ser comprendidos sin necesidad de realizar grandes esfuerzos. Depende de la interacción de factores tales como la habilidad lectora de quien lee, su formación y su conocimiento del mundo, la cercanía o distancia cultural, un mayor o menor dominio de la lengua en que está escrito el texto o la familiaridad con la temática que éste aborda.

<p>La alternancia metodológica</p> <p>Así como se postula que objetivos, aprendizajes y contenidos han de seleccionarse y secuenciarse en función de procesos de continuidad y diversidad, también las propuestas de enseñanza han de plantearse en términos de frecuentación, asiduidad y diversidad:</p> <p>Podrán planificarse actividades independientes, sistemáticas o permanentes, ocasionales y también otras insertas en proyectos de diferente alcance.</p>	<p>Las actividades independientes son aquéllas que el estudiante realiza de manera cada vez más autónoma, con poca o ninguna tutela del docente; por ejemplo, situaciones de lectura individual en las que –en función de sus preferencias e intereses y también algunos criterios que se han ido construyendo en las clases- cada estudiante trabaja en un recorrido personal de lectura para seleccionar textos que se incluirán en una antología.</p> <p>Las actividades sistemáticas o permanentes no han de ser concebidas ni planteadas como rutinas o ejercitación mecánica. Por el contrario, deben instalarse y consolidarse como espacios para el intercambio de intereses, información y opiniones; para la conversación sobre temas y problemas diversos.</p> <p>“Las actividades permanentes pueden desarrollarse a través del ciclo lectivo o en gran parte del mismo, retomándose en el tiempo con una frecuencia variada. Por ejemplo, la hora de las curiosidades científicas, recomendaciones de espectáculos, actividades en torno de la biblioteca áulica y escolar; situaciones diarias de escritura en pequeños grupos, individual o colectiva en el cuaderno o en la carpeta de clase para registrar, organizar y guardar memoria de la acción cotidiana en relación con los proyectos implementados, etc.” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1997).</p> <p>También podrán planificarse actividades permanentes para trabajar la vinculación de la literatura con otros lenguajes artísticos.</p> <p>Las actividades ocasionales se suscitan a partir de los emergentes; por ejemplo, la discusión de algún tema que interesa o preocupa al grupo de estudiantes o al profesor y que no estaba previsto abordar; una “miniclase” para abordar un objetivo de aprendizaje que el trabajo que se está realizando (por ejemplo, la revisión de un escrito o la consideración del vocabulario de un texto que se está leyendo) evidencia como susceptible de refuerzo y fortalecimiento.</p> <p>Las instancias de reflexión sobre el lenguaje en el contexto de la producción o lectura de textos es fundamental para que la escritura cambie, se complejice, se ajuste cada vez más a los requerimientos que posibilitan la comprensión por parte del destinatario del texto (desarrollo de las ideas que se quieren expresar, legibilidad, uso de la normativa compartida por la comunidad, etc.). En este sentido, la mirada acerca de los avances en la apropiación del lenguaje escrito se “corren” de cuánto pueden escribir (dos hojas, media hoja, una oración) a cuán lecturables (es decir comprensibles por otros) son los textos que los niños están produciendo.</p> <p>Los proyectos constituyen formatos didácticos concebidos como instancias articuladoras de saberes y de prácticas en vistas al logro de algún producto (por ejemplo, la edición de una revista, una representación teatral, la producción de una enciclopedia temática o de un diccionario biográfico). Los proyectos surgen como respuesta a una situación problemática y son, en sí mismos, una invaluable oportunidad para la construcción o consolidación de aprendizajes vinculados con la convivencia, la interacción social, el trabajo colaborativo y cooperativo, como así también para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.</p> <p>“Los proyectos son situaciones didácticas en las cuales estudiantes y docentes se encuentran comprometidos en torno a un propósito y un producto final. Las acciones que se proponen a través del tiempo guardan entre sí relaciones necesarias y cobran sentido en razón de aquello que se desea producir. La confección de una antología, la edición de un boletín informativo, la producción de una enciclopedia sobre un tema específico para las bibliotecas áulicas constituyen ejemplos de proyectos a corto plazo o de larga duración” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1997).</p>
--	--

El trabajo en el aula y la intervención docente

El trabajo en el aula	Organización de las actividades en torno a los intercambios entre los participantes . Por ejemplo: conversaciones sobre experiencias personales, temas de interés o específicos del ámbito de estudio (con propósitos claros y variados, y no como un simple “hablar en la clase”); el intercambio para planificar actividades, tomar decisiones, resolver conflictos; intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos; lectura y comentario de los textos producidos por los estudiantes; intercambio de producciones para la valoración, revisión y corrección de la producción escrita.
	Generación de un espacio propicio para la acción colaborativa y cooperativa . No se trata, simplemente, de plantear el “trabajo en grupo”, sino de abordar tareas o proyectos de trabajo cuya realización y eventual éxito dependen, precisamente, de un tratamiento grupal.
	Promoción y habilitación de preguntas por parte de los estudiantes en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender).
	Numerosas oportunidades de comunicar y compartir saberes, intereses, gustos y preferencias.
	Participación asidua en situaciones diversas de lectura y escritura de diferentes géneros y tipos textuales , en diversos soportes y con diferentes propósitos de lectura (significativos para el estudiante y socialmente relevantes).
	Variadas instancias - sistemáticas y con objetivos de aprendizaje definidos- destinadas a la reelaboración de las producciones a partir de las sugerencias del grupo y del docente.
La intervención docente	Planteo de consignas que no supongan la presentación de un simple ejercicio a resolver (en la lógica aplicacionista), sino verdaderas situaciones problemáticas para cuya resolución sea necesario desplegar las estrategias propias del habla, la escucha, la lectura y la escritura .
	Actuación como mediador experto que plantea situaciones, acompaña al estudiante en los procesos de interacción con los textos; actúa como hablante-lector- escritor que no sólo habilita la interpretación y la palabra, sino que también aporta su punto de vista y sus experiencias de lectura y escritura; que abre el diálogo y además se involucra en él.
	Formulación de preguntas y resignificación de las vacilaciones, dudas y errores como instancias de aprendizaje (sobre la lengua, sobre los textos, sobre el leer, sobre el escribir, sobre el hablar).
	Planteo de desafíos y, al mismo tiempo, propuesta de alternativas desde un saber –saber hacer más experto.
	Seguimiento pormenorizado –y guiado por criterios definidos- de los procesos de los estudiantes a los que, de antemano, asume como individuales y diversos.

Enseñanza de las prácticas de oralidad

Hablar de sí mismos, de sus experiencias, ideas o impresiones es, sin duda, la respuesta a una necesidad vital de los niños. Las prácticas de oralidad que el maestro suscite en el aula –en tanto **ellas mismas objeto de aprendizaje**- deben “aprovechar” esa participación, pero deben también plantear **otros desafíos y dinámicas** que supongan **otros modos de comunicación** que permiten satisfacer necesidades de participación en el ámbito de la vida escolar y comunitaria.

Al comenzar el Primer Ciclo, los niños han participado, mayoritariamente, en situaciones sociales cercanas a su familia y a su entorno más inmediato de pertenencia en las que los roles están establecidos y, en general, se cuenta con interlocutores dispuestos a “hacer esfuerzos” por comprender lo que el niño dice e interpretar los sentidos que ha pretendido comunicar. Por ello, en los intercambios dialógicos que la escuela debe suscitar, los estudiantes tienen que adoptar papeles sociales que sirven a la vez de canal y de modelo de interacción social y que únicamente existen en y por el lenguaje: hablante, oyente, interrogador, el que responde; por ello, corresponderá al maestro la **creación de oportunidades diversas, frecuentes y sistemáticas que aseguren a todos la posibilidad de asumir estos roles, para apropiarse, progresivamente, de los saberes y prácticas que les son inherentes.**

En este marco, corresponde tener presente que no basta con el simple uso o la inmersión/exposición al lenguaje; que es necesaria la **intervención intencional, sistemática** (y, en consecuencia, **planificada**) del mediador, hablante experto, que propone experiencias nuevas y desafiantes, pero que acompaña, ayuda, aporta ideas, suscita interrogantes, orienta las elaboraciones, de modo que puedan construirse nuevos aprendizajes.

Propiciar situaciones de oralidad que concilien los propósitos comunicativos que son propios de la vida en sociedad con los propósitos didácticos (lo que la escuela debe enseñar y los estudiantes deben aprender), demanda que el maestro fomente la práctica de la oralidad, propiciando distinto tipo de interacciones: maestro-grupo// grupo-maestro// maestro-pequeño grupo// maestro-estudiante // estudiante/s entre sí. Esto supone dar lugar en el aula a **prácticas de oralidad diversas, con diferentes intencionalidades**, que demanden explorar nuevas alternativas de participación y que, paulatinamente, vayan acompañadas de instancias de reflexión para construir aprendizajes significativos y socialmente relevantes y apropiarse de saberes que enriquezcan y complejicen esas prácticas.

A lo largo de la escolaridad primaria, y teniendo en cuenta la secuencia de aprendizajes y contenidos sugerida en el presente diseño curricular, se podrán planificar situaciones orientadas a que los niños pongan en práctica y paulatinamente hagan objeto de reflexión saberes que les permitan comprender que:

- ✓ En las situaciones de interacción oral los participantes interactúan para construir significados y, al hacerlo, intervienen preguntando y respondiendo; pidiendo y haciendo aclaraciones; aceptando, rechazando o completando lo que otro dice; contando, describiendo o dando instrucciones; manifestando acuerdos y desacuerdos; expresando opiniones y tomando en consideración las de los demás, aceptándolas o refutándolas, etc. Si los intercambios entre el maestro y sus estudiantes se reducen a la dinámica del adulto que pregunta-niño que responde, la riqueza que es propia de los intercambios orales en los distintos escenarios sociales estará ausente de la escuela.
- ✓ Cuando se realizan aportes en una situación de conversación es necesario que éstos se centren en el tema que se está tratando, que se ajusten al contenido que está siendo construido y “circula” entre los interlocutores. Más allá de las conversaciones espontáneas –que sin duda deben tener también un tiempo-espacio importante entre las actividades del aula - será necesario, entonces, que el maestro planifique situaciones para conversar sobre un tema específico y que implemente estrategias de intervención que conduzcan a los niños a retomar el “hilo” cuando se han desviado del tópico que se está abordando, recuperar lo que otros han dicho para no repetir ni redundar, pedir y dar información complementaria, usar vocabulario específico.
- ✓ Los roles de quienes participan en los intercambios difieren de una situación a otra; son diferentes los niveles de conocimiento y confianza entre unos y otros; los ámbitos condicionan el modo en que se habla, lo que se dice/no se dice y la manera en que se lo expresa.

✓ Las diferentes prácticas sociales que involucran el lenguaje oral responden a diversos propósitos y se rigen por diferentes convenciones (que exceden lo estrictamente lingüístico). Los estudiantes, en consecuencia, deberán experimentar las diferencias que implica relatar una anécdota personal para compartir con otros un hecho sorprendente, gracioso, conmovedor, etc.; conversar para planificar una actividad o ponerse de acuerdo en algo; defender una decisión, un punto de vista personal; justificar un modo de proceder; formular una solicitud; obtener información por medio de una entrevista; exponer ante otras personas. Deberán tener también la oportunidad de advertir en qué se diferencia una situación en la que la palabra “se distribuye” entre varios (lo cual supone respetar turnos de intercambio), de otra en la que “hay que hacerse cargo de la palabra” (y por lo tanto, tener que organizar y expresar la información con claridad y precisión). Estos aprendizajes demandan la puesta en juego de diversos contenidos, que primero serán contenidos *en acción*⁵⁴ (es decir, presentes de manera explícita o implícita en las prácticas) y después (o en otras ocasiones) se convertirán en *contenidos objeto de reflexión*. Es en el espacio del aula donde los estudiantes deben tener la oportunidad de **convertir a los usos orales en objeto de reflexión** para valorar su sentido social y cultural, sus alcances y pertinencia; explorar recursos de enriquecimiento y poder disponer de los saberes así construidos para regular –de manera cada vez más autónoma – sus estrategias.

Para que los aprendizajes vinculados con estos parámetros de la situación comunicativa oral puedan comenzar a construirse, es necesario que la escuela genere dispositivos de trabajo que permitan extender el ámbito del ejercicio de la oralidad a diversos espacios dentro de la escuela y también fuera de ella; que los estudiantes tengan que hablar entre sí y con el maestro, pero también con otros niños (menores y mayores) que asisten a otros grados /años de su misma escuela, pero también con sus pares de otras instituciones, de diferentes barrios y localidades; y también con adultos (tanto familiares y próximos, como menos o nada conocidos). Esto supone diseñar –a nivel institucional- un Proyecto de trabajo en red con otras escuelas; promover visitas de los niños a diferentes espacios públicos donde puedan dirigirse a otros interlocutores con diferentes propósitos (bibliotecas populares, centros culturales, museos, librerías, organismos públicos, medios gráficos, radios, canales de televisión); propiciar la presencia en la escuela de familiares, vecinos, representantes de la comunidad, especialistas en diversas actividades y disciplinas; propiciar la preparación y realización de entrevistas por parte de los niños; organizar muestras, ferias y exposiciones donde los niños deban presentar, explicar, fundamentar sus producciones, entre otras posibilidades. Sólo esta apertura hacia la diversidad de escenarios, escenas y actores hará posible que las prácticas de oralidad sean *de la escuela* – como institución social - y *no escolarizadas*; sólo así será posible construir ciudadanía y garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes en lo relativo a su participación social presente y futura.

Los intercambios orales en el aula no deben convertirse en una forma de cristalizar y someter a rutina las distintas variantes de la conversación, sino que habrán de constituir una propuesta variada, cambiante, donde se traten temas de interés para los niños; temas con los que puedan involucrarse y –por lo tanto- sobre los que tengan algo que decir. La intervención del docente no ha de limitarse a pedir que participen todos y ordenadamente, sino que ha de promover y “mover” la conversación, de modo que la participación se suscite por el interés y la necesidad y los turnos de intercambio tengan sentido en la medida en que sea importante ceder la palabra para escuchar otros aportes.

“Es importante que la intervención docente genere curiosidad, invite a todos a escuchar, monitoree los tiempos de atención y escucha (es imposible que todos hablen en un espacio de intercambio), pida ampliación de datos o descripciones ante la narración de un niño, aliente, re-pregunte, favorezca la intervención de otros, etc... las intervenciones docentes no deben necesariamente tener como propósito corregir lo que los chicos dicen, sino brindar su colaboración para que se detengan a expandir, a decir de otra manera, a explicar, a indicar y a describir” (Poggi, 2007, p.6).

Un momento de suma importancia en la “vida del aula” ha de ser el destinado a la narración de historias por parte de los niños, sin pretender que todos lo hagan en la misma ocasión, sino concediéndole a cada uno el tiempo y el protagonismo necesarios. Para ello, será oportuna la planificación y organización sistemática de encuentros entre el docente y pequeños grupos de niños, a fin de dar la oportunidad de que una historia personal se vuelva voz y palabra ante los otros, lo cual permite no sólo ejercitar el acto de compartir lo vivido, sino también- y muy especialmente- una instancia de legitimación de la propia experiencia y de reafirmación de la identidad. Al mismo tiempo, produce “eco”, convoca y “desata” otros relatos y permite a los que escuchan enriquecer su experiencia a través de la identificación y/o el reconocimiento de diferencias. Se trata de apostar a la posibilidad de que, con una buena mediación, puedan instalarse espacios-momentos sistemáticos para que *todos* los niños narren historias, sean protagonistas de la palabra. Es

⁵⁴ Confr. Lerner, 2001.

fundamental que no se trate de prácticas esporádicas o que se trabajan sólo cuando “aparecen” espontáneamente, sino que sean objeto de una cuidadosa planificación; tampoco de prácticas rutinarias, siempre idénticas, sin progresivas complejizaciones ni desafíos. Esta práctica, habitual en el Nivel Inicial, está también presente en el Primer Ciclo de la Educación Primaria, especialmente en el primer año (casi como una consecuencia directa de que los niños aún no puedan - o “puedan poco”- leer y escribir) y suele ir perdiendo protagonismo a medida que se avanza en la escolaridad. Por otra parte, muchas veces no se le reconocen objetivos propios y aprendizajes específicos, sino que aparece como instancia previa a la escritura (*Ahora vamos a escribir lo que estuvimos contando*), o pre-requisito para ella. La propuesta es que la práctica sea planificada y desarrollada a lo largo de los diferentes ciclos y años de la escuela primaria y sea valorada en su especificidad, sin que ello implique negar eventuales vínculos con la escritura.

La oralidad es también uno de los instrumentos fundamentales para el desarrollo de los otros aprendizajes escolares. Comprender y producir textos orales y saber intervenir en los intercambios orales de la clase es fundamental para poder obtener todos los beneficios que ofrece la escolaridad. Para ello, es necesario superar la concepción espontaneísta de que los estudiantes aprenden por sí solos a pedir y dar información, solicitar aclaraciones, explicar su punto de vista, responder preguntas sobre conocimientos adquiridos, comprender consignas, realizar exposiciones orales. Todas estas “habilidades” –propias de las prácticas sociales de oralidad en el ámbito educativo – no se adquieren por simple exposición a la situación (*tener que exponer oralmente un tema frente a los compañeros como instancia de evaluación*), ni por mera instrucción (*brindar información acerca de cómo se prepara y presenta una exposición oral*). En tanto prácticas, sólo se aprenden por participación; en este caso, una participación mediada por el docente.

La escucha debe ser “educada” en un doble sentido: en el fortalecimiento de los procedimientos lingüístico-cognitivos que implica y en la consolidación de los hábitos, actitudes y conductas que supone. Para ello, será necesario ofrecer a los estudiantes situaciones –sistemáticas y asiduas – en las que deban escuchar, comentar, analizar (según corresponda a los objetivos y aprendizajes propios del ciclo y año) conversaciones, entrevistas, narraciones, descripciones, exposiciones, tanto de manera directa (a través de la voz de los compañeros, el maestro, otros adultos) como a través de grabaciones, programas de radio o televisión, TIC.

La narración oral a cargo del maestro ha de ocupar un espacio relevante, no sólo por lo que en sí misma implica, sino porque constituye un hito en “la construcción del camino lector” (Devetach. 2008) y también en el trayecto hacia – desde la lengua escrita. En la narración de un texto reside el germen de la lectura de los textos escritos y, por otra parte, la voz que narra moviliza el pensamiento, habilita el acceso a otros universos, con lo cual no sólo libera la imaginación: también enriquece el imaginario (Evelio Cabrejo, 2001).

El **lenguaje oral** se caracteriza, indudablemente, por su **diversidad** y ésta debiera ser considerada y abordada en la escuela como manifestación de identidad –personal y social- y expresión de riqueza cultural. Para ello, corresponde crear espacios para que la dimensión social del lenguaje pueda expresarse libremente en el aula y ser comprendida en toda su magnitud; sólo así será posible formar a los estudiantes en la pluralidad.

En síntesis, las situaciones de oralidad que se ofrezcan en la escuela y en el aula deberían orientarse a garantizar:

- la **experiencia del dialogismo** y sus implicancias. La incorporación del diálogo es positiva para el reconocimiento de turnos y practicar algunos de los requisitos de la interacción: decir lo pertinente; ser claro y ordenado; no mentir ni dar por cierto lo que no está probado;
- la **participación y convivencia**, a través de la creación de espacios donde se “diluyen” o “reducen” las distancias culturales y lingüísticas;
- la **significatividad**: si los saberes y actividades escolares recuperan las vivencias y las inquietudes de los estudiantes, las acciones pedagógicas se tornan significativas y se produce un redimensionamiento de éstas a partir de nuevos conocimientos.
- la **funcionalidad**: las prácticas de oralidad escolares deben construir la posibilidad de participar en prácticas de oralidad en otros espacios sociales.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura

Condiciones didácticas generales

✓ Si en el escenario social, en ese mundo letrado al que deseamos que los niños se incorporen *participando*, lo que encontramos son *prácticas de lectura y escritura* (personales, académicas, institucionales, estéticas, jurídicas, etc.) y no ejercicios de lectura y escritura, cada escuela y cada aula – en los diferentes ciclos y años y no sólo en la clase de Lengua- deben propiciar la participación de los niños en prácticas del lenguaje escrito situadas y con sentido. La posibilidad de apropiación de conocimientos en todas las áreas implica el desarrollo de prácticas del lenguaje (hablar, escuchar, escribir, leer) en torno a los contenidos específicos. La particularidad de los objetos de conocimiento requiere prácticas discursivas diversas y su aprendizaje se posibilita en el marco que las hace necesarias y pertinentes. Entonces, para aprender a tomar notas, recuperar información de cuadros comparativos o gráficos de barra, preparar material gráfico para acompañar una exposición oral, etc., el contexto adecuado serán todas las instancias en que esos textos se pongan en juego, tanto en las áreas lingüísticas como no lingüísticas. **En todos los casos, los docentes serán quienes acompañen, enseñen y muestren cómo se producen y leen esos textos.**

✓ **Las situaciones didácticas relacionadas con el lenguaje escrito deberán guardar la mayor similitud posible con las acciones que los lectores y escritores ejercen en el contexto social.** Así contextualizadas, las estrategias inherentes a la comprensión o el dominio de las condiciones y requisitos propios de la producción de textos escritos se pondrán en juego con un propósito que trasciende ampliamente la rendición de cuentas sobre reglas y normativas del *buen escribir* o el *buen leer* (Pérez Abril, 2004).

✓ La propuesta de frecuentes, variadas y continuas experiencias de interacción con los textos (leyéndolos y produciéndolos) se constituirá en un modo de generar oportunidades para que los niños vayan construyendo la noción de la lectura y la escritura como actividades sociales productoras de sentido y no como simples requisitos para cumplir con los objetivos escolares.

✓ La escuela primaria ha de ofrecer a todos los niños – tomando en cuenta los diferentes puntos de partida- la oportunidad de iniciar, fortalecer y/o diversificar el contacto con las manifestaciones de la cultura escrita, lo cual supone abordar en las aulas las prácticas sociales de lectura y escritura de manera asidua y sistemática, con propósitos didácticos claramente definidos y atendiendo a los principios básicos de diversidad y continuidad. En función de estas premisas, corresponderá al docente la planificación y gestión de situaciones en las que:

- **haya ocasión de leer y escribir variedad de textos** de uso social: mensajes, cartas, noticias, recetas, instructivos, cuentos, adivinanzas, notas de enciclopedia, informes de experimentos, etc;
- **se tengan en cuenta los distintos propósitos** que guían las prácticas sociales de lectura y escritura: leer para buscar información, para seguir instrucciones, para tomar decisiones, para estudiar y aprender, para disfrutar de la lectura; escribir para expresar sentimientos, necesidades e ideas, para comunicarnos con alguien que está lejos o con quien no podemos sostener una interacción inmediata; para registrar y conservar información, para intentar conseguir algo (material o simbólico), para crear, etc;
- **se escriba para diversos destinatarios;**
- **se desplieguen distintas acciones frente a los textos:** escuchar leer, leer por sí mismos, leer para otros, releer, dictar, escribir, copiar, planificar un texto a producir, revisar un escrito, reescribir.
- **se favorezca el contacto con los libros y otros portadores en diversidad de escenarios y circuitos:** biblioteca del aula y de la institución escolar, bibliotecas populares, puestos de diarios y revistas librerías, exposiciones y ferias de libros; esto contribuirá a enriquecer el reconocimiento de variadas prácticas sociales y culturales de lectura.

Es fundamental tener en cuenta que “la diversidad de textos puestos a disposición no constituye, en sí misma, una instancia alfabetizadora, si no se generan, en torno a dichos materiales textuales, verdaderas situaciones de lectura, con propósitos definidos y reales, que involucren a los estudiantes como lectores, incluso mucho antes de que puedan leer de manera convencional” (Gobierno de Córdoba. SPlyCE, 2009 a, p. 4).

✓ En el aula deben ingresar materiales escritos aportados por los estudiantes, el docente, las familias, la comunidad, agencias y agentes del campo social, etc. Por otra parte, las prácticas de lectura que se realizan en la escuela y en aula en relación con esos textos deben recuperar su función social, las situaciones comunicativas que implican y los propósitos según los cuales son efectivamente leídos en las prácticas sociales de lectura. Por ejemplo, en el ámbito social los instructivos no se leen para aprender y/o analizar cuáles son sus partes y qué formas verbales se utilizan, sino *para hacer*, siguiendo las instrucciones que ellos proporcionan. Por tal motivo, en las aulas serán puestos en circulación cuando sea necesario hacer algo y, en consecuencia, haya que recurrir a la lectura de tales textos para satisfacer esta necesidad “real”. Los saberes sobre las propiedades textuales y los rasgos lingüísticos característicos se irán construyendo en las situaciones de lectura y no como un pre-requisito para participar en ellas; correlativamente, se constituirán en herramientas para próximas experiencias de lectura y escritura de estos géneros textuales. En síntesis, no se trata de leer para aprender/practicar lectura, sino para ejercer propósitos lectores. Y es a través de ese ejercicio contextualizado y con sentido, que se van construyendo los saberes sobre la lectura y sus estrategias, sobre “el trabajo del lector”, sobre la lengua escrita, sobre los textos.

“Sólo la lectura orientada por **propósitos explicitados y conocidos por los niños** posibilita actuaciones distintas y más pertinentes. Así, cuando la intencionalidad con que ellos deben abordar un texto forma parte de la búsqueda de información sobre un tema que estamos investigando, sobre el que tenemos genuinos interrogantes y la búsqueda de información es -por eso- relevante, la lectura se realizará. Si leemos instrucciones para armar barriletes, **porque** participaremos de un concurso o una barrileteada; si seguimos las noticias del diario **porque** las inundaciones, los incendios o la sequía son problemas que han tomado relevancia en los diarios y aquejan a nuestra zona, si leemos otro cuento de un autor **porque** leímos uno antes y nos gustó/divirtió/ sorprendió/conmovió” (Gobierno de Córdoba. SPlyCE, 2009 a, p. 11).

✓ Para que las situaciones de lectura que se creen en el aula cumplan con los objetivos mencionados, y para que sean lo más cercanas posible a las que se realizan en otros espacios sociales, con intención de enseñanza- deben ser sistemáticas y planificadas. Cada situación es una construcción didáctica, el resultado de una toma de decisiones reflexiva en torno a algunos interrogantes problematizadores, entre los cuales pueden destacarse –a modo de sugerencia- los siguientes:

- _ ¿Qué problemas y claves de lectura abordaremos en esta situación, con este tipo y género textual, con este propósito de lectura? ¿Qué experiencias/representaciones previas tienen nuestros estudiantes respecto de ese tipo/género textual que se leerá?
- ¿Qué saben los estudiantes acerca del tema, hecho, fenómenos, etc. que el texto aborda? (Esto de ninguna manera implica que la eventual respuesta por “poco o nada” pueda conducir a que se renuncie a la posibilidad de ofrecer este texto a los estudiantes por considerarlo demasiado difícil o lejano a sus saberes previos. La eventual respuesta a este interrogante sólo será el “pie” para avanzar sobre los siguientes).
- _ ¿Qué obstáculos podrá plantear el texto al lector en cuanto al léxico, la estructura, el modo de organización de la información, la construcción de oraciones, la intencionalidad, los recursos paraverbales, etc.?
- _ ¿Qué conocimientos y otros “andamiajes” será necesario aportar -antes y durante la lectura- para que los niños puedan sostenerse en la lectura del texto?
- _ ¿Cuáles serán los desafíos e interrogantes que se propondrán para posibilitar la reflexión sobre el texto?
- _ ¿Qué modalidad de interacción será necesaria/pertinente/apropiada para poner en circulación información valiosa sobre la lectura: grupal o colectiva y en qué momento?

Lo cierto es que para asegurar la progresiva apropiación de saberes y prácticas por parte de las estudiantes y garantizar que estas verdaderas “escenas de lectura” tengan lugar en el aula, las situaciones no pueden ser ocasionales, ni producto de la improvisación. Es fundamental una cuidadosa organización didáctica para cada una de ellas. Sólo así será posible asegurar diversidad de experiencias, realmente pensadas y planificadas, cada cual con un sentido y propósito definido. Esto evitará una serie de tareas yuxtapuestas o ciertas rutinas de lectura que no permiten el ejercicio de variedad de “movimientos interpretativos”, sino que proponen un trayecto lector homogéneo e idéntico, que “corre” paralelo o ajeno a la singularidad de los textos y de las prácticas de lectura que cada uno de ellos realmente demandaría. Sólo avanzando en este doble movimiento de continuidad y diversidad y propiciando un verdadero trayecto de lectura para los niños, será posible aportar a la constitución progresiva de su condición de lectores autónomos, “una conquista que se alcanza en el “cruce dialógico” entre la planificación e intervención docente y la participación del estudiante, que el maestro debe promover” (Gobierno de Córdoba, SPlyCE, 2009 a, p 13).

La importancia del trabajo en la biblioteca

Si en la escuela se aborda la lectura como práctica social y cultural, los estudiantes deberán contar con la oportunidad de **acceder a textos auténticos⁵⁵ y completos, en sus soportes originales (libros de literatura, enciclopedias, diccionarios, revistas, diarios y publicaciones periódicas, folletos, catálogos...)** y **no a las versiones escolares que de ellos ofrecen los manuales**. En este marco es donde cobra especial importancia el trabajo en la biblioteca y en los otros espacios y circuitos donde la escritura se hace presente.

En relación con la importancia de la biblioteca escolar en el proyecto alfabetizador, en el Documento *Abriendo tesoros. Bibliotecas escolares* producido por la Biblioteca Provincial del Maestro (Gobierno de Córdoba. SPlyCE, 2010), se sostiene que un proyecto didáctico imprescindible es la construcción de la biblioteca escolar, con dotaciones de materiales seleccionados por los docentes y mediadores especializados. Para elaborar un proyecto de biblioteca escolar es necesario pensar en transformar la biblioteca en un centro de documentación y recursos para el aprendizaje, como así también en un espacio donde se promueva la fantasía y el imaginario. Se trata de un proyecto estratégico y situado, porque responde a las particularidades del contexto; **integrado**, porque convoca a todos los actores institucionales al trabajo conjunto, y público, porque debe ser conocido por todos los beneficiarios de la institución y la comunidad.

✓ Será necesario propiciar **actividades permanentes de lectura y de escritura** en torno a la organización y uso de las bibliotecas puesto que son las que efectivamente permiten la circulación de libros y de todo tipo de material escrito que resulta indispensable para recrear en el aula la diversidad y riqueza del entorno letrado que existe fuera de ella. Entre ellas, es posible sugerir:

- Trabajar con los niños en la organización de los libros y otros materiales teniendo en cuenta diversos criterios, que –tal como se ha intentado mostrar en la secuencia de aprendizajes y contenidos propuesta- se van diversificando y complejizando, a medida que los niños se van apropiando de nuevos saberes acerca del universo de la lengua escrita y de los objetos sociales que son sus portadores.

⁵⁵ Se utiliza la expresión *textos auténticos* para distinguirlos de los *textos escolares*, contenidos en los manuales de estudio o creados *ad hoc* para la enseñanza de ciertos contenidos. Estos textos escolares constituyen *versiones* de los textos “reales” que circulan en el espacio social, “...«homogenizan» las formas discursivas y borran las convenciones textuales y gráficas presentes en los textos auténticos. La homogeneización inevitable de los textos escolares impide el acceso a los lenguajes de especialidad y a las formas retóricas de las distintas comunidades discursivas” (Tolchinsky, 2008, p.52).

- Aprovechar esa organización que se ha dado a la biblioteca, para generar en torno a ella diversidad de escenas de lectura en las que los niños deban buscar, seleccionar, consultar, registrar, contrastar información.
- Propiciar que los estudiantes lleven materiales de lectura para leer con sus familiares y/o amigos, no como una simple rutina escolar, sino como una acción cultural en la que tanto el docente como los propios niños actúan como mediadores. El maestro podrá recomendar a los estudiantes determinado material para ser retirado de la biblioteca, brindando justificaciones (por ejemplo: *podrías llevar esta revista para que lea tu mamá; cuando ella nos visitó nos dijo que gustaría mucho viajar y conocer otros lugares*) o bien podrá instar a los niños a que se sitúen en la perspectiva de gustos, intereses, necesidades de padres, hermanos, abuelos, vecinos, para pensar y decidir qué material de lectura podría ser apropiado para ellos. De esta manera, serán los propios estudiantes- en situaciones genuinas y no forzadas- quienes tiendan los lazos entre su escuela, su grupo familiar y su comunidad.
- Convertir a la biblioteca del aula – aunque sea pequeña y no disponga de muebles apropiados o espacio físico importante- en un espacio material y simbólico en torno al cual –y obedeciendo a una planificación cuidadosa y sistemática- los miembros de la comunidad escolar, las familias, distintos referentes sociales se reúnen para leer, hablar sobre lo que se lee, compartir gustos, preferencias, interpretaciones, escribir. Será ésta una manera de:
 - “ Propiciar institucionalmente la coordinación de los aprendizajes que los niños realizan en los diversos ámbitos en que participan y desarrollan su existencia: escuela, familia, comunidad, puesto que la multiplicación y diversidad de interacciones, actos, escenas, escenarios, participantes, propósitos, sentidos y repertorios de lectura constituyen valiosas instancias de mediación cultural en las que los participantes se apropian de los saberes y prácticas puestas en juego respecto a la lectura, al mismo tiempo que integran y amplían la comunidad de lectores” (Gobierno de Córdoba, SPlyCE, 2009 a, p. 9).

Leer y escribir en el Primer Ciclo

Como se expresa en el *Cuaderno para el aula Lengua 1* (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006 a), la tarea propia de la alfabetización inicial confiere su sello característico al Primer Ciclo de la Educación Primaria. Será éste el tiempo especialmente destinado a iniciar o dar continuidad al proceso de ingreso de todos los niños en el mundo letrado, en el universo de la cultura escrita y de las prácticas que la expresan y, a la vez, le son propias. Para ello, la escuela “trabaja para que se apropien de los usos sociales de la lectura y la escritura, al tiempo que orienta, favorece y estimula los esfuerzos que ellos realizan por comprender el funcionamiento del sistema alfabético...” (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p. 18). De estos propósitos se derivan algunas consecuencias relevantes para la enseñanza:

✓ Entendidas la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje que permiten construir y producir sentido, **los estudiantes han de ser considerados lectores y escritores**, pues nada del sentido les es negado (*Analfabetos de sentido no hay...nos dice Graciela Montes -2006-*). Escritores y lectores *novelas*, podemos acordar, pero **de ninguna manera no lectores o no escritores, ni tampoco meros codificadores y descifradores de textos**.

Es a través de **actos de lectura y escritura situados y con sentido** que los niños se apropian de los saberes relativos al sistema de escritura, lo cual supone descartar la idea –y las prácticas de enseñanza que la ponen de manifiesto –de que “primero hay que aprender a leer y a escribir para recién después poder leer y escribir”. Esta expresión traduce la concepción de que el conocimiento de la alfabeticidad del sistema es prerequisite para acceder a las prácticas de lectura y, en consecuencia, da lugar a prácticas de enseñanza planteadas y secuenciadas según una lógica acumulativa (ir “aprendiendo las letras” y a “juntarlas”; ir apropiándose de diversas estrategias de cifrado y descifrado), que permitiría que –tras la superación de esta “carrera de obstáculos” – el niño pueda adquirir su estatuto de lector y de escritor (en el sentido puramente escolar, claro está). En definitiva, y como primera orientación didáctica, destacamos que *sólo leyendo es posible aprender a leer, y sólo escribiendo es posible aprender a escribir*.

“Al facilitar experiencias completas de lectura y escritura llenas de sentido para el alumnado, surgen muchas situaciones en las que se requiere reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua escrita. En este contexto el docente puede enfocar su interacción con los alumnos hacia la reflexión metalingüística de manera que éstos aprendan tanto los conocimientos referidos al código, como al texto, como al discurso, y a usarlos estratégicamente” (Fons, 2010, p.3).

✓ Es necesario implicar a los niños en situaciones de lectura y escritura que abarquen los tres usos primordiales de la lengua escrita en una sociedad alfabetizada (Tolchinsky, 1990):

- Resolver cuestiones de la vida cotidiana. Por ejemplo, dejar asentados pactos y acuerdos; registrar fechas, datos que deben ser conservados; utilizar calendarios y listas (de asistentes, de invitados, de ingredientes, de productos e insumos que es necesario comprar; interpretar letreros y carteles que organizan desplazamientos y actividades en el espacio social; completar fichas y formularios; manejar aparatos; construir objetos, etc.

- Acceder a la información y a formas superiores de pensamiento. Por ejemplo, uso de textos informativos, descriptivos y argumentativos de diversa complejidad pero reales: libros de conocimientos, revistas de divulgación científica, manuales e enciclopedias visuales, ya sean en papel o en pantalla.

- Apreciar el valor estético y literario; descubrir la capacidad del texto escrito para expresar sentimientos, provocar ambigüedades y crear mundos imaginarios (esta función aparece desarrollada *in extenso* en el apartado dedicado al eje Literatura).

✓ **Es fundamental provocar**, en toda situación que resulte propicia, la **discusión sobre los problemas y exigencias** que plantea la escritura con diferentes propósitos y la producción de un texto escrito. El rol del docente -como referente de los saberes y prácticas involucrados en la cultura letrada- implica *mostrar cómo se hace y qué se sabe* para producir un texto escrito y *posibilitar* a los niños la *exploración y reflexión* acerca del tipo/género textual que se está produciendo. Entonces, por ejemplo, si se quiere solicitar autorización para una salida a la directora de la escuela, se leerán distintas notas referidas a pedidos/autorizaciones (a los padres, por ejemplo) y se promoverá la reflexión acerca de cómo están escritas (*¿qué dice primero? ¿y luego?*). Se pueden ir registrando los distintos tópicos que van abordando y dejar ese registro como fuente de información para la próxima vez que sea necesario escribir una autorización. En esa oportunidad, entonces, se podrá centrar la atención en otros aspectos textuales y mostrar cómo el registro de información posibilita recuperarla cuando se la necesita.

SITUACIONES, ACTIVIDADES Y PROYECTOS QUE HACEN POSIBLES LOS APRENDIZAJES Y CONTENIDOS DEL EJE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO INTERVENCIONES DEL MAESTRO ⁵⁶	
<p>Promover la participación en proyectos de lectura y escritura con propósitos definidos y reales. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la búsqueda de información para elaborar una enciclopedia de animales, de juguetes, etc. o para producir un folleto de prevención; - la lectura exploratoria y anticipatoria de epígrafes, frases célebres, poemas breves para confeccionar tarjetones o señaladores que se regalarán en algún evento de la escuela; - la lectura (exploratoria, compartida, asistida) de relatos para seleccionar aquéllos que conformarán una antología temática; la producción de historietas para armar una revista. 	
EN RELACIÓN CON LA LECTURA	EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA
<p>Lectura en voz alta a cargo del maestro: es, en primer término, una manera propicia de “abrir la puerta”, interesar y dar la bienvenida a quienes invitamos a crecer dentro de la comunidad de lectores. Por otra parte, esta lectura a cargo del maestro es una valiosa oportunidad para “poner en escena los quehaceres del lector”; para ello, será necesario que el docente⁵⁷:</p>	<p>Escritura delegada al maestro: práctica que favorece, en una secuencia de progresiva complejidad, la adquisición integrada de saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> - sobre la <i>lengua escrita</i> (sus funciones y formatos textuales); - el <i>estilo de la lengua escrita</i> (sus modos de adecuación al destinatario y al contexto, sus convenciones, sus maneras de organización textual, sus recursos,

⁵⁶ Para ampliar, se sugiere la consulta de Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006 d ; Argentina, Ministerio de Educación, 2008; Fons, 2010.

⁵⁷ Se sigue en esto a Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2008 a.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifieste las motivaciones de la elección de los textos. ▪ Presente las obras mostrando interés, resaltando detalles o el contexto de producción. ▪ Lea en voz alta el texto completo, realizando detenciones planificadas en lugares precisos, sin perder el sentido de lo que se está leyendo. ▪ Comunique el texto y al mismo tiempo dé a conocer las emociones que le produce en una puesta en acto de las prácticas propias del lector experto. ▪ Lea el texto tal cual se presenta en la versión elegida, sin transformar ni modificar expresiones o palabras porque juzga que no serán comprendidas. Los obstáculos que puedan presentarse se irán superando al avanzar en la lectura, al plantearse el intercambio entre los lectores o al retomarse la lectura de algún fragmento si es necesario. ▪ Informe sobre cómo se abordan lo distintos portadores al momento de realizar una lectura. Por ejemplo, al leer un cuento incluido en una antología, usa el índice para localizar la página exacta o recurre a un señalador para suspender la lectura de una novela. ▪ Exprese su propia interpretación y la justifique remitiendo a ciertas pistas en el texto que no han sido consideradas por los niños /as y que son relevantes para entender la historia o el modo como se cuenta. Por ejemplo: la relación entre dos personajes, la descripción del lugar en que ocurren los hechos, los indicadores que revelan quién está tomando la palabra en ciertos episodios, etc. 	<p>sus formas de coherencia y cohesión);</p> <ul style="list-style-type: none"> - el <i>sistema de escritura</i> (sus regularidades y combinatorias; las marcas notacionales); - el <i>proceso de producción de un texto escrito</i> (la necesidad de planificar; las estrategias de la “puesta en texto”; la revisión y corrección del escrito en búsqueda de mayor adecuación, más claridad, más interés, más variedad de expresión, etc.; las exigencias de la edición: diagramación, tipografía, portador). <p>En situaciones didácticas de esta naturaleza –dice Fons (2010)- “Se trata de hablar de lo que se hace, de hacer visible lo que parece automático y de tomar conciencia del proceso y del producto para aprender de la experiencia de escribir conjuntamente” (p.5).</p>
<p>Lectura compartida: situaciones en las que el maestro asume gran parte de la tarea de lector, pero promueve la participación de los estudiantes en la lectura de algún título, epígrafe, fragmento breve, frase significativa, secuencia de diálogo, estribillo de un poema o canción, etc. Para este tipo de situaciones, son especialmente aptos aquellos textos en los cuales existen reiteraciones (estribillos, fórmulas mágicas, fórmulas de apertura/cierre, etc.) y también aquellos géneros o textos familiares para los niños en los que existe mucho de conocido (por ejemplo, las palabras <i>ingredientes/materiales necesarios/preparación/procedimientos</i> en los textos instruccionales, las fórmulas de apertura y cierre de una carta o un mail, las frases apelativas o los <i>slogans</i> en los avisos publicitarios o propagandas de amplia difusión, etc.).</p>	<p>Escritura compartida: corresponde a situaciones en las que los niños - trabajando de a pares o en grupos pequeños integrados por estudiantes con saberes diversos acerca de la lengua escrita y del sistema de escritura- deben escribir para resolver diferentes problemas o desafíos vinculados con la generación y organización de ideas, la mejor manera de dirigirse a un determinado lector, el léxico que se utilizará, las particularidades del sistema de escritura. Estas situaciones serán ocasión propicia para que en la búsqueda compartida y el intercambio de saberes, hipótesis y estrategias de resolución, los niños se vayan apropiando, progresivamente, tanto de las convenciones del sistema alfabético, como de los procesos y actividades que suponen la planificación y la puesta texto. En estas situaciones, los estudiantes construyen aprendizajes a partir de sus saberes previos y los de sus compañeros; recurren al maestro como <i>escritor experto</i> y aprenden a consultar fuentes autorizadas (diccionarios, escrituras legítimas, abecedarios, glosarios, etc.).</p>
<p>Lectura independiente, durante las cuales los niños leen por sí mismos, poniendo en acción sus saberes para resolver problemas cuya resolución requiere leer con diferentes</p>	<p>Escritura independiente: en situaciones de esta índole, el maestro va delegando gradualmente la responsabilidad de la <i>puesta en texto</i> a sus estudiantes, para que ellos</p>

<p>propósitos. Esta estrategia admite diferentes variantes; por ejemplo, luego de que se ha realizado la lectura de un texto (en voz alta a cargo del docente o en situación de lectura compartida), los niños deben buscar algún dato (un nombre, una característica, una expresión propia de algún personaje); buscar <i>dónde dice</i>; verifiquen <i>si dice o no dice</i> algo, entre otras posibilidades. Otra posibilidad es la mesa de libros y otros portadores dispuesta para que los niños exploren, busquen y elijan alguno/s a partir de una consigna del docente.</p>	<p><i>escriban solos</i>. Para esto, es necesario que las consignas de escritura sugeridas por los docentes sean significativas, orientadoras, promuevan a la escritura de textos completos, con un destinatario y un propósito determinado, de modo que sea posible tomar decisiones acerca de qué texto se escribirá y cómo se lo ha escribir.</p>
---	--

Leer y escribir en el Segundo Ciclo

El proceso de alfabetización, entendida ésta como acceso y permanencia en la cultura escrita no se completa en el Primer Ciclo. Por eso mismo, corresponde a los maestros del Segundo Ciclo generar oportunidades para que los estudiantes avancen como participantes activos de la cultura escrita (Argentina, Ministerio de Educación, 2008). Esto implica que:

En tanto lectores	En tanto escritores
<ul style="list-style-type: none"> - Sean capaces de localizar y seleccionar textos que les permitan satisfacer una necesidad, resolver un problema determinado, conocer y comprender mejor algún aspecto de la realidad. - Asuman una postura crítica frente a los textos orales y escritos de circulación social (mensajes de los medios de comunicación masiva, Internet, publicidad y propaganda, etc.) construyendo y sosteniendo una opinión propia. - Se apropien de los contenidos escolares de todas las áreas a través de una lectura cada vez más autónoma. 	<ul style="list-style-type: none"> Sean capaces de construir sus propios textos para informar a otros; - Puedan dar a conocer sus ideas o convencer a los demás de lo que consideran justo o conveniente. - Adquieran saberes (conceptuales y estratégicos) que les permitan no sólo decir el conocimiento, sino también reconstruirlo y recrearlo y, de este modo, poder avanzar en la apropiación de los contenidos escolares. - Utilicen la escritura como un medio para organizar/ reorganizar sus pensamientos.

Por otra parte, y dada la complejidad del sistema de escritura, le corresponde al Segundo Ciclo contribuir a que su conocimiento y progresiva apropiación pueda seguir construyéndose en los últimos años de la escolaridad primaria.

SITUACIONES, ACTIVIDADES Y PROYECTOS QUE HACEN POSIBLES LOS APRENDIZAJES Y CONTENIDOS DEL EJE LECTURA Y ESCRITURA EN EL SEGUNDO CICLO	
INTERVENCIONES DEL MAESTRO ⁵⁸	
EN RELACIÓN CON LA LECTURA	EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA
<p>Corresponde evitar que sea el manual el único material de lectura al que acceden los estudiantes y posibilitar la frecuentación del amplio espectro de los discursos de circulación social; favorecer el contacto con textos ricos, cada vez más complejos, pero sin abandonar la práctica de la lectura “asistida”, “acompañada” por parte del docente y de los pares.</p>	<p>Desde el principio de la alternancia metodológica, será importante que se planifiquen diferentes tipos de propuestas didácticas ya que ellas permitirán el trabajo en función de diferentes objetivos de aprendizaje. Para ello, será necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar situaciones de escritura y no meros ejercicios de redacción. Esto supone tomar como punto de partida situaciones acordes a los intereses, posibilidades y demandas de actuación social de los estudiantes. Se escribirá con un propósito comunicativo y previendo los efectos que se quieren suscitar en el destinatario lector. Algunas posibilidades son las siguientes:
<p>Es necesario que los estudiantes participen en variadas situaciones que les permitan ir aprendiendo cómo se busca información, cómo se la procesa y organiza, cómo se la utiliza después de aprendida, a fin de que puedan transformarse progresivamente en usuarios autónomos de la información. Esto no quiere decir enseñarles “técnicas” a ser aplicadas de manera mecánica, sino ayudarlos a aprender estrategias que les permitan resolver los problemas que la comprensión de un texto plantea, problemas que nunca son idénticos, porque cada texto es diferente, y –en consecuencia- no hay “recetas” que sean válidas para todas las situaciones de lectura.</p>	<p>Situaciones auténticas: corresponden a contextos extraescolares verdaderos. El texto a producir “sale” del ámbito de la escuela. Por ejemplo: <i>escribir cartas para alumnos de otra escuela; escribir una nota para el periódico barrial.</i></p> <p>Situaciones de discurso del ámbito escolar: corresponden a situaciones auténticas dentro del ámbito escolar. Por ejemplo: <i>diario de la escuela, murales, notas internas, escritos que circularán entre distintos grupos, grados y niveles.</i></p>
<p>El docente ha de intervenir para que, al enfrentarse a un texto, el estudiante “ponga en acción” sus conocimientos previos y, desde ellos, pueda dar cuenta de lo que ignora, de modo que pueda orientarlos a concentrarse en lo que ofrece obstáculos para la comprensión.</p>	<p>Situaciones de ficcionalización: corresponden a contextos “inventados” que mantienen similitudes con la realidad y que llevan a los alumnos a asumir un rol y a considerar las exigencias de una cierta situación espacio-temporal, ciertos receptores. Por ejemplo: <i>asumir el rol de un integrante de una agrupación ecologista que debe escribir una carta de lectores para manifestar su acuerdo/desacuerdo con ciertas conductas ambientales.</i>⁵⁹</p>
<p>Es tarea del docente suscitar y mantener el interés por el saber que se transmite por medio de la lengua escrita. El maestro que lee <i>a, para</i> y <i>con</i> los estudiantes textos que abordan temáticas de la ciencia y la tecnología o que expone puntos de vista sobre temas de interés y actualidad, está actuando como “puente” entre el estudiante lector y nuevos conocimientos y puntos de vista que enriquecerán su capacidad lectora y ampliarán su mundo y el horizonte de sus intereses.</p>	
<p>Es fundamental establecer interacciones permanentes entre lectura y oralidad, de modo que sea frecuente la práctica de dialogar con los estudiantes acerca de los temas y problemas que se abordan en los textos que se ofrecerán para la lectura. De esta manera, cuando llegue el momento de leer un texto sobre determinado tema, los</p>	<p>Es necesario instalar de manera sistemática la reflexión acerca de los modos en que los textos a producir constituyen respuestas satisfactorias a las intencionalidades y propósitos; cómo adecuan las variedades lingüísticas y registros; como seleccionan, priorizan, organizan contenido, etc.</p>

⁵⁸ Para ampliar, se sugiere la consulta de Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006 d ; Argentina, Ministerio de Educación, 2008; Fons, 2010.

⁵⁹ Seguimos en esto a Otañi y Gaspar, 2001, p. 93

<p>estudiantes se acercarán a él con conocimientos, interrogantes e hipótesis previas que orientarán el procesamiento de la información y darán sentido al “tener que leer”.</p>	
<p>Es importante generar proyectos de lectura que supongan el abordaje de varios textos que dialogan entre sí, pero con el cuidado de ofrecer a los estudiantes pautas y procedimientos para que los puedan relacionar. La habilidad para establecer relaciones no es algo que se adquiere espontáneamente, por el solo hecho de realizar tareas que la demanden, sino que es un aprendizaje y, por lo tanto, objeto de enseñanza.</p>	<p>Los textos a los que se recurra como referentes de una determinada actividad de escritura no deben ser presentados como modelos a imitar, sino como fuentes de aprendizaje sobre los rasgos distintivos de un cierto género, del estilo del lenguaje escrito, de las particularidades en las que se concreta una determinada función social de la lengua escrita. Esta “lectura de escritor” debe ser orientada por el docente, quien guiará a los estudiantes en la tarea de exploración en función del logro de determinados objetivos. Cabe acotar que una fértil articulación entre la escritura y la lectura permitirá que la frecuentación de variedad de textos de un mismo género o estilo, o que abordan el mismo tema desde diferentes ópticas, mediada por la reflexión metalingüística y metatextual, constituya, para los estudiantes, una fuente de saberes.</p>
<p>Se procurará, de modo sistemático, la reflexión sobre los propios procesos de lectura. No se trata solamente de plantear de modo ocasional algunos interrogantes, del tipo <i>¿les costó leer el texto? ¿en qué se equivocaron? ¿por qué creen que se equivocaron</i>. Se trata de incluir en la planificación de situaciones de lectura actividades y consignas que lleven a los estudiantes a volver sobre lo leído, a las hipótesis previas y su posterior verificación, a sus fallos y aciertos⁶⁰.</p>	
<p>Las situaciones de lectura en voz alta que se propongan a los estudiantes deben preservar el propósito social de esta práctica: comunicar un texto a un auditorio, compartir un material escrito que los destinatarios no conocen, y no constituirse en momentos de ejercitación de la fluidez lectora. En la medida en que el estudiante tome conciencia del objetivo de la tarea que se le propone y se comprometa con él, podrá darle sentido a “tener que practicar la lectura de ese texto”.</p>	

Leer y escribir para aprender

La escuela tiene la responsabilidad de permitir que *todos* los estudiantes se apropien de los saberes y prácticas necesarios para enfrentar con éxito los aprendizajes escolares. Leer para aprender es una práctica del lenguaje que no se adquiere de manera espontánea por el sólo hecho de tener que enfrentarse a los textos *porque hay que estudiar*. **es un objeto de aprendizaje y, en consecuencia, de enseñanza.**

“Es necesario enseñar a estudiar –y no solamente evaluar el resultado del estudio– para garantizar que todos los chicos tengan la oportunidad de aprender un uso particular de la lengua escrita que habitualmente no forma parte de las prácticas fuera del ámbito académico; si se asume la responsabilidad democratizadora de la escuela no puede dejarse este aprendizaje por cuenta de las familias, porque eso reforzaría las desigualdades entre los chicos” (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.29).

⁶⁰ El control de la comprensión es el más complejo de los procesos superiores, pero no se logra espontáneamente. El estudiante necesita ser enfrentado, intencionalmente, a la necesidad de revisar lo hecho y actuado; sólo así podrá ir aprendiendo a “monitorear” su recorrido lector.

En vistas a ello, será necesario planificar y orientar⁶¹:

- **Situaciones de lectura compartida** (el maestro con los estudiantes; los estudiantes entre sí, asistidos por el maestro) **de textos difíciles** permiten a) abordar y discutir los problemas que se presentan cuando se trata de leer para estudiar: el significado de las palabras, la construcción de las oraciones, la organización de los párrafos, la necesidad de articular contenido verbal y no verbal (tablas, gráficos, mapas, etc.); b) explorar estrategias para tratar de resolver tales problemas (inferir significados de las palabras; consultar el diccionario y decidir cuál es la acepción apropiada; reformular las oraciones complejas (*decir de otra manera*); tomar notas; elaborar resúmenes.
- **Situaciones en las que es necesario resumir un texto con diferentes propósitos**: porque es necesario reducir la información para poder conservarla, no sólo para una situación de evaluación, sino porque es necesario comunicarla a otros (otros miembros del grupo clase que no han leído ese texto; estudiantes de otros años frente a quienes se van a realizar breves presentaciones sobre un tema sobre el cual se ha estado leyendo); o porque se necesita resumir esa información para producir una reseña, etc. Lo fundamental para que el resumen pueda ser apropiado, progresivamente, como una estrategia comunicativa y no como una mera técnica es que los estudiantes –y el docente- comprendan que no existe *una única manera de resumir un texto* y que no hay un *único resumen posible*, sino que el propósito con el que se lo realiza y el *foco* desde el cual se decide lo relevante/no relevante constituyen parámetros para la toma de decisiones (por ejemplo: si hemos leído un artículo sobre un determinado descubrimiento o invento, no resumiremos de la misma manera si lo que se pretende es *dar cuenta de los hechos que lo hicieron posible* que si lo que queremos es *recuperar los aportes de ese descubrimiento o invento al avance de la ciencia o la tecnología*. Para hacer esto evidente y poder generar los aprendizajes necesarios, las consignas que demandan resumir, debieran ir siempre acompañadas de un *para qué*⁶².
- **Situaciones en que la lectura y la escritura se articulan con la oralidad**: escuchar una exposición y, mientras se lo hace, tomar notas; confrontar las notas que cada uno tomó con las que produjeron los compañeros; “controlar” las notas que se han tomado con algunos indicadores que va proporcionando el maestro (*x es una información muy importante, así que no debiera faltar; x es un concepto que tendría que ir primero para que se entienda el orden en que fueron ocurriendo los hechos; tendría que quedar claro que x y x dependen de...*); planificar y presentar exposiciones breves a partir de textos que se han leído de manera compartida.

Lectura y escritura y construcción de ciudadanía

Un aporte fundamental que ha de realizarse desde el trabajo en las clases de Lengua –y en fecunda y auténtica articulación con otros campos (por ejemplo, las Ciencias Sociales)- es la contribución a la formación de los estudiantes como participantes activos y críticos de la vida ciudadana. En este sentido, habrán de ocupar un espacio relevante aquellas situaciones de lectura y escritura que plantean a los niños la posibilidad de⁶³:

- Apropiarse, progresivamente, de aquellos saberes y estrategias lectoras que les permitan abordar de manera crítica los mensajes de circulación masiva (prensa gráfica, televisión, Internet). En este sentido, deberán generarse situaciones de lectura en que los niños –orientados por el maestro y en actividades tanto grupales como individuales- puedan distinguir información de opinión y reflexionar acerca de los modos en que a través de la selección y organización de los contenidos y mediante la utilización de diferentes recursos, el lenguaje se utiliza para persuadir, convencer, formar/manipular opinión, generar consenso o disenso, etc.
- Discutir y debatir interpretaciones y puntos de vista a partir de la lectura de textos argumentativos sencillos (si la lectura es independiente) o más complejos (si la lectura la realiza el maestro o éste la comparte con sus estudiantes).

⁶¹ Para ampliar orientaciones sobre estas prácticas, se sugiere la lectura de Aisenberg, 2004; Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2001; 12 (ntes) Digital, 2009.

⁶² Para conocer una sugerencia de secuencia posible para abordar las prácticas de resumen en el Segundo Ciclo, se recomienda la lectura de Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.31.

⁶³ Para ampliar, se sugiere la consulta de Argentina, Ministerio de Educación, 2008.

- Aprender a utilizar la escritura como un instrumento de participación en la vida social, comenzando por la propia escuela y proyectándose hacia otras instancias menos próximas (el barrio, el municipio, el pueblo o la ciudad, etc.).

El trabajo en torno a estas prácticas de lectura y escritura constituye una de las instancias más propicias para tender lazos de articulación entre Educación Primaria y el Ciclo Básico de la Educación Secundaria y contribuir, de este modo, al fortalecimiento y continuidad de las trayectorias escolares.

Algunas consideraciones sobre las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación

✓ Estimular a los estudiantes a experimentar con los saberes de los cuales disponen y a tomar la iniciativa en la lectura y escritura –aunque no las “manejen” de manera convencional- será la disposición fundamental de un maestro que pretenda conceder espacios para el logro de la progresiva autonomía de los niños como lectores y escritores. Para ello, será necesario crear un ambiente alfabetizador de seguridad y confianza, donde la duda y las vacilaciones sean concebidas como instancias propias de un proceso de construcción y no como dificultades o “retrasos” en el aprendizaje. Esto demanda, como recomienda Fons (2010), **considerar el valor del tiempo y de la espera:**

“Los aprendizajes complejos necesitan tiempo y se desarrollan de manera interrelacionada con todos los elementos que intervienen en ese proceso que no acaba nunca. Debe tenerse en cuenta que si bien reconocemos un alto grado de autonomía en la lectura y en la escritura al terminar el primer ciclo de Educación Primaria, su proceso de aprendizaje no se da por terminado, sino que sigue durante toda la escolaridad y durante toda la vida. Tiempo también para cada una de las actividades de lectura y de escritura. Muchas veces los adultos nos precipitamos dando las respuestas a todo sin dejar tiempo a que los niños investiguen, comparen, discutan, ensayen, haciéndoles totalmente dependientes de nuestras explicaciones, nuestros recursos y nuestras lecturas. Hay que fomentar el gusto para formularse preguntas, indagar, comparar y discutir de manera autónoma y para ello hay que dejar tiempo” (p.8).

✓ Valorar más los aciertos que los errores y asumir a éstos como fuente de aprendizaje. Se trata de reconocer y nombrar lo que el niño ha hecho bien para que tome conciencia de su aprendizaje. Reconocer el trabajo realizado ayuda a establecer un clima de seguridad afectiva en el aula imprescindible para implicarse en procesos de aprendizaje (Fons, 2010). La observación y escucha atenta de lo que hacen y dicen los niños durante las experiencias de trabajo cotidianas, y los correspondientes registros constituirán herramientas valiosas para identificar las capacidades que ellos van desarrollando, permitirán al docente un conocimiento más acabado de su grupo y favorecerá la interpretación de sus actuaciones, razonamientos y verbalizaciones.

✓ Convertir a la lectura y la escritura en materia de conversación. Hablar de la lectura y de la escritura, del qué y del cómo se lee y se escribe, favoreciendo que los niños expliciten sus conocimientos y estrategias y los compartan con los demás, es esencial para progresar en dicho aprendizaje.

“Es importante también hablar de libros, de noticias, de nombres, de letras, de palabras, etc. como algo habitual en las conversaciones, aunque en el momento no se esté leyendo y escribiendo. Incorporar el tema de la lectura y la escritura como algo habitual en nuestras relaciones y por tanto en las conversaciones estructuradas (la asamblea o corro), así como en las informales y espontáneas es una manera más de valorar y apreciar este aprendizaje” (Fons, 2010, p.11).

Literatura, enseñanza y aprendizaje⁶⁴

En este Diseño Curricular, se pretende recuperar, para la Literatura, un espacio específico, autónomo y fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. El objeto de enseñanza, en consecuencia, no lo constituirán los saberes acerca de la literatura como una suma de tipos y géneros textuales que hay que conocer y saber caracterizar, sino las

⁶⁴ En este apartado, se recuperan consideraciones y orientaciones del capítulo *Leer literatura, un asunto particular* en Gobierno de Córdoba. SPlyCE, 2009 a.

prácticas de lectura y de escritura literaria, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural. Tal redimensionamiento del objeto supone una acción de enseñanza que garantice que tales aprendizajes sean posibles.

En este sentido, es fundamental que, en la propuesta institucional, se diferencien -tanto en el plano de su formulación como en las prácticas que se susciten - el *proyecto de lectura transversal* y el *proyecto de lectura literaria*. La especificidad y autonomía tanto de los saberes implicados como de las prácticas de lectura y escritura inherentes al ámbito de la literatura, sólo se asegura si las propuestas que en torno a ella se generan en la escuela y en las aulas evitan supeditarla a otros objetivos y contenidos, haciéndola objeto de propósitos utilitarios: la aplicación de conceptos lingüísticos o normativos; el desarrollo de valores; la consideración de temas de las ciencias. Esto no implica que no puedan generarse instancias de diálogo entre los textos literarios y otros de diferentes ámbitos, pero -en todos los casos- ha de prevenirse el riesgo de que la articulación que se proponga desnaturalice o soslaye su condición de obra de arte y que los itinerarios y modos de lectura que se induzcan no violenten (por forzamiento o limitación) la plurisignificación que prevé el discurso literario ni condicionen los movimientos interpretativos de los lectores.

La selección de los textos

Constituye un “ingrediente” fundamental en el proyecto educativo de *formación del lector literario*. Se trata de construir corpus de textos potentes en cuanto a sus posibilidades de desafiar los movimientos interpretativos de los lectores. En este sentido, **se recomienda que la selección no esté guiada por los contenidos conceptuales que se deben desarrollar (por ejemplo: las características de la leyenda, o las diferencias entre cuentos realistas, maravillosos, fantásticos, etc.), sino por la variedad de experiencias de lectura que puedan propiciar.** Esto no quiere decir que tales saberes deban ser dejados de lado; sólo se trata de que sean considerados no como un fin en sí mismos, sino como aportes que, contruidos y significados en las prácticas de lectura situadas, enriquezcan la interpretación de los textos y el horizonte cultural de los estudiantes.

La potencia de los textos estriba, en gran medida, en su capacidad de suscitar diferentes interpretaciones, abrir las fronteras que permitan el acceso de los estudiantes a otras culturas, a otros mundos, a otras historias, a otras maneras de ser, de pensar, de “llevar la vida”. Esto implica poner en cuestión el concepto de “identificación” que, muchas veces, ha dominado los criterios de selección de textos literarios para los niños. No necesariamente el niño habrá de apropiarse de aquellos textos que replican su mundo y sus vivencias o que se producen u ofrecen desde una concepción estereotipada de lo que se entiende que “les gusta y les viene bien a los niños de determinada edad”. Muchas veces, bajo el pretexto de promover procesos de identificación estamos obturando la posibilidad (y la necesidad) de que nuestros estudiantes ensanchen su abanico de intereses, puedan mirar “otros mundos” y hacerlo “con otros ojos. Tampoco debiéramos perder de vista la idea de que entrar en contacto con otras vidas y conocerlas constituye un modo privilegiado de mirar y comprender la propia. En esta línea, **la ampliación de los trayectos de lectura de los estudiantes requerirá, por parte del maestro, una tarea de selección reflexiva, que ponga en cuestión argumentos o personajes estereotipados, que “muestre” la diversidad de mundos, escenarios, conflictos, resoluciones.**

Múltiples intereses rigen el campo literario y llegan a la escuela propuestas de un mercado editorial que evalúa pertinente diferenciar la producción, circulación y consumo de textos literarios según “literatura universal”, “autores clásicos”, “colecciones para edades bien diferenciadas”, entre otros criterios. **Explorar los acervos de las bibliotecas personales, áulicas, escolares, populares, municipales y/o provinciales, implica leer para poder llevar al aula, dándose la posibilidad de coincidir o no con las prescripciones establecidas por el mercado o por otras instancias de legitimación y/o visibilidad como medios de comunicación, publicidad, crítica literaria, academia, entre otras.** Considerar los autores “clásicos” o los consagrados según un listado más o menos oficial es sólo uno de los diversos parámetros posibles de selección. Por otra parte, teniendo en cuenta que la edad cronológica de los niños no coincide linealmente con su trayecto como lector, bien se puede *volver* a los clásicos infantiles en etapas posteriores a aquéllas para las que supuestamente fueron pensados – lo que dará espacio a relecturas fecundas- , u optar por obviar los parámetros etarios de determinadas colecciones (o supuestos tácitos) que excluyen a lectores “pequeños” de la posibilidad de leer, en determinadas edades, textos de autores considerados *para los grandes*.

Los textos deben contemplar a imprevisibilidad y el desafío; el texto que interpela,

La selección no debiera limitarse a los autores que conforman el canon literario

<p>desacomoda e incomoda, genera perplejidad y asombro también son ocasiones que el estudiante tiene derecho a encontrar en su camino lector, no sólo como posibilidad que se le ofrece para la construcción de la propia subjetividad, sino también como aporte al enriquecimiento de su capital cultural. Esto exige desarticular subestimaciones instaladas en las representaciones adultas acerca de las posibilidades de los niños como constructores de sentidos.</p>	<p>escolar o aquéllos que los alumnos ya conozcan y que, por lo tanto, reclaman. Una de las funciones primordiales del rol mediador del docente es la de “abrir la oferta”, atreverse a proponer otras posibilidades que plantearán, sin duda, otros recorridos de lectura.</p>
<p>Ha de tenerse en cuenta la selección de diversidad de autores y procedencias y corresponde no limitar las elecciones a un género predominante. La propuesta es ofrecer a los estudiantes la mayor diversidad posible; una diversidad en la cual también tendrán su lugar las manifestaciones de la literatura popular, tales como los cancioneros.</p>	<p>Conviene seleccionar textos que permitan la vinculación con otros textos y también con otros discursos y lenguajes: la música, el teatro, el cine, la pintura, la historieta. A medida que avanza la escolaridad, es fundamental, como señala Pérez Abril (2004), que se vayan ampliando las situaciones implicadas en la lectura: pasar de opinar espontáneamente a argumentar razonadamente, de resumir a reseñar críticamente, de comentar a recomendar; de referirse a un solo texto a ponerlo en relación con otros, también aquéllos configurados en otras materialidades significantes como puede ser una pintura, una composición musical o teatral.</p>
<p>También en el campo de la selección de textos han de operar algunos de los principios de la alternancia metodológica. Así, habrán de elegirse <u>textos de lectura obligatoria</u>; otros, que conformarán un <u>menú dentro del cual el estudiante podrá hacer uso de su derecho a optar.</u> También habrá un <u>margen para la libre elección</u>, campo en el que el docente podrá actuar como “recomendador” o como quien acompaña a los niños en su recorrido por diferentes circuitos y escenarios y por variadas ofertas (bibliotecas, librerías, ferias del libro, exposiciones; ciertas editoriales, ciertas colecciones).</p>	
<p>En síntesis, la selección de textos como instancia constitutiva del diseño del Proyecto Escolar de formación de lectores literarios, ha de sostenerse en el propósito de garantizar, durante el trayecto de la escolaridad primaria, el acceso de los estudiantes al patrimonio literario local, regional, nacional, como “una parte de la responsabilidad de la escuela en la democratización del bagaje cultural de la humanidad” (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.27).</p>	

La formación del lector literario

Un lector literario no se forma espontáneamente ni por el simple contacto con los libros. Debe ser formado, requiere de un largo aprendizaje en el que al maestro le cabe el rol de mediador que pone en marcha los procesos propios de la lectura literaria, que habilita el ingreso al mundo ficcional, que incentiva la búsqueda de sentidos, que suscita el diálogo entre la obra y el lector, entre el lector y la cultura. De esto, se desprenden algunas premisas relevantes para la enseñanza:

- El docente desde su condición de lector hace factible un *hacer* comprometido con la formación de lectores de literatura, lo que requiere ampliar el propio repertorio de modo de poder *proponer, diversificar, ampliar, aportar, posibilitar* el acceso a la lectura.

- La presencia de la literatura en la escuela ha de darse en términos de *frecuentación, exploración habitual, sistemática y asidua*. Entonces, habrán de ser numerosas y cotidianas las experiencias que permitan a los niños apreciar el valor estético y literario del lenguaje escrito y descubrir su capacidad para expresar sentimientos y emociones, abrir la palabra hacia pluralidad de sentidos y crear mundos imaginarios.
- Las estrategias de enseñanza privilegiadas en el trayecto de formación de lectores son la apertura de espacios de diálogo e intercambio en torno a lo leído y una atenta escucha de lo que los lectores tienen para decir. Otras veces, también el silencio constituye una manera de mediar el encuentro entre el lector y el texto. Esto implica que no ha de convertirse en rutina y menos en exigencia el *hacer algo* después de leer: responder cuestionarios, ilustrar, dramatizar.
- Desplegar diversas estrategias en las cuales se construya a la escuela como la ocasión para explorar la biblioteca desde propósitos diferenciados, lejos está de reducir la tarea de mediación a la sola gestión de propiciar el encuentro de la materialidad “libro” con el niño. Cotidianamente, habrán de suscitarse en la escuela propuestas de búsqueda de textos en torno a un tema particular; invitaciones a la exploración de una mesa servida previamente planificada; asesoramiento en lecturas para ampliar repertorios; instancias en las que se apele a la participación de los niños como constructores de sentidos, lectores de imágenes, interpretadores de títulos.

La literatura, tanto la de tradición oral, como la de autor, en sus más variados géneros y manifestaciones, debe ser una presencia constante en el aula, y no quedar relegada a un único tiempo y espacio preestablecido dentro de la jornada, ni a unas prácticas que sólo demandan la reconstrucción y la reproducción de lo leído/escuchado. Se trata de incrementar y diversificar las experiencias, lo cual exige planificación de actividades, tiempos, espacios, agrupamientos.

Las propuestas didácticas podrán organizarse a manera de **Proyectos** (por ejemplo: leer para construir una antología; leer para seguir la trayectoria de un autor; leer para “rastrear” un mismo tema o un personaje en obras de diferente género, diferente autor, leer obras de teatro para seleccionar una que será representada o para tomarlas como fuente de inspiración para la producción de una obra de títeres); **Secuencias Didácticas** (por ejemplo, para abordar la lectura de una novela) o **Actividades permanentes** (por ejemplo, la práctica de destinar un tiempo a compartir la lectura de un texto que el docente o un estudiante ha seleccionado libremente; planteada en un espacio de encuentro, la lectura en voz alta debe tener un espacio relevante en la escuela, pero resignificada en su dimensión de práctica comunitaria y convocante).

Las ferias del libro, maratones de lectura, visitas de autor, entre otras situaciones eventuales y *extra-ordinarias*, resultan significativas para la formación de lectores **cuando forman parte de un proyecto sostenido de lectura**. Es decir, cuando se instalan como espacios y tiempos de *encuentro* de los lectores que han tenido y seguirán teniendo acceso a la literatura cotidianamente en **el aula, entendida como sociedad de lectura**.

Los caminos que conducen a la formación del lector literario son diversos, pero –de seguro- tienen su punto de partida en la infancia. A la Educación Primaria le corresponde, en consecuencia, un rol fundante en esa trayectoria, a través de la planificación de espacios sistemáticos y permanentes dentro del tiempo escolar, que hagan posible:

- Descubrir junto con los niños las huellas y pervivencias de la tradición oral de la familia y/o los contextos de procedencia más próximos; recuperar y revalorizar las historias que cuentan y cantan los abuelos u otros adultos significativos de la comunidad. Éstas son oportunidades invaluableles que la escuela ha de ofrecer (especial, pero no exclusivamente en el Primer Ciclo), a fin de permitirles a algunos, el comienzo, y a otros, la intensificación de las búsquedas y encuentros con la palabra literaria.
- Instalar— no como rutina, sino como ritual de encuentro – la práctica de la lectura a cargo del maestro como un modo privilegiado de *dar de leer* (Pennac, 1993). Esta experiencia no sólo ofrecerá al niño ocasión para el disfrute y la imaginación, sino que posibilitará también una participación activa - sensible y cognitiva a la vez- en el mundo que develan las historias. A partir de la lectura, la literatura habrá de constituir - como se ha dicho- oportunidad propicia para el diálogo, la conversación que habilita la construcción compartida de sentidos y, a veces, también para el silencio que se suscita después de leer y de escuchar leer y que –contrariamente a lo que solemos creer (y sentir)- no es ausencia de algo, sino otro modo de significar.

- Acompañar a los estudiantes en la ampliación de su recorrido de lectura; leer *con ellos* para que, progresivamente, tengan acceso a obras cada vez más extensas y complejas⁶⁵.

La participación de las familias y la comunidad

La incorporación de todos los actores escolares, de las familias y de la comunidad en general en las escenas de lectura⁶⁶ previstas en los proyectos institucionales y áulicos de lectura de literatura, constituye una estrategia para generar inclusión y compromiso de todos los responsables del proceso de formación de los estudiantes como lectores de literatura y potencia la condición de la escuela como espacio privilegiado de circulación de los bienes culturales. En vistas a la conformación de la escuela como *sociedad de lectura*, algunas acciones posibles son⁶⁷:

- Invitación a docentes de otras áreas y disciplinas y de otros niveles y ciclos a participar de los acuerdos que prevé la planificación de este tipo de proyectos.
- Constitución de un club de lectura integrado por directivos y docentes de la escuela.
- Convocatoria a padres, abuelos, tíos, referentes del barrio y la localidad - entre otros actores próximos a los contextos de pertenencia de los niños- para la socialización de estos proyectos de lectura; el propósito es habilitar un diálogo en el cual se comparta la decisión institucional de privilegiar al discurso literario no sólo como instancia para enriquecer los procesos de construcción de sentido de los estudiantes, sino como posibilidad de ampliación del universo cultural y simbólico de la comunidad en su conjunto.

Se trata, en síntesis, de convocar para socializar lo construido y planificado en la institución, pero también para escuchar aportes, experiencias, observaciones. Estos espacios de encuentro pueden constituir una oportunidad propicia para que todos participen en las discusiones en torno a la selección de los libros que se pondrán a disposición de los niños. Lo que se está proponiendo, entonces, es que estos encuentros no constituyan sólo instancias en que la escuela comunica a las familias lo que ha proyectado hacer, sino ocasiones que permitan **la distribución de responsabilidades de adultos lectores mediadores de lectura**.

- Talleres para la constitución de “*un club de padres lectores y/o narradores orales*”, “*armado del sanatorio del libro a cargo de padres*”, “*invitación a participar como bibliotecarios*”, entre otras experiencias posibles.
- Escenas de lectura en comunidad en los tiempos y espacios cotidianos, no sólo en situaciones eventuales (ferias, exposiciones) que, muchas veces, sólo otorgan a las familias y la comunidad el rol de *asistentes pasivos a muestras* de lo acontecido y producido durante el ciclo lectivo.
- Apelar a la participación de los adultos como *socios de las bibliotecas escolares, escritores de lecturas en libros viajeros, participantes activos en la organización de la feria del libro, acompañantes en paseos por circuitos propios de lectores: bibliotecas, ferias, eventos*. Involucrarlos en tanto lectores contribuirá, en gran medida, a que se comparta con ellos la idea de que leer es un *trabajo arduo y significativo* y de gran potencia para los aprendizajes de los niños, aunque “no quede nada escrito en el cuaderno escolar”.

En relación con las **prácticas de escritura propias del ámbito de la literatura**, se recomienda, entre otras posibilidades:

⁶⁵ Se recomienda la consulta de una posible secuencia de trabajo para la lectura de novelas en el Segundo Ciclo en Argentina, Ministerio de Educación, 2008.

⁶⁶ Una *escena de lectura* puede ser definida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Entre sus componentes, podemos mencionar los actores involucrados (el maestro, los niños, los adultos significativos; ¿quién lee? ¿a/para quién?), las finalidades, los espacios, los tiempos, las tecnologías de la palabra... (Confr. Cucuzza, 1998; Cucuzza, H. y Pineau, 2003).

⁶⁷ Muchas de las acciones que se sugieren recuperan experiencias significativas de instituciones educativas de Nivel Primario de la provincia de Córdoba que han participado de trayectos y ciclos de formación docente implementados desde el Área de Gestión Curricular (Lengua y Literatura) y el Plan Provincial de Lectura del Ministerio de Educación.

- Habilitar *cuadernos de lectura* en los que los niños puedan registrar sus apreciaciones, interpretaciones, juicios, valoraciones, sin que este documento de “escritura íntima” (Cirianni y Peregrina, 2005) sea convertido en objeto de evaluación por parte del maestro.
- Enriquecer las propuestas de recreación de textos leídos, de modo que *cambiar el título o el final del texto* no sean las únicas posibilidades. Las actividades que se propongan deben constituir una instancia para dar cuenta no sólo de la apropiación del texto que se ha leído, sino fundamentalmente de las expansiones del sentido que éste ha provocado en el niño lector. Escribir cartas que un personaje de ficción le envía a otro o misivas, mensajes, e *mails* al autor o a un personaje para comentar, reclamar, sugerir, etc.; realizar versiones de un cuento tradicional destinadas a los niños de Jardín de Infantes; construir una galería de retratos de personajes luego de haberlos “seguido” a través de la lectura de variadas obras (*hadas, brujas, magos, aventureros, etc.*); generar nuevas situaciones e historias a partir de “hipótesis fantásticas” (¿Qué hubiera pasado si...?) (Rodari, 2000).
- Proponer la producción frecuente de reseñas, notas de lector, recomendaciones, breves informes de lectura.
- Planificar experiencias en que los niños puedan intervenir en foros de lectores o proyectos colaborativos de escritura en Internet.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de participar en experiencias de escritura de invención, con el propósito de desnaturalizar su relación con el lenguaje y explorar sus posibilidades de uso estético.
- Planificar frecuentes y variadas oportunidades para que los estudiantes produzcan textos narrativos de invención que den lugar a la resignificación de los sentidos de los textos leídos, a descubrir otro modo de ver la propia experiencia, convertir lo familiar y conocido en extraño y, a partir de ahí, “reexaminar lo obvio” (Sardi, 2005 a). En estas propuestas, la consigna juega un papel fundamental: debe funcionar como *valla y como trampolín que provoquen la escritura y no la página en blanco* (Alvarado, 1997).

El lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: estrategias de enseñanza

Como se ha dicho en la Presentación, el hecho de que el énfasis del campo de conocimiento esté puesto en las prácticas del lenguaje no supone descuidar la adquisición, integración y sistematización de los saberes específicos vinculados con las particularidades del lenguaje oral y escrito, las características de los textos, los condicionantes propios de los contextos en los cuales se producen los intercambios comunicativos y el sistema de la lengua. De lo que se trata es que tales saberes sean construidos por los niños en el marco de situaciones de *uso* que les den sentido; por ello, ha de asegurarse la incorporación funcional y significativa de los saberes discursivos, textuales, así como los de orden lingüístico vinculados con el sistema, la norma y el uso en proyectos de oralidad, lectura y escritura situados, con propósitos “reales”, insertos en situaciones de interacción personal y socialmente significativas que no se reduzcan a instrumentalizar las capacidades lingüístico-comunicativas.

Desde esta perspectiva, el primer criterio orientador a tener en cuenta es que el maestro ha de proponer situaciones que requieran detenerse, discutir y reflexionar sobre aspectos discursivos, textuales y propios del sistema lingüístico. Como se señala Fons (2010), “es en este contexto, donde el maestro encontrará la oportunidad de enfocar su interacción con los estudiantes hacia la reflexión metalingüística de manera que éstos aprendan tanto los conocimientos referidos al código, como al texto, como al discurso, y a usarlos estratégicamente” (p.4).

La apropiación del sistema de escritura: algunas orientaciones para abordar la tarea en el aula

✓ **Convertir en objeto de enseñanza- aprendizaje las relaciones entre oralidad y escritura**, lo cual no equivale a generar estrategias de dependencia fonológica (“*escuchamos como suena para saber cómo se escribe*”) que tienden a presentar la lengua escrita como un código de transcripción de la lengua oral, sino que consiste en que los niños tengan la posibilidad de aprender que el lenguaje que se escribe, aunque pueda oralizarse no coincide exactamente con el lenguaje oral, que cada esfera tiene sus propias

reglas, posibilidades y restricciones. Como afirma Fons (2010, p.6): “Descubrir, discutir, hipotetizar, contrastar y reflexionar sobre las complejas relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito forma parte también del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura”.

✓ **Planificar situaciones que les permitan a los niños reflexionar sobre “cómo se leen las letras y cómo se usan para escribir”** (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2009 c), de modo que puedan comprender progresivamente los aspectos básicos del sistema de escritura - los de orden cuantitativo (*¿cuántas letras?*) y los de orden cualitativo (*¿cuáles son las letras y en qué orden se disponen?*)- a fin de acercarse paulatinamente a formas convencionales de escritura.

✓ **Generar situaciones de aprendizaje que enfrenten a los niños a los problemas que presentan sus propias escrituras:** omisión de letras, inversiones, sustitución de un grafema por otro, la separación de palabras.

✓ Poner a **disposición de los niños diversas fuentes de información a las cuales puedan recurrir** para resolver dudas mientras escriben o “reparar” sus escrituras: diccionarios, envases y envoltorios, diarios, revistas, ficheros, carteles, rótulos, listas, registros de asistencia, calendarios, agendas, abecedarios. Para que los estudiantes aprendan que tales materiales pueden funcionar como fuente de consulta, resulta primordial que el maestro planifique situaciones de lectura y escritura genuinas en las que se requiera recurrir a ellos: control de asistencia, identificación de responsables de tareas en un cronograma de trabajo semanal, rotulación de cajas con materiales, confección de carteles para la biblioteca, etc.

✓ **Planificar situaciones de escritura con letras móviles, procurando que la actividad quede inserta en un proyecto de trabajo en que la escritura de palabras tenga sentido.** Por ejemplo, escribir la lista de materiales que se utilizaron en un experimento porque se necesita escribir un afiche de presentación para la feria de ciencias. Para que la tarea constituya una rica fuente de aprendizajes y permita que todos los niños –desde sus diferentes niveles de conceptualización- puedan realizar avances en su conocimiento del sistema de escritura, es fundamental que el docente intervenga, por ejemplo:

- Proporcionando las letras móviles que se necesitan para escribir una determinada palabra y explicitar una exigencia: “*Con estas letras que te doy se puede escribir jabón; armá esa palabra sin que te sobre ninguna letra*”.

- Proporcionando un conjunto de letras móviles entre las cuales se encuentran las que se necesitan para escribir una determinada palabra y pedirle que elijan las que hacen falta y armen la palabra.

- Si los niños han omitido alguna/s letra o incorporado de más, advertirles que *les faltan* o *les sobran*, o bien decirles cuál es la letra que falta pero sin marcarles en qué lugar de la palabra deben reponerla.

Para que el proceso de reflexión contribuya realmente a un mejor conocimiento y uso del lenguaje, los contenidos no deben descontextualizarse ni quedar reducidos al enunciado de definiciones. Tales contenidos tendrán sentido y la reflexión será productiva si se incorpora a las actividades de textualización, revisión y corrección del escrito o si aparece como una herramienta que permita “sortear los obstáculos” que plantea la comprensión de un texto. Cabe tener presente que no se trata de pedirles a los estudiantes que reflexionen, sino de “enseñarles a reflexionar”, lo cual implica trabajar *con ellos* para identificar e interpretar los focos problemáticos y explorar las posibilidades de resolución.

La gramática y la ortografía

✓ En el caso de los contenidos gramaticales o inherentes a la normativa ortográfica, desde el Primer Ciclo, es posible organizar un trayecto de trabajo que, partiendo de las prácticas (hablar, escucha, leer y escribir), propicie el abordaje de problemas vinculados con dichos contenidos, para llegar, progresivamente, a las conceptualizaciones⁶⁸. La

⁶⁸ Para conocer algunos ejemplos de una secuencia posible para abordar contenidos gramaticales y ortográficos, se sugiere la consulta del apartado *Enseñar y aprender acerca de la lengua: hacia la sistematización de los contenidos* en Argentina, Ministerio de Educación, 2008, pp. 35-37.

reflexión sobre el lenguaje y los textos no debe ser confundida con enseñanza ocasional y asistemática. Para que realmente haya avances en los aprendizajes, el docente deberá promover sistematizaciones frecuentes, de modo que éstas puedan operar, en tareas sucesivas, como fuente de consulta para los estudiantes y los saberes adquiridos convertirse en verdaderas “herramientas para el dominio progresivo de los procesos de producción e interpretación por parte de los niños (...) No se supone, en consecuencia, que “hablemos” a los chicos sobre estos contenidos –porque se aprenden y se enseñan en la práctica– sino que les propongamos repetidamente diversas situaciones que les permitan ir apropiándose de un “saber hacer” adecuado” (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.35-36).

✓ Corresponde promover la reflexión sistemática sobre las distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales a partir de propuestas que impliquen resolver problemas, explorar posibilidades, confrontar y evaluar modos de decir, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar, clasificar. Estos procedimientos (aplicados no esporádicamente y/o en una única ocasión en relación con determinado contenido, sino con frecuencia y en diversidad de situaciones) permitirán que los estudiantes vayan descubriendo ciertas regularidades que luego podrán ser conceptualizadas. Se sugiere como herramienta de apoyo interesante la elaboración de libretas, cuadernos, glosarios, etc. en los cuales se vayan registrando definiciones y conceptos (acompañados de algunos ejemplos), que podrán constituirse en verdaderas “gramáticas de aula”, fuente de consulta permanente para los estudiantes.

✓ Algunas estrategias posibles para abordar la problematización del lenguaje y reflexionar sobre las reglas que subyacen a su funcionamiento son: reformular (sustituir-suprimir- expandir- recolocar); formular clasificaciones o generalizaciones a partir de un corpus; discutir acerca de la posibilidad de que una determinada forma de expresión (oral o escrita) se produzca o no en determinado contexto; contrastar el uso de algunas formas de expresión en distintos contextos; operar procesos de elección léxica según parámetros de corrección/ adecuación/ pertinencia; trabajar con la morfología derivativa para inferir significados; parafrasear para clarificar la comprensión o encontrar otros modos de *decir lo mismo de otra manera*; producir enunciados atendiendo a restricciones (*reescribir la oración empezando por...; decir lo mismo pero dirigiéndote a una persona con quien no tienes confianza; ...*)

✓ La ampliación del repertorio léxico, el aprendizaje de nuevas palabras y expresiones, el desarrollo de la capacidad de elaborar y verbalizar ideas cada vez más complejas, completas y coherentes constituyen en sí mismos objetivos del aprendizaje lingüístico propio del campo. No obstante, también han de ser objeto de un tratamiento sistemático porque inciden de modo relevante en el desarrollo cognitivo, en la posibilidad de aprehender, entender y explicar la realidad natural y social y en la capacidad de comunicación en la dimensión receptiva y productiva. Para que tales logros sean posibles, no pueden quedar librados a la improvisación o la mera ocasionalidad. Será necesario planificar y llevar adelante una secuencia de actividades que avanzarán desde la exploración, hacia el uso (primero espontáneo, luego intencional) y la reflexión sobre el uso. En este “camino” será fundamental la actuación del docente:

- como “oferente” de nuevas y variadas posibilidades del lenguaje: cuando hace uso de un léxico acorde a los niños, pero rico y variado; cuando incorpora palabras nuevas y otros modos de decir al realizar narraciones, dialogar con los niños, formular propuestas, explicar tareas; cuando lee textos que explotan al máximo la riqueza y los recursos del lenguaje y no aquéllos llamados de “banda ancha” que replican el repertorio léxico de los niños y abundan en frases hechas y estereotipos lingüísticos;
 - como incentivador de la curiosidad lingüística, de la exploración de nuevas palabras y expresiones, del juego lingüístico;
 - como mediador en el proceso de búsqueda: *¿qué es? ¿cómo es? ¿qué hace? ¿dónde, cómo está? ¿qué siente? ¿qué quiere? ¿qué busca? ¿qué necesita? ¿estará bien si digo...? ¿quiere decir lo mismo? ¿cómo lo podemos decir de otra manera? Y si es parecido, ¿cómo lo digo?, y si es lo contrario, ¿cómo lo digo? ¿en qué otras palabras pensamos cuando decimos...? ¿conocen otras palabras que tengan que ver con ...? ¿a qué cosas me puedo referir cuando digo...? ¿qué palabra me sirve para nombrar ...?* constituyen, entre otras, intervenciones problematizadoras del lenguaje.
- ✓ Convertir las situaciones de revisión y corrección de textos en oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje, la lengua, los textos y los contextos e ir favoreciendo que los niños se vayan apropiando de criterios, saberes y prácticas que les permitan adquirir autonomía gradual en la revisión y mejoramiento de sus escritos.

“Las tareas vinculadas con la revisión no ocurren espontáneamente durante la escritura sino que deben ser enseñadas progresivamente a través de situaciones específicamente destinadas a volver sobre los textos para reformularlos y mejorarlos. Aceptar la necesidad de revisar lo escrito y aprender a hacerlo requiere un trabajo sostenido durante toda la escolaridad, porque, para ello, es necesario asumir simultáneamente la perspectiva del escritor y coordinarla con la del posible lector, y lograrlo no es fácil. Los chicos podrán comprometerse con su escrito y aceptar re TRABAJARLO en la medida en que se los incluya, ya desde el Primer Ciclo, en proyectos y situaciones de escritura auténticas, en los que la revisión tiene sentido porque los escritos involucran diferentes lectores. La corrección de los textos resulta una responsabilidad compartida entre cada chico, sus compañeros –que colaboran como lectores– y el maestro, que orienta la revisión, incita a releer, pone la atención sobre diversos aspectos, hace notar problemas que no son evidentes para los alumnos, etc. En las situaciones de revisión los chicos intentan distintas respuestas a los problemas, discuten e intercambian opiniones entre ellos y con el maestro, consultan otros textos u otros escritores. Estas tareas implican una actividad reflexiva que les permite, además de crecer como escritores, aprender más acerca del sistema de la lengua” (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.45).

✓ En cuanto a la adquisición del sistema ortográfico, cabe tener presente que el mismo está inserto en los procesos más generales de adquisición del lenguaje escrito, de allí que plantear su aprendizaje de manera aislada esto es, desvinculado de los aspectos semántico-pragmáticos resulta “artificial” . Es importante que las reflexiones sobre la convencionalidad ortográfica sean abordadas en relación con las estructuras léxicas, semánticas y textuales. La enseñanza de las reglas ortográficas es útil, siempre que surja de situaciones que den sentido a este aprendizaje, justificando su necesidad e importancia. De todos modos, su enseñanza suele abordarse desde una secuencialidad (*primero, reglas para el uso de b, v; luego para el de c, s, z, ...*) que no se condice con el carácter simultáneo e integral de las necesidades de escritura . Por ello, se recomienda explorar la posibilidad de agrupar varias dificultades ortográficas para construir *problemas ortográficos* directamente vinculados con los requerimientos del uso. Un ejemplo lo constituyen los problemas ortográficos asociados con las clases de palabras: ortografía de verbos, de adjetivos, de sustantivos abstractos, etc. que permiten abordar variedad de dificultades ortográficas “en red” e integrando aspecto sintácticos, semánticos y pragmáticos. Por ejemplo: en vez de abordar por separado las reglas ortográficas referidas a las palabras terminadas en *bilidad* (uso de la *B*) y las que corresponden a las terminaciones *anza-eza* (uso de la *Z*) y *ancia-encia* (uso de *C*), se las considerará en conjunto, en ocasión del estudio de los sustantivos abstractos , que derivan de verbos (confiar –confianza) o de adjetivos (inteligente, inteligencia) lo que dará oportunidad – a su vez- de detenerse en las particularidades ortográficas de las “palabras madre”.

Reflexiones finales

Esta propuesta curricular que en todas y cada una de las escuelas y las aulas del territorio provincial habrá de significarse y recrearse, pretende ser interpretada como una apuesta a la posibilidad de seguir aportando al enriquecimiento de las trayectorias escolares y vitales de los estudiantes. Y precisamente en ellos, y en la responsabilidad que en relación con su formación nos cabe, cabe una reflexión final con palabras de Gustavo Bombini (2006):

“Cualquier reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura habrá de incorporar (...) una mirada –me atrevo a decir- más sensible y más preocupada por que la enseñanza sea una tarea posible aun en los contextos más desfavorables” (p. 27).

“Si existe una perspectiva a tener en cuenta a la hora de postular una reinvención posible de la enseñanza de la lengua y la literatura, es aquella que jerarquiza una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios de la educación. Una mirada que los rescata no como sujetos universales poseedores de unas competencias que los vuelven eficaces a la hora de adquirir conocimientos o de poner en juego unas habilidades cognitivas esperables en todos, sino como sujetos en su singularidad, esto es, en aquello que los conforma como sujetos sociales y culturales...” (p.29).

5. BIBLIOGRAFÍA

- Actis, B (2004). *Taller de lengua: de la oralidad a la lectura y a la escritura* (2da. ed). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Aisenberg, B. (2004). *Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales*. Entrevista. En *La educación en nuestras manos. Suplemento digital*, N° 72. Recuperado el 2 de mayo de 2010, de www.suteba.org.ar
- Alvarado, M. (1997). Escritura e invención en la escuela. En AA.VV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AZ editora.
- Alvarado, M. y Guido, H (comps.) (1993). *Incluso los niños*. Buenos Aires: La Marca.
- Barrio, J. L. (2001). Lengua oral en educación infantil. En Camps, A. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó
- Barthes, R. (1995). *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Battilana, C. e Setton, Y. (1997). La experiencia poética: lectura y escritura en la escuela. En C. Battilana y G. Bombini (eds.) *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. La Plata, Argentina.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1 (2). Barcelona: Octaedro
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (1994). *Otras Tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bombini, G. (1997). Sujetos, literatura y curriculum. En Battilana, C. y Bombini, G. (eds.) *Voces de un campo problemático*. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura. La Plata, Argentina.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política pública. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, O.E.I. Recuperado el 3 de diciembre de 2008, de www.rieoei.org/rie46a01.htm
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chartier, A. M. (2003). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabrejo Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. En *Nuevas Hojas de Lectura* (3). Bogotá: Fundalectura. Recuperado el 17 de octubre de 2008, de www.leerenfamilia.com,
- Camps, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase. En *Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10. Barcelona, España: Graó. Recuperado el 12 de abril de 2010, de www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- Carranza, M. (2007). *Algunas ideas sobre la selección de textos literarios*. En Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, Nro. 202. Buenos Aires. Recuperado el 2 de diciembre de 2009, de <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). Los retos de la lectura y la escritura. En AA. VV. *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (pp. 32-35). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.
- Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores*. En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 16, (3). Buenos Aires. Recuperado el 3 de setiembre de 2009, de <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/castedo.pdf>
- Certeau, M. de. (1990). *L'Invention du quotidien*. París: Folio/Essais.
- Ciriani, G. y Peregrina, L. M. (2005). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Colihue
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. En *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9. 21-32.
- Colomer, T. (1997). La didáctica de la literatura. En AAVV. *La educación lingüística y literaria en la etapa secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En *Lectura y vida*, 22 (1). Buenos Aires.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coto, B. (2002). *La escritura creativa en el aula*. Barcelona, España: Grao.
- Cucuzza, H. (1998). *Oír o leer. El Poder y las escenas de lectura*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (2003). *Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional "El diario en la escuela: Los medios de comunicación y la educación". Carlos Paz, Córdoba, Argentina.
- Cuesta, C. (2002). Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Buenos Aires: El Hacedor.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Devetach, L. (1993). Sobre leer y escribir: dudas y certezas. En *La Mancha* (8) Ponencia para *Encuentro Latinoamericano sobre Didáctica de la Lengua escrita. Red Latinoamericana de alfabetización*. Montevideo: Uruguay.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunicarte
- Diatkine, R. (2000). Desarrollo psíquico y transmisión cultural. En *Espacios para la lectura*, (5). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (2000). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI Editores. p. 74.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura, escritura y educación*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ferreiro, E. (2000.) Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Novedades Educativas*, (115). Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2008). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. En AA. VV. *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas* (pp. 93-105). Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona. Recuperado el 4 de mayo de 2010, de http://www.fundacioncorona.org.co/descargas/publicaciones/educacion/EDU_47_LeerEscribir.pdf

- Fons, M. (2010). *Leer y escribir. 10 ideas clave para los primeros pasos*. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Recuperado el 4 de mayo de 2010, de <http://docentes.leer.es/2010/01/28/leer-y-escribir-10-ideas-clave-para-los-primeros-pasos-montserrat-fons/>
- Foucault, M. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona, España: Paidós
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Galaz Valderrama, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía sistemática y social. Recuperado el 17 de diciembre de 2009, de www.tesisenxarxa.net
- Halliday, M A. K. (1975 a). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, John (ed.) *Nuevos horizontes de la lingüística*, pp. 145-173. Madrid : Alianza.
- Halliday, M A.K. (1975 b). *Learning How to Mean: Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. En *Revista Lectura y Vida*, 21(2), 15-32.
- Kaufman, A.M. (comp.) (2000). *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. Levy, H. y Lobello, S. (1999). *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Lengua Documento de trabajo Nro.5*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación. Recuperado el 12 de abril de 2010, de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc5.pdf>
- Lerner, D. y otros (1997). Leer textos difíciles (pp 69 -86) y Escribir para comunicar una experiencia (pp 86-93). En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum. *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Lengua. Documento de trabajo N° 4. Buenos Aires: Autor.
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Madrid: Pretextos
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 10 de noviembre de 2009, de www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm
- Lucas, M. (2007). *Educación intercultural en el Nivel Primario en y para el contexto multilingüe*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molinari, C. y Siro, A. (2004). *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio (Experiencias en aulas multigrado rural)*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born - Fundación Pérez Companc.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Murga de Uslenghi, M. (1999): La elaboración discursiva en la interacción adulto-niño. Tesis doctoral Universidad Nacional de Tucumán). En *Publicaciones del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas –Tucumán, Argentina: INSIL*
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós
- Nemirovsky, M. (2003). *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? (Tres experiencias en el aula)*. Madrid: Centro de Innovación Educativa.
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2001) Sobre la gramática. En Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.
- Padovani, A. (1999). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Pelegrín, A. (1990). *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Bogotá: Cincel Kapelus.

- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.
- Peralta, L. (2002). Escuela y escritura, una dupla problemática. En *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Buenos Aires: El Hacedor.
- Pereira, M. y Di Scala, M. (2003). Lectura de cuentos en voz alta por parte del docente. Su incidencia en el despliegue de la capacidad narrativa de niños pequeños. En *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil*. Colección 0 a 5, la educación en los primeros años. Tomo 49. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Pérez Abril, M. (2004). *Leer, Escribir, Participar: Un Reto para la Escuela, una Condición de la Política*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura – FUNDALECTURA. Publicada en la revista LENGUAJE No. 32. Universidad del Valle. Cali. 2005.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Poggi, M. A. (2007). *Oralidad en el Nivel Primario*. Recuperado el 2 de diciembre de 2008, de www.educaciontdf.gov.ar/dgyce/docuemntos/fundamen-oralidad.pdf
- Raiter, A. y Zullo, J. (2005). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa.
- Requejo, I. y Taboada, M.S. (2002). Lenguaje y Educación: las autorías de la palabra y del pensamiento en la infancia. Aportes y debates desde la Lingüística Social. En *Revista Digital UMBRAL*, (8). Recuperado el 10 de diciembre de 2009, de www.reduc.cl
- Reyes, Y. (2003 a). Cuando leer es mucho más que hacer tareas. En *Nuevas Hojas de Lectura* (3). Bogotá: Fundalectura.
- Reyes, Y. (2003 b). *Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí*. En *Lecturas sobre Lectura*. México: Conaculta.
- Reyes, Y. (2005) *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC.
- Ribas Seix, T. (1997). Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 53- 66. Barcelona, España: Graó.
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Ediciones Colihue / Biblioser.
- Rodríguez, M.E. (1995). 'Hablar' en la escuela: ¿para qué? ... ¿cómo? En *Revista Lectura y Vida*, 16(3). Recuperado el 12 de abril de 2010, de http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf
- Sánchez Camacho, V. (2010). *La diversidad cultural en la educación*. En *Revista Andalucía educa*, 2 (33), p. 601. Recuperado el 6 de julio de 2010, de http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ed33/ed33_601-751.pdf
- Sardi, V. (2005 a). *Gramática y escuela: de la historia de un malentendido a una propuesta posible*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Teoría literaria y lingüística. Buenos Aires: UNGSM.
- Sardi, V. (2005 b). Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento. En *Monográfico Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales*. Valencia, España: Quaderns Digitals. Recuperado el 28 de diciembre de 2009, de www.quadernsdigitals.net/datos.../8632.html
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sawaya, S. (2008). Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil. En *Universitas Psicológica*. Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia, 7 (3) .pp. 869-882. Recuperado el 3 de junio de 2010, de http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/mostrar_articulo.php?id=282
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar.
- Siro, A.; Castedo, M. L. & Molinari, M. C. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souto, M. (2000). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Paidós.

- SUTEBBA (2008). Atreverse. Función social de la lengua escrita. Entrevista a Delia Lerner. En *Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos*. N° 44. Disponible en <http://www.suteba.org.ar/index.php?r=3208> . Recuperado el 5 de mayo de 2010.
- Teberosky, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: ICE-HORSORI.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España: Anthropos.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (46). 37-54. OEI. Recuperado el 23 de diciembre de 2009, de www.rieoei.org/rie46a02.pdf
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- 12 (ntes) Digital. (2009). *Enseñar a estudiar. Las prácticas de lenguaje en contextos de estudio*. 1 (2).

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2001 a). Leer para estudiar y Leer textos difíciles. En *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2*. Material para docentes del Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2001 b). *Propuestas para el aula. Lengua EGB 1*. Material para docentes del Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1er. Ciclo EGB/Nivel Primario. Lengua* (pp.23-30). Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2do.Ciclo EGB/Nivel Primario. Lengua* (pp.28-47). Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006 a). Lengua 1. En *Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/1ero_lengua.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006 b). Lengua 2. En *Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/2do_lengua.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006 c). Lengua 3. En *Serie Cuadernos para el aula. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/3ero_lengua.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006 d). *A P O R T E S para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza 1er ciclo EGB / Nivel Primario. Lengua* (pp 83-141). Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/aportes.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2007 a). Lengua 4. En *Serie Cuadernos para el aula. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua_final4.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006 d). *A P O R T E S para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza 1er ciclo EGB / Nivel Primario. Lengua* (pp 83-141). Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/aportes.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2007 a). Lengua 4. En *Serie Cuadernos para el aula. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua_final4.pdf

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2007 b). Lengua 5. En *Serie Cuadernos para el aula. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua5_finalb.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2007 c). Lengua 6. En *Serie Cuadernos para el aula. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua06.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. (2008). *Eje 3. Saberes específicos: módulo para los docentes. Lengua*. Buenos Aires: Autor
- Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección (2009). *Lengua*. Buenos Aires: autor. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/lengua.html
- Argentina, Ministerio de Educación. Plan Nacional de Lectura (2009). *Docentes que dan de leer. Material de reflexión para el desarrollo curricular en escuelas de Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 20 de agosto de 2010, de <http://planlectura.edu.ar/pdf/danleer/2-Primaria.pdf>.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998). Concepción del lenguaje. En *Serie lineamientos curriculares*. Lengua castellana. Bogotá: Autor. Recuperado el 15 de setiembre de 2009, de <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/castellana/castellana.pdf>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Coordinación de Inclusión Escolar en ZAP Maestro + Maestro (2009). *Estrategias instruccionales para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum (1997). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Lengua. Documento de trabajo N° 4. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación (2008). *Algunas propuestas para trabajar con alumnos de nivel primario*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/caja/e_primaria.pdf
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Primaria. Dirección General de Cultura y Educación (1997). *Lectura y escritura: Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento 1. Buenos Aires: Autor.
- *Primaria. Primer Ciclo V.1* (pp 91-168). Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2008 b). *Prácticas del Lenguaje. Segundo Ciclo*. En *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo V.1* (pp 93-142). Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2008 a). *Prácticas del Lenguaje. Primer Ciclo*. En *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo V.1* (pp 93-142). Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2009 a). *El diseño curricular en la escuela: Prácticas del Lenguaje EP 1*. Documento de trabajo. Curso a Distancia Educación Primaria. La Plata, Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/documentos/primaria/modcapplenguajeep1.pdf>

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2009 b). *El diseño curricular en la escuela: Prácticas del Lenguaje EP 2*. Documento de trabajo. Curso a Distancia Educación Primaria. La Plata, Buenos Aires: Autor. Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/documentos/primaria/practlengep2.pdf>
- Gobierno de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria Equipo Prácticas del Lenguaje. Castedo, M. (coord.) (2009 c). *Proyecto: Seguir un personaje. El MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año) ANEXO Nº 5: Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del sistema de escritura*. Material para el docente. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 3 de setiembre de 2010, de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/documentosdescarga/seguirunpersonaje-brujas/anexo5sistemadeescritura.pdf>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Propuesta Curricular Nivel Primario: 1° y 2° ciclo E.G.B.* Primera versión. Material para la discusión. Córdoba, Argentina: Autor
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPlyCE-. Plan Provincial de Lectura (2009 a). *En torno a la lectura*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 2 de mayo de 2009, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html> Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPlyCE-. Programa de Asistencia Técnica Escuela y Comunidad (2009 b). *Familias, escuela, comunidad: vínculos educativos* Recuperado el 22 de mayo de 2010, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones.html>
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa –SPlyCE- Biblioteca Provincial de Maestros (2010). *Abriendo tesoros: bibliotecas escolares*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Diseño Curricular de Educación Inicial. Documento de trabajo*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Ciclo Básico. Documento de trabajo*. Córdoba, Argentina: Autor.
- México. Secretaría de Educación Pública (2009). Español. En *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba* (pp.51-74). México, D.F: Autor.
- Municipalidad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. (1996). *Lengua, Documento de trabajo nº 2. Primer ciclo*. Actualización curricular. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 6 de noviembre de 2009, de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php>
- ONU (2000). Naciones Unidas. *Alfabetización para todos. Una década de alfabetización de Naciones Unidas*. Documento base para la consulta. UNESCO (2005). *Educación Para Todos: La Alfabetización, un factor vital*. París: Autor. Recuperado el 2 de mayo de 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270s.pdf>

MATEMÁTICA

1. PRESENTACIÓN

La Matemática es un producto cultural y social: producto cultural, porque emana de la actividad humana y sus producciones relevantes están condicionadas por las concepciones de la sociedad en la que surgen; producto social porque emerge de la interacción entre personas que pertenecen a una misma comunidad. Hacer matemática es crear, producir, “es un trabajo del pensamiento, que construye los conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver problemas nuevos, que generaliza y unifica poco a poco los conceptos en el universo matemático que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran, y se reestructuran sin cesar” (Charlot, 1986, pp. 67, 68).

La Matemática como ciencia tiene una serie de particularidades: una forma característica de producir, de *hacer*; una forma especial de explicar, de argumentar y de validar las afirmaciones realizadas; un modo propio de comunicar, usando un lenguaje definido. Todas estas particularidades han de ser tenidas en cuenta a la hora de pensar en enseñar esta ciencia.

La actividad matemática está asociada a un modo característico de razonar y comunicar los resultados. Este proceso puede ser desarrollado por los estudiantes en el aula a partir de intercambios en pequeños grupos y con la clase.

Esta manera de concebir a la Matemática permite sostener que la principal meta que perseguirán las instituciones de educación formal obligatoria se centra en posibilitar el acceso de los estudiantes al conocimiento matemático y en la democratización de un hacer matemático para todos. Se tratará, en definitiva, de ofrecer una variedad de condiciones para construir *un modo de pensar* y para *producir* conocimientos ligados a la matemática.

Una de las formas privilegiadas de aprender matemática es a través de la resolución de problemas y la reflexión sobre esa resolución. Es fundamental considerar la diversidad de contextos, los significados y representaciones como las estrategias de estimación, de aproximación, y diferentes procedimientos de cálculo. Al resolver un problema, los estudiantes necesitan transformar sus conocimientos anteriores para adaptarlos a las particularidades de ese problema. Así, al enfrentar la tarea que se les plantea y al debatir para validar o no sus respuestas a las preguntas implicadas, se ocupan de producir conocimientos que, para ellos, son “nuevos”.

La construcción de conocimientos matemáticos se ve ampliamente favorecida por la resolución de variados problemas, en diversos contextos, e involucrando un **“hacer” y un “reflexionar sobre el hacer”**. Desde el enfoque adoptado en este diseño, se postula el planteo de problemas, la discusión de las posibles resoluciones y la reflexión sobre lo realizado. Esta última es fundamental ya que contribuye al desarrollo de la confianza en las propias posibilidades y también en el compromiso con la tarea. Por ello, es necesario que el docente gestione instancias de trabajo áulico en las que haya lugar para la confrontación, la reflexión y la justificación de lo producido; donde se propicie la comunicación matemática mediante un lenguaje adecuado; se valoren las diferentes formas de resolución y se aprecie el error como instancia de aprendizaje. La resolución de problemas es una capacidad que se desarrolla en las interacciones sociales en el contexto de las actividades diarias. Para ello, se requiere de una adecuada selección y/o diseño de problemas y del acompañamiento de los procesos de interacción a través de los cuales los estudiantes elaborarán soluciones, como así también de los procesos de trabajo individual. El estudiante a partir de lo que conoce, puede plantear distintos procedimientos, ponerlos a prueba para elegir por un lado los que permiten obtener una solución válida y, por otro lado, el más económico, como así también comprobar la eficacia de un procedimiento para ser aplicado en otros problemas.

Los propósitos formativos de la Matemática en la Educación Primaria son:

- Garantizar el acceso de todos los estudiantes a los saberes matemáticos, considerando los que ya poseen (construidos tanto en el Jardín de Infantes como en su vida cotidiana).

- Propiciar que los estudiantes pongan en funcionamiento los nuevos saberes y avancen en la expresión de sus ideas, la explicación acerca de cómo resuelven los problemas y en el reconocimiento y verbalización de las dificultades encontradas.

El trabajo con problemas exige una intervención educativa que contemple los tiempos que los niños necesitan para reflexionar acerca de lo que se les pide, para la búsqueda de diferentes estrategias de resolución, para dar explicaciones y confrontarlas con las de sus compañeros. Ello implica que el docente intervenga cuando el estudiante lo necesite, sin decir cómo resolver, ni diciendo “es así”. El maestro dará oportunidades para que comprendan el problema y reflexionen sobre lo que les demanda que busquen; alentará la reflexión, la verbalización, la revisión y la confrontación de ideas. Todo ello contribuirá, además, a desarrollar el gusto y el interés por la matemática desde los primeros años de la escolaridad.

Breves consideraciones acerca de las particularidades de la Matemática en el Primer Ciclo y en el Segundo Ciclo.

La Matemática en el Primer Ciclo:

Se dará continuidad a lo trabajado en Jardín de Infantes en relación con los usos sociales del número y sus funciones, la investigación acerca del tamaño de los números, los conocimientos sobre las regularidades en la serie numérica oral y escrita y los conocimientos geométricos y espaciales.

- ✓ El trabajo para resolver *problemas numéricos* en el Primer Ciclo se caracteriza por el análisis de regularidades en distintos tramos de la serie numérica y en la producción de descomposiciones aditivas y multiplicativas de números.

- ✓ El trabajo en torno a *las operaciones* está caracterizado por un marcado énfasis en relación con los problemas que resuelven las operaciones y con las formas de calcular. Al respecto, cobran especial relevancia la resolución de diferentes tipos de problemas que le den sentido a cada operación y la producción de procedimientos originales de cálculo. Se espera que, al finalizar el Primer Ciclo, el niño haya tenido la oportunidad de explorar problemas que involucren diversos sentidos de la suma y de la resta, problemas sencillos de multiplicación (series proporcionales, organización rectangular, combinatoria) y problemas de división de números naturales (partición y reparto), usando diversos procedimientos. Se pretende, además, que sea capaz de realizar un trabajo reflexivo acerca de las formas de calcular, a través de actividades de producción, memorización de cálculos y comparación de procedimientos. Es decir, se espera que reflexione sobre procedimientos de cálculo mental o algorítmico según los números involucrados, tanto en la suma como en la resta.

Se aspira, por otra parte, a que los estudiantes amplíen las estrategias de cálculo mental hacia la multiplicación y división con números redondos. Asimismo, la construcción de *algoritmos de cálculos* se centrará, en el primer año del Ciclo, en la producción de cálculos horizontales basados en descomposiciones, para llegar al algoritmo usual de suma y resta como un procedimiento económico (en 2do y 3er grado). Al finalizar el Ciclo, se propiciará la construcción reflexiva del algoritmo de la multiplicación por una cifra a partir de la realización del registro de los pasos intermedios necesarios, el análisis de las diferentes escrituras para dichos pasos y la comparación de las estrategias de cálculo mental con el algoritmo convencional. Se espera, además, el avance en los procedimientos de división, considerando el número en su totalidad (sin acudir al algoritmo usual).

- ✓ El trabajo para resolver *problemas geométricos y espaciales* en el Primer Ciclo estará caracterizado por un marcado énfasis en la exploración, ya que para justificar, los estudiantes acuden al reconocimiento visual de figuras y cuerpos, a ejemplos, a constataciones empíricas y a argumentos vinculados al contexto en el que obtienen los resultados. También al resolver problemas relacionados con el espacio lo hacen empíricamente (a través de desplazamiento real), ya que acuden a representaciones (modelos de la realidad) que posibilitan adelantarse a las acciones efectivas. Se espera que, al finalizar el Primer Ciclo, el niño comunique oralmente ubicaciones y

desplazamientos, recurriendo a relaciones espaciales; interprete y produzca representaciones gráficas de espacios y realice mediciones sencillas explorando el uso de diferentes instrumentos de medición y diversas unidades convencionales y no convencionales. En relación con las figuras y cuerpos, se promueve:

- en relación con las figuras: que resuelva problemas de copiado, de reproducción a través del uso, identificación y análisis de bordes rectos o curvos, número de lados y de vértices, ángulos rectos/no rectos;
- en relación con los cuerpos geométricos: que analice superficies curvas o planas, número y forma de las caras.

La Matemática en el Segundo Ciclo:

Se busca dar continuidad a lo trabajado en el Primer Ciclo en relación con los saberes sobre sistema de numeración (relaciones entre serie numérica oral y serie numérica escrita; vínculo entre descomposición aditiva, y descomposición aditiva y multiplicativa de números); uso de fracciones y decimales al resolver problemas en contextos de medida; conocimientos acerca del uso de las operaciones y las formas de calcular al resolver problemas, así como conocimientos geométricos y espaciales.

- ✓ El trabajo para resolver *problemas numéricos* en el Segundo Ciclo se caracteriza por la propuesta de actividades que involucren analizar la equivalencia de escrituras numéricas (avanzar hacia el uso de descomposiciones con números más grandes) y usar expresiones fraccionarias, decimales y porcentuales de acuerdo con el problema.
- ✓ El trabajo en torno a *las operaciones* pretende que los estudiantes avancen hacia nuevos significados de las operaciones con números naturales y hacia procedimientos más económicos en las formas de calcular. Se espera que al finalizar el Segundo Ciclo, el estudiante haya analizado las relaciones entre las distintas clases de números y sus representaciones, iniciando la sistematización de relaciones numéricas y propiedades de las operaciones.
- ✓ El trabajo en relación con *Geometría y Medida* se orienta a que el estudiante sea capaz de elegir referencias y utilizar representaciones convencionales de acuerdo con un sistema de referencia dado (avanzar en el tamaño del espacio que representa y en las referencias que usa). La resolución de *problemas geométricos* en Segundo Ciclo se caracteriza por un marcado énfasis en el estudio de las propiedades de figuras y cuerpos geométricos (para las figuras, se incluye paralelismo de lados y propiedades de diagonales) y en el tipo de argumentaciones que se consideran válidas (avanzar desde argumentaciones empíricas hacia argumentaciones basadas en propiedades). Se espera que, al finalizar el Ciclo, el estudiante mida efectivamente, construya una apreciación de los diferentes órdenes de cada magnitud, utilice diversos instrumentos de medición y realice estimaciones sin acudir a la medida efectiva de acuerdo con el problema. Se pretende, además, que avance en la comprensión de la organización del SIMELA a partir de explicitar las relaciones de proporcionalidad involucradas en la expresión de un misma cantidad con diferentes unidades.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO			
EJES	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
NÚMERO Y OPERACIONES	Usar números naturales de una, dos y más cifras, a través de su designación oral y representación escrita, al determinar y comparar cantidades y posiciones.	Usar números naturales de una, dos, tres y más cifras, a través de su designación oral y representación escrita, al comparar cantidades y números (incluidos los números para expresar medidas).	Usar números naturales de una, dos, tres y más cifras, a través de su designación oral y representación escrita, al comparar cantidades y números (incluidos los números para expresar medidas con distintas unidades).
	Reconocer la relación entre el valor de la cifra y la posición que ocupa en el número (en términos de dieces y unos) en números hasta 100.	Analizar la relación entre el valor de la cifra y la posición que ocupa en el número (en términos de cienes, dieces y unos) en números hasta 1.000.	Analizar la relación entre el valor de la cifra y la posición que ocupa en el número (en términos de miles, cienes, dieces y unos) en números hasta 10.000.
	Analizar relaciones numéricas tanto en serie como en cálculos de suma y resta, al leer, escribir, comparar y construir nuevos cálculos.	Reflexionar sobre relaciones numéricas tanto en serie como en cálculos de suma, resta y productos, al leer, escribir, comparar y construir nuevos cálculos.	Reflexionar sobre relaciones numéricas tanto en series como en cálculos de suma y resta de centenas y en diferentes productos, al leer, escribir, comparar y construir nuevos cálculos.
	Usar las operaciones de adición y sustracción para resolver problemas con diferentes significados.	Usar las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división para resolver problemas con distintos significados (incluidos problemas de complemento y diferencia, series proporcionales y organizaciones rectangulares, repartos equitativos o no y particiones).	Usar las operaciones de adición sustracción, multiplicación y división para resolver problemas con distintos significados (incluidos los problemas de combinación de elementos y de reparto utilizando mitades o cuartos).
	Construir y utilizar cálculos exactos y aproximados de sumas y restas con números de una y dos cifras, eligiendo hacerlo en forma mental o escrita; aproximado o con calculadora, en función de los números involucrados y del problema a resolver.	Construir y utilizar cálculos exactos y aproximados de sumas y restas con números de una, dos y tres cifras, eligiendo hacerlo en forma mental, algorítmica, aproximado, con calculadora, en función de los números involucrados y del problema a resolver.	Emplear cálculos exactos y aproximados de números de una y dos cifras, eligiendo hacerlo en forma mental o escrita -en función de los números involucrados- y articulando los procedimientos personales con los algoritmos usuales para el caso de la multiplicación por una cifra.
	Usar progresivamente resultados de cálculos memorizados (sumas de iguales, complementos de 10) para resolver otros.	Usar progresivamente resultados de cálculos memorizados (sumas de decenas enteras, complementos a 100, dobles) y las propiedades de la adición y la multiplicación para resolver otros.	Usar progresivamente resultados de cálculos memorizados (incluyendo los productos básicos) y las propiedades de la adición y la multiplicación para resolver otros.

			Usar estrategias de cálculo aproximado basadas en conocimientos sobre el sistema de numeración y en el uso de las propiedades de las operaciones.
GEOMETRÍA Y MEDIDA	Usar relaciones espaciales para interpretar y comunicar las posiciones de objetos y desplazamientos o trayectos, utilizando diversos puntos de referencia.		
	Explorar las características de cuerpos geométricos (figuras tridimensionales) y figuras planas (figuras bidimensionales).	Explorar afirmaciones acerca de características de las figuras planas y argumentar sobre su validez, al construir y copiar modelos.	
		Utilizar las fracciones y los decimales para expresar medidas.	
	Realizar estimaciones y mediciones de longitudes, capacidades y pesos, utilizando diferentes procedimientos y acudiendo al uso de unidades no convencionales y convencionales de uso frecuente.	Realizar estimaciones y mediciones efectivas de longitudes, capacidades y pesos, utilizando unidades no convencionales y convencionales de uso frecuente.	Realizar estimaciones, mediciones efectivas de longitudes, capacidades y pesos, utilizando unidades convencionales de uso frecuente y medios y cuartos de esas unidades.
	Determinar duraciones de tiempo (mes en curso, días de la semana) utilizando como recurso el uso del calendario.	Determinar duraciones de tiempo (meses, semanas y días) utilizando como recurso el uso del calendario.	Determinar duraciones de tiempo utilizando como recurso el uso del calendario y el reloj, y empleando para ello unidades convencionales de uso frecuente y también medios y cuartos de esas unidades (hs y fracciones de la hora).

SEGUNDO CICLO			
EJES	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
NUMERO Y OPERACIONES	Producir argumentaciones orales y escritas acerca de la validez del orden y del valor posicional, al realizar comparaciones de números naturales.	Producir argumentaciones a partir del uso de unidades de distinto orden para la equivalencia de distintas descomposiciones de un número natural o decimal.	Producir argumentaciones explícitas acerca de la validez de características del sistema de numeración decimal para los números naturales y decimales.
			Reconocer que las reglas del sistema de numeración para los números naturales se extienden a los racionales.
	Interpretar y establecer equivalencias entre decimales, y usarlos para representar cantidades en el contexto del dinero.	Interpretar y establecer equivalencias entre decimales, y usarlos para representar cantidades en el contexto del dinero y de medidas.	Analizar la conveniencia de usar fracciones o decimales según la necesidad que impone el problema.
	Usar fracciones asociadas a contextos que les dan significado, como el de medida, de reparto y	Usar fracciones y decimales para resolver problemas externos (incluyendo los de la vida cotidiana, los ligados a la información que aparece en los medios de comunicación y los de otras disciplinas) e	

	partición.	internos a la matemática.	
		Usar la equivalencia entre fracciones y decimales, y la representación en la recta numérica para resolver problemas.	Usar la equivalencia entre fracciones, decimales y porcentaje, de acuerdo con la necesidad que impone el problema.
	Analizar distintas formas de escribir y de representar números -naturales, fracciones y decimales- iniciando la sistematización de relaciones numéricas y propiedades de las operaciones.		
	Analizar las operaciones con números naturales en variados problemas que le dan significado, incluyendo la sistematización de relaciones numéricas y de propiedades de cada una de las operaciones para resolver problemas.		
	Calcular en forma exacta y aproximada con distintos procedimientos, de acuerdo con la necesidad que impone el problema.		
	Explorar propiedades de las operaciones en distintos campos numéricos.		Producir argumentaciones para validar propiedades de las operaciones en distintos campos numéricos.
		Producir argumentaciones para validar relaciones numéricas vinculadas a la divisibilidad.	
	Usar los diferentes tipos de cálculo y la forma de expresar los números involucrados, de acuerdo con la necesidad que impone el problema a resolver, y evaluar la razonabilidad del resultado.		
		Elaborar diferentes procedimientos (incluido el uso de la constante de proporcionalidad) al comunicar los procedimientos de resolución de los problemas.	
GEOMETRÍA Y MEDIDA	Analizar las referencias necesarias para ubicar objetos y/o sus representaciones en el espacio tridimensional y en el plano.		
	Interpretar y elaborar representaciones del espacio próximo, teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los objetos representados.		Interpretar, elaborar y comparar representaciones del espacio (croquis y planos), explicitando las relaciones de proporcionalidad utilizadas, teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los elementos representados.
	Interpretar y elaborar croquis, teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los objetos representados.		
	Explicitar criterios utilizados (longitud de lados, amplitud de ángulos interiores, congruencia de diagonales, etc.) para clasificar figuras planas y cuerpos.		
	Producir y analizar construcciones geométricas -utilizando útiles de geometría- acudiendo a argumentos basados en propiedades puestas en juego y evaluando la adecuación de la figura plana obtenida a la información dada.		
	Producir y validar enunciados sobre propiedades de figuras planas y cuerpos, avanzando desde comparaciones empíricas hacia argumentaciones más generales.		
	Reflexionar sobre la necesidad de estimar y de medir efectivamente, reconociendo la inexactitud de la medida.		
	Usar mediciones efectivas o estimaciones de acuerdo con la necesidad que impone el problema a resolver.		
		Elaborar argumentaciones para justificar la validez de relaciones de proporcionalidad que fundan las unidades del SIMELA al expresar equivalencia de diferentes expresiones sobre una misma cantidad.	
Analizar variaciones entre perímetro y área (incluidos problemas extramatemáticos de conservación del área en los que varía el perímetro y los de conservación de perímetro en los que varía el área).			

	Producir y usar fórmulas de cálculo de áreas y de perímetro de rectángulos y cuadrados para resolver problemas.	Construir fórmulas de cálculo de área y de perímetro de rombos, romboides, trapecios, paralelogramos y polígonos regulares en función de las fórmulas de área de rectángulos, cuadrados y triángulos.
--	---	---

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	PRIMER CICLO		
	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
NUMERO Y OPERACIONES	Uso de números naturales de una, dos y más cifras, a través de su designación oral y representación escrita , al determinar y comparar cantidades y posiciones.	Uso de números naturales de una, dos, tres y más cifras, a través de su designación oral y representación escrita , al comparar cantidades y números (incluido los números para expresar medidas).	Uso de números naturales de una, dos, tres y más cifras, a través de su designación oral y representación escrita , al comparar cantidades y números (incluidos los números para expresar medidas con distintas unidades).
	Análisis de la escritura de números que tienen una y dos cifras cuando los números se refieren a cantidad de objetos.	Análisis de la escritura de números que tienen una, dos y tres cifras cuando los números se refieren a cantidades de objetos y cuando no se refieran a cantidades de objetos (como cuando se identifican direcciones, posiciones, se cantan los números en el juego de la lotería, etc.).	
	Exploración de las regularidades en la serie oral y en la serie escrita en números de diversa cantidad de cifras y uso de la información sobre números “redondos” para reconstruir cómo se llaman y escriben otros números (análisis de intervalos numéricos hasta 100).	Exploración de las regularidades en la serie numérica oral y escrita en números de diversa cantidad de cifras (análisis de intervalos numéricos de 100 a 200 o de 400 a 500 con los números aumentando de 1 en 1, o donde los números cambian de 10 en 10 (entre 1 y 1.000).	Exploración de las regularidades en la serie numérica oral y escrita en números de diversa cantidad de cifras (análisis de intervalos numéricos de cien números con los números aumentando de 1 en 1 para cualquier centena de la serie, o de 10 en 10 para un intervalo de mil números, o de 100 en 100 hasta 9.900 (entre 1 y 10.000).
	Reconocimiento y uso de las regularidades en la serie numérica oral y escrita para leer, escribir y ordenar los números hasta 100 ó 150.	Reconocimiento y uso de las regularidades en la serie numérica oral y escrita para leer, escribir y ordenar los números hasta 1.000 ó 1.500.	Reconocimiento y uso de las regularidades en la serie numérica oral y escrita para leer, escribir y ordenar los números hasta 10.000 ó 15.000.

	Uso de escalas ascendentes y descendentes de 2 en 2, de 5 en 5 y de 10 en 10, y análisis de las regularidades que se descubren.	Uso de escalas ascendentes y descendentes de 10 en 10, de 20 en 20, de 50 en 50 y de 100 en 100, análisis de las regularidades que se descubren.	Uso de escalas ascendentes y descendentes de 1 en 1, de 10 en 10, de 15 en 15, de 100 en 100, de 200 en 200, de 500 en 500 y de 1.000 en 1.000, y análisis de las regularidades que se descubren.
	Construcción de composiciones y descomposiciones aditivas de los números de dos cifras para escribir números.	Construcción de composiciones y descomposiciones aditivas y multiplicativas de los números de dos y tres cifras para escribir números.	Construcción de composiciones y descomposiciones aditivas y multiplicativas de los números de cuatro cifras para escribir números.
	Producción de escrituras aditivas de números en problemas que involucren el análisis de las escrituras numéricas en el contexto del dinero usando billetes de \$10 y monedas de \$1.	Producción de escrituras aditivas de números en problemas que involucren el análisis de las escrituras numéricas en el contexto del dinero usando billetes de \$100, \$10 y monedas de \$1.	Producción de escrituras aditivas de números en problemas que involucren el análisis de las escrituras numéricas en el contexto del dinero usando billetes de \$1000, \$100, \$10 y monedas de \$1.
	Uso de diferentes representaciones de un número (incluida la aditiva) de acuerdo con la necesidad que impone el problema.	Uso de diferentes representaciones de un número (incluidas la aditiva y la multiplicativa) de acuerdo con la necesidad que impone el problema.	Uso de diferentes representaciones de un número (incluida la de números romanos) de acuerdo con la necesidad que impone el problema.
	Reconocimiento y uso de la suma en problemas donde hay que agregar elementos a una colección que ya se tiene, juntar elementos de dos colecciones (reunir-unir) y avanzar posiciones en una serie (como en el juego de la oca).		Reconocimiento y uso de la suma en problemas donde hay que agregar elementos a una colección que ya se tiene, juntar elementos de dos colecciones (reunir-unir) como así también en problemas donde hay que comparar cantidad de elementos de una o dos colecciones.
	Reconocimiento y uso de la resta en problemas donde hay que quitar elementos a una colección, separar elementos de una colección y retroceder posiciones en una serie (como en el juego de la oca).	Reconocimiento y uso de la resta en problemas donde hay que quitar elementos a una colección, separar elementos de una colección, retroceder posiciones en una serie (como en el juego de la oca) y en problemas de complemento y diferencia.	Reconocimiento y uso de la resta en problemas donde hay que quitar elementos a una colección, separar elementos de una colección, retroceder posiciones en una serie y en problemas de complemento y diferencia , como así también en los que hay que comparar cantidad de elementos de una o dos colecciones.

	<p>Uso de estrategias de conteo y suma repetida (sumas de sumandos iguales) para resolver problemas de series que se repiten.</p>	<p>Producción de diversos procedimientos para resolver problemas sencillos que involucren los sentidos de la multiplicación tales como proporcionalidad -donde se da como dato el valor unitario- y organizaciones rectangulares de los elementos (filas y columnas).</p>	<p>Producción de procedimientos para resolver problemas multiplicativos (se refiere tanto a aquéllos en los que se acude a una multiplicación como a una división) que se resuelven por series proporcionales y organizaciones rectangulares, por medio de cálculos multiplicativos y uso de diagrama de árbol o cuadros, en problemas sencillos que exigen combinar elementos de diferentes colecciones.</p>
	<p>Uso de procedimientos de conteo y restas sucesivas para resolver problemas que exijan retroceder posiciones, repartir en partes iguales y agrupar colecciones en cantidades iguales.</p>		
		<p>Elaboración de diferentes procedimientos (conteo, de reparto uno a uno y/o por sumas o restas sucesivas) para resolver problemas de reparto equitativo y no equitativo y análisis de las condiciones del problema (si sobran elementos o no y si éstos se pueden repartir o no).</p>	<p>Elaboración de procedimientos (dibujos, sumas y restas repetidas, y -en forma progresiva- por medio de cálculos mentales) para resolver problemas de repartos y particiones equitativas que exijan analizar si hay resto, si es posible o no partirlo o repartirlo y si el resto altera la respuesta del problema.</p>
		<p>Elaboración de diferentes procedimientos (conteo, sumas o restas sucesivas) para resolver problemas de particiones equivalentes y no equivalentes y análisis de las condiciones del problema (si sobran elementos o no y si éstos se pueden partir o no).</p>	

	<p>Construcción y uso de un repertorio memorizado de resultados de sumas y restas (sumas de cualquier número más uno y restas de cualquier número menos uno; suma de sumandos iguales de una cifra; sumas y restas que dan 10; suma de “dieces” más números de una cifra; cálculos que sumen o resten 10 a un número cualquiera de una o dos cifras; sumas de números terminados en 0 que dan 100) para resolver otros cálculos.</p>	<p>Uso progresivo de resultados de cálculos memorizados (suma de dobles “redondos” y de números “fáciles” de dos cifras; sumas y restas de números “redondos”; sumas de “cienes” más “dieces”; sumas de decenas enteras más unidades; cálculos que sumen o resten 10 y 100 a un número cualquiera de una, dos o tres cifras; sumas y restas de múltiplos de 5, dobles y mitades) y de las propiedades de la adición -conmutativa y asociativa- para resolver otros cálculos.</p>	<p>Uso progresivo de resultados de cálculos memorizados (suma de dobles “redondos” y de números “fáciles” de tres y cuatro cifras: complementos a 1.000 con números “redondos”; sumas de “miles”, “cienes” y “dieces” y de “redondos” de distinta cantidad de cifras; sumas y restas de números redondos de cuatro cifras; cálculos que sumen o resten 1.000 a un número cualquiera, cálculos que sumen o resten un número “redondo” de cuatro cifras a un número cualquiera; sumas de centenas enteras más decenas enteras más unidades, restas que den “redondos”) y de las propiedades de la adición -conmutativa y asociativa- para resolver otros cálculos.</p>
		<p>Uso progresivo de resultados de cálculos memorizados (incluyendo la multiplicación por 10) y de las propiedades de la multiplicación -conmutativa y asociativa- para resolver otros cálculos.</p>	<p>Uso progresivo de resultados de cálculos memorizados (incluyendo los productos básicos -multiplicación y división- con números redondos) y de las propiedades de la multiplicación -conmutativa y asociativa- para resolver otros cálculos.</p>
<p>Construcción y uso de un repertorio de cálculos conocidos para realizar composiciones y descomposiciones aditivas de los números de una y dos cifras para resolver cálculos mentales escritos (en forma horizontal) para la suma y la resta.</p>		<p>Construcción y uso de un repertorio de cálculos conocidos de sumas y restas que permitan realizar composiciones y descomposiciones aditivas y multiplicativas de los números de dos y tres cifras para resolver cálculos mentales escritos horizontales para la suma y la resta, y uso de la calculadora para análisis de resultados.</p>	<p>Construcción y uso de un repertorio de cálculos conocidos de sumas y restas que permitan realizar composiciones y descomposiciones aditivas y multiplicativas de los números de cuatro cifras para resolver cálculos mentales escritos horizontales de suma y de resta, y uso de la calculadora para análisis de resultados.</p>

		Construcción de un repertorio multiplicativo (cálculos memorizados y relacionados entre sí).
		Uso de cálculos mentales conocidos para estimar resultados de productos de números “no redondos” ⁶⁹ .
Construcción de variados procedimientos basados en descomposiciones aditivas , centrados en el cálculo horizontal de sumas y restas con distintos procedimientos .	Uso y análisis de variados procedimientos de suma y resta para resolver problemas cuando los números lo requieran (procedimientos intermedios entre los cálculos horizontales y la cuenta convencional).	Exploración, análisis y uso de diferentes procedimientos para multiplicar por una cifra registrando los pasos intermedios que precisen, analizando las diferentes escrituras para esos pasos intermedios y comparando las estrategias de cálculo mental con el algoritmo convencional .
		Exploración de diferentes procedimientos de la división por una cifra, considerando el número en su totalidad, escribiendo las multiplicaciones y las restas parciales .
Análisis de los enunciados, las preguntas, los datos, y la cantidad de soluciones de los problemas para identificar datos necesarios para responder una pregunta y exploración de la relación entre las preguntas y los cálculos.		Análisis de los enunciados, la información en cuadros, las preguntas, los datos, el lugar de la incógnita y la cantidad de soluciones de los problemas para identificar datos necesarios para responder una pregunta y exploración de la relación entre las preguntas y los cálculos (incluido el análisis del rol del resto en los problemas de división).
Interpretación de la información presentada en imágenes y elaboración de tablas o cuadros de doble entrada, etc.	Interpretación de la información presentada en diferentes soportes, como tablas, gráfico de barras, y análisis de relaciones entre las diferentes magnitudes involucradas.	

⁶⁹ Se ampliarán las estrategias de cálculo mental también hacia la multiplicación y división con números “redondos”, realizando diversas composiciones y descomposiciones y construyendo un repertorio de resultados de cálculos disponibles en la memoria.

	Análisis de relaciones numéricas en series de números y en cálculos con apoyo en el estudio de las regularidades de la serie numérica para poder hacer otros cálculos (cómo cambia un número cuando se le suma o se le resta 1 ó 10).	Análisis de relaciones numéricas en series de números y reglas de cálculo de sumas, restas y multiplicaciones con apoyo en el estudio de las regularidades de la serie numérica para poder hacer otros cálculos (cómo cambia un número al sumar o restar 100, cuál es la regla que funciona en la serie de números de una tabla de multiplicar).	Análisis de relaciones numéricas en series de números y reglas de cálculo de sumas, restas y multiplicaciones con apoyo en el estudio de las regularidades de la serie numérica para poder hacer otros cálculos (como las sumas y restas de centenas, y relacionando las distintas tablas de multiplicar entre sí).
		Reconocimiento de la propiedad conmutativa de la multiplicación al representar los productos como sumas diferentes, pero de igual resultado.	
	Uso de la calculadora para analizar cómo varía el valor de una cifra según la posición que ocupa en el número.		
	Uso de la calculadora para realizar cálculos sencillos de sumas y restas, poniendo en juego estrategias de cálculo mental analizando los números involucrados.		Uso de la calculadora para realizar cálculos sencillos de sumas y restas y cálculos que ponen en juego la multiplicación por la unidad seguida de ceros , poniendo en juego estrategias de cálculo mental.
			Uso de la calculadora para comprobar las anticipaciones de cálculos que se apoyan en propiedades de las operaciones.
	Uso de la calculadora para explicitar regularidades de las operaciones (cómo cambia un número cuando se le suma, resta, multiplica o divide por 10, 100 ó 1.000).		
			Uso de diversas estrategias de cálculo mental, cálculo estimativo y cálculo algorítmico , según los números involucrados, y reconocimiento del cálculo que representa la operación realizada al resolver problemas.
GEOMETRIA Y MEDIDA	Reconocimiento de posiciones de objetos y comunicación de información en forma oral o gráfica.	Interpretación y descripción de las posiciones de los objetos y personas en el espacio (tridimensional o bidimensional), a partir de la formulación de preguntas o de registros escritos para averiguar el lugar en el que se los ubicó.	Interpretación y descripción de posiciones de objetos en el espacio y en el plano (incluida la iniciación al uso de coordenadas).
	Interpretación de un trayecto presentado por medio de una consigna oral o de una representación.	Construcción de recorridos (incluidas las nociones de trayecto e itinerario) a partir de informaciones orales o escritas.	Reconocimiento y uso de relaciones espaciales en diversos espacios -explorables o representados-.

	Interpretación de representaciones ya realizadas y construcción de croquis .	Construcción de representaciones planas y lectura de planos con distintas finalidades.	Interpretación de las referencias de un plano correspondiente a las inmediaciones de la escuela.
	Reconocimiento de las características de figuras planas -como presencia de bordes curvos o rectos y, si son rectos, número de lados o vértices-.	Reconocimiento de las características de figuras planas -como presencia de bordes curvos o rectos y, si son rectos, número de vértices o lados a partir del copiado, construcción o representación de un modelo dado.	
			Reconocimiento de un conjunto de figuras planas (cuadriláteros y triángulos) a partir de la descripción y de la comparación de sus características .
Reconocimiento de las características de los cuerpos -como forma y número de caras-, a partir de construcción, copiado o representación de acuerdo con un modelo dado.			
			Reconocimiento de un conjunto de cuerpos (prismas o pirámides), a partir de la descripción y la comparación de sus características -cantidad y forma de las caras-.
	Exploración del uso de la regla como material de utilidad para realizar la reproducción de modelos rectos .		Exploración del uso del compás como material de utilidad para realizar la reproducción de modelos circulares .
			Uso cada vez más preciso y selectivo de los útiles de geometría -como regla para trazar rectas, escuadra para ángulos rectos- al resolver problemas de reproducción de figuras planas .
Producción de conjeturas y validación de enunciados con base en argumentaciones empíricas , tales como comprobaciones o verificaciones realizadas por superposición o por plegado.			
	Análisis de información basada en las características de cuerpos y figuras planas para poder identificarlos.		Identificación de cuerpos geométricos y figuras planas a partir del análisis de regularidades - cantidad y forma de las caras, para los cuerpos y presencia de bordes curvos o rectos, para las figuras planas- y propiedades de sus elementos “notables” - poseer aristas o no, para los cuerpos y

		número de lados para las figuras planas-.
Interpretación de instrucciones orales o escritas para identificar figuras planas o cuerpos.	Elaboración de instrucciones orales o escritas para identificar figuras planas o cuerpos.	Elaboración de instrucciones orales o escritas para construir figuras planas.
	Uso de números racionales de uso frecuente (decimales -con una o dos cifras decimales- y fracciones) al comparar, sumar y restar medidas mediante diferentes procedimientos.	
Exploración de mediciones a partir de comparación directa (sin instrumentos) de longitudes, pesos o capacidades para ordenar según algún criterio (“más largo que”, “menos pesado que”, etc.) o para clasificar (“tan pesado como”).	Exploración de mediciones a partir de comparación directa (sin instrumentos) de longitudes, pesos o capacidades para intercalar un objeto en una colección ya ordenada según algún criterio.	
Exploración de mediciones a partir de comparación indirecta de longitudes para descubrir un elemento transportable que actúe como intermediario en la comparación.	Exploración de mediciones a partir de comparación indirecta de capacidades para descubrir un elemento transportable que actúe como intermediario en la comparación.	
Uso de unidades no convencionales para medir efectivamente longitudes.	Reconocimiento y uso de unidades no convencionales y convencionales más usuales (el metro, el centímetro, el litro, el kilogramo y el gramo) , que se utilizan para medir longitudes, pesos y capacidades.	Reconocimiento y uso de unidades convencionales y que sean mitades y cuartas partes de las unidades más usuales que se utilizan para medir longitudes, pesos y capacidades (m, 1/2 m, 1/4 m, cm, mm; l, 1/2 l, 1/4 l; kg, 1/2 kg, 1/4 kg).
Análisis de la relación entre la magnitud del objeto que se mide, el instrumento de medición y la unidad utilizada.		
Reconocimiento de diferencia entre objetos a medir y magnitudes (aquellos atributos de estos objetos que se pueden medir).		
Análisis de relaciones entre unidades y medidas a partir de mediciones de longitudes de un mismo objeto con diferentes unidades.		
Selección y uso de instrumentos convencionales como instrumento de medida -metro de carpintero, centímetro de costura, regla- en función del objeto que se pretende medir.	Empleo de la regla como instrumento de medición de longitudes en problemas específicos de la matemática y fuera de la matemática.	
		Uso de equivalencia de unidades de longitudes y pesos (1 km = 1.000 m; 1m = 100 cm; 1 kg = 1.000 g).

			Exploración de relaciones proporcionales que se pongan de manifiesto al medir (por ejemplo, la relación entre el valor de 5 litros y 10 litros).
	Exploración del modo de uso de distintos instrumentos de medición de capacidades - como jarras medidoras- para medir y comparar medidas de capacidad.	Uso de instrumentos convencionales como instrumento de medición -vasos graduados, jarras de capacidades preestablecidas- en función del objeto que se pretende medir.	
	Exploración del modo de utilización de diferentes balanzas para pesar personas, objetos en diferentes contextos y comparar medidas de peso.	Uso de instrumentos convencionales como instrumento de medición -balanza de platillos, balanza electrónica, balanza de verdulería- en función del objeto que se pretende medir.	
	Determinación de duraciones de tiempo utilizando el calendario (mes en curso y día de la semana), para resolver problemas en los que sea necesario señalar fechas significativas para el grupo, determinar los días que faltan para un evento establecido, etc.	Determinación de duraciones de tiempo utilizando el calendario (meses, semanas y días), para resolver problemas en los sea necesario señalar fechas significativas para el grupo, establecer los días que faltan para un evento señalado, etc.	Ubicarse en el tiempo y determinar duraciones, acudiendo al uso del calendario para resolver problemas en los que sea necesario diferenciar entre las fechas de un año y otro, planificar por anticipado algún evento, fechar el momento en que realizarán una salida, etc.
	Exploración del modo de uso del reloj para ubicarse en el tiempo.	Uso de algunos relojes (de agujas, cronómetros, digitales), para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones.	
		Uso de unidades de tiempo para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones.	Uso de unidades de tiempo (horas y las fracciones de la hora) , para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones.
			Interpretación de diferentes formas de expresar horas (15 horas ó 3 p.m.) y minutos (1/2 hora ó 30 minutos).
			Reconocimiento y uso de equivalencias entre unidades de tiempo (1 hora = 60 minutos, 1 minuto = 60 segundos, 1/2 hora = 30 minutos, 1/4 hora = 15 minutos).
	Exploración y medición de longitudes, capacidades y pesos de ciertos objetos de uso frecuente para luego tomarlos como dato de referencia y realizar estimaciones.		

EJES	SEGUNDO CICLO		
	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
NUMERO Y OPERACIONES	Uso de números naturales de cinco o más cifras, a través de su designación oral y representación escrita , al comparar cantidades y números.	Uso de números naturales de cualquier número de cifras, a través de su designación oral y representación escrita , al comparar cantidades y números.	
	Exploración de las regularidades en la serie numérica oral y escrita en números de diversa cantidad de cifras, a partir del análisis de relaciones de recursividad -cada 10 elementos de un orden se obtiene 1 del orden superior- y a partir de equivalencia entre órdenes -10 unidades forman 1 decena, 10 decenas forman 1 centena o 100 unidades, etc.-.	Explicitación de las características de nuestro sistema de numeración : posicional (posición o lugar) y decimal o de a 10.	
	Producción de composiciones y descomposiciones de cantidades , para resolver problemas en los que se tenga que comparar valores de billetes y monedas contruidos, y para resolver problemas intramatemáticos.	Análisis de vínculos entre dos descomposiciones de un número , una aditiva y otra multiplicativa.	
	Uso y producción de escalas ascendentes y descendentes de 100 en 100, de 500 en 500, de 1.000 en 1.000 de números hasta el millón analizando, las regularidades que se observan.	Uso y construcción de escalas de 1.000 en 1.000, de 2.500 en 2.500, de 5.000 en 5.000 para cualquier número, analizando las regularidades que se observan.	
	Producción de escrituras aditivas y multiplicativas de números y análisis del valor posicional de las cifras (x 10, x 100, x 1.000, x 10.000, etc.).		
	Elaboración de argumentaciones usando la idea de valor posicional para resolver problemas en los que haya que comparar cantidades y números.	Elaboración de argumentaciones sobre equivalencias entre distintos órdenes: 10.000 unidades forman 1000 decenas, porque 10.000 es 1.000 x 10, y 10 unidades forman 1 decena.	
	Análisis comparativo de diversos sistemas de numeración -se podrá centrar en la cantidad de símbolos, el valor absoluto y relativo de cada cifra, las operaciones que involucra, si se usa o no el cero, etc.-	Exploración de diversos sistemas de numeración posicional, no posicional, aditivos multiplicativos, decimales para la comprensión acerca de las ventajas de utilizar nuestro sistema de numeración.	
	Análisis del valor posicional de las cifras para anticipar resultados para sumar, restar, multiplicar y dividir		Análisis del valor posicional de las cifras para

	por la unidad seguida de ceros y para realizar otros cálculos.	anticipar resultados para multiplicar y dividir por la unidad seguida de ceros y para realizar otros cálculos.
	Establecimiento de relaciones entre las características del sistema de numeración posicional decimal y las características del SIMELA . -10 unidades forman 1 decena, 10 décimos equivalen a 1 metro, etc.-	
	Construcción y uso de criterios de comparación de números racionales (fracciones y decimales) y naturales explicitando los límites de criterios de comparación de naturales al usarlos con otros conjuntos numéricos.	Producción de estrategias para comparar racionales entre sí y con los naturales , al ordenarlos e intercalarlos.
Reconocimiento y utilización de fracciones de uso frecuente , como $1/2$, $1/4$, $3/4$, $1/10$, $1/8$ y escrituras aditivas y multiplicativas como $1 + 1/2$; $1/4 + 1/4$; $3 \times 1/4$ para resolver problemas en los que se requiera interpretar, registrar o comparar el resultado de una medición, de un reparto o una partición.	Reconocimiento y utilización de equivalencias de uso frecuente , como $1/2 = 0,5$; $1/4 = 0,25$; $3/4 = 0,75$, ampliando el repertorio para establecer nuevas relaciones.	
Reconocimiento y utilización de fracciones mayores que la unidad como, $1\frac{1}{2}$, $1\frac{1}{4}$, o $3/2$, $5/4$, y escrituras aditivas y multiplicativas como $1 + 1/2$; $3 \times 1/2$ para resolver problemas en los que se requiera interpretar, registrar o comparar el resultado de una medición, de un reparto o una partición.		
Uso de diferentes procedimientos para comparar fracciones como $1/4$ es menor que $1/2$ o $2/3$ es mayor que $2/5$.	Uso de fracciones equivalentes (amplificación y simplificación de fracciones) para comparar fracciones .	Uso de fracciones equivalentes (amplificación y simplificación de fracciones) para comparar, sumar y restar fracciones .
Análisis de relaciones entre fracciones decimales y decimales (0,1; $1/10$) en los contextos de dinero.	Análisis de relaciones entre fracciones decimales y decimales (0,1; $1/10$ y 1 dividido 10) en los contextos de dinero y medida.	Análisis de relaciones entre fracciones decimales y decimales (0,01; $1/100$ y 1 dividido 100, 0,001; $1/1.000$ y 1 dividido 1.000) para resolver problemas externos e internos a la matemática.
	Uso de diferentes representaciones de un número racional (fracciones, decimales, porcentaje, punto de la recta, etc.), eligiendo la representación más adecuada de acuerdo con el problema.	
Uso de la calculadora para explorar el comportamiento de números (cómo cambia un número cuando se le suma, resta, multiplica o divide por 1.000, 10.000 ó 100.000) de acuerdo con el problema.		

Reconocimiento y uso de la suma y resta con números naturales y racionales en diferentes problemas que le dan sentido a esa operación (incluida la composición de dos transformaciones de la cantidad de elementos de una colección).		
Reconocimiento y uso de la multiplicación para resolver problemas incluidas las relaciones de proporcionalidad , donde las cantidades que se vinculan están representadas por números naturales.	Uso de multiplicación para resolver problemas incluidas las relaciones de proporcionalidad donde las cantidades que se vinculan están expresadas con decimales y fracciones y relacionadas mediante constante de proporcionalidad con números naturales.	Reconocimiento y uso de la multiplicación y división para resolver problemas extramatemáticos como producto de medidas, de proporcionalidad, de combinatoria, de reparto, de iteración (repetir una cantidad cierto número de veces) y problemas intramatemáticos que pongan en juego propiedades de las operaciones y relaciones de divisibilidad.
		Análisis de constante de proporcionalidad tanto de números naturales como racionales en resolución de problemas de proporcionalidad directa.
Reconocimiento y uso de la multiplicación para resolver problemas de proporcionalidad que impliquen recurrir en forma implícita las propiedades que caracterizan a las relaciones de proporcionalidad directa.		Explicitación y análisis de las propiedades de la proporcionalidad directa al resolver problemas.
		Explicitación de las relaciones involucradas (entre las cantidades de una misma magnitud y entre magnitudes diferentes, al comunicar los procedimientos de resolución de los problemas de proporcionalidad directa.
		Análisis de las relaciones involucradas (entre las cantidades de una misma magnitud y entre magnitudes diferentes, al comunicar los procedimientos de resolución de los problemas de proporcionalidad inversa.
Reconocimiento y uso de la multiplicación en problemas de combinatoria de dos variables (aumentando el número de elementos de cada tipo para que surja la necesidad de recurrir a la multiplicación).	Reconocimiento y uso de la multiplicación en problemas de combinatoria de dos y tres variables.	Uso de números naturales para resolver problemas de combinatoria.

			Reconocimiento y uso de cantidades discretas (se expresan con números naturales) y continuas (se expresan con números racionales) para resolver problemas de producto de medidas y de proporcionalidad -incluidos los problemas con más de dos variables y los problemas con repetición de elementos-.
		Uso de diferentes repertorios de productos y de la propiedad distributiva para avanzar hacia la construcción significativa del algoritmo convencional de la multiplicación.	
Análisis del resto en problemas de división que remiten a reparto y partición evaluando la razonabilidad del resultado.		Uso reflexivo de los algoritmos convencionales de la multiplicación y división por una y dos cifras como una estrategia económica para resolverlas.	
		Análisis de relaciones entre Dividendo, divisor y resto ($D = d \times c + r$ y $\text{resto} < d$) al resolver problemas internos a la matemática.	
		Análisis de propiedades involucradas en las operaciones con números naturales y en sistema de numeración.	Explicitación de propiedades involucradas en las operaciones con números naturales.
Análisis de relaciones numéricas y de propiedades de operaciones -como al reflexionar acerca de la validez de productos fuera de la tabla pitagórica- .		Análisis de relaciones numéricas (entre grupos de fracciones, entre ciertas fracciones y enteros, y entre números decimales) y de propiedades de operaciones en procedimientos de cálculo mental.	
		Explicitación de las relaciones de múltiplo/divisor en la resolución de problemas.	Exploración y análisis de la reversibilidad de las relaciones de múltiplo y divisor a partir de otras relaciones, como doble-mitad, triple-tercio, que se ponen en juego al resolver problemas.
Análisis reflexivo de los algoritmos de la multiplicación de dos números naturales de una y de dos cifras.			
Uso de diferentes procedimientos de sucesivas aproximaciones para el cálculo escrito de la división , hasta lograr aproximaciones al dividendo en menos pasos.			
			Análisis de tipos de problemas para cuya resolución son útiles determinadas operaciones.

	Uso de decimales -con una o dos cifras decimales- para sumar y restar precios y medidas mediante diferentes procedimientos.	Uso de decimales para sumar, restar y multiplicar precios y medidas mediante diferentes procedimientos.	
	Construcción de cálculos mentales exactos para sumar y restar fracciones entre sí y fracciones con números naturales por medio de distintos procedimientos usando equivalencias (si $3/3$ equivale a 1; entonces $4/3$ es igual a $1 + 1/3$; ó $2/3$ es igual a $1 - 1/3$).	Construcción de cálculos mentales para sumar y restar fracciones entre sí y fracciones con números naturales por medio de diferentes procedimientos usando equivalencias.	Construcción de cálculos mentales exactos y aproximados para sumar, restar, multiplicar y dividir fracciones entre sí y con números naturales (para obtener 2 a partir de $1/5$ se puede sumar $4/5$ y luego $5/5$ más, o si hay que buscar por cuánto hay que multiplicar a $1/5$ para obtener 2, se puede hacer primero $1/5 \times 5$ y luego multiplicar por 2).
	Construcción de cálculos mentales exactos para sumar y restar decimales -con una o dos cifras decimales- entre sí y con números naturales (a partir de $25 + 25 + 25 + 25 = 100$ y $100 - 25 = 75$, se puede obtener $1 - 0,75$).	Construcción de cálculos mentales exactos y aproximados para sumar, restar, multiplicar y dividir decimales -con dos o tres cifras decimales- entre sí y con números naturales (a partir de $0,1 = 1/10$, se puede obtener $1 - 0,1$ y $0,1 \times 10$).	Construcción de cálculos mentales exactos y aproximados para sumar, restar, multiplicar y dividir decimales -con dos, tres o cuatro cifras decimales- entre sí y con números naturales (a partir de $0,75 = 0,50 + 0,25$ se puede obtener el doble de $0,75$ o, para hacer $10 \times 3,4$ es posible apoyarse en que "se sabe" que $10 \times 0,4 = 4$ y que $3 \times 10 = 30$, entonces, $10 \times 3,4$ tiene que dar la suma de los dos resultados anteriores ⁷⁰).
	Producción de estrategias de cálculo utilizando progresivamente resultados memorizados relativos a fracciones y decimales de uso corriente ($1/2 + 1/2$; $1/4 + 1 1/2$; $1/2 + 3/4$; $0,25 + 0,25$; $0,50 + 1,50$; dobles; etc.)	Uso de repertorio memorizado de cálculos utilizando fracciones y expresiones , ampliando el repertorio para establecer nuevas relaciones.	
	Exploración de cálculos de suma y resta de decimales entre sí.	Uso de decimales al sumar y restar decimales entre sí y con números naturales y al multiplicar decimales con números naturales , mediante el uso reflexivo de estrategias algorítmicas.	Uso de decimales al multiplicar y dividir decimales entre sí y con números naturales , mediante el uso reflexivo de estrategias algorítmicas.
			Uso de división de dos números racionales para resolver problemas -como proporcionalidad y producto de medidas- .

⁷⁰ También podrá apelarse a explicaciones basadas en las fracciones decimales: $10 \times 3,4 = 10 \times 34/10 = 340/10 = 34$.

	Interpretación de la información presentada en tablas y gráficos ya confeccionados.	Interpretación de la información presentada en tablas y gráficos -incluyendo gráficos de barras y pictogramas- .	Interpretación y organización de la información presentada en tablas y gráficos -incluidos gráficos circulares-, de acuerdo con el problema a resolver.
GEOMETRIA Y MEDIDA	Interpretación y descripción de posiciones de objetos en el espacio de dos dimensiones.		
	Interpretación de planos de espacios no conocidos y construcción de planos de espacios conocidos de mayor tamaño que los trabajados en tercer grado.	Interpretación de planos-croquis de espacios no conocidos a partir del análisis de numeración y sentidos de las calles.	Análisis de relaciones de proporcionalidad que se ponen en juego al resolver problemas de ampliaciones o reducciones de figuras representadas en sistemas de coordenadas.
	Reconocimiento y uso de las propiedades de círculos y circunferencias , a partir del copiado, construcción o comunicación de figuras planas.	Reconocimiento y uso de las propiedades de círculos, circunferencias, arcos de circunferencias a partir del copiado, construcción o comunicación de figuras planas.	
	Exploración de propiedades relativas a los lados de los triángulos (la longitud de cada lado es menor que la suma de las longitudes de los otros dos), a partir de la construcción de los triángulos y el análisis de la posibilidad o no de la construcción.	Reconocimiento y uso de las propiedades relativas a los ángulos interiores de los triángulos (la suma de los ángulos interiores de un triángulo es igual a dos rectos), a partir del análisis de la posibilidad o no de la construcción en función de los datos disponibles.	
		Uso de propiedades de suma de ángulos interiores de triángulos y de cuadriláteros convexos para anticipar posibles valores de ángulos en figuras planas más complejas que incluyan puntos medios y diagonales.	Exploración de la propiedad de la suma de los ángulos interiores de cualquier polígono convexo.
	Reconocimiento de las propiedades de rectángulos y cuadrados -dos pares de lados congruentes y los cuatro ángulos interiores rectos- a partir del copiado, construcción o comunicación de figuras planas.	Reconocimiento de propiedades de los lados y de los ángulos interiores de los cuadriláteros (rectángulos, cuadrados y rombos) a partir del copiado, construcción o comunicación de figuras planas.	Exploración de las propiedades de los lados, los ángulos interiores y las diagonales de cuadriláteros (incluyendo el paralelogramo) , y el análisis de las relaciones entre datos disponibles y existencia o no de cuadriláteros y cantidad de soluciones posibles.
	Reconocimiento de propiedades de cuerpos (formas tridimensionales) -especialmente en cubos y prismas (de base rectangular y de base triangular)- que pongan de relieve relaciones entre caras, aristas y figuras planas.	Reconocimiento y producción de propiedades de cubos, prismas con bases de diferentes formas y pirámides de diferentes tipos de base , que pongan de relieve relaciones entre caras y figuras planas.	Reconocimiento y producción de propiedades de prismas, pirámides, cilindro, conos y esferas , que pongan de relieve relaciones entre formas de las caras y las figuras planas.
			Producción de argumentos apoyados en propiedades de cuerpos o figuras planas -al validar enunciados para describirlos o

			completarlos o para relacionar propiedades como al analizar si es posible que un cuadrilátero tenga, a la vez, dos pares de lados paralelos y ángulos interiores opuestos no congruentes-.
	Producción de conjeturas y validación de enunciados con base en el uso explícito de propiedades que definen a figuras planas y a cuerpos.	Producción de argumentos para justificar la validez de propiedades de los cuerpos -qué figuras planas son sus bases, cuántas caras laterales tienen- para anticipar construcciones de los mismos.	Producción de argumentos acerca de la validez de propiedades de figuras planas para anticipar y justificar construcciones de las mismas.
	Exploración de propiedades de lados y ángulos interiores de triángulos y de cuadriláteros convexos.	Interpretación de propiedades de lados y ángulos interiores de triángulos y de cuadriláteros convexos y exploración de propiedades de diagonales de los cuadriláteros convexos.	Interpretación de propiedades de lados, ángulos interiores de triángulos y diagonales de cuadriláteros convexos y polígonos de más de cuatro lados.
	Uso del compás para transportar segmentos o para comprobar congruencia de segmentos y uso de la escuadra, para construir o comprobar la presencia de ángulos rectos.	Uso apropiado de diferentes instrumentos de geometría -en especial el compás- para construir triángulos y cuadriláteros.	Uso de instrumentos de geometría (regla, compás, escuadra y transportador) para construcción de figuras planas a partir de diferentes informaciones.
	Reconocimiento y uso de unidades convencionales y que sean mitades y cuartas partes de las unidades más usuales para medir longitudes, pesos y capacidades (m, 1/2 m, 1/4 m, cm, mm, km; l, 1/2 l, 1/4 l; kg, 1/2 kg, 1/4 kg., g, mg, toneladas).	Producción de argumentación para justificar la validez de relaciones de proporcionalidad que fundan las unidades del SIMELA para expresar equivalencia de diferentes expresiones sobre una misma cantidad.	Uso de unidades del SIMELA para resolver problemas que involucren fracciones y decimales.
		Análisis de relaciones de proporcionalidad directa, de las características del sistema de numeración y uso de fracciones decimales y decimales para resolver problemas que requieran establecer relaciones entre unidades mayores y menores del metro, el gramo y el litro.	
	Utilización del ángulo recto como unidad y fracciones de esa unidad para resolver problemas que involucren medir ángulos.		
	Reconocimiento de problemas extramatemáticos para cuya resolución sea necesario estimar la medida sin acudir al cálculo.		
	Uso de la estimación para resolver problemas extramatemáticos (los que requieran de una respuesta aproximada y los que requieran de un cálculo exacto para comprobar o anticipar resultados de sumas y		

	restas de medidas) y para analizar la razonabilidad de la respuesta al problema.	
	Reconocimiento de problemas extramatemáticos para cuya resolución sea necesario seleccionar la unidad más conveniente en cada caso, según el objeto a medir.	
	Uso de equivalencias entre unidades para estimar el resultado de un cálculo en el que participen medidas de longitud, capacidad o peso, expresadas con diferentes unidades.	
	Exploración y análisis de lo que sucede con la medida del contorno de una figura plana al variar la forma geométrica de una figura plana patrón.	
	Exploración de variaciones entre perímetro y área de una figura plana al variar la longitud de los lados - considerando la existencia de la superficie y determinando su medida -.	Exploración de variaciones entre perímetro y área (incluidos los problemas extramatemáticos de conservación del área en los que varía el perímetro y los de conservación de perímetro en los que varía el área).
	Selección y uso de unidades para realizar mediciones y estimaciones de superficies.	
	Exploración y uso de unidades convencionales m² y cm² para el cálculo de áreas (de lugares conocidos), a partir de estimar o medir por cubrimiento con la unidad.	
	Construcción y uso de fórmulas de cálculo de área y perímetro de rectángulos y cuadrados.	Construcción y uso de fórmulas para medir superficies y contornos de rectángulos, cuadrados y triángulos.
		Uso de fórmulas de área y de perímetro de rectángulos, cuadrados y triángulos para calcular área y perímetro de rombos, romboides, trapecios, paralelogramos y polígonos regulares.
		Uso de equivalencia de unidades de superficie (entre cm², km², ha.)
	Reconocimiento y uso de equivalencias entre unidades de tiempo de fracciones de hora y sus equivalencias en minutos , (1/2 hora = 30 minutos, 1/4 hora = 15 minutos).	

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

➤ **Aprender Matemática: ser parte de una comunidad de estudiantes “aprendiendo Matemática”**

La forma de plantear y de organizar las actividades de los estudiantes influye directamente en las actitudes que éstos desarrollan hacia la matemática y en el modo en que conciben su aprendizaje. Concebir la matemática como producto cultural y social conduce a favorecer que los estudiantes participen del hacer y pensar matemática propio de la disciplina; quehacer que se pone de manifiesto cuando ellos exploran, buscan regularidades, exponen conjeturas, trabajan con modelos para interpretar problemas externos e internos a la matemática. Al considerar el trabajo matemático en el aula como una comunidad que produce, cobra especial relevancia la provisionalidad del conocimiento.

➤ **Resolver problemas en la Educación Primaria:**

La *resolución de problemas* es una de las tareas propias del quehacer matemático; por ello, será una prioridad a lo largo de la escolaridad primaria.

- ✓ Para favorecer la **construcción del sentido del conocimiento**, la resolución de problemas cumple un rol fundamental. Para tal fin, los problemas deben reunir ciertas características:
 - el problema debe tener sentido para el estudiante;
 - el enunciado debe ser comprensible y debe provocar la búsqueda; esto genera un desafío en tanto la forma de resolver y la respuesta no son evidentes. Se da lugar, así, a la posibilidad de generar preguntas y estrategias de resolución variadas;
 - el problema debe incluir elementos que permitan al estudiante validar sus propias conjeturas, procedimientos y soluciones, o rechazarlas cuando sean incorrectas.
- ✓ La **selección de “buenos problemas para el estudiante”** y su correspondiente resolución son fundamentales para la construcción del conocimiento. Uno de los desafíos para los docentes lo constituye el buscar problemas que le permitan a los estudiantes construir este sentido del conocimiento, establecer el *para qué sirve*, como así también los límites de su utilización. En este sentido, cobran especial relevancia los contextos, los significados, las representaciones y el tratamiento de la información:
 - Contemplar que cada noción matemática resuelve un cierto conjunto de problemas; sin embargo, la noción no tiene el mismo *significado* en todos los casos.
 - Considerar diferentes *contextos (internos o externos a la matemática)* que permitan plantear problemas en los que la resolución requiera el uso de una noción.
 - Considerar que una noción implica reconocerla en sus distintas *representaciones*, pudiendo elegir la más conveniente y pasar de una a otra en función del problema a resolver.
 - Contemplar diferentes formas de presentación del enunciado y variados tipos de tarea para *tratar la información*, de acuerdo con el problema.
- ✓ **El “hacer” y el “reflexionar sobre el hacer”**: la selección de buenos problemas no alcanza para la construcción del sentido de los conocimientos matemáticos; es necesario que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre lo realizado. Para ello, el docente plantea otras actividades ya que la práctica de la matemática en el aula incluye no sólo la resolución de problemas sino también la reflexión, justificación y comunicación de lo realizado.
- ✓ **La validación como uno de los modos de producción propios de la matemática**: será tarea del docente gestionar el trabajo en el aula para que los estudiantes determinen si son verdaderas o no las conjeturas producidas al explicar los procedimientos que usaron; por ejemplo, al resolver problemas o al hacer un cálculo. Dar cuenta de la verdad o falsedad de las conjeturas elaboradas, requerirá elaborar justificaciones basadas en conocimientos matemáticos. Así, por ejemplo, para determinar la verdad o no de la conjetura “multiplicar por 8 da el doble de multiplicar por 4”, será necesario identificar que $8 = 2 \times 4$, recurriendo a la propiedad asociativa.

- **La validación en el Primer Ciclo:**

Desde el Primer Ciclo, el docente busca que los estudiantes se involucren en la actividad matemática. En este sentido, comienza -a partir de instancias colectivas- una labor en la que los estudiantes se inician en un trabajo caracterizado por la reflexión acerca de la validez o no de un resultado o de una propiedad. Así, el maestro ofrecerá oportunidades para que sea el niño el que valide lo que hace y que no esté a la espera de la respuesta favorable o no del docente. Por ejemplo –y tal como se ha expresado con anterioridad- el trabajo para justificar las respuestas a las soluciones de problemas geométricos (copiado, reproducción, construcción) se apoye en características como bordes rectos o curvos, número de lados y de vértices, ángulos rectos/no rectos, superficies curvas o planas, número y forma de las caras.

- **La validación en el Segundo Ciclo:**

En el Segundo Ciclo, el docente propicia que los estudiantes avancen en los modos propios de hacer y producir matemática. En este sentido, el trabajo estará caracterizado, fundamentalmente por el análisis, en forma autónoma, de la validez o no de un resultado o de una propiedad, a partir de la elaboración de argumentaciones basadas en conocimientos matemáticos. El docente deberá generar condiciones para que los estudiantes comiencen a utilizar los conocimientos matemáticos como medio para constatar la verdad o falsedad de una afirmación, en lugar de acudir a la comprobación empírica.

El trabajo para justificar las respuestas a las soluciones de problemas geométricos, por ejemplo, apunta a que la validación involucre argumentos apoyados en propiedades de figuras y cuerpos y no en el dibujo. Es decir, se trata de que el estudiante acuda lo menos posible a usar la medida ya que ésta contiene errores, nunca es exacta, por lo que el acudir a argumentos basados en mediciones tiene un componente de aproximación. Por otro lado, si bien las mediciones constituyen un paso inicial para producir conjeturas acerca de la veracidad o no de una propiedad (a partir de uno o varios ejemplos), no sirven para demostrar la validez de una propiedad para cualquier caso. Cabe aclarar que los problemas que impliquen dibujos, construcciones, mediciones, son abordados en el Segundo Ciclo como medio para la enseñanza de propiedades de figuras y cuerpos, y no como fin en sí mismos. El abordaje de las propiedades postula el progreso de prácticas de medida hacia experiencias más deductivas, poniendo de relieve los límites de la medición como medio para determinar la validez de una afirmación.

➤ **Enseñar matemática: la tarea del docente**

Durante la **Presentación de la propuesta** el docente interviene para:

- ✓ Cerciorarse de que los estudiantes hayan comprendido el enunciado del problema que les presentó y entiendan qué es lo que deben hacer.
- ✓ Brindar la información necesaria para que el estudiante pueda pensar en estrategias de resolución.
- ✓ Presentar los problemas sin exigir un estrategia particular, sin especificar qué operaciones realizar, sin requerir una forma de resolución ni de representación única.

Durante el **desarrollo de las actividades y la reflexión**, el docente interviene para:

- ✓ Establecer las *formas adecuadas de organizar la clase* para el logro del objetivo que se persigue y de acuerdo con el problema presentado. Si los estudiantes pueden encontrar las formas para resolver el problema de manera autónoma, entonces el trabajo podrá ser individual, para posteriormente llevar a cabo la puesta en común. La organización de la clase en grupos es fundamental cuando para resolver el problema se requiere de la colaboración. En la organización de la clase en grupos, un primer momento de carácter individual permite que el estudiante se apropie del problema al realizar una primera lectura del mismo y comience con los primeros planes e inicio de procedimientos de resolución, para luego discutir sus ideas en el grupo. El trabajo en grupo permite una primera confrontación y discusión de las posturas de cada uno de los integrantes y hace evidentes las diversas maneras de afrontar el mismo problema; posteriores acuerdos posibilitarán que la conclusión del grupo sea socializada al resto de la clase.
- ✓ Organizar el *trabajo en el grupo* y la discusión acerca de los diferentes procedimientos y argumentaciones empleados, concediendo a los estudiantes la oportunidad de que sean ellos quienes validen sus producciones, busquen respuestas y se responsabilicen matemáticamente de ellas.

- ✓ Favorecer la resolución de problemas que impliquen actitudes de cooperación a partir de actividades organizadas en las que el docente considere ciertas condiciones mediadoras que den valor a los esfuerzos cooperativos.
- ✓ Proporcionar explicaciones acerca de saberes matemáticos puestos en juego al justificar los procedimientos utilizados. Ante las respuestas erróneas, el docente debe ser neutral para permitir que el estudiante, mediante el cuestionamiento de sus respuestas y en la interacción con otros, pueda avanzar en la construcción de respuestas correctas. Ante la consulta de los estudiantes sobre la *validez de sus producciones*, y para hacerlos reflexionar acerca de lo que hacen y ayudarlos a tener una mirada crítica al respecto, podrá incluir expresiones que sugieran el camino a seguir para llegar a la solución adecuada, pero sin decir cómo hacerlo. Podrá invitarlos a que recuerden otras cuestiones trabajadas que puedan servir de punto de partida; proponerles que comparen procedimientos de otros estudiantes, que vuelvan a leer el enunciado para ayudar al análisis y reflexión.
- ✓ Organizar la *confrontación de los resultados* de los equipos, momento clave en tanto constituye la instancia en la que los estudiantes reflexionan acerca de lo realizado al resolver un problema. Para que la confrontación sea breve y mantenga a los estudiantes atentos, es conveniente que no se presenten todos los procedimientos (puede haber algunos semejantes), sino aquellos aportes de cada grupo que sean útiles. Para ello, es fundamental que el docente -antes de llevar a cabo la actividad- tenga en claro lo que se persigue con ella. Para que la confrontación llegue a su meta podrá centrar el eje en un problema dado que tiene varias respuestas; un problema que puede resolverse de diferentes maneras; el análisis acerca de qué procedimiento es el más económico para resolver un problema; la priorización del procedimiento que se acerque más a lo formal.
- ✓ Hacer evolucionar los procedimientos de los estudiantes hacia aquéllos que mejor se acerquen al esperado; por ejemplo, al resolver problemas de operaciones hace evolucionar los procedimientos hacia recursos de cálculo. Durante el trabajo colectivo, elabora y registra conclusiones para simplificar, en forma provisoria, el intercambio de los grupos.
- ✓ Promover *análisis de errores* durante el trabajo colectivo para que toda la clase se involucre en la producción de explicaciones y revisiones de las mismas.
- ✓ Actuar como *moderador en el debate* durante el cual se trata de discutir acerca de las soluciones aportadas por los estudiantes. En esta instancia, el docente interviene para promover el análisis acerca de la veracidad o falsedad de un enunciado matemático. También le corresponde hacer que los estudiantes se apropien de las reglas del debate: un contraejemplo es suficiente para probar que un enunciado matemático es falso y además con ejemplos o con dibujos geométricos no alcanza para probar que es verdadero: el estudiante para debatir deberá apoyarse en propiedades y definiciones matemáticas. El docente interviene también para instalar el lenguaje matemático para la comunicación.
- ✓ Institucionalizar los saberes. El docente debe vincular los saberes puestos en juego en los intercambios por los estudiantes con los saberes a los que se quiere arribar, ya que cuando ellos logran desarrollar estrategias que permiten resolver el problema, el conocimiento que subyace a éste no es identificado como un nuevo saber. Esto requiere de un proceso de institucionalización que es responsabilidad del docente, quien es el encargado de dar status oficial al conocimiento aparecido durante la actividad de la clase; es decir, es el responsable de dar nombre y simbología al concepto nuevo que se ha construido para que pueda ser usado en nuevos problemas.

➤ **Enseñar matemática: Propuesta de situaciones de enseñanza:**

La selección de problemas y la secuenciación de las actividades estarán definidas por criterios entre los que se pueden mencionar los contenidos que se quiere trabajar, los conocimientos previos, los tipos de materiales, etc. Así, y siempre teniendo en cuenta los objetivos a los que pretende arribar, el docente:

- ✓ Incluirá problemas para propiciar la reflexión acerca del **alcance de un concepto**, ya que un concepto cobra sentido a partir de los problemas que permite resolver y de la inscripción de ellos en las categorías *problemas que pueden o no resolverse con un concepto*. Por ello, propondrá actividades en las que el estudiante, a propósito de un

conjunto de problemas, decide en qué casos el concepto sobre el que se está trabajando resulta adecuado para resolver el problema y en qué casos no; propone otros problemas parecidos a los que ya se analizaron; clasifica los enunciados que aportan sus compañeros.

- ✓ Propiciará la consideración como **fuentes de problemas** significativos para el tratamiento de contenidos matemáticos tanto problemas *externos* (problemáticas de otras áreas, de la vida cotidiana, incluido el del juego) como *internos* a la matemática. Cobra especial relevancia a la hora de seleccionar problemas significativos la inclusión de problemas externos relacionados con problemáticas ambientales, sociales como modo de contribuir a la formación integral del ciudadano crítico y comprometido con la realidad y con actitudes viales responsables. El contexto externo ayuda a que el niño entienda el funcionamiento de una noción matemática a partir de diferentes significados que puede asumir en los problemas; cada uno de estos significados requiere y pone en juego distintos aspectos de una noción y de diferente complejidad, en tanto que el contexto interno permite “visualizar” relaciones que son inherentes al funcionamiento de esa noción.
- ✓ Presentará los contenidos procurando una **conexión** entre ellos (de tal manera que los estudiantes perciban la matemática como un todo estructurado) en torno a la necesidades que surjan al resolver problemas. Así, podrá incluir problemas para cuya resolución el estudiante necesite disponer de contenidos de diferentes ejes, como, por ejemplo, al trabajar la independencia entre perímetro y área, se puede incluir figuras geométricas, estrategias de cálculo, unidades de medida; o para abordar la enseñanza de las nociones relacionales con números racionales, acudir a la medida.
- ✓ Considerará la **modelización** para resolver problemas tanto externos como internos a la matemática. Además, propiciará el estudio de límites del modelo matemático para explicar un problema o fenómeno que se intenta resolver o explicar.

➤ **Hacer progresar los conocimientos que los estudiantes poseen**

Se trata de planificar situaciones de enseñanza “secuenciadas” según los objetivos que se persigan y no como actividades aisladas o como oportunidades únicas. Se preverán momentos de “hacer”, de mejorar ese hacer o dominar la acción y momentos para pensar en lo sucedido y volver a la acción. Así, y siempre teniendo en cuenta los objetivos a los que se pretende arribar, el docente:

PRIMER CICLO

- **Propondrá avanzar sobre el uso del número y la organización del sistema de numeración:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
Exploración de los diferentes usos y funciones del número en diferentes portadores numéricos.	Ofrece una variedad de problemas que permitan explorar los usos sociales de los números, en lugar de considerar el valor posicional de las cifras como punto de partida para abordar la enseñanza de los mismos. Propone actividades para identificar ciertas marcas gráficas propias de cada uso, como los símbolos que acompañan a la hora, la coma en los precios, la cantidad de cifras en los años. Cabe aclarar que el trabajo con el valor posicional lo considera a partir de problemas que incluyan armar y desarmar números en cientos, dieces y unos, acudiendo a billetes y monedas y avanzando hacia el uso de otros contextos diferentes

	al del dinero, como el uso de la calculadora.
Indagación de números de todos los tamaños para establecer relaciones como los cientos tienen tres cifras, los miles cuatro cifras.	Provee información en carteles con nombre y escritura de números redondos de todos los tamaños que les servirán a los niños como fuente de consulta cuando necesiten indagar cómo se llaman.
Exploración del rango de números , como de 100 ó 150 en 1°, de 1.000 ó 1.500 en 2°, de 10.000 ó 15.000 en 3°, para leer, escribir y comparar números.	Plantea actividades para un conjunto de números, ya que trabajar con regularidades requiere usar tramos que contengan una gran cantidad de números, en lugar de considerar la serie ordenada a partir de uno en uno o de diez en diez.
Exploración de las regularidades en la serie oral y en la serie escrita .	Propone tareas que contemplen los conocimientos que los niños ya poseen acerca de la serie oral para el reconocimiento de un tramo de la serie escrita, recurriendo a los números redondos, a la designación oral de los números para leer escribir y comparar números, y para comprender el pasaje de la descomposición aditiva (en término de “miles”, “cientos”, “dieces” y “unos”) a la descomposición aditiva y multiplicativa (propia del sistema decimal). Con estas actividades busca favorecer la exploración de regularidades en la serie numérica, en lugar de considerar propuestas para descomponer en unidad, decena y centena. Cabe aclarar que se sugiere no introducir en 1er grado las nociones de unidad, decena y centena ya que implica una descomposición multiplicativa que se aborda en 2° (por ejemplo $34 = 3 \times 10 + 4$).
Utilización y elección de representaciones de números más adecuadas de acuerdo al problema.	Presenta actividades para que utilicen diferentes formas de representar un número en forma escrita, para que avancen en el uso de descomposiciones aditivas y multiplicativas de un número y usen el sistema de numeración romano (en 1° grado $17 = 14 + 3$; en 2° grado $17 = 1 \times 10 + 7$ ó $5 \times 3 + 2$ ó diecisiete; en 3° grado $17 = XVII$).
Exploración de las fracciones y números decimales .	Propone, a partir del contexto de la medida, extender la exploración a otros números -fracciones y decimales- y no limitar la variedad de problemas al uso de los naturales (inicia en 1° con situaciones como: <i>con dos monedas 25 centavos compro un chicle; uso la mitad de la hoja para hacer un dibujo</i>).
Uso de la calculadora para analizar cómo varía el valor de una cifra según la posición que ocupa en el número .	Plantea problemas que exijan realizar una transformación de alguna de las cifras de un número analizando el valor posicional en nuestro sistema de numeración. (En 1° grado, con situaciones como “Escribir en la calculadora el número 34. ¿Qué cuentas podrías hacer para que cambie el 4 por otro número para que el 3 quede igual? Anotalas en el cuaderno y probá con la calculadora”; en 2° grado o en 3° grado, “¿Cómo harían para obtener con la calculadora el número 245 usando únicamente las teclas 0, 1 y las operaciones que necesiten?”).

- **Propiciará la construcción del sentido de las operaciones, a partir de dos aspectos, la construcción del sentido del cálculo y los distintos significados de las cuatro operaciones:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
Exploración de aspectos posicionales de las escrituras numéricas y descomposiciones aditivas de un número para facilitar el trabajo de las operaciones basado en cálculos.	Propone escribir los números como adiciones ($17 + 16 = 17 + 10 + 6$) y sustracciones ($25 - 18 = 25 - 10 - 8$), apoyándose en lo trabajado en sistema de numeración.
Uso del cálculo mental como medio de acceso al algoritmo convencional, y como medio para estimar el resultado y evaluar la razonabilidad del resultado de acuerdo con el cálculo propuesto o el problema presentado.	<p>Propone actividades para avanzar en estrategias de cálculo utilizando repertorio de cálculos memorizados, para culminar el trabajo con el algoritmo convencional como una forma de cálculo más.</p> <p>Provee información en carteles con cálculos que les sirven a los niños de apoyo para la memorización y propone juegos que permitan ir memorizando cálculos y resultados.</p> <p>Plantea problemas en los que no es necesario acudir al cálculo exacto para resolverlo.</p> <p>Presenta actividades para indagar acerca de la comprobación de la cuenta y de la pertinencia del resultado del cálculo de acuerdo con lo que informa el problema.</p>
Análisis de problemas que requieren diferentes procedimientos de cálculo .	Propone problemas para determinar, antes de hacer la cuenta, qué tipo de respuesta necesita -exacta o aproximada- y el tipo de cálculo que impone el problema.
Producción de procedimientos originales de cálculo como herramientas para resolver problemas (elijan números, operación/es, desarrollen procedimientos), y reflexión sobre los mismos (números y operaciones que usaron, propiedades que intervienen, estrategias de cálculo mental, economía de pasos utilizados, etc.).	<p>Incluye propuestas de elaboración de procedimientos originales para la suma y la resta basadas en descomposiciones aditivas de los números, propiedades y escritura horizontal para concluir el ciclo con el uso reflexivo del algoritmo convencional de la suma o la resta. En este sentido, en lugar de presentar propuestas dirigidas a priorizar la utilización mecánica del algoritmo convencional, contempla propuestas que apuntan a la reflexión de procedimientos de cálculo, en los que el algoritmo convencional de la suma o la resta sea uno más de todos los procedimientos de cálculo elaborados por los estudiantes.</p> <p>Incluye propuestas de elaboración de procedimientos originales para la multiplicación por una cifra, basadas en sumas repetidas, multiplicaciones conocidas, propiedades de las operaciones y del sistema de numeración para concluir el ciclo con el uso reflexivo del algoritmo convencional de la multiplicación por una cifra (para 35×8 puede hacer $10 \times 8 = 80$ y $5 \times 8 = 40$ entonces $80 + 80 + 80 + 40$ ó $5 \times 8 + 30 \times 8$).</p> <p>Propone tareas de construcción y uso de la tabla pitagórica -tabla de multiplicación de doble entrada- para favorecer el establecimiento de diferentes relaciones entre productos.</p> <p>Propone trabajar la división por una cifra usando distintos procedimientos (escribiendo multiplicaciones y restas parciales) en los que el número que se quiere dividir se considera en su totalidad.</p>
Diferenciación entre problemas que se resuelven con una operación de los que no se resuelven con esa operación (ante un conjunto de problemas externos a la matemática, seleccionan aquéllos que se resuelven por ejemplo con una multiplicación).	Presenta un conjunto de problemas externos a la matemática, para seleccionar, del listado, aquéllos que se resuelven por medio de esa operación (por ejemplo, problemas donde sumar significa agregar o problemas donde sumar significar reunir)
Reconocimiento del funcionamiento de	Propone problemas internos a la matemática para reconocer el funcionamiento de una operación (para calcular $3 + 3 + 3$)

operaciones.	+ 3 es posible realizar una multiplicación, y no se puede realizar multiplicación para $3 + 4 + 5 + 2$.)
Uso de la calculadora para profundizar las propiedades de las operaciones.	Propone problemas que permitan explicitar la relación entre la suma y la resta. (En 1º grado o 2º grado, “Escriban en el visor de la calculadora el número 55. Con una única resta, lograr que aparezca 45, luego 35, luego 25, etc.”; en 3º grado, “Buscar usando la calculadora qué número hay que sumarle a 17 para obtener 30”).
Construcción de un repertorio multiplicativo (cálculos memorizados y relacionados entre sí)	Presenta problemas multiplicativos que remiten a la noción de proporcionalidad y que permiten vincular distintas cantidades. Propone la construcción y uso de tabla pitagórica -tabla de multiplicación de doble entrada- para favorecer el establecimiento de diferentes relaciones entre productos (análisis de regularidades, de propiedades de relaciones numéricas involucradas y de los procedimientos utilizados al completar la tabla pitagórica .) Propone actividades para relacionar los resultados de una misma tabla y entre los de distintas tablas, en lugar de priorizar memorización de los productos sin reflexión.

- **Propiciará el trabajo conjunto de relaciones espaciales y formas geométricas:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
Exploración de las características de cuerpos geométricos (figuras tridimensionales) y figuras planas (figuras bidimensionales) y uso de relaciones espaciales entre objetos .	Busca provocar interacciones entre contenidos espaciales y geométricos para producir avances en los conocimientos, al presentar problemas de armado y comunicación, en lugar de presentar propuestas dirigidas a priorizar unas nociones sobre otras (al presentar problemas de armado y comunicación, es posible trabajar los contenidos espaciales y no sólo los geométricos - <i>tiene tres puntas y está arriba de la mesa</i> -).
Exploración de las características de figuras planas .	Ofrece una gran variedad de figuras planas (regulares, irregulares, con bordes curvos, rectos o ambos, con o sin “nombre”, etc.), para buscar la identificación de características, diferencias, similitudes, sin contemplar como prioritario el conocimiento de los “nombres”. Incluye propuestas que apunten a un análisis más detallado de algunas figuras, en particular las que tienen borde recto, cantidad de lados, igualdad o desigualdad de los mismos, cantidad de vértices, etc.

- **Favorecerá la determinación y la comparación de magnitudes (longitudes, capacidades y pesos):**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
Exploración de mediciones de las longitudes, pesos o capacidades.	Incluye propuestas para trabajar simultáneamente con unidades de medidas convencionales y no convencionales, ya que la elección de una u otra depende de las necesidades del problema. Propone realizar estimaciones, mediciones efectivas y cálculos de longitudes, capacidades y pesos utilizando unidades convencionales de uso frecuente, para culminar el trabajo utilizando medios y cuartos de esas unidades.

SEGUNDO CICLO

- **Propiciará avances sobre el uso del número (natural, racional) y la organización del sistema de numeración:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
Indagación de números de cualquier número de cifras .	<p>Propone actividades para la generalización de ciertas regularidades que subyacen a la estructura del sistema de numeración, a partir de escribir, leer y comparar números naturales.</p> <p>Incluye la resolución de una variedad de problemas, y con una cantidad considerable de números, para hacer comprender el funcionamiento del sistema decimal en términos de la organización recursiva de los agrupamientos, el rol jugado por la base 10 y el significado de la posición de las cifras.</p> <p>Propicia el uso de la calculadora planteando problemas para analizar el valor posicional en nuestro sistema de numeración (en 4° grado, con situaciones como “Escribir en la calculadora el número 34897. ¿Qué cuentas podrías hacer para que cambie el 4 por otro número pero que los otros queden igual? Anótalas en el cuaderno y probá con la calculadora”; en 5° grado o en 6° grado, “¿Cómo harían para obtener con la calculadora el número 240705 usando únicamente las teclas 0, 1 y las operaciones que necesiten?”).</p>
Exploración de diversos sistemas de numeración posicional, no posicional, aditivos multiplicativos, decimales para la comprensión de las ventajas de utilizar nuestro sistema de numeración.	<p>Presenta problemas que contengan números expresados en distintos sistemas de numeración (posicionales, no posicionales, aditivos, multiplicativos, decimales) con la finalidad de hacer conocer sus características y ofrecer la posibilidad de compararlos con el sistema de numeración que usualmente se usa.</p> <p>Cabe destacar que el análisis comparativo se puede centrar en la cantidad de símbolos, el valor absoluto y relativo de cada cifra, las operaciones que involucra, si se usa o no el cero, etc. Se busca poner en evidencia la conveniencia de nuestro sistema de numeración, tanto para representar cantidades como para operar con ellas.</p> <p>Presenta problemas que permitan establecer relaciones entre las características del sistema de numeración posicional decimal y las características del SIMELA.</p>
Explicitación de las relaciones de múltiplo/divisor en la resolución de problemas.	<p>Propone utilizar múltiplos y divisores para realizar descomposiciones multiplicativas; determinar el resultado de multiplicaciones, cocientes y restos y decidir la validez de ciertas afirmaciones (es decir, busca que conciben los números relacionados entre sí).</p>
Utilización y elección de representaciones de números más adecuadas de acuerdo con el problema.	<p>Presenta actividades para que los niños utilicen, analicen y comparen diferentes formas de representar un número ($4.321 = 4 \times 1.00 + 3 \times 100 + 2 \times 10 + 1$ ó $43 \times 100 + 21$ ó $432 \times 10 + 1$).</p> <p>Para representar un número racional puede acudir a decimales, fracciones o porcentajes ($1 + \frac{1}{2} = 1\frac{1}{2}$ ó $\frac{3}{2}$ ó $3 \times \frac{1}{2}$ ó $1,5$ ó $1,50$ ó $1 + 5 \times \frac{1}{10}$ ó 150%).</p>
Exploración del funcionamiento de los decimales .	<p>Presenta problemas para que los estudiantes analicen la información que indica cada cifra según el lugar que ocupa en la escritura de un número.</p> <p>Presenta problemas para ordenar decimales (se busca el abandono de la creencia acerca de que si un número es más largo es mayor).</p>

	<p>Propone trabajo con cálculo mental para decimales redondos y números que se apoyan en el valor posicional ($5,55 + 2,35$; $2,50 \times 8$; $1,37 \times 100$).</p> <p>Plantea problemas que contribuyen al análisis del valor posicional en los decimales. (Para 5° grado o 6° grado, “Escribir en la calculadora el número 5,34. ¿Qué cuentas podrías hacer para que cambie el 5 por otro número pero que los otros queden igual? ¿Y para que cambie el 3? ¿Y para que cambie el 4? Anotalas en la carpeta y probá con la calculadora”).</p> <p>Propone actividades para análisis de errores habituales y de ideas que se generalizan acerca de los naturales: $4,6 + 4,8$ es $8,14$ ó la <i>multiplicación siempre agranda</i>.</p>
--	---

- **Elegirá problemas para abordar la enseñanza de los racionales -fracciones y decimales- en los que los naturales constituyan un obstáculo para comprender su funcionamiento, y problemas que involucren distintos sentidos de las fracciones y decimales:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
<p>Exploración del uso de las fracciones y los decimales.</p>	<p>Propone, a partir del contexto de la medida, explorar otros números aparte de los naturales -como las fracciones y los decimales- y no limitar la variedad de problemas al uso de los naturales.</p> <p>Presenta problemas para usar fracciones asociadas a contextos que les dan significado, como el de la medida (longitud, superficie), de reparto, partición, porcentaje, escala, y para tratar la proporcionalidad directa.</p> <p>Propone problemas para usar decimales al representar cantidades en el contexto del dinero y la medida.</p> <p>Cabe aclarar que el trabajo con los racionales no se dará de manera conjunta tanto en 4° como en 5° grado.</p>
<p>Análisis de validez de relaciones descubiertas entre números naturales (entre dos números naturales, es mayor el...) y la validez de generalización de propiedades válidas para los números naturales extendiéndolas a las fracciones y los decimales.</p>	<p>Propone problemas para que los estudiantes analicen dificultades que surgen al extender relaciones, que son válidas para los números naturales, a fracciones y decimales (cada número tiene su siguiente, el número más largo es el mayor, multiplicar agranda y dividir achica).</p>

- **Propiciará avances en la construcción del sentido de las operaciones a partir de los distintos significados de las cuatro operaciones (incluido el estudio de la proporcionalidad) y la utilización de diferentes estrategias de cálculo:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
<p>Reconocimiento y uso de la multiplicación y división para resolver problemas extramatemáticos con diversos sentidos e intramatemáticos, y escritura de los cálculos que representa la operación realizada.</p>	<p>Incluye problemas que involucran series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, análisis del resto, iteraciones, relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto, entre otros. Con cada tipo de problemas busca favorecer la utilización de procedimientos distintos; por ejemplo, entre las estrategias para resolver el problema de combinatoria mencionado, seguramente aparecerán diagramas de árbol, mientras que para el problema de iteración, algunos estudiantes realizarán restas o sumas sucesivas.</p>

<p>Uso reflexivo de los algoritmos convencionales de la multiplicación y división por una y dos cifras como una estrategia económica para resolverlas.</p>	<p>Propone actividades para relacionar procedimientos de cálculo mental y pasos intermedios. Propicia el registro de cálculos intermedios. Ofrece variados procedimientos para compararlos. Propone actividades para que los estudiantes hagan explícitas las relaciones ocultas en los algoritmos convencionales. Presenta actividades que ponen en juego estrategias de cálculo mental con la calculadora analizando los números involucrados y con apoyo en las relaciones entre los mismos. (<i>“En una calculadora se tecléo 35 x 10000, pero se cometió un error ya que se quería multiplicar por 5000. ¿Cómo corregirlo sin borrar lo que ya está?”</i>).</p>
<p>Producción de procedimientos originales de cálculo para multiplicar y dividir de acuerdo con el problema y los números involucrados.</p>	<p>Incluye propuestas de elaboración de procedimientos originales para la multiplicación de números naturales, a partir de un repertorio de cálculos de multiplicación y división, propiedades de las operaciones y del sistema de numeración. Propone el análisis de relaciones numéricas y de propiedades de operaciones -como al reflexionar acerca de la validez de productos fuera de la tabla pitagórica-. Plantea trabajar los algoritmos para sumar, restar, multiplicar y dividir decimales con naturales o decimales entre sí, con apoyo en las propiedades de las operaciones y de los números. (Por ejemplo, para dividir 4,234 por 2,3 se analizará que el cociente es equivalente si se multiplican ambos números por 10 o por 100).</p>
<p>Distinción de problemas que se resuelven con un modelo de los que no se revuelven con ese modelo.</p>	<p>Presenta un conjunto de problemas externos a la matemática, para que los estudiantes seleccionen del listado aquéllos que responden a un modelo (por ejemplo, distinguiendo los que responden a proporcionalidad directa de los que no). Para ello, puede acudir a “problemas de ofertas” para analizar que son ofertas porque no respetan el modelo de la proporcionalidad.</p>

- **Incluirá problemas que propicien la identificación y diferenciación de figuras y cuerpos geométricos:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
<p>Producción de conjeturas y validación de enunciados con base en el uso explícito de propiedades de figuras planas y de cuerpos.</p>	<p>Propone realizar construcciones y anticipar cuándo es posible realizar las construcciones y cuándo no, según la información de la que disponen, acerca de figuras planas o cuerpos. Ofrece actividades para que validen las construcciones geométricas a partir de propiedades, y así avanzar desde conjeturas (argumentaciones empíricas basadas en la medida) hacia la producción de validaciones.</p>

- **Planteará un conjunto de problemas que involucren el uso del SIMELA:**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
Exploración de unidades del SIMELA para longitud, capacidad y peso.	<p>Propone actividades para que produzcan argumentaciones que justifican la validez de relaciones de proporcionalidad que fundan las unidades del SIMELA al expresar equivalencia de diferentes expresiones sobre una misma cantidad.</p> <p>Incluye problemas para que usen unidades del SIMELA a partir de establecer relaciones entre fracciones, decimales y unidades de medida.</p> <p>Plantea situaciones en las que sea necesario la creación de unidades convencionales como así también de unidades mayores y menores (múltiplos y submúltiplos) que aquella que se considera “patrón”.</p>

- **Propondrá un conjunto de problemas para diferenciar “longitudes” y superficie y para calcular perímetro y áreas :**

Aprendizajes de los estudiantes	Intervenciones del docente
Exploración de variaciones entre perímetro y área .	Presenta problemas extramatemáticos de conservación del área en los que varía el perímetro y los de conservación de perímetro en los que varía el área.
Producción y uso de fórmulas para “calcular” área y perímetro de diversas figuras planas .	<p>Provee información acerca de las medidas de las longitudes necesarias para evitar confusiones al resolver problemas.</p> <p>Propone problemas para elaborar fórmulas de área y de perímetro para rectángulos, cuadrados y triángulos, con el fin de que se exploren variaciones en el área y en el perímetro de los rectángulos, cuadrados y triángulos al modificar algunos de sus lados.</p> <p>Propone problemas para calcular área y perímetro de rombos, romboides, trapecios, paralelogramos y polígonos regulares, usando las fórmulas de área y perímetro de rectángulos, cuadrados y triángulos.</p>

➤ **Orientaciones acerca de la evaluación**

Se contemplarán los **momentos de evaluación** como actividad permanente que forma parte del proceso de enseñanza. El docente procura proponer problemas en los que todos los estudiantes se involucren e intenten resolverlos, por lo que es fundamental obtener información durante el desempeño de la tarea acerca del modo de abordar el problema (actitud hacia la tarea), dificultades mientras resuelve el problema, explicación de sus procedimientos, defensa de sus ideas. Si en el trabajo en clase se espera desarrollar en los estudiantes habilidades para producir, comunicar y validar conjeturas, o habilidades para interpretar información matemática presentada en diferentes formas, la evaluación debe ser coherente con los contenidos que se abordan y con los objetivos que se persiguen durante el desarrollo de las clases. Cabe destacar que el trabajo colectivo representa una instancia de evaluación ya que constituye un espacio de argumentación, de análisis colectivo de errores y aciertos.

La evaluación brinda elementos para reorientar la tarea docente; al respecto, algunos indicadores que se podrán tener en cuenta son:

- Interpreta información contenida en enunciados de problemas, en tablas y gráficos.
- Usa lenguaje matemático adecuado en forma oral y escrita.
- Conoce y utiliza en forma pertinente las nociones matemáticas que se requieren para resolver problemas.
- Opera numéricamente y obtiene resultados razonables en función de los datos.

- Analiza la razonabilidad de resultados en operaciones.
- Evalúa la razonabilidad de resultados de acuerdo con el problema que intenta resolver.
- Produce argumentos matemáticos adecuados para justificar procedimientos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Broitman, C. (1999). *Las operaciones en el primer ciclo Aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Broitman, C. (2000). Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio. En Itkin, S. (comp.). *Educación matemática: Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 (22)*. (pp. 24-41). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Broitman, C. e Itzcovich, H. (2000). *El estudio de las figuras y cuerpos geométricos. Actividades para los primeros años de escolaridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Broitman, C. e Itzcovich, H. (2003). Geometría en los primeros grados de la escuela primaria: problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza. En Panizza, M. (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Análisis y propuestas*. (pp.289-323.) Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la Teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (1986). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Conferencia dictada en Cannes. En Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Introducción al Diseño Curricular Matemática*. Serie documentos para capacitación semipresencial Educación Secundaria 1° año (7°ESB) (pp. 65-69). Buenos Aires: Autor.
- Chemello, G. (2000). Estrategias de enseñanza de la matemática: criterios e instrumentos En Chemello (coord.) *Estrategias de Enseñanza de la Matemática*. (pp.13-41) Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Díaz, A. (2007). Evaluación. En Kurzrok, L. (ed.). *Enseñar Matemática en la escuela primaria*. (pp.32-34) Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Itzcovich, H (coord.) (2008) *La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*. (1ª ed.) Buenos Aires: Aique.
- Itzcovich, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la geometría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. (pp. 95-184). Buenos Aires: Paidós.
- Panizza, M. (comp.) (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Panizza, M. y Sadovsky, P. (1992). *El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ponce, H. (2000) *Enseñar y aprender matemática. Propuestas par el segundo ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Quaranta, M. E. y Ressa de Moreno, B. (2004). El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños. En Itkin, S. (comp.). *Educación matemática: Enseñar Números, formas, cantidades y juegos. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5, (56) (3° ed.)* (pp.16-35.) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Quaranta, M. E. y Tarasow, P. (2001). *Validación y producción de conocimientos sobre las interpretaciones numéricas*. Ponencia presentada en la Decimoquinta Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Buenos Aires.

- Quaranta, M., Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En Panizza, M. (comp.) *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. (pp. 163-188). Buenos Aires: Paidós.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Wolman, S. (2000). La enseñanza de los Números en el Nivel Inicial y en Primer año de la EGB. En Kaufman, A. M. (comp.). *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB*. (pp.161-254) Buenos Aires: Santillana

Documentos

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004 a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1ª ciclo EGB*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2004 b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2ª ciclo EGB*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006 a). *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza - 1er ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2006 b). *Serie Cuadernos para el aula. Matemática*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006 c). *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza – 2do ciclo EGB / Nivel Primario 1a ed.* - Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008 a) *Educación Ambiental*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008 b) *Educación Vial* Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009). *Lineamientos curriculares para el abordaje transversal de la educación cooperativa y mutual*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento (2006 a). *Cálculo mental con números racionales*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento (2006 b). *Cálculo mental con números naturales*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2001 a). *Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la división en los tres ciclos de la EGB*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2001 b). *Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la multiplicación en los tres ciclos de la EGB*. Buenos Aires: Autor.

CIENCIAS SOCIALES

1. PRESENTACIÓN

El campo de las Ciencias Sociales está compuesto por un conjunto de disciplinas que se hallan en permanente construcción y que tienen por objeto de estudio la realidad social en sus diversas dimensiones de análisis: económica, social, política, cultural, geográfica, histórica, tecnológica, ambiental, entre otras. En ellas confluyen y entran en conflicto distintos enfoques, lecturas y visiones de la realidad.

En relación con los procesos de construcción del conocimiento social, el paradigma interpretativo crítico que sustenta esta propuesta entiende que el acontecer humano es complejo, dinámico, conflictivo y se lleva a cabo en un determinado espacio y tiempo, con intencionalidades explícitas o implícitas, razón por la cual adquiere un significado diferenciado según el contexto en el que se produce y se interpreta.

Desde el punto de vista pedagógico didáctico, este diseño propone un enfoque socioconstructivista que determina la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva del sujeto que aprende, genera condiciones para la interacción entre pares e incluye los elementos contextuales para el desarrollo de un conocimiento situado.

En este marco, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria:

- ✓ Abordará su objeto de estudio mediante una propuesta explicativa y conceptual, reconociendo como meta la formación, en los estudiantes, de una conciencia ambiental, histórica y política, con la integración –en el Primer Ciclo y de manera transversal- de la dimensión tecnológica, desde una perspectiva social. De este modo, se da continuidad a lo realizado en la Educación Inicial y se afianza la apropiación de los valores democráticos, la explicación y comprensión de los cambios y las continuidades en las sociedades humanas en el tiempo, como así también la participación responsable y crítica en el proceso de transformación del espacio geográfico.
- ✓ Posibilitará el abordaje de la realidad social en toda su complejidad a partir de una trama de conceptos estructurantes: multicausalidad, multiperspectividad, diversidad, conflicto, interrelación, identidad, alteridad, entre otros.
- ✓ Brindará a los estudiantes oportunidades para que participen, intercambien y debatan ideas; desarrollen su pensamiento crítico y autónomo a través de la argumentación y la fundamentación; amplíen sus horizontes sociales y culturales y se apropien de herramientas que posibiliten el enriquecimiento de sus miradas para el análisis de la realidad social pasada y presente, como sujetos activos en la construcción de dicha realidad. El desarrollo de estos aprendizajes les permitirá reconocerse como sujetos sociales espacial y temporalmente situados y contribuirá a la formación de ciudadanía.

En el Diseño Curricular para la Educación Primaria, los aprendizajes y contenidos del Área de Ciencias Sociales están organizados en torno a los siguientes ejes:

➤ **Las sociedades y los espacios geográficos**

Integra aprendizajes y contenidos vinculados con la comprensión del espacio geográfico como parte constitutiva de los procesos sociales y como resultado de ellos, relacionando diversas dimensiones: ambiental, política, económica, social y cultural. Se tendrán en cuenta cuestiones referidas a la utilización de los recursos naturales, a los diversos ambientes, a la distribución y dinámica poblacional, a las formas de ocupación de los territorios, a la organización política y económica de los espacios geográficos.

➤ **Las sociedades a través del tiempo**

Integra aprendizajes y contenidos que dan cuenta de los modos en que determinados grupos sociales se fueron transformando a través del tiempo. Esta reconstrucción del pasado permitirá indagar el proceso histórico argentino y el de la provincia de Córdoba – en conexión con la historia americana y occidental- y también la historia de la comunidad.

➤ **Las actividades humanas y la organización social**

A partir de la selección de aprendizajes y contenidos nucleados en este eje, se procura la comprensión de las diversas formas de organización de los diferentes grupos sociales, mediante el abordaje de las instituciones sociales primarias; la interacción entre la sociedad civil y el Estado; conceptos tales como poder, autoridad, dominación, régimen político, normas jurídicas, entre otros. Se incluye la consideración de aspectos de la vida cotidiana, del trabajo, y de la variedad de prácticas sociales vinculadas a la dimensión simbólica de la vida social.

La **organización de los aprendizajes en torno a estos ejes** no implica una secuencia que jerarquice u ordene su desarrollo, sino que apela a la decisión pedagógica de los docentes que, situados en un determinado contexto, podrán establecer las unidades didácticas, proyectos y/o secuencias significativas a partir del trabajo con temas, preguntas y problemas relevantes.

Para dar cuenta de una articulación necesaria entre los niveles del Sistema Educativo, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria debe, por un lado, dar continuidad al desafío de desnaturalizar la mirada que los niños tienen sobre la realidad social, promoviendo la comprensión de que lo social es una construcción humana y fortaleciendo los abordajes realizados en la Educación Inicial. Por otro lado, le corresponde ofrecer posibilidades de profundizar la comprensión de los procesos sociales para robustecer las bases desde las cuales se seguirán produciendo nuevos y más complejos aprendizajes en la Educación Secundaria. En este sentido, el estudio de la vida cotidiana puede convertirse en un puente que permita transitar, desde lo vivencial, hacia los nuevos sentidos que forman parte de una trama más amplia de significados.

Será especialmente relevante que la enseñanza de las Ciencias Sociales aporte, en la Educación Primaria, a la desnaturalización de los supuestos etnocéntricos que dieron forma a nuestra identidad nacional y que permita forjar una mirada crítica sobre la incorporación subordinada de ciertos grupos. Una enseñanza de las Ciencias Sociales que focalice en los conflictos y tensiones, así como en los logros alcanzados en la vida social, permitirá que los niños se desprendan de los mitos escolares del progreso, el crisol de razas, la decadencia, entre otros. Además, hará lugar a las posibilidades de anclar la enseñanza en las diversas experiencias cotidianas de los niños y permitirá reflexionar sobre ellas.

En el Primer Ciclo se incorporan aspectos de la dimensión tecnológica, atendiendo a su carácter transversal en el currículum y en consonancia con los intereses de los niños en el marco de una revolución tecnológica cuyos profundos cambios afectan los modos de vida. En un análisis situado temporal y espacialmente, la tecnología irrumpe como una trama de saberes en continua y rápida evolución, conformando un verdadero patrimonio: un bien cultural esencial en la formación de los estudiantes. Ellos muestran una fascinación muy particular, una mezcla de afecto y asombro, por los artefactos y por su diseño, construcción y uso. La experiencia técnica del niño comienza a edades tempranas en la interacción con los objetos de su entorno (por ejemplo, utensilios, electrodomésticos, PC y celulares), y luego va creciendo en complejidad. Esta experiencia del mundo tecnológico es crucial en el desarrollo infantil y tiene un impacto sustantivo en el aprendizaje. Mediante la alfabetización tecnológica el niño comienza a comprender las relaciones entre los procesos y los objetos propios del mundo artificial, en su interacción con el mundo social y natural; a la vez, concibe ideas sobre el mundo tecnológico construidas a partir de la exploración e interacción con los objetos artificiales y la resolución de problemas cotidianos. Se trata de una etapa de construcción de conocimiento autorreferencial desde donde se hace posible el reconocimiento de analogías y diferencias.

La **enseñanza de las Ciencias Sociales** en el **Primer Ciclo** busca favorecer el desarrollo progresivo de nociones que permitan la construcción de conceptos y el desarrollo de actitudes que amplíen los horizontes sociales y culturales, incluyendo las identidades y experiencias locales de los estudiantes en un marco de respeto por el otro. En el **Segundo**

Ciclo, se recuperan los saberes y herramientas que permiten la lectura de la realidad social. Se profundizan los abordajes realizados, otorgando al análisis e interpretación de los procesos sociales un mayor nivel de complejidad y favoreciendo la organización, sistematización y comunicación del conocimiento.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Reconocer y comparar diversos espacios geográficos, considerando formas de organización (urbano-rural) y escalas geográficas (local, regional y nacional).		
Valorar y respetar los bienes patrimoniales (naturales y culturales).		
Identificar diversos actores sociales (individuales y colectivos) desde el contexto de su cotidianidad hacia otras realidades en diferentes tiempos y espacios.		
Afianzar el proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural.		
Reconocer ideas, prácticas y valores que favorecen la convivencia y el sentido de pertenencia a su comunidad y a la sociedad argentina.		
Participar en proyectos que estimulen la convivencia democrática, el trabajo colaborativo y la solidaridad.		
Reconocer diversas instituciones a través de las cuales las sociedades se organizan con relación a las necesidades sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales, en el pasado y en el presente.		
Participar en las diferentes celebraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad y la Nación		
Resignificar la comprensión del sentido de las diferentes celebraciones en el contexto escolar, familiar y comunitario.		
Reconocer las relaciones entre los objetos propios del mundo artificial y los modos de vida de la sociedad en distintos tiempos y espacios.		
Apropiarse de un vocabulario adecuado a las temáticas estudiadas.		
Reconocer los elementos naturales y los construidos por la sociedad en los espacios geográficos cercanos y lejanos.	Reconocer la dimensión natural y social de los espacios geográficos urbanos y rurales.	Conocer las principales características de los espacios geográficos urbanos y rurales, identificando las relaciones que se establecen entre ellos.
Identificar algunos problemas ambientales presentes en su entorno, para el desarrollo de la conciencia ambiental.	Identificar algunos problemas ambientales y territoriales presentes en espacios urbanos y rurales, para el desarrollo de la conciencia ambiental.	
Reconocer los productos tecnológicos del entorno y relacionarlos con las necesidades humanas que satisfacen.		Apreciar cambios favorables y desfavorables producidos por las tecnologías y el uso de los productos tecnológicos en el entorno y en otras realidades, en diferentes tiempos y espacios.
		Idear, elegir y proponer alternativas de solución a situaciones problemáticas sencillas, mediante el diseño de objetos.

Diferenciar – a partir de la propia experiencia- objetos, costumbres y creencias del pasado y del presente.		
	Conocer los distintos modos en que las personas organizan su vida cotidiana en el ámbito familiar y laboral, en diferentes sociedades del pasado y del presente.	
Comprender la historia personal y familiar en contextos temporales más amplios (pasado, presente y futuro).	Desarrollar habilidades para el reconocimiento de cambios y continuidades en su contexto a través del tiempo.	Desarrollar habilidades para el reconocimiento de relaciones causales y secuenciación cronológica en su contexto.
Reconocer diversas formas de representación del espacio geográfico (croquis, planos, mapas, entre otros).	Reconocer diversas formas de representación del espacio geográfico y desarrollar habilidades para la construcción de croquis y planos elementales.	Desarrollar habilidades para la construcción de planos elementales y la lectura e interpretación de cartografía para el afianzamiento de las nociones espaciales.
Desarrollar habilidades para la búsqueda de información, identificando diversos tipos de fuentes y soportes.	Desarrollar habilidades para la búsqueda, organización y comunicación de información, identificando diversos tipos de fuentes y soportes.	
		Reconocer el impacto de los medios de comunicación en la vida cotidiana.

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
Analizar la organización del espacio geográfico teniendo en cuenta las condiciones naturales y las actividades que en él se desarrollan.		
Reconocer diversos elementos y procesos naturales que las sociedades valoran como recursos o vivencian como riesgos.		
Desarrollar una actitud responsable en el cuidado y conservación del patrimonio natural y cultural.		
Apropiarse de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento para aprender y compartir conocimientos.		
Identificar 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.		
Comprender la historia local, provincial y nacional desde la perspectiva de procesos de corta, mediana y larga duración.		
Afianzar la construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural y del legado histórico de la comunidad local, provincial y nacional.		
Apropiarse de las ideas, prácticas y valores democráticos que favorecen el sentido de pertenencia a la sociedad argentina para la paz y la convivencia internacional.		
Valorar el diálogo como instrumento privilegiado para favorecer la solución de problemas y conflictos.		
Participar en las diferentes celebraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad y la Nación.		

Resignificar la comprensión del sentido de las diferentes celebraciones en el contexto escolar, familiar y comunitario.		
Interesarse por las necesidades y problemas de la sociedad, participando en proyectos socio-comunitarios,		
Afianzar destrezas y habilidades para el uso, lectura e interpretación de diversos materiales cartográficos.		
Buscar y analizar la información contenida en diversas fuentes (documentos cartográficos, testimonios orales y escritos, restos materiales, Internet, entre otras),		
Registrar y comunicar los resultados de las indagaciones, utilizando distintos soportes.		
Reconocer la organización del territorio de la provincia en distintas unidades político-administrativas.	Reconocer la organización del territorio del país en distintas unidades político-administrativas y sus relaciones de jerarquía y dependencia.	Reconocer la organización del territorio de Latinoamérica en distintas unidades político-administrativas y los vínculos entre los distintos Estados nacionales en el marco de la integración regional, a lo largo del tiempo.
Comprender las funciones que las instituciones cumplen en el ámbito local y provincial, en el pasado y el presente.	Comprender las funciones que las instituciones cumplen en el ámbito nacional, en el pasado y el presente.	Comprender las funciones que las instituciones cumplen en el ámbito latinoamericano, en el pasado y el presente
Comprender problemas territoriales y ambientales a escala provincial.	Comprender problemas territoriales y ambientales a escala nacional.	Comprender problemas territoriales y ambientales a escala regional.
	Conocer las condiciones de vida de la población argentina en distintos espacios geográficos.	Conocer la composición y dinámica demográfica de la población argentina en el tiempo.
Diferenciar objetos, costumbres, creencias del pasado y del presente y secuenciarlos en el tiempo.	Organizar una secuencia básica de la historia nacional, estableciendo diversas periodizaciones conforme a las dimensiones social y política.	Organizar una secuencia básica de la historia nacional, estableciendo diversas periodizaciones conforme a las dimensiones social, económica, política, cultural, territorial, tecnológica, entre otras.
Interpretar los cambios y continuidades en los procesos históricos.	Interpretar los cambios y continuidades en los procesos históricos desde la multicausalidad.	
Comunicar conocimientos a través de la expresión oral y escrita, incorporando vocabulario específico.	Organizar y comunicar conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos en los 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.	

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	PRIMER CICLO		
	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS	Espacios cercanos y lejanos	Espacios urbanos y rurales	Espacio local y nacional
	Reconocimiento de diversos elementos naturales y construidos por la sociedad- en espacios geográficos seleccionados ⁷¹ , estableciendo relaciones entre esos elementos.	Reconocimiento, en los espacios geográficos, los elementos naturales y construidos por el hombre y su relación con los recursos naturales.	Conocimiento y comparación de los elementos naturales y construidos por el hombre de las áreas rurales y urbanas a través de ejemplos contrastados de nuestro país.
	Observación de paisajes cercanos y lejanos.	Observación y comparación de paisajes urbanos y rurales.	Observación y comparación de paisajes urbanos y rurales en la escala local y nacional
	Reconocimiento de las principales problemáticas ambientales .	Reconocimiento de las principales problemáticas ambientales y su relación con los modos de vida de la sociedad.	Comprensión de problemáticas ambientales locales y nacionales, considerando el análisis de diferentes modos de intervención de diversos actores sociales
			Conocimiento de las etapas de un circuito productivo ⁷² y las relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales.
	Reconocimiento de las relaciones que se establecen entre la sociedad y la naturaleza mediante la producción de algún bien primario , identificando actores sociales y tecnología empleada.	Comprensión de procesos de producción de un bien secundario , identificando actores sociales y tecnología empleada.	Identificación de los actores sociales intervinientes y la tecnología empleada, tales como herramientas, máquinas e instrumentos de medición utilizados en las etapas de un circuito productivo.
	Reconocimiento de los productos y servicios que los espacios urbanos producen.	Conocimiento de las características propias del espacio urbano , analizando especialmente la forma en que se presta algún servicio público . ⁷³	Conocimiento de las principales características de un sistema de transporte como modo de relación entre espacios urbanos y rurales , a partir de las actividades que en ellos se desarrollan y las necesidades de traslado de las personas.
Reconocimiento de las condiciones de vida de diferentes grupos sociales en espacios	Conocimiento de las condiciones de vida de diferentes grupos sociales en contextos	Conocimiento de las condiciones de vida de diferentes grupos sociales en contextos urbanos y	

⁷¹ Se sugiere seleccionar por lo menos dos espacios geográficos: el de la localidad a la cual pertenecen la escuela y su entorno y alguno del resto de nuestro país o de América u otro continente.

⁷² Se sugiere seleccionar circuitos productivos representativos del área pampeana y extrapampeana.

⁷³ Se proponen como ejemplos de servicios: alguna actividad comercial, el abastecimiento de agua o el alumbrado público, entre otros.

	cercanos y lejanos.	urbanos y rurales.	rurales de nuestro país.
	Iniciación en prácticas de localización, orientación y cálculo de distancia .	Observación e interpretación de cartografía sencilla referida especialmente a los sistemas de transporte.	Observación e interpretación de diversas formas de representación cartográfica .
	Representación del espacio local en forma gráfica a través de dibujos, croquis y planos a partir de observaciones.	Representación del espacio local (urbano o rural) en forma gráfica a través de croquis y planos, empleando códigos de referencias convencionales .	Representación cartográfica del espacio local y nacional empleando planos y mapas, con símbolos convencionales.
LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO	Vida cotidiana en diferentes sociedades	Vida cotidiana en diferentes grupos que conviven en una sociedad	El impacto de procesos sociales y políticos en la vida cotidiana
	Comprensión de la historia personal y familiar para el desarrollo de la temporalidad .	Identificación de cambios y continuidades en la vida cotidiana en los contextos estudiados	Comparación entre las formas de vida del pasado y del presente de las sociedades estudiadas, identificando cambios y continuidades .
	Conocimiento del impacto de los principales procesos sociales y políticos en la vida cotidiana de distintos grupos sociales en diversas sociedades del pasado . ⁷⁴	Conocimiento de la vida cotidiana de distintos grupos sociales en diversas sociedades del pasado ⁷⁵ , con énfasis en los conflictos más característicos de las sociedades estudiadas.	Conocimiento de la vida cotidiana (organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, educación, trabajo, etc.) de familias de distintos grupos sociales del pasado ⁷⁶ , contrastando con la sociedad presente .
	Identificación de las huellas materiales del pasado en el presente: objetos de la vida cotidiana, artísticos, tecnológicos, construcciones, mobiliario, entre otros.	Reconocimiento de las huellas materiales del pasado en el presente: objetos de la vida cotidiana, artísticos, tecnológicos, construcciones, mobiliario, entre otros.	Identificación de las huellas materiales del pasado en el presente, sus características y ubicación
	Desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural .		

⁷⁴ Se sugiere seleccionar diversos modos de vida en distintos períodos de la historia en el contexto espacial del actual territorio provincial

⁷⁵ Se sugiere seleccionar diversos modos de vida en distintos períodos de la historia en el contexto espacial del actual territorio nacional

⁷⁶ Se sugiere seleccionar diversos modos de vida en distintos períodos de la historia en el contexto espacial del actual territorio latinoamericano.

	Apropiación de las vinculaciones entre tiempo personal y tiempo social , tiempo cíclico y tiempo lineal .	Comprensión y uso de nociones temporales y de unidades cronológicas en los contextos históricos estudiados.	Comprensión y uso de nociones temporales , unidades cronológicas y periodizaciones aplicadas a los contextos históricos estudiados
	Aproximación al uso de distintos tipos de fuentes de información sobre las sociedades estudiadas.	Búsqueda y registro de información contenida en diversas fuentes .	Búsqueda y registro de información contenida en fuentes primarias y secundarias .
	Participación en las diversas celebraciones y conmemoraciones históricas que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la Nación .	Participación en las diversas celebraciones y conmemoraciones históricas que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la Nación .	Participación en las diversas celebraciones y conmemoraciones históricas que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la Nación .
	Comprensión del sentido de las conmemoraciones históricas para el afianzamiento del sentimiento de pertenencia e identidad .		
	Aproximación a prácticas de indagación acerca de la vida cotidiana del pasado y el presente.	Desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas y elaboración de respuestas) acerca de los modos de vida en diferentes épocas.	Desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas, organización de la información y elaboración de respuestas) acerca de los contextos históricos estudiados.
LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL	Organización de la vida social en diferentes contextos	Organización de la vida social en diferentes contextos	Organización de la vida social en diferentes contextos
	Identificación de los grupos sociales inmediatos (familia-pares) y de la comunidad (religiosos, vecinales, culturales), distinguiendo roles y relaciones entre sus miembros.	Conocimiento de que en el mundo actual conviven grupos sociales con diversas costumbres, intereses y orígenes.	Conocimiento de la existencia de conflictos entre los diversos grupos sociales y los distintos modos en los que pueden resolverse en una sociedad democrática .
	Reconocimiento de algunas necesidades individuales y colectivas (alimento, vivienda, salud, vestimenta, educación) en la vida en sociedad.	Identificación de diversas pautas culturales - valores, creencias y costumbres- de diversos grupos sociales en diferentes contextos.	Reconocimiento de diversos intereses y puntos de vista de distintos sectores y grupos acerca de los desafíos de la realidad social.
	Identificación de diversos oficios y profesiones , caracterizando las herramientas e instrumentos tecnológicos utilizados.	Reconocimiento de diversos tipos y condiciones de trabajo en diversos contextos.	Reconocimiento de diversos modos de organización del trabajo en diversos contextos.
	Valoración del diálogo como forma de conocimiento y vínculo con otros.	Valoración del diálogo como forma de conocimiento y vínculo con otros.	Valoración del diálogo como herramienta para la construcción de acuerdos y resolución de conflictos.

	Identificación de diversas instituciones que dan distinto tipo de respuesta a las necesidades, deseos, elecciones e intereses de la vida en común.	Conocimiento de diversas instituciones que dan distinto tipo de respuesta a las necesidades, deseos, elecciones e intereses de la vida en común.	Conocimiento de las principales instituciones y organizaciones políticas , sus funciones y ámbitos de actuación.
		Identificación de algunos derechos y obligaciones que sustentan el ejercicio de la ciudadanía.	Comprensión de algunos derechos y obligaciones que sustentan el ejercicio de la ciudadanía .
	Valoración de la función que cumplen las normas en la regulación de las relaciones entre personas y en el funcionamiento de las instituciones.	Reconocimiento de algunas normas que rigen la vida en común, con especial atención a las normas de convivencia en el aula y la institución y las de tránsito y medidas de seguridad en zonas urbanas y rurales.	Análisis y explicación de normas que organizan las relaciones entre personas en la vida social, con especial atención a las normas de convivencia en el aula y la institución y las normas de tránsito y medidas de seguridad en el ámbito local y nacional.
		Búsqueda y registro de información sobre elementos de las diversas culturas que conviven en nuestra sociedad, en testimonios orales, imágenes, cuentos, canciones tradicionales, etc.	Indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o cultura, de tecnologías diferentes: las que han permanecido y las que se han ido transformando a través del tiempo (para comunicarse, vestirse, alimentarse, transportarse, entre otras).

	SEGUNDO CICLO		
EJES	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS	La Provincia de Córdoba en el contexto nacional	Argentina	Argentina en el contexto latinoamericano
	Conocimiento de la organización y delimitación del espacio geográfico en territorios políticos : municipio, provincia y país.	Conocimiento de la organización y delimitación política del territorio argentino y su representación cartográfica.	El conocimiento de la organización política territorial de América Latina y de los procesos de integración regional , en especial el MERCOSUR
	Localización geográfica y representación cartográfica de la provincia en el contexto nacional.	Localización geográfica y representación cartográfica del país en el contexto latinoamericano	Localización geográfica y representación cartográfica del país en el contexto latinoamericano y mundial.
	Identificación de las condiciones naturales	Reconocimiento de las condiciones naturales	Reconocimiento y comparación de las principales

	como oferta de recursos y de sus distintos modos de aprovechamiento y conservación en la Argentina, con especial énfasis en la provincia.	y comprensión de la importancia socio-económica de los recursos naturales de nuestro país	condiciones ambientales de Argentina y América Latina.
	Reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala local y provincial teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población.	Reconocimiento de los principales problemas ambientales a escala nacional teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y la economía.	Análisis de los principales problemas ambientales latinoamericanos teniendo en cuenta el modo en que afectan a la población y al turismo.
	Conocimiento y valoración de la existencia de las áreas naturales y culturales protegidas como patrimonio , en la provincia de Córdoba, y su relación con el turismo.	Conocimiento y valoración de la existencia de las áreas naturales y culturales protegidas como patrimonio , en Argentina, y su relación con el turismo.	Conocimiento y valoración de la existencia de las áreas naturales y culturales protegidas como patrimonio , en Latinoamérica y su relación con el turismo.
	Análisis de diferentes espacios rurales de la provincia, reconociendo recursos naturales, las actividades económicas y los actores sociales , sus condiciones de trabajo y de vida.	Conocimiento de diferentes espacios rurales de la Argentina a través del estudio de las etapas productivas de los circuitos regionales ⁷⁷ .	Análisis y comparación de diferentes espacios rurales de América Latina, privilegiando el aspecto socio-económico y cultural.
	Conocimiento de la distribución de la población de la provincia de Córdoba y su relación con el marco natural y las actividades económicas.	Conocimiento de los diferentes modos de satisfacer necesidades sociales (trabajo, salud, vivienda, educación, transporte, entre otras) para caracterizar las condiciones de vida de la población	Conocimiento de la composición y la dinámica demográfica de la población argentina, a través del análisis de distintos indicadores demográficos (fuentes censales, periodísticas, testimoniales, entre otras).
	Observación, análisis y comparación de paisajes urbanos y rurales en la escala provincial y regional.	Observación, interpretación y comparación de paisajes urbanos y rurales en la escala nacional, privilegiando el aspecto socio-económico.	Observación, interpretación y comparación de paisajes urbanos y rurales latinoamericanos privilegiando el aspecto socio-cultural.
	Análisis de los espacios urbanos de la provincia, reconociendo los distintos usos del suelo en ciudades pequeñas y grandes; las actividades económicas , los diferentes actores sociales , sus condiciones de trabajo y de vida.	Conocimiento, descripción y comparación de diferentes espacios urbanos de la Argentina, considerando las distintas funciones .	Conocimiento, descripción y comparación de diferentes espacios urbanos de la Argentina, considerando las distintas jerarquías .

⁷⁷ Se sugiere abordar no solo los circuitos agroindustriales sino también los correspondientes a otras actividades primarias: forestal, minera e ictícola.

	Lectura y construcción de croquis y mapas de diferentes tipos, empleando simbología convencional y escala cromática.	Lectura y construcción de mapas de diferentes tipos y en distintas escalas , empleando simbología convencional y escala cromática.	Construcción de mapas , empleando simbología convencional para comunicar resultados de investigaciones escolares.
LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO	Rupturas, cambios y continuidades en la vida cotidiana y en la sociedad		
	Conocimiento de las diferentes formas de relación de las sociedades cazadoras-recolectoras y agricultoras con la naturaleza para resolver sus problemas de supervivencia .	Explicación multicausal de los procesos de ruptura del sistema colonial en América y los conflictos derivados, con énfasis en la Revolución de Mayo de 1810 .	Reconocimiento de los principales conflictos y acuerdos que llevaron a la organización del Estado nacional argentino durante el período 1853-1880 .
	Conocimiento de distintas formas de autoridad , de distribución de los bienes producidos y sistemas de creencia de las sociedades anteriores a la llegada de los europeos.	Comprensión del impacto de las guerras de independencia sobre la vida cotidiana de los distintos grupos sociales.	Análisis de las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX para favorecer el desarrollo de una economía agraria para la exportación (apropiación territorial, inmigración ultramarina e importación de capitales extranjeros).
	Reconocimiento de las principales motivaciones que impulsaron a los europeos , desde el siglo XV, a explorar y conquistar el continente americano.	Conocimiento de las formas de producir y comerciar de los diferentes grupos sociales en la sociedad criolla, entre 1820 y 1850 .	Conocimiento de los cambios sociales, políticos y demográficos que se producen en la sociedad argentina entre 1860 y 1930 .
	Reconocimiento del impacto de la dominación europea sobre los pueblos originarios del actual territorio de la provincia de Córdoba, respecto de los sistemas de organización y de creencias .	Conocimiento de las confrontaciones por distintos proyectos de país e intereses de diferentes grupos y provincias.	Análisis de las características de la producción agropecuaria , de la infraestructura de transportes y comunicaciones y de la urbanización en el modelo agro exportador .
	Conocimiento del sistema de organización colonial en sus dimensiones espacial, política, productiva, comercial, con énfasis en los conflictos y particularidades de la provincia de Córdoba y la región	Conocimiento del impacto de los proyectos de país en las distintas realidades regionales .	Conocimiento del impacto del modelo agro exportador en las distintas realidades regionales
	Reconocimiento de los diversos intereses y acciones de los diferentes actores sociales durante el período colonial.	Reconocimiento de los diversos intereses y acciones de los diferentes actores sociales durante el período 1810 -1853.	Reconocimiento de los diversos intereses y acciones de los diferentes actores sociales durante el período 1860 – 1930.
	Comprensión y uso de nociones temporales, unidades cronológicas, periodizaciones y distintas duraciones , aplicadas a los contextos históricos estudiados.	Comprensión y uso de nociones temporales, unidades cronológicas, periodizaciones y distintas duraciones , aplicadas a los contextos históricos estudiados.	Comprensión y uso de nociones temporales, unidades cronológicas, periodizaciones y distintas duraciones , aplicadas a los contextos históricos estudiados.

	Identificación y valoración de las huellas materiales del pasado en el presente, sus características y ubicación.	Identificación y valoración de las huellas materiales del pasado en el presente, sus características y ubicación.	Identificación y valoración de las huellas materiales del pasado en el presente, sus características y ubicación.
	Búsqueda y registro de información en fuentes primarias y secundarias .	Búsqueda y registro de información en fuentes primarias y secundarias	Búsqueda y registro de información en fuentes primarias y secundarias .
	Desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas, organización de la información y elaboración de respuestas) acerca de los contextos históricos estudiados.	Desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas, organización de la información y elaboración de respuestas) acerca de los contextos históricos estudiados	Desarrollo de prácticas de indagación (formulación de preguntas, organización de la información y elaboración de respuestas) acerca de los contextos históricos estudiados
	Conocimiento y valoración de los bienes patrimoniales materiales y simbólicos en la provincia de Córdoba	Conocimiento y valoración de los bienes patrimoniales materiales y simbólicos, en Argentina	Conocimiento y valoración de los bienes patrimoniales materiales y simbólicos en Argentina y Latinoamérica
LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL	Organización de la vida social en diferentes contextos		
	Reconocimiento de la forma de organización política de la Argentina y de los distintos niveles político-administrativos (nacional, provincial y municipal).	Conocimiento de la división de poderes en el sistema político argentino, analizando sus respectivas funciones y atribuciones .	Análisis de las relaciones entre distintos niveles político-administrativos del Estado (nacional, provincial, municipal), identificando acuerdos y conflictos inter-jurisdiccionales.
	Conocimiento de la relación entre las distintas instituciones sociales y políticas (locales, provinciales y nacionales), sus ámbitos de actuación.	Análisis de las tensiones entre el carácter republicano y federal y la realidad política en Argentina.	Reconocimiento de los vínculos entre Estados nacionales en el marco de los procesos de integración regional , con énfasis en el MERCOSUR.
	Reconocimiento de las normas básicas de convivencia social expresadas en forma escrita.	Análisis de los diferentes derechos y obligaciones del ciudadano .	Conocimiento de la Constitución Nacional (estructura, principios, declaraciones, derechos y garantías) y de los alcances de su vigencia en el tiempo.
	Conocimiento de la existencia de conflictos entre los diversos grupos sociales y de los distintos modos en los que pueden resolverse en una sociedad democrática .	Identificación de las nuevas y diversas formas de organización social y política en el marco de una sociedad democrática .	Reconocimiento de los distintos modos de participación ciudadana en el marco de una sociedad democrática , atendiendo a las nuevas formas de organización social y política (ONGs, comedores comunitarios, centros culturales, cooperativas, etc.).
	Identificación de los diferentes factores de acceso desigual a los bienes materiales y simbólicos de los diferentes grupos sociales.	Conocimiento y desarrollo de una actitud crítica en relación con el acceso desigual a los bienes materiales y simbólicos de diversos grupos en Argentina.	Desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros a través de actividades que posibiliten la convivencia solidaria y la ayuda mutua .

		Conocimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y del Adolescente y análisis de su vigencia en Argentina.	Análisis de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su vigencia en la Argentina y en América Latina.
	Desarrollo de actitudes de responsabilidad y solidaridad que posibiliten la convivencia solidaria y la ayuda mutua .	Desarrollo de actitudes de respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, a través de actividades que posibiliten la convivencia solidaria y la ayuda mutua .	Reconocimiento de los derechos de las minorías y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos.
	Comprensión de las costumbres, sistemas de creencias, valores y tradiciones de la propia comunidad favoreciendo el respeto hacia otros diversos modos de vida.	Valoración de diversas formas de manifestación y expresión cultural del pasado y del presente en la Argentina, analizando cambios y continuidades.	Reflexión y comparación de diversas manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas, manifestando respeto y valoración de la diversidad .

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

A continuación se presentan sugerencias que orientan la selección de estrategias y algunos modos adecuados de intervención. Si bien las orientaciones contemplan los aportes didácticos de los distintos campos de conocimiento, se espera que en la Educación Primaria las experiencias formativas se organicen integrando aprendizajes de los tres ejes.

Se pretende que las siguientes orientaciones didácticas puedan constituirse en una herramienta para facilitar el desarrollo del trabajo en los distintos grados a fin de potenciarlo.

En primer término, es importante tener en cuenta las características del pensamiento del niño y sus formas de interpretar la realidad. La incorporación progresiva de las nociones espaciales y temporales posibilita la comprensión ordenada de la compleja realidad social. El niño ingresa desde la Educación Inicial con una percepción global de su entorno. En su paso por la Educación Primaria, va fortaleciendo gradualmente el nivel de diferenciación entre el todo y las partes, entre lo objetivo y lo subjetivo, pasando de la observación descriptiva a una etapa de observación reflexiva que, en los grados superiores, se complementa con el proceso de relacionar y disociar los elementos de esa realidad. La observación es una capacidad que se desarrolla a través de su ejercitación. Por ello, es fundamental ponerla en práctica en todas las oportunidades posibles, potenciando la natural curiosidad y asombro de los niños. Es necesario tener en cuenta que la observación global permite realizar un abordaje del todo, mientras que la observación detallada pone el énfasis en las partes. En relación a esto se sugiere considerar los modos de percepción de los niños, poniendo en diálogo ambos modos de observación, para propiciar aprendizajes significativos acerca de las temáticas estudiadas.

En la planificación y desarrollo de un itinerario de aprendizaje, la observación debe tener objetivos y orientaciones claras. Un recorrido puede constituirse en una oportunidad para desarrollar las nociones temporales a través del reconocimiento de las huellas materiales (edificios, construcciones, objetos, entre otros) para recuperarlas desde la cotidianeidad del estudiante y constituir las en fuente de información en el proceso de construcción de conocimiento social. Por ejemplo, los museos ofrecen en sus colecciones, en sus edificios, en sus relatos, múltiples posibilidades para las experiencias de observación, comprensión e interpretación de los estudiantes. Cabe destacar que en la provincia de Córdoba se encuentran las Estancias Jesuíticas, declaradas Patrimonio de la Humanidad por UNESCO y que la escuela puede encontrar en ellas, y en otros museos de nuestra provincia, diversas oportunidades para el desarrollo curricular, el reconocimiento de ciertos aspectos de nuestra identidad y el disfrute.

La observación directa no siempre es posible, sobre todo cuando se hace referencia a espacios geográficos lejanos. Por esta razón, es importante incorporar la observación indirecta a través de fotografías, láminas, videos, como otras formas de representación de la realidad, que permiten una captación profunda y la recuperación de aspectos insospechados de la realidad, mediante la apelación a los sentidos. Por ejemplo, el acceso a sitios web que presentan galerías de imágenes, videos, diversos enlaces, abre ilimitadas posibilidades para la práctica de la observación indirecta, fortaleciendo el uso de las TIC. Toda práctica de observación requiere de la sistematización y el registro para constituirse en parte del proceso de aprendizaje.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria se ha asociado tradicionalmente a las conmemoraciones patrias, los actos escolares y el reconocimiento y respeto por los símbolos patrios. En algunos casos, el tratamiento de las efemérides se constituye en un espacio que se presume dedicado a las Ciencias Sociales, y más específicamente al eje *las sociedades a través del tiempo*. Los actos patrios en la escuela suelen estructurar forzosamente el estudio del pasado nacional en el ámbito escolar. Es necesario analizar y revisar críticamente el significado atribuido tradicionalmente a los actos escolares para su resignificación, contextualizando temporal y espacialmente su institucionalización en el marco del proceso de afianzamiento del Estado Nacional en los inicios del siglo XX. En este contexto, las efemérides fueron establecidas como “mitos de origen” o puntos de partida en el proceso de construcción y afianzamiento del Estado Nacional. Durante el siglo XX, las efemérides se impregnaron de los avatares sociales y políticos perdiendo su sentido original, desplazándose hacia un lugar de rutina y desinterés, sin relación con el presente y proyección hacia el futuro.

Estas conmemoraciones, si bien se enriquecen desde su contextualización histórica, responden a otras finalidades educativas. Las efemérides en la escuela requieren ser entendidas como oportunidad para la formación y el afianzamiento del sentimiento de identidad y pertenencia a la comunidad local, provincial, nacional, latinoamericana y mundial de la que somos parte, posibilitando recuperar la relevancia de prácticas sociales diversas, festejos, conmemoraciones, eventos, como parte del patrimonio cultural intangible.

Las efemérides en la escuela pueden constituirse en la oportunidad para promover nuevas narrativas, nuevos relatos y nuevas formas de reconocerse en el contexto de una comunidad que celebra su memoria de una manera más incluyente y plural; que se identifica con sus símbolos, promoviendo el diálogo entre las conmemoraciones a diversas escalas y fortaleciendo especialmente su proyección nacional y latinoamericana. En este sentido, será posible recrear la certeza de que *“la patria somos nosotros, los que la hacemos cada día”*, los que la hicieron y los que la harán reconociendo que la escuela es el ámbito privilegiado desde donde se promueve la producción y resignificación del sentido de la identidad. Se hace necesario, entonces, indagar desde qué lugar y fundamento se seleccionan los contenidos de los actos escolares, explicando para qué se los organiza, por qué recordar esos acontecimientos y cómo se elaboran las propuestas.

En el campo de las Ciencias Sociales en la escuela la enumeración de datos vinculados a fechas y nombres de lugares ha tenido un lugar predominante. Sin embargo, la cronología y la localización son sólo puntos de partida con base en los cuales se abordará la construcción de nociones temporales y espaciales específicas para el Nivel.

La cronología permite ubicar ordenadamente en un marco temporal (días, meses, años, décadas, siglos) diversos momentos del acontecer humano. En este sentido, la construcción de una línea de tiempo se utiliza como un recurso básico para permitir la comprensión de los procesos históricos. Ubicar los tiempos personales y familiares en contextos más amplios permite acceder al tiempo social como soporte conceptual para la posterior comprensión de la complejidad del tiempo histórico en sus diversas dimensiones (periodización, duración, cambios y continuidades). Por ejemplo, para abordar la proximidad temporal (cercano-lejano) se propone el trabajo con imágenes fotográficas familiares, cuya observación y análisis permitirá reconocer los diversos momentos de la vida familiar y personal, estableciendo las escalas temporales respecto de la realidad del estudiante.

Generalmente se aborda **la localización** como una actividad a realizar asociada al uso de cartografía, sin considerar el desarrollo de la capacidad de orientación en el espacio. Por ello, es necesario que el docente gradualmente desarrolle en los niños el esquema de orientación corporal, cardinal y geográfica. Se sugiere tomar como punto de referencia para la orientación, en primer lugar al niño y a su entorno, realizando actividades dentro y fuera del aula. Es importante que se las planifique en forma grupal para favorecer un trabajo colaborativo en la construcción de las nociones espaciales. En este aprendizaje, el docente debe recuperar frecuentemente que la posición de los objetos del entorno siempre es relativa y que depende de la ubicación del punto de referencia. A partir de la adquisición de estas primeras nociones, se sugiere iniciar al estudiante en la orientación utilizando los puntos cardinales, que pueden ser enseñados mediante la observación directa.

La representación cartográfica (croquis, planos, mapas, entre otros) es una de las herramientas didácticas privilegiadas para la construcción de las nociones espaciales. Los mapas son uno de los materiales gráficos que poseen un doble fin: por un lado, constituyen un archivo de datos codificados y, por otro, son instrumentos de comunicación de resultados. Por lo general, en la escuela, docentes y alumnos limitan su uso a la búsqueda de datos geográficos. Por ello, es fundamental superar la presentación como un paratexto y recuperar el valor como un texto visual y fortalecer el proceso de comunicación que se puede establecer a partir del uso de cartografía, no sólo asociado a los espacios geográficos sino también a procesos históricos.

El lenguaje cartográfico emplea signos básicos (punto, línea y superficie) que adquieren valor simbólico a través de colores, tamaños, pictogramas, entre otros. Desde el punto de vista didáctico, es importante tener en cuenta que trabajar con textos cartográficos, especialmente el mapa, supone enseñar a leerlo partiendo de la decodificación de la información contenida a partir de objetivos que favorezcan una lectura crítica para que los estudiantes comprendan que los elementos de un mapa no se presentan aislados, sino que entre ellos se puede establecer un sistema de relaciones que es necesario descubrir y contextualizar a partir de la temática abordada.

No menos importante es la confección de mapas en tanto medio de comunicar resultados, ya que supone un registro previo de datos geográficos. Es fundamental que los docentes puedan guiar a los estudiantes en un trabajo previo que dé cuenta de una selección y organización de la información. El mapa debe constituirse en un resultado lógico de la necesidad que el niño tiene de registrar y comunicar los resultados de su indagación.

La confección de mapas tiene mayor nivel de complejidad, por lo cual es fundamental que el docente proponga un proceso de enseñanza progresivo a lo largo de todo el Nivel, incorporando paulatinamente los elementos constitutivos.

También resulta relevante atender a **las imágenes visuales** y al trabajo que con ellas se realiza. Las imágenes se asocian a disposiciones, a modos de ver y, en este sentido, puede sostenerse que los “modos de ver” la realidad social se encuentran en el corazón de la formación ciudadana. Pensar las imágenes resulta importante, además, en un contexto de predominio de la socialización visual y en el que la educación de la mirada de los niños se presenta como tarea fundamental a la que la escuela puede y debe aportar. Antes que ilustrar o adornar, el foco de la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de imágenes fijas (láminas, cuadros, reproducciones) o móviles (cine, video, televisión) apuntará a su interrogación; a las ideas, a las emociones y a las acciones que suscita en quienes las observan.

La narrativa es un recurso que permite acercar a los estudiantes oportunidades para el desarrollo de su imaginación y la abstracción, a la vez que constituye un ejercicio de secuenciación temporal y espacial, identificando cambios y continuidades. La lectura de relatos de viajeros, novelas históricas, biografías, pueden aproximar a los estudiantes otra puerta de entrada para el conocimiento social. Es interesante y significativo que puedan desarrollar actividades que permitan la reconstrucción de la historia reciente a través de la recuperación de la memoria individual o colectiva. Para desarrollar estas acciones, es pertinente la utilización de la metodología de trabajo de la historia oral, mediante el abordaje de temas como el barrio, la escuela, la ciudad, en distintas escalas de análisis y señalando cambios y continuidades en relación con costumbres, trabajo, utensilios, indumentaria, alimentación, transformaciones en el paisaje, en las formas de producción, los asentamientos humanos, entre otros. La metodología de la historia oral tiene como principal herramienta las entrevistas. En el aula, los estudiantes confeccionarán cuestionarios a los fines de entrevistar a sus familiares, vecinos, comerciantes, entre otros, constituyéndose en el primer paso de la construcción de fuentes orales de información, complementarias a los tradicionales documentos escritos, permitiendo una reconstrucción de la historia local, escolar o barrial desde la mirada del presente y de los propios protagonistas de la historia. De esta manera, se genera un puente entre las generaciones precedentes y la de los estudiantes, dando sentido al patrimonio inmaterial en ellas contenido.

Un debate pendiente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y en la Educación Primaria en particular está vinculado a la cuestión de **la periodización**. Tradicionalmente, se han instalado secuenciaciones en períodos preestablecidos que se han naturalizado como propios de los procesos históricos, sin advertir que toda periodización es la aplicación de un ordenamiento intencional que responde a determinados criterios. Cuando se recomienda seleccionar diversos modos de vida en distintos períodos de la historia en el contexto espacial del actual territorio argentino, se propone abrir la posibilidad de recuperar diversas perspectivas con respecto a los procesos

estudiados. Por ejemplo, tomando como eje la vida cotidiana de familias de distintos grupos sociales en diversas sociedades del pasado y del presente, se puede periodizar poniendo el énfasis en el trabajo: el trabajo comunitario en las sociedades anteriores a la llegada de los europeos; el trabajo por explotación en el marco del sistema colonial; el trabajo como factor de atracción y expulsión en los movimientos migratorios; la relación entre el Estado y los trabajadores organizados. Ésta es una vía que puede abrir una perspectiva diferente a la habitual construcción de periodizaciones únicas desde la lógica de los sistemas de organización política.

Durante mucho tiempo, se empleó el término **región** ligado al espacio cerrado con características propias y homogéneas, difundándose una manera de regionalizar ligada exclusivamente a las condiciones naturales de los espacios geográficos. Es fundamental superar esta visión y considerar a la región como un nivel de análisis espacial que se encuentra en estrecha relación con otros contextos espaciales. La región puede definirse a partir de principios como son la uniformidad y la funcionalidad o bien a partir de visualizar ciertas características productivas distintivas. Por ejemplo, “el cultivo de la vid organiza los valles de Mendoza y San Juan, por lo tanto podemos hablar de la región de oasis cuyanos dado que existe un proceso que define el perfil productivo de un área (vitivinicultura), ordenando la fisonomía del paisaje cuyano”. (Gurevich, 1991, p13). Cabe señalar que existen diversas regionalizaciones conforme a los criterios utilizados, por lo cual lo fundamental es explicitarlos.

Un aprendizaje integral de las nociones espaciales y temporales debe incorporar las problemáticas actuales a diversas escalas; por ejemplo, abordando en el aula las crisis económicas, las nuevas regionalizaciones, los conflictos sociales, los avances tecnológicos, la cooperación o el enfrentamiento en la relación sociedad-naturaleza considerando riesgos e impactos ambientales, entre otros, en el marco de la globalización.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, **el trabajo con situaciones problemáticas** posibilita asumir el desafío de la integración de contenidos, trabajar con contextos significativos y relevantes y, al mismo tiempo, poner en juego los intereses y concepciones de los estudiantes, considerando la tensión entre la formulación de recortes profundizando algunos temas y el mandato de realizar un tratamiento general y amplio de contenidos. Esta modalidad de trabajo en el aula permite elaborar explicaciones que trasciendan las cuestiones puntuales, dando cuenta de la potencialidad que el conflicto aporta para el estudio de la realidad social. Por ejemplo, cuando se estudia la sociedad colonial en el Río de la Plata, generalmente se lo hace desde la descripción naturalizada de una sociedad armónica. Es necesario interrogar esa realidad a través del planteo de situaciones problemáticas como, por ejemplo, ¿por qué durante la dominación española se organizó la explotación de los recursos en base al trabajo esclavo?; ¿cómo se transformó el espacio geográfico del actual territorio argentino por el sistema de monopolio comercial?; ¿por qué se excluía a los no españoles de las decisiones jurídicas? Estos interrogantes presentan algunos recortes posibles que pueden permitir itinerarios de aprendizaje de proyectos o unidades didácticas.

Algunas claves de la cultura en el siglo XXI se vinculan con **los nuevos lenguajes** y miradas que provienen de la informática, Internet y los medios masivos de comunicación. Es necesario enfatizar la importancia de incorporar las nuevas alfabetizaciones relacionadas con las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario. Realizar un tratamiento pedagógico evita que los estudiantes queden expuestos al riesgo de acceder a información inexacta, inútil o intrincada. La circulación en los nuevos entornos comunicacionales e informacionales implica formar lectores críticos, capaces de interpretar textos, hipertextos e imágenes, con habilidades para que la información sea sustento del conocimiento social. El desafío es conectar el entorno “real” y el “virtual” para enriquecer el aprendizaje. El entorno virtual amplía las posibilidades del real y éste evita que las actividades en el entorno virtual se separen del resto de la realidad.

Las TIC ofrecen, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, posibilidades para diversos usos. Internet como fuente de información permite conocer y entrar en contacto con contextos que existen o no en el entorno inmediato, permitiendo contrastar y generar relaciones que trasciendan lo escolar. El correo electrónico como medio de comunicación habilita el contacto con personas o grupos alejados, dentro de un proyecto general o como complemento de diversas actividades; por ejemplo, se puede establecer comunicación con estudiantes de otros lugares solicitando información del lugar donde viven, comunicando el resultado del trabajo realizado, enviando y recibiendo fotografías que permitan reconstruir diversos aspectos de la vida cotidiana, entre otros. Algunos juegos interactivos, creados con finalidad lúdica y/o didáctica, simulan procesos sociales del pasado y del presente, los cuales ponen a los estudiantes frente diversos desafíos que los inducen a tomar decisiones y verificar el resultado de las mismas.

El concepto de **evaluación** se ha modificado con el paso del tiempo; considerando lo expresado en los Cuadernos para el Aula (MECyT, 2006) hoy “*concebimos la evaluación como aquel proceso que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, así como logros y dificultades compartidas para el grupo. La evaluación permite, además, obtener información sobre la marcha de la enseñanza y tomar decisiones sobre el tipo de intervenciones didácticas que deben adoptarse*” (p 28).

La evaluación implica una mirada continua y progresiva sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Realizar registros formales e informales sobre los logros y las dificultades de los estudiantes proporciona la información necesaria para favorecer la reflexión y la toma de decisiones en relación con los aprendizajes y las prácticas de enseñanza.

Para evaluar Ciencias Sociales es fundamental partir de la identificación de las ideas iniciales que poseen los niños sobre la realidad social. En el Primer Ciclo, se sugiere, como punto de partida, el empleo de estrategias vinculadas al diálogo para recuperar las ideas construidas desde la cotidianeidad. Asimismo, se considera adecuado recuperar a través de la observación -directa o mediatizada- la mirada sobre esa realidad de la que los estudiantes puedan dar cuenta según los alcances logrados con relación a sus aprendizajes.

En el Segundo Ciclo, se propone complejizar las estrategias; por ejemplo, a través de procesos que impliquen lectura, relectura, interpretación y producción de textos.

Se estima necesario el seguimiento sistemático de los aprendizajes, con propuestas que posibiliten la integración de contenidos a partir de la consideración del proceso transitado por los estudiantes, superando la acreditación vinculada exclusivamente a las evaluaciones de resultado o sumativas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las Ciencias Sociales. En *Revista Iber Graó*, 21, 5-12.
- Benejam, P. y Pages, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori – ICE de la Universidad de Barcelona.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (2006). *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires. Sudamericana.
- *Ciencias Sociales* (2007). Recuperado el 27 de mayo de 2010 de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/Apdorta/sociales.htm>
- Dominguez Garrido, M. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Pearson.
- Durán, D. (2004). *Educación Geográfica: Cambios y continuidades*. (1ª edición) Buenos Aires: Lugar.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2003). *Haciendo memoria en el país del Nunca más*. Buenos Aires: Eudeba.
- Eggers Brass, T. (2004). *Historia Argentina 1806-2004. Una Mirada Crítica*. Buenos Aires: Maipue.
- Eggers-Brass, T.; Gallego, M. y Gil Lozano, F. (2006). *Historia Latinoamericana 1700-2005. Sociedades, culturas, procesos políticos y económicos*. Buenos Aires: Maipue.
- Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (coord.) (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Finocchio, S. (coord.) (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Gay, A. y Ferreras, M. A. (1996). *La Educación Tecnológica*; Buenos Aires: Prociencia.
- Gurevich, R. (1991) Los circuitos productivos: Un concepto que dinamiza el análisis regional en *Los circuitos productivos y el análisis regional. Propuesta de actividades* (p. 13). Gobierno de la Provincia de Río Negro. Ministerio de Educación: autor

- Ibáñez, J. (2007). *El uso de las TIC en el área de las ciencias sociales: planteamiento básico*. Recuperado el 06 de diciembre de 2010 de <http://jei.pangea.org/ecs/tic-ccss.htm>
- Leliwa, S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales*. Córdoba: Comunicarte.
- Marpegán, C. (2004). Didáctica de la Educación Tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. *Novedades Educativas*, 163, 8-12
- Marpegán, C., Mandón, M. y Pintos, J. C. (2005). *El placer de enseñar tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- *Planificación, prepara tus clases con educarchile* (s.f) Recuperado el 28 de mayo de 2010 <http://www.educarchile.cl/portal.herramientas/planificaccion/1610/article-93778.html>
- Reboratti, C. (2000). *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Buenos Aires: Ariel.
- Rodríguez, M. (2009) *¿Trabajamos las efemérides y/o preparamos los actos?* En Itkin, S. (comp) *Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: FCE.
- Souto Gonzalez, X. (1999). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. (2ª edición). Barcelona: del Serbal.
- Suriano, J. y Lobato, N. (2000). *Atlas Histórico. Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Trepát, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó – ICE de la Universidad de Barcelona.
- Ullrich, H. y Klante, D. (1997) *Iniciación Tecnológica. Nivel Inicial – Primero y Segundo ciclo EGB*. Buenos Aires: Colihue.
- Zelmanovich, P. (1993). *Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: ORT Argentina.
- Zelmanovich, P. (1994). *Las efemérides: entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Documentos

- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo EGB Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2° Ciclo EGB Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007a). *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Tecnológica. 1° Ciclo. Educación Primaria*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007 b). *Cuadernos para el aula Ciencias Sociales Primero y Segundo Ciclo de EGB Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza 1°, 2° y 3° años - Educación Primaria*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007 a). *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza 4°, 5° y 6° años - Educación Primaria*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007 b). *Cuadernos para el aula. Tecnología. Primer Ciclo de EGB Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Propuesta Curricular para el Nivel Primario (Versión Preliminar) Material para la consulta*. Córdoba, Argentina: Autor.

CIENCIAS NATURALES

1. PRESENTACIÓN

Los conocimientos de las Ciencias Naturales y los aportes de la Tecnología, construidos a lo largo de la historia, están presentes en lo cotidiano e impactan sobre la calidad de vida. La interrelación de los campos de la ciencia y de la tecnología es tan estrecha que muchas veces se dificulta diferenciar los límites de sus contribuciones a la sociedad (encontramos ejemplos en la electrónica, en la ingeniería de materiales, en la biotecnología). Actualmente, sus saberes son indispensables para la formación ciudadana debido a que se requiere de una cultura científica y tecnológica que posibilite la comprensión de los cambiantes escenarios contemporáneos, en los cuales las ciencias y la tecnología ocupan un lugar destacado.

En el presente diseño curricular, se integran en el Primer Ciclo, aprendizajes relacionados con las Ciencias Naturales y con la Tecnología, abordando el ambiente desde lo natural y lo tecnológico. En el Segundo Ciclo, las Ciencias Naturales y la Educación Tecnológica, por la consistencia de sus propios cuerpos de conocimientos, se constituyen en áreas de enseñanza diferenciadas.

Particularmente la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la Tecnología en la Educación Primaria, favorece en los niños el desarrollo de capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento analítico, reflexivo, estratégico y crítico; a partir de lo trabajado en la Educación Inicial y mediante propuestas de experiencias que los estimulen a seguir aprendiendo sobre los fenómenos y procesos que ocurren en el universo. Esto adquiere un valor fundamental porque favorece la comprensión de la naturaleza en su relación con lo social.

Durante toda la escolaridad se debe tender a propiciar una alfabetización científica y tecnológica integral de calidad para los estudiantes, favoreciendo en ellos la construcción de saberes que los ayuden a incluirse progresivamente en forma participativa en la sociedad, con una combinación de habilidades cognitivas, lingüísticas y manipulativas, actitudes, valores, conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y las formas de investigarlos, así como también de las tecnologías, sus procesos y sus efectos sobre el ambiente.

La Educación en Ciencias Naturales en la Educación Primaria

Las Ciencias Naturales abordan el estudio sistemático de la energía y de los materiales que conforman el universo, en el que están incluidos los seres vivos, así como las relaciones que se establecen entre sus componentes, permitiendo interpretar y predecir el comportamiento de la naturaleza.

La ciencia escolar se construye desde los conocimientos cotidianos que se poseen, es decir, desde los modelos iniciales o del sentido común, porque éstos proporcionan el anclaje necesario para la apropiación de los modelos científicos escolares. En este marco, la actividad científica en las aulas está conformada por la progresiva construcción de aquellos modelos que puedan proporcionar una posible representación y explicación válida de los fenómenos naturales.

La curiosidad espontánea e ilimitada que poseen las personas, especialmente presente y manifiesta a tempranas edades, conduce a que se formulen interrogantes y se elaboren ideas sobre distintos componentes de la realidad, el propio cuerpo, los otros seres vivos, los objetos y todo lo que se observa; así como a que se cuestione constantemente cómo y por qué ocurren los fenómenos naturales. Las experiencias vividas por los niños en el ámbito familiar y aquéllas en las que han participado en la Educación Inicial, han comenzado a desarrollar en ellos aprendizajes formales que, con la guía docente, deben ir ampliándose y acercándose a los saberes del mundo científico.

En este contexto, la escuela primaria constituye una oportunidad privilegiada para enseñar a los niños a “mirar con ojos científicos” el mundo, y así sentar las bases fundamentales del pensamiento científico, que tiene las características de ser sistemático y autónomo.

Dentro de una visión sistémica y abarcativa, los contenidos a enseñar en esta área proceden de diferentes campos del saber científico - Biología, Física, Química-, a los que se le suman aportes de la Astronomía y las Ciencias de la Tierra, los que se abordan en estrecha relación. Si bien cada disciplina contribuye desde un recorte de la realidad, comparten aspectos tales como la metodología experimental, proceso de acercamiento a la naturaleza predominante, pero no excluyente. Por otra parte, aunque estas ciencias han seguido modelos de desarrollo histórico independientes, es posible encontrar numerosos momentos de convergencia en los cuales unas han influido sobre la evolución de las otras y, actualmente, se retroalimentan.

Los saberes científicos escolares provienen de un sistema de ideas establecidas provisionalmente en forma colectiva en el marco de la comunidad científica, influenciadas por el contexto socio-histórico y geográfico en que se desarrollan y las necesidades sociales presentes en cada época. Además, se vinculan directamente con la Tecnología, de la que se nutren y a la que le aportan. Por otra parte, adquieren significado dentro de un marco comunicativo que se establece primero entre pares y, luego, con la sociedad en general.

La enseñanza de las Ciencias Naturales debe:

- Propiciar el desarrollo de capacidades científicas básicas relacionadas con los procesos y productos de las ciencias, incentivando el planteo de nuevas preguntas y la búsqueda de posibles respuestas sobre cuestiones vinculadas con los fenómenos naturales, enriqueciendo los intereses y experiencias de los niños.
- Favorecer la construcción de explicaciones coherentes y adecuadas sobre el universo, basadas en los modelos y teorías científicas vigentes.
- Promover que los niños aprendan a disfrutar del conocimiento científico, valorando su impacto en el desarrollo de las sociedades.
- Profundizar y estimular el acercamiento de los niños al conocimiento científico, a través de la presentación de situaciones problemáticas vinculadas con la vida diaria, desde una visión escolarizada, adaptadas a sus niveles de desarrollo.

Por otra parte, el conocimiento de las Ciencias Naturales debe facilitar el desarrollo de una disposición hacia la protección y el cuidado del ambiente, tendiente a mejorar la calidad de la vida personal y colectiva, particularmente en cuanto a la responsabilidad ecológica, la preservación de la salud y el buen estado físico, así como al logro de una actitud sana y responsable hacia la sexualidad en un contexto de respeto entre las personas y equidad entre los géneros.

Esta mirada permite resignificar las experiencias de los estudiantes y fomentar la búsqueda de soluciones a los problemas sociales relacionados con la dimensión científico-tecnológica. Preguntas como *¿cómo deben tratarse los residuos?*, *¿por qué desaparecen ciertas especies?*, *¿por qué no hay que exponerse al Sol al mediodía?*, *¿se pueden comer los alimentos transgénicos?*, *¿qué es una dieta saludable?*; entre tantas otras, poseen posibles respuestas desde las ciencias que es necesario conocer para poder tomar decisiones fundamentadas.

Con la enseñanza de las ciencias en la Educación Primaria no se pretende que los estudiantes sean expertos ni que aprendan conceptos acabados y términos científicos. El principal objetivo es que los niños investiguen, verifiquen, comprueben o modifiquen las ideas que tienen acerca de los fenómenos naturales que ocurren en ellos mismos y a su alrededor, apropiándose de otras perspectivas.

Los espacios de contacto con las ciencias propician que los niños pongan principalmente en juego sus capacidades de observación y las desarrollen; se planteen interrogantes; resuelvan problemas adecuados y pertinentes mediante la experimentación y la indagación; elaboren explicaciones, inferencias y argumentaciones progresivas, para avanzar y construir aprendizajes sustentados en los conocimientos que poseen y en su relación con lo que se les presenta.

La enseñanza de las ciencias contribuye a la identificación de regularidades y diferencias; a la habilidad de realizar generalizaciones e interpretar cómo funciona la naturaleza; de esta manera, aporta de manera significativa al desarrollo intelectual y ético de los estudiantes. Esto contribuye al desarrollo personal, tanto en cuanto al pensamiento abstracto, la curiosidad, la creatividad y actitud crítica, como a lo relacionado con el respeto ante opiniones diversas, la valoración del trabajo en equipo, aspectos que configuran la dimensión socializadora característica de esta etapa educativa.

Es necesario considerar que la “ciencia escolar” es una versión transpuesta y adecuada –tanto a las necesidades como a las posibilidades de los estudiantes– de la “ciencia de los científicos”. Esto supone la enseñanza de conceptos, procesos y actitudes propios de las ciencias y de las metodologías científicas en formatos escolares que fomenten el desarrollo de diferentes capacidades intelectuales, tales como el pensamiento lógico y la comprensión y producción de textos, como aportes significativos a la formación cultural individual y social. Por otra parte, es importante que se contemple y revalorice la actividad experimental como una estrategia didáctica relevante, así como la recuperación de la enseñanza de la Historia de las Ciencias, para la reconstrucción contextualizada del conocimiento científico en la escuela.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta en la escolaridad primaria, que sienta bases a posteriores construcciones en ciencia, es la relación de los conceptos con el trabajo de los científicos, a través de la enseñanza de contenidos procedimentales y actitudinales. Esto posibilita la construcción de una imagen menos distorsionada de las ciencias, ayudando a superar estereotipos y facilitando la tarea docente cotidiana, así como el aprendizaje de los estudiantes.

Se ha tomado como referente de esta propuesta lo indicado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, y se han seleccionado como estructurantes aquellos contenidos de mayor nivel de abstracción, amplitud y complejidad, tales como seres vivos, materia y energía, sistema, interacción, unidad-diversidad y cambio, los cuales se constituyen en orientadores para establecer niveles de formulación en la construcción del conocimiento científico escolar deseable. Éstos se han organizado en tres ejes - **“El mundo de los seres vivos”, “El mundo de los fenómenos físico-químicos” y “La Tierra, el Universo y sus cambios”** - que integran saberes de las diferentes disciplinas que componen las Ciencias Naturales, formulados como aprendizajes a lograr, con un alcance determinado, que pretende dar cuenta de la profundidad con la que se los debe abordar. Por otra parte, se ha considerado importante tener presente el enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad, Ambiente y Valores, el cual es transversal, debido a que contribuye al análisis de problemáticas actuales, principalmente las relacionadas con la salud y el ambiente.

La educación para la salud, la educación sexual y la educación ambiental se contemplan como parte fundamental de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales e impregnan toda la propuesta.

Las consecuencias de las perspectivas planteadas anteriormente, deben traducirse en el aula en la presentación integrada y contextualizada de los contenidos, a partir de proyectos o situaciones problemáticas significativas y desafiantes que contemplen el conocimiento científico y requieran para su abordaje el empleo de modelos de la ciencia escolar, teniendo en cuenta sus implicancias, además de cuándo surgieron, quién o quiénes los propusieron, en qué contextos sociales se produjeron, a qué preguntas respondieron.

Es de destacar que los contenidos involucrados en este diseño resultan imprescindibles para la formación posterior de los estudiantes e incluyen temas que son propicios para ampliar el espectro de conocimientos básicos de las Ciencias Naturales y aproximarse a la nueva agenda científica. No debe olvidarse que las Ciencias Naturales no constituyen espacios curriculares aislados de enseñanza, sino que son puentes de articulación con otros, destacándose las interrelaciones que pueden establecerse con Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Lengua.

En el primer ciclo, el conocimiento del mundo natural se orienta específicamente hacia el reconocimiento de su diversidad, aproximándose gradualmente a la idea de unidad. Se considera que el entorno de los niños ofrece las oportunidades y los retos suficientes para el desarrollo de las formas esenciales del pensamiento científico. La selección de contenidos y su alcance se relacionan con las preguntas: *¿qué hay y cómo es el mundo que nos rodea?, ¿qué tienen en común los seres vivos, los materiales, etc.?, ¿en qué se diferencian los componentes del Universo?* Los niños tendrán que aprender a formular otros interrogantes y buscar respuestas; a realizar observaciones y exploraciones cualitativas basadas principalmente en la comparación; a buscar información en fuentes orales y escritas; a clasificar objetos y fenómenos, a expresarse y comunicarse cada vez con mayor claridad y precisión.

Se incorporan también en este Ciclo saberes propios de la tecnología puesto que, en el desarrollo de la humanidad, ésta irrumpe como una trama de saberes en continua y rápida evolución y, en consecuencia, constituye un bien cultural esencial en la formación de los niños.

La experiencia técnica comienza a edades tempranas en la interacción con los objetos del entorno (por ejemplo, utensilios, electrodomésticos, PC y celulares), y luego va creciendo en complejidad. Esta experiencia de acercamiento al mundo tecnológico es significativa en el desarrollo infantil y tiene un impacto sustantivo en el aprendizaje. Para el abordaje de

sus contenidos existen posibilidades diversas, tales como el trabajo por proyectos, la resolución de situaciones problemáticas, el diseño y la modelización, así como la construcción de objetos tecnológicos. Estas estrategias motivan a los niños y les permiten contextualizar e integrar contenidos de diferentes campos (las ciencias, la matemática, la lengua y las artes). Asimismo, la construcción de una visión crítica de la tecnología estimula la generación de actitudes valorativas.

En este marco, la alfabetización tecnológica posibilita la comprensión de las relaciones entre los procesos y los objetos propios del mundo artificial, en su interacción con el mundo social y natural.

En el segundo ciclo, se enfatiza el estudio de los cambios e interacciones entre los objetos del mundo natural, incluyendo a los seres vivos. Las preguntas: ¿qué sucede si, o qué sucede mientras...?, ¿cómo comprobar que lo que se supone o espera es cierto?, orientan la selección y el desarrollo de los contenidos. El objetivo es que los niños aprendan a realizar observaciones cada vez más precisas y cuidadosas; a utilizar instrumentos con mayor seguridad y reconocer diferentes variables que puedan afectar los resultados de una observación o una experiencia; a organizar la búsqueda de información en diferentes fuentes; a precisar mejor sus preguntas, a expresar y fundamentar sus ideas y opiniones; a trabajar en equipo respetando las ideas ajenas.

2. OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES ⁷⁸
Apropiarse y utilizar conceptos y procedimientos básicos de las Ciencias Naturales para elaborar interpretaciones de los principales fenómenos naturales y procesos tecnológicos.
Valorar algunos desarrollos y aplicaciones científico-tecnológicas relevantes para la humanidad.
Interpretar y abordar situaciones problemáticas significativas, adecuadas a la edad, aplicando estrategias coherentes con los procedimientos de las Ciencias Naturales, así como sus saberes.
Lograr una progresiva autonomía en el plano individual y social.
Realizar exploraciones para indagar acerca de los fenómenos naturales y los procesos tecnológicos reflexionando sobre sus alcances.
Enriquecer el vocabulario incorporando progresivamente el lenguaje específico de las ciencias y de la tecnología.
Usar adecuadamente algunos instrumentos y aparatos sencillos de laboratorio, atendiendo a normas de seguridad e higiene.
Buscar, seleccionar y organizar información proveniente de diversas fuentes sobre el mundo natural y tecnológico.
Interpretar y comunicar información en forma oral y escrita en diferentes formatos.
Confrontar información con otros.
Desarrollar una actitud curiosa y cuestionadora respecto del mundo natural y tecnológico.
Reflexionar sobre lo producido y las estrategias que se emplearon.
Realizar actividades experimentales.
Desarrollar hábitos adecuados para el trabajo en el laboratorio.
Desarrollar interés y reflexionar sobre los productos y procesos provenientes de la ciencia y de la tecnología.
Iniciarse en el conocimiento y aplicación de los modelos científicos y tecnológicos escolares.

⁷⁸ A lo largo de toda la escolaridad primaria.

Reconocer a la ciencia y a la tecnología como una de las producciones humanas, colectivas, provisorias, elaboradas a lo largo del tiempo y que responden a intereses sociales.
Desarrollar la capacidad de trabajar con otros de manera colaborativa.
Reconocer y valorar los principales recursos naturales del país.

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Reconocer, en animales y plantas, características distintivas que permitan su agrupación.	Relacionar las características y necesidades vitales de los animales y plantas con el ambiente en que viven.	Comprender que los seres vivos poseen estructuras, funciones y comportamientos específicos
		Diferenciar los modelos de organización vegetal y animal por el tipo de nutrición y la manera en que se relacionan con el ambiente.
Ampliar progresivamente la conceptualización sobre la diversidad de seres vivos.		
Avanzar en la construcción del concepto de unidad de los seres vivos.		
Utilizar criterios básicos que permitan diferenciar los grandes grupos de seres vivos.		
Conocer distintos criterios de clasificación de los organismos.		
Observar e identificar las características de los seres humanos que permiten reconocerlos como seres vivos y dentro del reino animal.	Avanzar en el reconocimiento de las partes del cuerpo humano, y los cambios que en él se producen como resultado del proceso de crecimiento.	Localizar algunos órganos en el cuerpo humano, iniciando el conocimiento de sus estructuras y funciones.
Reconocer al cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración.		
		Identificar sistemas del cuerpo humano relacionados con la función de nutrición.
Conocer y desarrollar acciones que promuevan hábitos saludables.		
Identificar y aplicar medidas que conducen a la preservación de la salud.		
Identificar problemas sencillos relacionados con algunas intervenciones de los seres humanos en su ambiente y las medidas para su conservación.		
Describir las características fundamentales de un objeto, fenómeno y/o ser vivo.		
Comparar semejanzas y diferencias de objetos y fenómenos.		
Clasificar objetos y fenómenos de acuerdo con un criterio dado.		
Comprender que existe una gran variedad de materiales y que éstos, según sus propiedades, se utilizan para muchos fines.	Identificar objetos en los que se aprovechen las características ópticas de los materiales que los constituyen para una finalidad práctica.	Agrupar materiales de acuerdo con su comportamiento térmico.
Explorar y ensayar diversas maneras de dar forma a los materiales para elaborar productos.	Establecer diferencias entre los procesos de conformación de un material y el ensamblado de partes.	Distinguir tipos de cambios en los materiales, reconociendo transformaciones en las que un material se convierte en otro.

Reconocer y relacionar procesos tecnológicos, medios técnicos y productos.		
Idear, elegir y proponer alternativas de solución a situaciones problemáticas sencillas, mediante el diseño y construcción de objetos y/o procesos.		
		Describir los cambios de estado en diferentes materiales, identificando en el entorno situaciones en las que se manifiestan.
		Anticipar los procedimientos y condiciones necesarias para provocar el cambio de estado líquido a sólido y viceversa.
	Utilizar las propiedades de los materiales como criterio de clasificación en familias.	Clasificar materiales según diferentes criterios.
Diferenciar, a través de la observación de las propiedades características, entre un material líquido y un material sólido: formas de guardarlos, asirlos.	Comprender el comportamiento de ciertos materiales frente a la luz.	
Reconocer que algunos materiales pueden ser una fuente de riesgo en ciertas situaciones.	Formular anticipaciones sobre las propiedades ópticas de diferentes materiales, fundamentándolas y dando ejemplos.	Identificar procesos cotidianos de separación de materiales.
Comprender cómo, mediante procesos tecnológicos que implican cambios físicos y/o químicos, las propiedades de los materiales pueden modificarse.		Identificar, en diversos procesos tecnológicos, operaciones de transporte - de materiales, productos y personas- y de almacenamiento.
	Reconocer la temperatura como una propiedad de los cuerpos que se puede medir	
Describir los componentes de diversos paisajes a través de la observación.	Reconocer la diversidad de geoformas presentes en los paisajes.	Identificar, describir y comprender algunos fenómenos atmosféricos.
Justificar, a través de la modelización, el horizonte y el movimiento aparente del Sol.	Conceptualizar el ciclo de los días y las noches como dependiente de la presencia o ausencia del Sol.	Observar y describir los rasgos visibles de los movimientos aparentes del Sol y la Luna.
	Usar los puntos cardinales para orientarse espacialmente.	
Reconocer cambios o transferencias de energía, identificables en procesos sencillos, y utilizar esas ideas en la discusión de cuestiones como la nutrición, la conservación del ambiente, etc.		
Plantear preguntas sobre el mundo natural que permitan aproximarse a anticipaciones.		
Reconocer los productos tecnológicos de su entorno cotidiano y relacionarlos con las necesidades humanas que satisfacen.		
Realizar exploraciones sistemáticas, guiadas por el maestro, para indagar acerca de los fenómenos naturales y sus alcances.		

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
Caracterizar los ambientes aero-terrestres, en particular los de la provincia de Córdoba, estableciendo relaciones con otros ambientes.	Caracterizar los ambientes acuáticos y de transición, en particular los de la provincia de Córdoba, considerando las interrelaciones que se llevan a cabo entre los organismos y comparándolos con otros ambientes.	.
Diferenciar grupos de organismos y las particularidades morfofisiológicas que presentan de acuerdo con el ambiente aeroterrestre.	Identificar las características morfofisiológicas de los seres vivos y su relación con el ambiente donde viven.	Reconocer las estructuras a través de las cuales los seres vivos resuelven sus necesidades y la relación de éstas con las funciones que desempeñan.
		Reconocer modelos de nutrición en un ecosistema y las relaciones que se establecen entre los organismos representativos de cada modelo.
		Conocer los procesos de la reproducción humana.
		Reconocer a la célula como unidad estructural y funcional de los seres vivos.
Reconocer al ser humano como agente modificador del ambiente y su importancia en la preservación del mismo.		
Caracterizar las funciones de sostén y locomoción en el organismo humano.	Identificar las principales estructuras y relaciones que se establecen en las funciones de nutrición en el organismo humano.	Identificar las funciones de reproducción y relación en el organismo humano.
Reconocer la importancia de la prevención de enfermedades en los sistemas estudiados en los seres humanos.		
Desarrollar actitudes responsables ante la sexualidad.		
Clasificar objetos o fenómenos de acuerdo con criterios propios y fundamentar dichos criterios.		
Identificar materiales naturales y diferenciarlos de los producidos por el hombre.		
Identificar los estados sólido, líquido y gaseoso, desde un punto de vista macroscópico, enunciando algunas de sus características.	Reconocimiento de los cambios de estado de los materiales por acción del calor.	
	Proponer y utilizar criterios adecuados para diferenciar si un sistema material determinado es una mezcla o una sustancia pura.	

	Caracterizar y clasificar según diferentes criterios los distintos tipos de mezclas entre materiales.	
	Reconocer la acción disolvente del agua y otros líquidos sobre diversos materiales.	
	Identificar los factores que influyen en los procesos de disolución	
	Proponer formas de recuperar los componentes de las mezclas aplicando diferentes secuencias, técnicas y aparatos sencillos en función del tipo de mezcla; describir los cambios que se producen en esos procesos.	
		Identificar las diferentes transformaciones de los materiales, en particular la combustión y la corrosión.
Elaborar estrategias y utilizar criterios adecuados para abordar investigaciones escolares de laboratorio.		
Tomar conciencia de la riqueza que proporciona la Tierra al brindar las materias primas para la elaboración de productos que se emplean en la vida cotidiana.		.
Identificar los principales recursos naturales de nuestro país.		
		Aproximarse a la idea de discontinuidad de la materia.
Describir la diversidad de materiales, las características comunes y las propiedades diferenciales que permiten agruparlos.		Utilizar el modelo corpuscular de la materia o de partículas para la explicación de las principales propiedades de los materiales y sus cambios.
Identificar propiedades de los materiales, estableciendo relaciones con sus usos y sus estados de agregación.		Caracterizar al aire y otros gases a partir del modelo de partículas o corpuscular, para la explicación de sus principales propiedades.
Identificar materiales naturales – minerales- y materiales elaborados por el hombre:- cerámicos y plásticos-.		
Identificar materiales conductores y aislantes térmicos y eléctricos.		

	Reconocer características de la luz, tales como su propagación y reflexión.	
Reconocer que es posible el reciclado de algunos materiales y no de otros, según sus propiedades, comprendiendo su importancia para el cuidado del ambiente y sus recursos.	Relacionar los cambios de estado de los materiales con la acción del calor, utilizando información proveniente de resultados experimentales y de bibliografía.	Reconocer que los cambios en los materiales son resultado de transformaciones químicas y dar ejemplos de las mismas, tomando como referencia las características de los materiales de partida y los productos.
Identificar e interpretar la acción de fuerzas a distancia en fenómenos electrostáticos y magnéticos.		
		Aproximarse a la noción de corriente eléctrica, explorando circuitos eléctricos simples.
Caracterizar a la Tierra como cuerpo cósmico, su forma, dimensiones y movimiento de rotación.		Describir los cuerpos que integran el sistema solar y sus movimientos.
		Interpretar fenómenos relacionados con los cambios de temperatura.
		Clasificar la energía según sus formas y fuentes.
		Reconocer al calor como una forma de transferencia de energía.
	Reconocer y caracterizar el sonido, su timbre, altura y propagación.	
Reconocer al planeta Tierra como sistema material, conformado por distintos subsistemas.		
Conocer y describir las principales características y procesos que se dan en la geosfera.	Conocer y describir las principales características de la hidrosfera y los fenómenos que se dan en ella.	Conocer y describir las principales características de la atmósfera y los fenómenos que se dan en ella.
		Relacionar la atmósfera con otros subsistemas terrestres.
		Diferenciar tiempo atmosférico de clima.
	Reconocer la acción del peso en el movimiento de caída, y el empuje en el fenómeno de flotación.	
Diseñar y realizar experimentos sencillos para poner a prueba una anticipación, proponiendo condiciones experimentales, controles y la variable a medir.		
Formular preguntas y anticipaciones.		
Realizar observaciones sistemáticas.		
Recolectar datos y medir usando diferentes instrumentos.		
Interpretar y producir textos de mediana complejidad: explicaciones, registros de observaciones, esquemas, conclusiones, procedimientos, textos informativos en general.		

Argumentar a favor o en contra de una idea a partir de evidencias.
Interpretar y resolver situaciones problemáticas adecuadas a la edad, empleando habilidades y saberes de las ciencias naturales.
Planificar y realizar exploraciones para indagar acerca de los fenómenos naturales y sus alcances.
Desarrollar criterios de búsqueda y selección de información sobre las ciencias.
Elaborar conclusiones adecuadas a la edad.
Formular hipótesis adecuadas a la edad y al contexto, comparándolas con las de los distintos compañeros y con algunos argumentos basados en los modelos científicos, y diseñar diferentes modos de ponerlas a prueba.
Usar adecuadamente algunos materiales, instrumentos y aparatos sencillos, de acuerdo con las normas de seguridad e higiene.
Demostrar actitud de curiosidad y el hábito de hacerse preguntas.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

PRIMER CICLO			
EJES	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
EL MUNDO DE LOS SERES VIVOS	Reconocimiento de las características propias de los seres vivos a través de la observación de animales y plantas .	Interpretación de la unidad y diversidad de los seres vivos en relación con el ambiente en que viven.	Comprensión de las relaciones que se establecen entre los seres vivos y el ambiente en cuanto a los requerimientos de agua, aire, suelo.
	Identificación de las partes principales de las plantas : raíz, tallo, hoja, flor, y frutos.	Identificación de relaciones entre las necesidades vitales de las plantas con el ambiente en que viven, y las estructuras que intervienen (las plantas de ambiente seco tienen tallos que acumulan agua, espinas que evitan la evapotranspiración).	Comprensión de las relaciones que se establecen entre los seres vivos en los distintos ambientes para conseguir el alimento (por ejemplo, muchos animales son herbívoros pero se alimentan de distintas partes de la planta; algunos animales son cazadores y otros comen los desechos que éstos dejan).

	Reconocimiento de que las plantas construyen su alimento dentro de su propio cuerpo		Identificación de relaciones entre diferentes modos de alimentación de los seres vivos : unos se alimentan de otros; las plantas sirven de alimento a los herbívoros, y estos sirven de alimento a los carnívoros.
	Reconocimiento de la idea de unidad y diversidad de través de la comparación de las plantas entre sí.	Identificación de diversidad en las formas de dispersión de semillas y frutos.	
	Identificación de características externas de animales en cuanto a su estructura, forma, alimentación, reproducción y cobertura del cuerpo.	Identificación de las relaciones entre las características y necesidades vitales de los animales con el ambiente en que viven.	
	Reconocimiento de la idea de unidad y diversidad de través de la comparación de animales entre sí.	Identificación de las relaciones entre algunos comportamientos de las plantas y de los animales , y los cambios que ocurren con regularidad en los ambientes : flores que se abren o cierran de noche, pérdida de hojas durante el otoño, migración de las aves.	
	Identificación de algunos criterios de clasificación de los seres vivos –animales y plantas – por sus características externas comunes.	Reconocimiento de criterios de clasificación de animales y plantas según su ambiente: terrestre, aero-terrestre, acuático.	
	Identificación de las relaciones entre las estructuras de animales y plantas y las funciones que esas estructuras realizan (por ejemplo: la estructura tallo cumple la función de sostén, la estructura patas cumple la función de desplazamiento).	Reconocimiento de estructuras que poseen los animales para el desplazamiento en un mismo ambiente (por ejemplo: en el agua, sapos, aves, peces; en la tierra, serpientes, llamas, vacas, perros; en el aire: aves, murciélagos).	
		Reconocimiento de las distintas etapas en la vida de los animales relacionando la apariencia que adoptan en cada caso de acuerdo con el ambiente en que se desarrollan: (por ejemplo la forma de los sapos en su etapa de renacuajo).	

	Reconocimiento del cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración.	
Reconocimiento de características de los seres humanos que permiten incluirlos dentro del grupo de los animales, aunque con atributos propios, que los distinguen del resto.	Reconocimiento de las estructuras relacionadas con la locomoción en los seres humanos , en el ambiente aeroterrestre, que le permiten resolver necesidades básicas: postura erguida.	Comprensión de que los seres humanos se relacionan con el ambiente , al igual que otros seres vivos.
		Identificación de diferentes situaciones en las que los seres humanos obtienen sus alimentos : la caza, la pesca, la carne y los vegetales que se compran en el supermercado, las huertas familiares.
	Identificación de cambios que se producen en el cuerpo humano como resultado del crecimiento: peso, altura, dentición.	Identificación y localización de algunos sistemas y órganos del organismos humano que intervienen en el aprovechamiento de los materiales que se incorporan en el organismo: el estómago que participa en la transformación de alimentos; el corazón que impulsa la sangre que recorre todo el cuerpo transportando las sustancias necesarias para vivir.
	Reconocimiento de los caracteres sexuales de mujeres y varones , con sus cambios a lo largo de la vida, para diferenciar niños de niñas.	Reconocimiento de las necesidades de afecto, cuidado y valoración del ser humano .
Reconocimiento de acciones que promuevan hábitos saludables : buena alimentación, higiene, descanso, juegos, esparcimiento.	Apropiación de hábitos de cuidado personal : higiene, alimentación.	Reconocimiento de hábitos que preservan la salud , como el consumo de agua potable y alimentación adecuada.
		Reconocimiento de que las vacunas son un medio de defensa y prevención de enfermedades.
Reconocimiento, a través de los sentidos, de materiales presentes en objetos de uso corriente , según ciertas características que presentan: brillo, color, textura, flexibilidad,	Observación y descripción del desplazamiento de los cuerpos mediante experiencias sencillas: rotación o caída de un objeto.	.

EL MUNDO DE LOS FENÓMENOS FÍSICO-QUÍMICOS	elasticidad, rigidez, fragilidad, plasticidad, etc.		
	Identificación de la existencia de diversidad de materiales que conforman los cuerpos y objetos.		Clasificación de materiales según la manera que se comportan ante los cambios de temperatura: se derriten, cambian de color, se ablandan, echan humo, y ante los líquidos , en particular el agua: se mojan, se disuelven.
	Aproximación a la noción de propiedades de un material.	Reconocimiento de las propiedades ópticas de los materiales y los posibles usos de los objetos fabricados con ellos.	Comprensión de que la temperatura es una propiedad de los cuerpos que se puede medir.
		Reconocimiento de la temperatura como una propiedad de los cuerpos.	Medición de la temperatura de distintos cuerpos, utilizando diversos tipos de termómetros: clínicos, digitales, etc.
	Reconocimiento de algunos materiales que pueden ser fuente de riesgo: combustibles, lavandina, etc.	Reconocimiento de objetos translúcidos, transparentes y opacos y la asociación de estas características con la posibilidad de ver a través de ellos y con la facilidad con que los atraviesa la luz.	
	Reconocimiento de algunas acciones mecánicas: empujar, golpear, estirar, torcer, aplastar, comprimir etc., que pueden ejercerse sobre un objeto identificando sus efectos: rotura, deformación, desplazamiento.		
	Reconocimiento de que los efectos que producen las acciones mecánicas dependen de los materiales que constituyen los objetos.		
			Aplicación y descripción de algunos métodos para separar mezclas materiales , en particular aquéllas presentes en la vida cotidiana: colar, tamizar, evaporar; y la identificación de los cambios que se producen en estos procesos.
	Reconocimiento de las relaciones entre las propiedades de los materiales y sus usos.		Descripción de posibles aplicaciones de diferentes materiales.

	Descripción de las diferencias observables entre las características de un material líquido y un material sólido : formas de guardarlos o asirlos.		Reconocimiento de la existencia de mezclas de materiales en estado gaseoso , en particular el aire.
	Reconocimiento de materiales naturales y elaborados .		Identificación del origen de los materiales estudiados (por ejemplo: de las plantas, el papel y el alcohol; de animales, cuero y seda; del suelo, arena, metales, mármol, etc.).
	Identificación de las aplicaciones de diferentes materiales .		
	Reconocimiento de cambios en los materiales que facilitan sus usos .		Diferenciación de los cambios de estado de otras transformaciones de los materiales .
			Descripción de los cambios de estado entre sólidos y líquidos en diferentes materiales, localizando en el entorno situaciones en las que se manifiestan.
	Reconocimiento de diversas maneras de dar forma a los materiales que conforman un objeto para elaborar productos: modelado, estampado, embutido, etc.		Reconocimiento de los procesos de elaboración de diversos productos , identificando los materiales y los modos de hacer más apropiados, diferenciando insumos, operaciones y medios técnicos.
	Exploración de diversas maneras de transformar materiales a través de operaciones: separar, batir, exprimir, moler, prensar, etc.	Identificación de diversos medios que permiten tomar, sujetar, contener, fijar o mover materiales y los que sirven para modificarlos	
	Reconocimiento del modo en que se organizan algunos procesos tecnológicos , secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas: fabricación del pan o los ladrillos.		Reconocimiento de similitudes y diferencias entre las partes o zonas de las herramientas que permiten realizar tareas semejantes: coladores, cedazos, redes de pesca, pinceles y rodillos, tenedores y batidores.
		Comparación del movimiento de diferentes cuerpos en medios aéreos y acuáticos, y sobre superficies lisas y rugosas.	

		Diferenciación de algunos tipos de movimiento de los cuerpos, en cuanto a la trayectoria que describen y la rapidez.	
		Experimentación sobre el movimiento –rapidez y trayectoria – de diferentes objetos, según su forma y el medio o superficie en el que se desplaza.	
		Aproximación a la noción de luz como fenómeno natural.	Comprensión de que los fenómenos sonoros tienen como origen la vibración de un material
		Reconocimiento de la propagación rectilínea de la luz .	
		Clasificación de las fuentes luminosas .	Diseño de instrumentos musicales sencillos, con materiales de uso corriente.
		Diferenciación entre sombra y ausencia de luz.	
		Aproximación a la explicación de la formación de las sombras .	
		Identificación de la reflexión y refracción en situaciones cotidianas.	
		Exploración de las condiciones que favorecen la reflexión de la luz sobre la superficie de un material.	
LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS.	Reconocimiento de los componentes del paisaje terrestre : agua, aire, suelo, seres vivos; y celeste : Sol, Luna, nubes.	Reconocimiento de la diversidad de formas que adquiere la superficie de la tierra en los paisajes: geoformas .	
		Uso de los puntos cardinales para orientarse espacialmente	Reconocimiento de los puntos cardinales como referencia geográfica para ubicar objetos del paisaje terrestre y celeste respecto del observador.

	Reconocimiento de variedad de paisajes , clasificándolos según algunas categorías propias de la ciencia escolar.		
		Descripción de geoformas a partir de los distintos paisajes.	
		Representación de diferentes geoformas mediante la modelización de figuras o maquetas para materializar ríos, montañas, llanos, etc	
	Identificación de cambios que presentan distintos paisajes por la actividad humana (por ejemplo, la construcción de puentes, represas y molinos).	.Identificación en distintos paisajes de la acción del agua y el aire como agentes de erosión sobre la superficie terrestre y los cambios que producen.	
	Aproximación al concepto de cambio atmosférico y estado del tiempo atmosférico , reconociendo fenómenos meteorológicos evidentes: viento, nube, lluvia, granizo.		Identificación de algunas causas de determinados fenómenos meteorológicos , tales como el viento, las nubes y la lluvia.
	Identificación y descripción de los cuerpos y fenómenos que pertenecen a la Tierra : nubes, tormentas; distinguiéndolos de aquéllos que están o se producen fuera del planeta : Luna, Sol, estrellas; y la separación entre los mismos: horizonte .	Identificación del movimiento aparente del Sol en el cielo , a través del análisis de las sombras: posición y longitud, ubicando levante y poniente, reconociendo que a lo largo de los días cambia su máxima altura sobre el horizonte.	Observación de los principales rasgos –forma y tamaño– del Sol y la Luna y sus movimientos aparentes .
			Identificación de los cambios producidos en el aspecto de la Luna –fases– y su periodicidad.
		Conceptualización del día y la noche como dependientes de la presencia y ausencia del Sol.	Reconocimiento de la periodicidad de los movimientos del Sol y la Luna , y su relación con la medida convencional del tiempo –día, mes, año–.
Reconocimiento y utilización de lupas, pinzas u otros elementos e instrumentos sencillos de laboratorio que permitan la observación sistemática guiada por el maestro.			
Formulación de preguntas y anticipación de respuestas.			

Aproximación a la modelización de los seres vivos a través del reconocimiento de características comunes y diferentes.
Búsqueda, selección y comunicación de información acerca del mundo natural.
Realización de experiencias sencillas guiadas por el maestro.
Elaboración de explicaciones sobre fenómenos naturales.
Desarrollo de actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.
Formulación y resolución de problemas a través de la búsqueda de información, del diseño y la construcción de objetos y dispositivos.
Comunicación de resultados de las experiencias en informes sencillos .
Reconocimiento del modo en que se organizan diferentes procesos tecnológicos , secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas.

	SEGUNDO CICLO		
EJES	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
EL MUNDO DE LOS SERES VIVOS			Reconocimiento de los microorganismos como parte de una comunidad identificando su papel como descomponedores.
			Reconocimiento de las principales relaciones que establecen los seres vivos con el ambiente , identificándolos como sistemas abiertos.
	Profundización de la idea de diversidad de seres vivos , incluyendo aquéllos que no son visibles a simple vista –microorganismos–.	Diferenciación entre grupos de organismos acuáticos que presentan características adaptativas que les permiten interactuar con ese hábitat.	Identificación de las relaciones que se llevan a cabo en una comunidad .

	Caracterización de los distintos ambientes aeroterrestres, actuales y de otras épocas , en particular los de la provincia de Córdoba.	Clasificación de los ambientes acuáticos según su localización –continentales, oceánicos –, según se trate de cuerpos de agua corriente –ríos o estancadas: lagos, lagunas –, en particular los de la provincia de Córdoba; o según la composición del agua –dulceacuícolas, marinos– entre otros.	Reconocimiento de relaciones entre la forma de alimentación de las plantas y su función como organismos productores.
	Reconocimiento de particularidades de los animales y las plantas del ambiente aeroterrestre.	Diferenciación de características entre plantas acuáticas y terrestres (por ejemplo, las plantas acuáticas presentan raíces cortas, estructuras con aire que les permiten la flotación, tallos flexibles para acompañar el movimiento del agua).	
	Reconocimiento de la flora y la fauna autóctona de Córdoba.	Reconocimiento de las características adaptativas que presentan algunas plantas acuáticas de acuerdo con la ubicación de los diferentes ambientes: sumergidas, flotantes y litorales.	
		Reconocimiento del modo de desplazamiento de los animales y de sostén de los vegetales en el ambiente acuático.	
			Reconocimiento de relaciones entre el modo de alimentarse de los animales y su función de consumidores.
	Concientización de la acción del ser humano como factor que modifica el ambiente.		Reconocimiento de la importancia del ser humano en la preservación del ambiente.
			Reconocimiento de la función de reproducción como una característica distintiva de la vida.
			Comprensión de que la reproducción permite la transmisión de las características de los organismos de una generación a otra.

			Identificación de los órganos que constituyen el sistema reproductor masculino y femenino.
	Reconocimiento de las características que diferencian a las plantas, los animales, los hongos y los microorganismos.	Reconocimiento de que la función de nutrición es común a todos los seres vivos.	Reconocimiento en el organismo humano de la capacidad de reaccionar ante estímulos por la intervención de los sistemas nervioso, ósteo-artro-muscular y de defensa.
			Identificación de algunos componentes del sistema de defensa que intervienen ante la invasión de microorganismos que resultan dañinos para la salud: barreras primarias –piel, mucosa, jugos gástricos, saliva– y el sistema formado por los glóbulos blancos y los anticuerpos.
	Reconocimiento de algunas características de los seres vivos que les permiten enfrentar los factores limitantes del ambiente -ambientes fríos y cálidos extremos-.		
		Reconocimiento de las relaciones entre los sistemas circulatorio, digestivo, respiratorio y excretor en el organismo humano-	Identificación de las relaciones entre los órganos de los sentidos, la acción del cerebro y la respuesta motora en la que interviene el sistema nervioso que actúa sobre el sistema ósteo-artro-muscular.
	Identificación de las relaciones de la forma del cuerpo humano con el desplazamiento que puede realizar.		
	Reconocimiento de que la energía involucrada en la locomoción está influenciada por las propiedades físicas del medio en que se desplaza un cuerpo.		
	Comprensión de que las estructuras rígidas , como los huesos, constituyen una ventaja adaptativa al ambiente aeroterrestre.		

	Comprensión del funcionamiento del sistema osteoartromuscular .		
	Identificación y localización de huesos, articulaciones y músculos en su propio cuerpo.	Identificación y localización de los órganos que forman parte del sistema digestivo y la función que cumple cada uno.	
	Reconocimiento de enfermedades derivadas de la mala postura, o carga de peso sobre el cuerpo.	Comprensión de los requerimientos nutricionales de acuerdo con las distintas etapas de la vida.	
		Reconocimiento de que la función de nutrición en el organismo humano se realiza con la intervención de los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor.	
	Reconocimiento de la relación entre dieta equilibrada , esfuerzo físico y/o sedentarismo.	Comprensión de la necesidad de una dieta equilibrada para el mantenimiento de la salud	Reconocimiento de enfermedades relacionadas con los sistemas estudiados y las formas de prevenirlas.
	Reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones .	Avance en el proceso del reconocimiento del cuerpo y sus distintas partes y en la identificación de las particularidades y diferencias anátomo-fisiológicas de mujeres y varones, en las diferentes etapas evolutivas.	
			Reconocimiento de la célula como la parte más pequeña que constituye a todos los seres vivos y en la cual ocurren todas las funciones vitales.
		Reconocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, desarrollo y maduración :	Identificación de la fecundación como la unión de las células sexuales que da origen a una nueva célula, el cigoto, y en qué condiciones puede ocurrir.

		Reconocimiento de las implicancias afectivas de los cambios en la infancia y pubertad .	Reconocimiento y respeto de las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y sus cambios : miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer.
		Identificación de la procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordadas desde la dimensión biológica, e integradas con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y trascendentes que los constituyen.	Reconocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva .
			Reconocimiento de la importancia de la prevención de enfermedades de transmisión sexual .
EL MUNDO DE LOS FENÓMENOS FÍSICO-QUÍMICOS	Diferenciación de materiales naturales y manufacturados o industrializados – producidos por el hombre por ejemplo cerámicos y plásticos-, en cuanto a su elaboración y uso racional.		Aproximación a la conceptualización de la discontinuidad de la materia a través la idea de que está formada por partículas en constante movimiento e interacción: modelo cinético-corpuscular .
			Interpretación de las propiedades de los gases, la idea de cambio y la de conservación de los materiales a través del modelo de partículas .
	Reconocimiento de cómo las diferentes propiedades que tienen los materiales condicionan su uso .		
	Enunciación de algunas características macroscópicas que distinguen a los estados sólido, líquido y gaseoso .	Reconocimiento de las condiciones que cambian un material sólido a líquido y a la inversa.	Reconocimiento de las propiedades de los gases : ocupan un lugar en el espacio, no tienen forma propia, pesan.
			Reconocimiento del aire como una mezcla de gases .

			Reconocimiento del aire como material que constituye la atmósfera y que es indispensable para los seres vivos.
			Interpretación de los cambios de estado haciendo uso de un modelo corpuscular sencillo.
			Aproximación a la construcción de la idea de conservación de la materia –cantidad de partículas - en los cambios de los materiales
		Reconocimiento de que la mayoría de los objetos están formados por mezclas.	
		Identificación de distintos tipos de mezclas entre materiales de uso corriente: mezclas heterogéneas y soluciones.	
		Clasificación de las mezclas presentes en la vida cotidiana a partir de diferentes criterios: la existencia de partes diferenciadas o la presencia de materiales con diferente estado de la materia.	
		Diferenciación, a través de la observación a simple vista y a partir de algunos instrumentos ópticos sencillos como las lupas, de mezclas homogéneas y heterogéneas.	
		Experimentación de la disolución de materiales sólidos en líquidos.	
		Indagación de algunos de los factores que influyen en la formación de soluciones líquidas controlando variables y estimando los factores que influyen en el proceso de disolución, en particular la temperatura.	

		Elaboración de informes comunicando experiencias realizadas con mezclas.	
	Comparación de materiales según su origen, sus propiedades y sus usos.		
	Reconocimiento de materiales conductores térmicos y eléctricos.		
	Identificación de las propiedades particulares de los materiales metálicos : brillo, ductilidad, maleabilidad, conductividad		
	Descripción del proceso de obtención de algunos materiales considerados naturales (por ejemplo como debe ser tratada la lana: desengrasado, lavado, peinado, teñido etc.).		
	Identificación de algunas de las transformaciones industriales a las que son sometidos los materiales para su aplicación en elementos de uso corriente.		Interpretación de los procesos de corrosión y combustión como fenómenos que provocan cambios en los materiales.
	Reconocimiento de materiales reciclables de otros que no lo son, según sus propiedades, comprendiendo su importancia.		
	Reconocimiento de los beneficios del empleo de materiales renovables, reciclables y biodegradables para el cuidado del ambiente y sus recursos.		
	Diferenciación de fuerzas que actúan a distancia de las que lo hacen por contacto.		
	Comprensión de que imanes y cuerpos electrizados pueden ejercer fuerzas atractivas y repulsivas , de distinta intensidad.		

	Identificación de los polos magnéticos como lugar donde se concentra la intensidad, que son distintos –sur-norte– y que siempre se encuentran presentes.		
	Comprensión de que la Tierra posee un campo magnético.		
	Utilización de la brújula y reconocimiento de su importancia histórica.		
		Reconocimiento de algunas características de la luz , como su propagación y reflexión.	
		Caracterización del sonido (por ejemplo, timbre y altura).	
		Comparación de los fenómenos de propagación de la luz y el sonido.	
		Identificación del comportamiento de la luz y el sonido en diferentes medios: líquidos, gases o sólidos.	
		Exploración de situaciones sobre el fenómeno de flotación , identificando al empuje como una fuerza contraria al peso.	
		Reconocimiento del peso como una fuerza que actúa sobre los cuerpos, producto de su interacción con la Tierra.	
		Comprensión del comportamiento de la caída de cuerpos de diferentes formas y materiales, reconociendo la resistencia del aire.	

<p>LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS.</p>		<p>Reconocimiento de la relación entre peso y empuje, como fuerzas que participan en el fenómeno de flotación de un cuerpo.</p>	
			<p>Identificación y clasificación, según distintos criterios, de formas (cinética, potencial, radiante) y fuentes (Sol, Tierra, eólica, térmica, mareomotriz) en que se manifiesta la energía.</p>
			<p>Aproximación a la construcción de la idea del calor como una de las formas de transferir energía; por ejemplo, entre cuerpos en contacto y a diferentes temperaturas.</p>
			<p>Descripción del recorrido de la energía desde la fuente hasta su eventual utilización por el hombre.</p>
			<p>Reflexión acerca de la importancia de la energía y sobre las problemáticas relacionadas con su producción y consumo.</p>
			<p>Interpretación de los cambios de estado de la materia, la variación de la temperatura y la dilatación, como fenómenos relacionados con el calor.</p>
			<p>Aproximación a la noción de corriente eléctrica a través de la exploración de circuitos eléctricos simples, relacionándolos con las instalaciones eléctricas domiciliarias.</p>
	<p>Identificación y diferenciación de recursos renovables y no renovables y comprensión de cómo la explotación de los recursos está asociada a la supervivencia de los seres humanos.</p>	<p>Identificación del agua como recursos natural.</p>	<p>Identificación de la atmósfera como recurso</p>

	Identificar los principales recursos naturales de nuestro país		
	Reconocimiento de la Tierra como cuerpo cósmico.		
	Reconocimiento de la Tierra como un sistema formado por subsistemas –geosfera, hidrosfera y atmósfera– en que puede dividirse para su estudio.	Identificación de la presencia del agua en distintos paisajes, sus diferencias (salada-dulce), estado de agregación y su ubicación	Reconocimiento de las relaciones entre las características físico-químicas de la atmósfera y de los otros subsistemas terrestres.
		Descripción del ciclo hidrológico , identificando los cambios de estado que atraviesa el agua.	Identificación de algunos fenómenos que se producen en la atmósfera - lluvia, granizo, nieve- considerando las temperaturas en que el agua cambia de estado.
		Reconocimiento del agua como un recurso natural renovable .	Reconocimiento de factores –altitud y latitud– que influyen y condicionan el estado del tiempo atmosférico , y de la existencia de diferentes climas dependiendo de la zona del planeta
		Reconocimiento de las acciones del agua en la geosfera –erosión–.	Aproximación a la idea de clima , diferenciándolo de tiempo atmosférico.
		Reconocimiento de las relaciones entre las características de la hidrosfera y la de los otros subsistemas terrestres.	
		Reconocimiento de las características que debe tener el agua para poderla consumir – agua potable – y cuáles son los pasos de algunos procesos de potabilización.	Reconocimiento de la importancia de la atmósfera para la vida.

		Valorización de diversas acciones posibles para el cuidado del agua.	Valoración del cuidado de la atmósfera , reconociendo algunos de sus principales contaminantes y sus consecuencias sobre la vida.
	Reconocimiento de la forma de la Tierra y de las ideas que a través de la historia se concibieron acerca de ella.		
	Aproximación a la noción de las dimensiones de la Tierra.		
	Reconocimiento de la estructura interna de la Tierra , y su modelización.		
			Descripción de los cuerpos que integran el Sistema Solar en cuanto a su tamaño, características y movimientos
			Interpretación de los principales modelos del subsistema Sol-Tierra , reconociendo su evolución histórica.
			Comparación de algunas características de los planetas del Sistema Solar -atmósfera y superficie- relacionándolas con las particularidades de cada planeta.
	Identificación del ciclo de los días y las noches y el movimiento aparente de las estrellas, como consecuencia de la rotación de la Tierra.		
	Identificación de algunos de los fenómenos relevantes que se producen en la geosfera y la transforman: terremotos, volcanes, plegamientos, etc.		

Utilización de lupas, pinzas, microscopio u otros elementos e instrumentos de laboratorio que permitan la observación sistemática, atendiendo a las normas de seguridad.
Reconocimiento y empleo de la modelización como una forma de explicación de los hechos y fenómenos naturales.
Producción y comprensión de textos orales y escritos , adaptados al nivel, incorporando progresivamente algunas palabras del vocabulario específico.
Desarrollo de actitudes de curiosidad, exploración y búsqueda sistemática de explicaciones a hechos y fenómenos naturales.
Formulación de hipótesis escolares acerca de determinados fenómenos de la naturaleza y su comparación con las elaboradas por otros.
Realización de actividades experimentales sobre fenómenos naturales, adecuadas a la edad y al contexto.
Demostración de sensibilidad y respeto hacia los seres vivos y el ambiente en que viven.
Elaboración de conclusiones , a partir de las observaciones realizadas, la información disponible, datos, debates, dando razones que permitan sostenerlas.

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

A continuación, se presentan sugerencias que pretenden orientar la selección de estrategias docentes y modos más adecuados de intervención.

Enseñar Ciencias Naturales en la Educación Primaria

- Para este nivel, se propone un abordaje de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales de carácter integrador, centrado en la mirada de la *complejidad del ambiente natural*, para progresivamente ir avanzando en la profundización de los contenidos científicos específicos de los distintos campos del saber. El propósito es obtener una visión globalizadora de los procesos que involucran al ser humano en su vinculación con el entorno, estableciendo relaciones con las dimensiones social y tecnológica. Cabe destacar que el estudio del mundo natural en su complejidad debe contemplar la totalidad del Universo, en el cual está incluido el hombre como ser vivo y parte integrante de una sociedad.
- En esta propuesta, se sugiere el *estudio sistémico de los fenómenos naturales y la búsqueda de las regularidades* presentes, como patrones referenciales dentro de la diversidad cambiante en la que se está inmerso. Se debe pensar en la naturaleza como un sistema conformado por subsistemas abiertos y dinámicos, en constante intercambio de materia y energía con el entorno, donde las partes constituyen el todo, pero a su vez el todo está conformado por cada una de ellas complementándose. En muchos casos en que se estudia un sistema en particular - por ejemplo el sistema solar, un ser vivo o un ecosistema- es importante simularlo construyendo un modelo – programa de software, maqueta, dibujo, etc.– que presente un comportamiento similar al del sistema concreto original, o al menos una aceptable aproximación a él. La

descripción de cómo está hecho el sistema-modelo sirve para pensar los procesos que dan lugar a ese comportamiento en el sistema original, que puede ser menos conocido. En este marco, será necesaria la intervención insistente del maestro para que los niños logren progresivamente la distinción entre los hechos y las ideas que los explican. Se sugiere pensar la propuesta de enseñanza de las Ciencias Naturales como generación de oportunidades para que los estudiantes puedan utilizar de manera significativa y relevante los conocimientos adquiridos.

- El *contacto con los elementos y eventos presentes en lo cotidiano*, así como las *oportunidades de hablar sobre ellos*, son recursos que favorecen que los niños reflexionen sobre sus experiencias y las de los demás, y en este proceso las resignifiquen, permitiéndoles un mejor conocimiento de sí mismos y el lugar que ocupan en el ambiente.
- Para familiarizarse con los fenómenos, seres y objetos de la naturaleza, conviene *aprender a observarlos*, a preguntarse cómo son, qué les ocurre y de qué manera se relacionan entre sí. El contacto con el mundo natural se ve favorecido por la tendencia de los niños a explorar lo que les rodea. Ellos aprenden a apropiarse de la naturaleza cuando afrontan situaciones que les demandan la atención y los involucran, y a partir de allí es donde comienzan a observarla, reconociendo cuál es la información relevante, diferenciándola de la que no lo es. Es necesario destacar que la capacidad de preguntar se relaciona directamente con la observación, considerada como un proceso a enseñar que involucra todos los sentidos, está cargada de aspectos subjetivos, tiene una intencionalidad y depende de un marco de referencia. Al respecto, es importante que se guíe la observación a través de preguntas para que la actividad no se limite a un “juego divertido”.

Para apoyar el desarrollo de la observación, se recomienda el empleo de preguntas y consignas que no sólo promuevan la identificación de detalles, sino que apunten a la descripción minuciosa de lo observado y a la comparación entre sus elementos, dando lugar a la construcción de explicaciones que responden a cuestiones tales como *¿cómo es?*, *¿en qué se parecen?*, *¿en qué se diferencian?* Las intervenciones de este tipo favorecen el diálogo y el intercambio de opiniones así como la profundización progresiva en el conocimiento y la apropiación del mundo natural. En este contexto, se deben dar oportunidades para comparar cualidades y características de elementos, objetos, seres y fenómenos en condiciones y momentos distintos, que posibiliten la expresión de predicciones que den pie para seguir aprendiendo.

- El modo de presentar y organizar las actividades didácticas, la formulación de preguntas que afianzan la curiosidad, la manera de fomentar la observación cada vez con mayor detalle, el abordaje de propuestas de lectura que demanden inferencias, la búsqueda de información en diversas fuentes, la formulación y comprobación de anticipaciones así como la realización de experiencias, estimulan la adquisición de habilidades y estrategias de pensamiento científico más que la transmisión de contenidos descontextualizados y fragmentados, cuya importancia trasciende el mismo aprendizaje científico.
- En las actividades propuestas, se deberán utilizar diferentes estrategias, tanto individuales como grupales, para fomentar el aprendizaje significativo, construido en cooperación por la interacción entre pares. Así como la construcción del conocimiento científico es un trabajo colectivo, en las aulas de ciencias se debe propiciar la construcción de conocimientos con los otros, el desarrollo del compromiso con cada una de las tareas que se realizan, el respeto hacia el pensamiento ajeno y la valoración de la importancia de argumentar las propias ideas.
- Se deberá tener en cuenta la importancia que tienen, en el proceso de aprendizaje, las *ideas previas* que los niños poseen acerca de los contenidos cuyo abordaje se propone; estas concepciones - formadas, por ejemplo, a partir de la propia experiencia- pueden ser de ayuda para aproximarse a los temas científicos o convertirse en obstáculos de conocimiento. Se recomienda promover actividades iniciales que puedan hacerlas explícitas, facilitando de esta manera su posterior revisión. Las estrategias de indagación no deben limitarse a la formulación de preguntas por parte del docente, pudiendo incluirse la presentación de situaciones que requieran de explicaciones a partir de las cuales se generan nuevos cuestionamientos, o la realización de actividades experimentales exploratorias en el marco de un problema.
- La alfabetización científica concibe la *opción explicativa por sobre la descriptiva*, y propone una enseñanza de las ciencias orientada a recuperar ese aspecto central de la producción científica. Es necesario recordar que la apropiación de las explicaciones científicas muchas veces requiere que los niños realicen un proceso de resignificación o de “deconstrucción” del marco teórico disponible - las ideas “de sentido común”- para alcanzar la construcción de uno más acorde con las formulaciones científicas. Esto

supone, por parte de los docentes, reflexionar sobre qué estrategias de trabajo en el aula son más apropiadas para que los estudiantes interpreten que la explicación propuesta a nivel científico es más potente que la que tenían.

- Dado que las *representaciones que la sociedad tiene* –transmitidas principalmente por los medios de comunicación– sobre las ciencias y la tecnología son contrapuestas (muy negativas -cuando se las vincula con temas como la contaminación, la degradación del ambiente, el uso de aditivos alimentarios agresivos para la salud- o muy positivas -cuando se la relaciona con los medicamentos, las vacunas, el desarrollo de nuevos materiales, su condición de garantía de la calidad de un producto, entre otros), es necesario abordar en las clases tanto sus efectos beneficiosos como los perjudiciales, rescatando su presencia en la vida diaria.
- En el área de Ciencias Naturales, el desarrollo de las *habilidades de interpretación, explicación y argumentación* constituye una manera más de fortalecer la enseñanza de los procedimientos científicos. Un modo de abordarlos es planteando cuestionamientos a resolver que tengan conexión con la realidad cotidiana de los niños, con el contexto donde viven, con los medios donde se difunde la información científica, entre otros. Se recomienda estimular el uso de diferentes tipos de registro de lo realizado en el desarrollo de las clases (por ejemplo, el uso de un cuaderno o afiches) que promueven, además, la explicitación de las ideas, como así también la producción de textos sencillos, en los que se describen exploraciones, se narran observaciones y se exponen conclusiones. Revisar conjuntamente las producciones pone en evidencia el recorrido de los aprendizajes y permite analizar los procesos de enseñanza. Es importante contemplar los tiempos necesarios para elaborar cada registro escrito, que incluirá frases cortas y sencillas así como dibujos, los cuales se irán enriqueciendo, progresivamente, con tablas, diagramas, etc.
- Es importante *relacionar el conocimiento científico con sus aplicaciones técnicas* con el propósito de que los niños perciban que, en su entorno, se utilizan objetos, artefactos, servicios y recursos que el ser humano ha creado o adaptado mediante la aplicación de principios científicos.
- Una opción para incluir en las clases de Ciencias Naturales son las *salidas de campo y las visitas a centros relacionados con la producción del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico*, así como a museos. Éstas proporcionan espacios para dar significado a los contenidos que se estudian; permiten verificar, cuestionar, revisar las ideas y principalmente colaboran en la construcción de una imagen adecuada de la ciencia y la tecnología. También son importantes porque potencian la actitud de curiosidad, respeto y cuidado hacia los otros y el ambiente.
- Las referencias a la *Historia de la Ciencia* fomentan la construcción de una visión contextualizada de las ciencias, ayudando a distinguir y comprender la resistencia que oponen algunas concepciones previamente a ser cambiadas. En concordancia con las actividades sugeridas, deben abordarse las relaciones entre ciencia y sociedad con el objeto de incentivar el interés de los estudiantes por el aprendizaje de las ciencias en relación con lo cotidiano y en el marco de las demandas sociales. Al respecto, es importante que no estén ausentes las referencias a la ciencia nacional, teniendo en cuenta las ponderables contribuciones realizadas a la ciencia universal.
- El tratamiento de los contenidos se tendrá que realizar de tal manera que los estudiantes se contacten con las ciencias desde *sus propias vivencias*, planteando un recorrido que les permita la revisión del entorno y el reconocimiento del papel que juega en él, en su cuerpo y la salud, en el ambiente y su deterioro o en el confort, etc., fomentando el cuestionamiento de “lo obvio” o de lo que “se percibe” o detecta simplemente a través de los sentidos. Para ello, se recomienda seleccionar temáticas motivadoras, como la del agua, comenzando su análisis desde la importancia que ésta tiene para el ambiente y la vida, para luego seguir con el estudio de las características del agua potable que es la que se consume cotidianamente; posteriormente, se podrá considerar su estructura interna y la relación con las propiedades que presenta, con el análisis del agua como fuente de energía, para llegar al reconocimiento de ésta como solvente “universal”.
- Las Ciencias Naturales incluyen un lenguaje propio cuya enseñanza debe contemplar un progresivo acercamiento a la terminología científica. Al respecto, es fundamental que las nuevas entidades conceptuales se generen desde su comprensión y no desde su repetición.
- El abordaje de los procedimientos involucrados en la metodología de trabajo en estas ciencias favorece el desarrollo de capacidades presentes en el proceso de alfabetización científica, en la vida y aún más en el estudio. Estos procedimientos proporcionan, además, ocasiones para las prácticas de lectura y escritura que son actividades básicas para la enseñanza de las ciencias. Esto influirá en el desarrollo de habilidades para leer ciencias y para razonar utilizando argumentaciones científicas,

las que luego se incorporarán a lo cotidiano. Por ejemplo, ante la pregunta: *¿qué características presenta el espinillo que hacen posible su vida en un ambiente con escasez de agua?*, los estudiantes pueden dar diferentes respuestas relacionadas o no con “adaptación”, por lo que es significativo recurrir a explicitar la importancia de las formas verbales (no es lo mismo decir “se adapta” que “está adaptado”); explicar el tipo de argumentos que se tienen que dar (si se preguntó con respecto a la cantidad de agua en el medio, no resulta adecuado hablar de otros factores ambientales o pedir a los estudiantes que piensen “los por qué”, entre otros).

- En cuanto a las actividades experimentales:
 - Deben ocupar un lugar importante ya que permiten aislar el fenómeno e introducir modificaciones que aporten datos significativos para su estudio o interpretación. Al respecto, se hace necesario distinguir entre la tarea de los investigadores en los laboratorios científicos y la del laboratorio escolar o la del aula debido a que los objetivos, los saberes previos y las condiciones de trabajos son diferentes. Estas actividades se enriquecen cuando en su transcurso se promueve la reflexión, la formulación de anticipaciones, el diseño de experimentos, diversos modos de recolección de datos, la predicción de resultados, la confrontación con las teorías previas y nuevas, la elaboración de nuevas explicaciones y de otros problemas. Deben realizarse como una alternativa que complementa la explicación expositiva del docente o la lectura de un texto. Este tipo de actividades no debe pretender la imitación del trabajo de los científicos. Cabe destacar que el método científico es dinámico y no se corresponde con una serie de pasos rígidos porque no hay una “receta” para hacer ciencias, ya que cada científico le da su toque personal incluyendo la intuición y la creatividad. La visión estructurada que muchas veces se trasmite en las aulas establece una simplificación excesiva frente a la complejidad del proceso de producción de nuevos conocimientos. Se pretende, entonces, que los estudiantes reconozcan el “hacer ciencia” no como proceso cerrado sino en construcción y reconstrucción en un contexto determinado. Se debe mostrar a la investigación como un proceso abierto, en función de la situación a investigar, los objetivos del estudio, el contexto histórico y los intereses de la comunidad, sin dejar de considerar que muchos descubrimientos en ciencia se dieron casi por casualidad.
 - Su realización debe contemplar una progresión que parte desde la exploración hasta llegar - en el Segundo Ciclo- a que los estudiantes aprenden a analizar algunas variables que intervienen y a tomar decisiones sobre cuál de ellas tendrán que investigar y cuáles deberán mantener constantes. Para aproximarse al conocimiento del mundo, no alcanza con el sentido de la vista, sino que es necesario recurrir a los demás, ya que éstos amplían el campo de la percepción y, en consecuencia, la información. Sin embargo, el empleo de los sentidos puede ser engañoso, además de limitado. Para observar mejor, en algunos casos, se requiere el empleo de instrumentos, como lupas, microscopios o termómetros. Será fundamental, además, recurrir al marco teórico previo.
 - Adquieren sentido en el marco del tema que se quiere trabajar. Al presentar un fenómeno es conveniente pedirles a los niños que expliquen lo que creen que está sucediendo y luego sumar cuestionamientos tales como: *¿cómo demostrarían lo que dicen?*, *¿cómo harían para convencer a otros de que lo que dicen es cierto?*
- Se deben favorecer situaciones didácticas en las que los niños tengan oportunidad de involucrarse en *la búsqueda de información de diversas fuentes* según sus posibilidades. Especialmente en el Primer Ciclo será importante plantear exploraciones y observaciones sistemáticas y, en etapas posteriores, complementar con el diseño y la realización de experimentos, salidas didácticas, entrevistas a personas que se especializan en algún tema, consulta de textos, videos, revistas. El empleo de mapas, esquemas o redes conceptuales facilita la organización de la información y, al mismo tiempo, refuerza los aprendizajes promoviendo la metacognición. Al principio, es conveniente trabajar desde el análisis en conjunto de algunos ya realizados con pocos nodos, en relación con temas como la clasificación de seres vivos o de los materiales de acuerdo con diferentes criterios, para luego ir avanzando a la construcción autónoma de aquéllos que incluyan jerarquizaciones y relaciones.
- Dado que las *tecnologías de la información y la comunicación* son, actualmente, herramientas útiles para acceder a un conocimiento científico actualizado, especialmente atractivas para los niños y a las que cada vez más población tiene acceso, es necesario incluir actividades que las contemplen. Inicialmente, se recomienda trabajar con juegos interactivos y luego tender a plantear investigaciones escolares de progresiva complejidad, siempre con la guía del docente. La incorporación de las TIC en las aulas de ciencias permite enriquecer los ambientes de aprendizaje, facilitando la comprensión de los conceptos así como el acercamiento a temas científicos relevantes; por otra parte, atiende a la necesidad de desarrollar estrategias que respondan a las nuevas demandas sociales. Una de las formas interesantes a tener presente es el uso de

simulaciones, las cuales son una excelente herramienta para mejorar el aprendizaje de temas abstractos o complejos como, por ejemplo, aquéllos que incluyen procesos dinámicos.

- En las clases de Ciencias Naturales, y con el fin de lograr una idea de rigurosidad en el tratamiento científico, es importante trabajar con fotos de plantas, de animales, de personas, de paisajes, etc. más que con dibujos, ya que éstos pueden reforzar ideas erróneas tales como la personificación de animales o de elementos del ambiente – agua, nubes, vientos–.
- En cuanto al cuidado del ambiente y la salud:
 - Es importante que los niños en su trayecto escolar primario reconozcan que los recursos naturales son esenciales para la vida, el bienestar y el progreso de la humanidad, pero deben comprender que para aprovecharlos racionalmente se necesita interpretar el funcionamiento de la naturaleza y los límites que fija a la actividad humana desde la necesidad de protegerlos.
 - En este nivel educativo, se recomienda prestar especial atención a temas relacionados con la preservación del ambiente y de la salud, los cuales están presentes a lo largo de toda la propuesta de manera reiterada, pero cada vez con mayor precisión y profundización. En su tratamiento, se deben incluir explicaciones científicas pertinentes, adecuadas al nivel de comprensión de los niños, evitando una enseñanza centrada en preceptos y/o recomendaciones dogmáticas, como así también ciertas aproximaciones catastrofistas, frecuentes sobre todo en lo relacionado con lo ecológico o las enfermedades.
 - Debido a que una de las prioridades de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria es la promoción de la salud en su mirada integral, en ese contexto deben abordarse las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, en especial poniendo énfasis en los aspectos biológicos, favoreciendo así la toma de decisiones que aseguren un mayor cuidado para cada uno y los demás. En particular, la educación sexual se relaciona con el conocimiento y respeto que cada quien tiene de sí mismo y de los demás, con la responsabilidad de promover la salud individual y social, con la superación de estereotipos de género y con la capacidad de expresar sentimientos y emociones. En las clases, se recomienda un abordaje de estos temas con un enfoque que incluya tanto los aspectos biológicos como los afectivos y éticos de la reproducción humana, proponiendo que los niños reconozcan la responsabilidad y el importante papel que tienen ellos mismos en la preservación de su salud. Para ello, no basta con que se les enseñe cómo funciona el cuerpo humano, es importante que lo valoren como algo insustituible y único y desarrollen hábitos y actitudes saludables.
 - Las Ciencias Naturales contribuyen ampliamente con la educación ambiental posibilitando la adquisición de fundamentos científicos para lograr la toma de conciencia sobre la importancia de conservar o mejorar la calidad del ambiente. La adopción, por parte del estudiante, de una actitud conciente ante el medio que lo rodea, y del cual forma parte indisoluble, depende en gran medida de la enseñanza y de un proceso educativo, integral e interdisciplinario que considera al ambiente como un todo. Se debe intentar que los niños se involucren tempranamente en la identificación y resolución de problemas tales como la contaminación sonora, del agua, del aire, a través de la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, así como la toma de decisiones y la participación activa y organizada. La formación y el desarrollo de hábitos les permitirán relacionar la teoría con la práctica y el reconocimiento de la importancia de la protección del ambiente en sus distintos niveles - local, nacional y regional-. Al respecto, se propone complementar las actividades didácticas propuestas con el diseño de campañas abiertas a la comunidad educativa, participación en charlas con especialistas, análisis de la situación local, etc.
 - El conocimiento y la comprensión que los niños logren sobre el mundo natural los sensibilizará propiciando en ellos una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de los recursos naturales. Además, orienta y compromete la participación en el cuidado y preservación del ambiente, favoreciendo la formación y el ejercicio de valores para la convivencia.

- La realización de una huerta escolar ofrece situaciones para que los niños estén en contacto directo con la naturaleza. Posibilita el trabajo colaborativo desde el análisis de problemas reales que se originan, se desarrollan y reformulan naturalmente, sin necesidad de plantear situaciones simuladas y artificiales. El trabajo en equipo que se estimula desde estas acciones intensifica la solidaridad y la cooperación debido, por ejemplo, a se aprende a respetar y cuidar el material de trabajo tanto propio como ajeno, y a tener un mayor aprecio por la naturaleza. Este tipo de actividades, diseñadas en forma de proyectos escolares, permiten abordar temáticas integradoras desde estrategias investigativas activas, relacionadas con los recursos naturales –agua, suelo, aire–, el crecimiento de los seres vivos, el clima, etc. Esta iniciativa fortalece el desarrollo de contenidos no sólo conceptuales, sino principalmente actitudinales y otros relacionados con procedimientos y destrezas. Además, convierte a la escuela en referente de la comunidad, promoviendo la multiplicación de la propuesta en los hogares de los niños. Desde la huerta, se fortalece necesariamente el cuidado del ambiente. Por ejemplo, cuando “se elabora abono” se está practicando la reutilización de los desechos orgánicos; cuando se habla de “asociaciones de cultivos”, se hace referencia a la importancia de promover y preservar la diversidad biológica, y cuando se propone el “no uso de agroquímicos” se está dejando que el sistema autorregule las poblaciones de insectos a partir de promover el control biológico.

Enseñar Ciencias Naturales en el Primer Ciclo

- En este Ciclo, se espera el desarrollo *de situaciones didácticas contextualizadas a la realidad de los niños y a sus posibilidades cognitivas*, desde propuestas de actividades que contemplen sus intereses en relación con los contenidos de ciencia que se pretenden abordar. Éstas se deberán plantear como preguntas, desafíos o problemas sencillos que inviten a buscar respuestas y encontrar algunas explicaciones sobre cómo es el mundo natural y su funcionamiento. Se recomienda, en particular, realizar trabajos que incluyan lo lúdico, lo que permitirá incentivar el entusiasmo por las ciencias. El acercamiento a los contenidos de Ciencias Naturales y de algunos de la tecnología deberá tener en cuenta las características del pensamiento infantil. Los niños tienen experiencias con el entorno, con la materia, con los objetos, con los otros seres vivos y con diversos fenómenos naturales, las que servirán de base para aproximarse a los saberes escolares que deben construir.
- En este trayecto, *se retoma lo aprendido en la Educación Inicial* y se continúan construyendo ideas acerca del propio cuerpo, el de los otros seres vivos, los objetos, los fenómenos, de un modo más sistemático, siempre con la ayuda del docente.
- En cuanto a los seres vivos:
 - Es importante incluir situaciones acerca de la *diversidad y la unidad de la vida*, para reconocer características que son diferentes en los individuos, distinguiendo las que les son comunes. Esto permite a los niños ir acercándose a la apropiación de la idea de unidad y diversidad de seres vivos. La comprensión de que las estructuras a través de las cuales los seres vivos resuelven sus necesidades están relacionadas con las funciones que cumplen, con sus comportamientos y con el ambiente en que viven, y el conocimiento de algunas relaciones claves entre ellos, los introduce en la explicación de la diversidad biológica y en las acciones de interacción e interdependencia.
 - Si bien existe una gran diversidad de *seres vivos*, en este ciclo se abordan principalmente los modelos de organización animal y vegetal caracterizándolos por su morfología externa, desplazamiento, el tipo de nutrición y la manera en que se relacionan con el ambiente. En cada modelo se pueden establecer grupos que ayuden a ordenar la diversidad existente. Esto permitirá reconocer las formas de clasificación como instrumentos útiles para ordenar la diversidad y establecer categorías que permiten la comprensión de la naturaleza.
 - El reconocer en el *ser humano* el patrón de los seres vivos constituye un paso inicial para compararlo y diferenciarlo de otros animales superiores cuyas características generales son semejantes. Apunta, además, a cuestiones relacionadas con el conocimiento del propio cuerpo y con el desarrollo de hábitos saludables.

- En relación con la *sexualidad*, en este ciclo se debe partir del reconocimiento de los cambios del cuerpo desde propuestas que permitan diferenciar cómo se era antes y cómo se es ahora, por ejemplo por medio del análisis de relatos o de fotografías. También se aborda el conocimiento del nacimiento de los animales, tendiendo a que, al finalizar el ciclo, se identifique a la reproducción - en particular, la de los animales- entre las funciones comunes de los seres vivos.
- En cuanto al *mundo de los materiales*:
 - En este período se deberá indagar sobre los distintos *tipos de materiales, sus orígenes y sus características*, avanzando en la su *clasificación*.
 - Las interacciones con los objetos constituyen experiencias a las que se accede desde temprana edad, lo cual ya se ha comenzado a profundizar en el nivel escolar precedente. Los niños, a través del contacto directo, deben llegar a comprender que los materiales son objetos de interés y estudio, que existe una gran variedad de ellos y que se utilizan con diferentes fines de acuerdo con sus propiedades. En *primer grado*, se aborda el reconocimiento de los materiales presentes en los objetos de uso cotidiano, identificando y comparando en ellos características relacionadas con los sentidos –táctiles, visuales y olfativas-; esto ayuda a que posteriormente se identifiquen patrones que permiten agruparlos según alguna de sus propiedades. En este nivel, todavía los niños suelen confundir el material con el objeto en sí mismo, aspecto que hay que tener en cuenta antes de comenzar a abordar la identificación de sus propiedades más destacadas para luego relacionarlas con sus usos más habituales.
 - Propiciar el *trabajo con objetos traídos a clase por los niños o recolectados por ellos* (por ejemplo, en una salida de campo o en el patio de la escuela), permite dar la posibilidad de que encuentren las relaciones de semejanza y diferencia más significativas entre los materiales que los conforman, identificando en qué se parecen y en qué son distintos. Esto contribuye a la construcción progresiva de las ideas de unidad y diversidad, centrales en la educación científica.
 - El análisis deberá incluir la caracterización de los sólidos y los líquidos. promoviendo un primer acercamiento al estado gaseoso a través del reconocimiento de que el aire es también un material. El abordaje en el Ciclo debe incluir el reconocimiento de sus *cambios*; por ejemplo, de estado, o por acción del aire, del agua, principalmente por la interacción entre ellos como el caso de la formación de mezclas. Cabe destacar que el estado sólido y el estado líquido son dos de los posibles estados de agregación en que se presenta la materia, por lo que hay que dejar abierta la posibilidad al reconocimiento de los restantes. La comparación de materiales sólidos respecto de una misma característica - por ejemplo si es duro, si se raya fácilmente o si flota en determinado líquido- facilitará la construcción del concepto de propiedad de un material. En el caso de los líquidos, es recomendable su identificación respecto de los sólidos a través de sus características distintivas por medio de exploraciones, registrando la información obtenida mediante dibujos: fluidez, propiedad de mojar, forma del recipiente que los contiene. También es importante que se comparen las características de distintos líquidos; por ejemplo, agua alcohol, vinagre, leche, etc. En cuanto a los sólidos, se trabajará plasticidad, elasticidad, permeabilidad, rigidez o flexibilidad, en relación con la pertinencia para ser empleados con diferentes finalidades.
 - Sumando al conocimiento de los materiales se debería contemplar la enseñanza de sólidos y líquidos perjudiciales y peligrosos para los humanos, como los combustibles, la lavandina, el veneno para ratas, caracoles y/o cucarachas, etc., reflexionando sobre los cuidados necesarios.
 - *En segundo grado*, los niños profundizarán aspectos básicos de los materiales vinculados con su propiedades ópticas, en particular con relación a como éstas condicionan sus usos. Se podrán explorar objetos construidos con materiales transparentes, opacos y translúcidos (por ejemplo, vasos, ventanas, frascos, etc.). Es importante revisar un error conceptual que suele aparecer en el habla cotidiana en la que se plantean como sinónimos los términos transparente e incoloro. Se debe lograr que los niños reconozcan que el agua y el vidrio, por ejemplo, son materiales incoloros (si no están mezclados con un pigmento) y transparentes (si dejan pasar la luz y la imagen) y que existen materiales transparentes con color, como un papel celofán o un vidrio amarillo. También tiene que identificar que hay materiales translúcidos con color, como el agua sucia de un charco.
 - También en este trayecto se deben abordar las *transformaciones de los materiales*, principalmente desde el punto de vista fenomenológico, haciendo indagaciones a partir de la manipulación de los mismos y el uso de los sentidos, utilizando procedimientos de observación y realizando exploraciones. Se puede partir de las

transformaciones que sufren los materiales por una acción mecánica –aplicación de una fuerza– y observar cómo reaccionan –se doblan, se rompen, se estiran, etc.– para lo cual se puede recurrir al uso de distintas herramientas, como martillos, pinzas, tijeras etc., identificándolas como un producto tecnológico.

- Se espera que al finalizar el 3° grado los niños puedan distinguir algunos *cambios relativamente sencillos* (por ejemplo, disolución, mojado, fusión, evaporación) y otros más complejos como, por ejemplo, quemado o ataque con un ácido, como un acercamiento al concepto de cambio químico o transformación de un tipo de materia en otra distinta. Para facilitar la profundización en esta temática, es conveniente trabajar con registros por escrito de lo observado, es decir, el “antes” y el “después” de una transformación; por ejemplo, al quemar un papel, cocinar un alimento o dejar al aire una manzana. Actividades de este tipo ayudan a los niños a distinguir entre el estado inicial de un objeto o de un material y el estado final de éste, lo que equivale a reconocer sus características antes y después de la interacción. Con interrogantes del tipo: *¿todos los cambios son iguales?, ¿cómo los podríamos agrupar?, ¿por qué?*, se pueden orientar las observaciones e interpretaciones en el sentido de detectar diferentes tipos de cambios.
- Para continuar profundizando el estudio de las interacciones entre materiales, se propone abordar la idea de mezclas, reconociendo componentes a partir de los procedimientos que se realizan para separarlos, en particular desde los que se emplean cotidianamente. Para esto, es interesante proponer actividades en las que los niños, además, tengan que seguir y cumplir una serie de pasos secuenciados.
- Las *actividades de experimentación y análisis de diversos procesos tecnológicos* permiten identificar, en cada paso, acciones que se relacionan, tales como comprimir, torcer, aplastar, estirar, cortar, mezclar, separar, etc. Reconociendo los cambios que se producen sobre los materiales, se logran posibles articulaciones entre la Tecnología y las Ciencias Naturales.
- Es conveniente tener presente que hay términos se usan en el *lenguaje* coloquial con un significado diferente del que poseen en el ámbito científico-tecnológico; por ejemplo, la resistencia a la deformación, es decir, la rigidez de un material, es descripta cotidianamente como su “dureza”. Es conveniente, entonces, aclarar siempre a qué se está haciendo referencia en cada caso. Otro problema lo constituyen aquellos términos cotidianos como “derretir” que, en lenguaje científico, no se emplean.
- En cuanto al mundo físico:
 - Una gran parte de los fenómenos físicos puede describirse mediante el efecto de la *acción de fuerzas*. Desde el punto de vista de la ciencia escolar, la construcción del concepto de fuerza es gradual y conlleva la exploración de diversas situaciones problemáticas de carácter experimental; así, en primer grado se estudian posibles cambios que pueden producirse por acciones mecánicas en los cuerpos, pudiendo relacionar éstos con proyectos de tecnología.
 - En segundo grado se presenta el *movimiento* como objeto de estudio de las Ciencias Naturales; en este sentido, los niños reconocen múltiples movimientos que realizan con sus cuerpos ensayando explicaciones y compartiendo algunos saberes. También aprenderán características del movimiento, en particular la trayectoria, con las que luego estarán en condiciones de identificar y clasificar múltiples casos que se observan en el mundo.
 - En segundo grado también se realiza una aproximación a la *noción de la luz* como objeto de estudio. Destacando que sólo algunos cuerpos son fuentes de luz, es posible distinguir que mientras algunos brillan con luz propia (las fuentes), otros lo hacen porque son iluminados por una fuente. En ambos casos, se los ve porque llega luz desde esos objetos hasta los ojos. La búsqueda de objetos que sean fuentes de luz llevará a los niños a la siguiente conclusión: no hay luz natural o artificial sino fuentes de luz natural y artificial. En este año, se abordará también el tema de las propiedades ópticas de los materiales, en particular la relación con sus usos para los cual se puede proponer la observación de los materiales empleados en la construcción de diversos objetos cotidianos, como las ventanas de escuela o de una casa.
 - En este ciclo, se espera que el estudiante compare las formas en que se propagan la luz y el sonido, en distintos medios - por ejemplo el agua, el aire- y en algunos sólidos (metales, madera, plásticos). La exploración de las características del sonido puede abordarse a través de la construcción de instrumentos sencillos con elementos de la vida cotidiana.

- En particular en tercer grado, se trabajará el *procedimiento medición* a través de la determinación de la *temperatura de diversos cuerpos*, incluyendo los seres vivos, utilizando la mayor variedad posible de termómetros. El objetivo es el desarrollo de destrezas y aproximar a los estudiantes a cómo funciona un termómetro. Se planteará la relación entre el “calor” y algunos fenómenos que se producen, tales como la evaporación del agua, el que un trozo de hielo se derrita, etc., así como el diverso comportamiento de los distintos materiales en su presencia. También se podrán trabajar en este contexto algunas de las formas en que es posible producir calor, por ejemplo, por combustión, frotación o golpes.
- El estudio del *paisaje* como parte de las temáticas de las Ciencias Naturales tiene el propósito de acercar a los niños a la observación de las características del universo conocido, especialmente las vinculadas con nuestro planeta y su sistematización, lo cual ya se ha comenzado a abordar en el Nivel Inicial. Se pretende estimular el desarrollo de criterios adecuados para el uso racional de los recursos naturales y propiciar la comprensión paulatina de las acciones de prevención de riesgos naturales. En esta etapa, se abordará la diversidad de paisajes terrestres buscando desarrollar la capacidad de descripción por parte de los estudiantes, señalando que las geoformas (montañas, valles, volcanes, rocas, etc.) son el resultado de procesos geológicos, los cuales tienen las características de ser parciales y transitorios. En este contexto, debe destacarse que los seres vivos forman parte del paisaje. La construcción de modelos sencillos de determinados tipos de paisajes puede ayudar a reconocer sus características. Del paisaje celeste, deberá analizarse cuáles cuerpos pertenecen a la Tierra y cuáles no. Se trabajarán algunos de sus aspectos constantes y sus cambios. En cuanto al Sol, la Luna y las estrellas, se destacarán sus aspectos y sus movimientos aparentes. Será adecuado a este nivel analizar la variación de las sombras que proyectan los cuerpos a lo largo de un día soleado.
- El *tiempo atmosférico* es un tema afín con la vida cotidiana de las personas; por esta razón, los fenómenos meteorológicos o meteoros, como la lluvia, el viento, las nubes y el arco iris, constituyen contenidos motivadores del aprendizaje en clase. La observación directa, el relevamiento de información en diarios y la construcción de aparatos sencillos, tales como una veleta o un pluviómetro, serán actividades adecuadas para abordar este tema en este Ciclo.

Enseñar Ciencias Naturales en el Segundo Ciclo

- En este Ciclo, se espera que los docentes organicen los contenidos desde una *diversidad de propuestas y formatos*: unidades, proyectos y/o secuencias que integren los diferentes ejes. En este trayecto, se continúa con la *profundización del conocimiento del mundo natural* y se pretende contribuir al desarrollo de capacidades de indagación para que permitan la interpretación de los fenómenos naturales y la toma de decisiones basadas en información confiable.
- Se espera que se ofrezcan situaciones de enseñanza que promuevan en los niños el planteo y *resolución de problemas significativos adecuados a la edad*, para contribuir al logro de una progresiva autonomía en el plano personal y social.
- La realización de *observaciones, la búsqueda y selección de información en fuentes confiables, el registro y comunicación de datos* son procesos propios de las Ciencias Naturales que se deberán propiciar en este Ciclo.
- Los contenidos seleccionados hacen referencia a la *continuidad del conocimiento de los seres vivos, los materiales, la Tierra y el Universo*. A través de ellos, se profundizan y amplían algunas de las temáticas propuestas para el Primer Ciclo, y se incorporan otras nuevas. La progresión temática se plantea sobre un *estudio más sistemático tanto de los objetos, seres vivos y fenómenos, como de los procedimientos que se utilizan para abordarlos*. Con esto se pretende también que se enriquezca el estudio de la unidad y la diversidad de la naturaleza, que se ha abordado en el ciclo anterior, centrando, en esta oportunidad, la mirada en los cambios e interacciones que ocurren en el mundo natural.

- Se propone un avance en el *aprendizaje de modos de conocer y una mayor autonomía* en la ejecución de tareas: la búsqueda de información bibliográfica, recurriendo a diversas fuentes; la utilización de técnicas de sistematización y organización de la información; la realización de observaciones más precisas, empleando instrumentos con mayor seguridad; el desarrollo de experiencias analizando las condiciones que pueden influir en los resultados de una observación o de una experiencia; el diseño de modos de registrar y de comunicar los resultados de sus indagaciones.
- A lo largo del Segundo Ciclo, además, se deberá afianzar *el desarrollo de actitudes* relacionadas con el estudio de los fenómenos naturales: el respeto por las pruebas, la desconfianza ante las apariencias, la formulación de opiniones fundamentadas y la flexibilidad en las opiniones, la precisión en la formulación de preguntas.
- El estudio e interpretación del medio físico se focaliza principalmente en los sistemas materiales terrestres y supone un avance con respecto a lo abordado anteriormente. La Tierra debe ser considerada como un sistema material formado por diferentes subsistemas cuyos componentes, en función de diferentes factores y la interacción entre ellos, determinan diversidad de relieves, seres vivos, formas de organización etc.
- En cuanto al estudio de la diversidad:
 - Los estudiantes deberán avanzar en la construcción del concepto de diversidad a partir del estudio de los materiales terrestres, de los seres vivos, de diferentes estados de agregación, etc. Cabe destacar que debido a que existe una gran diversidad de seres vivos en la Tierra, a los estudiados en el Primer Ciclo –animales y plantas– se agregan los microorganismos y su papel en la naturaleza como descomponedores y causantes de enfermedades. Debe estimularse el reconocimiento de que la diversidad de los seres vivos varía en relación con los factores del ambiente en que viven. No se pretende avanzar hacia un estudio exhaustivo de toda la diversidad existente, sino que se conozca una muestra representativa de la misma, partiendo de entorno inmediato y ampliando a los ambientes terrestres, acuáticos y aero-terrestres.
 - En este período, se profundiza el conocimiento de diversos ambientes y se abordan criterios que permitan clasificarlos mediante la identificación de semejanzas y diferencias en cuanto a sus características físicas y a las de los seres vivos que habitan en ellos.
- En cuanto a los seres vivos:
 - El conocimiento de las *interacciones entre los componentes que conforman el ambiente* posibilita percibir su dinámica e identificar las acciones de los humanos que pueden modificar su equilibrio.
 - Conviene relacionar los *modelos corporales* con las *adaptaciones de los seres vivos al ambiente* y establecer así nuevas conexiones con el concepto de diversidad.
 - Los *organismos* deben considerarse como sistemas abiertos en los que materia, energía e información circulan en un proceso de continuo flujo e intercambio con el ambiente. Los seres vivos necesitan alimentos que les aportan materia y energía y, a su vez, poseen sistemas de órganos que les permiten aprovecharlos y distribuirlos. Es conveniente profundizar en la idea de que los seres vivos se relacionan con el ambiente también recogiendo información y dando respuesta ante los cambios internos y externos.
 - En relación con la noción de *célula*, ésta tiene que ser reconocida por los niños como un modelo. Se tratará, principalmente, como unidad morfológica y funcional de los seres vivos, identificándola como un patrón. Se deberá lograr que se reconozca que todos los seres vivos están formados por una o muchas células que proceden de otras células. Desde la perspectiva de los niveles de organización de los seres vivos, esto permitirá ampliar el concepto de unidad, al reconocer que tanto un organismo unicelular como uno pluricelular cumple esencialmente las mismas funciones.
 - El abordaje de los *sistemas de órganos* no debe limitarse sólo a la transmisión de información descriptiva y enumerativa; a pesar de que esto es necesario, no es suficiente para lograr conductas relacionadas con el cuidado de la salud, y menos para conceptualizar a los seres vivos como sistemas. El abordaje propuesto para sexto grado promueve la caracterización de los seres vivos en función del reconocimiento de su organización, la interpretación de algunas de sus funciones vitales

y los requerimientos de materia y energía fundamentales para su mantenimiento. Se propone profundizar el estudio estructural y funcional de algunos órganos, los tejidos y los distintos tipos celulares que lo componen. El acercamiento a la noción de célula se continúa realizando desde la identificación de la misma como unidad estructural y funcional de los seres vivos, a través de la perspectiva de los niveles de organización de la materia, lo que permite ampliar el concepto de unidad.

- Para todos los sistemas de órganos estudiados, el docente enfatizará el *vínculo entre la estructura y su función*, partiendo de la presentación de cada uno de ellos: en cuarto grado, se explicitará que el sistema óseo-artro-muscular cumple la función de sostén y locomoción; en quinto, que los sistemas que cumplen las funciones de nutrición son el respiratorio, el digestivo, el circulatorio y el excretor; y en sexto que los sistemas nervioso, reproductor y los sentidos están estrechamente vinculados a las funciones de relación
 - Es fundamental que los maestros promuevan la participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas, tendiendo a lograr un mayor compromiso sobre su *salud* y calidad de vida personal y de la comunidad a la que pertenecen, favoreciendo el desarrollo de actitudes y comportamientos saludables. Por ejemplo, en cuarto grado, es interesante promover el desarrollo de posturas corporales correctas tendientes al cuidado de la salud y el conocimiento de las consecuencias de las inadecuadas. Esto se debe trabajar conjuntamente con Educación Física. En quinto grado, se abordan en particular las funciones de nutrición en los seres vivos, incluyendo descripciones de los sistemas de órganos y los principales procesos involucrados, a fin de comprender a la nutrición como la forma de obtención de la energía y los materiales necesarios para mantener su funcionamiento, reparar tejidos y crecer. Se recomienda el reconocimiento, en imágenes, de los diferentes órganos que constituyen los distintos sistemas y en particular de algunos en su propio cuerpo, incluyendo las diferencias sexuales.
 - Es importante relacionar las transformaciones que se producen en los alimentos durante la digestión para ser absorbidos o eliminados. Por otra parte, se deberá identificar el recorrido que hace el aire inspirado y el espirado por el cuerpo, diferenciándolo del camino que hace el bolo alimenticio, pero mostrando sus relaciones; por ejemplo, diseñando un esquema o tabla donde se observen las vinculaciones que se establecen entre todos los sistemas. En cuanto al cuidado de la salud, se abordará principalmente lo relacionado con el desarrollo de actitudes de prevención; se recomienda incluir, en particular, temáticas vinculadas con las adicciones. En este punto es necesario hacer referencias, por ejemplo, a problemáticas de actualidad como las del consumo de alcohol y su relación con el aumento de accidentes automovilísticos, lo que permitirá a los niños realizar interacciones con temáticas propias de la Educación Vial
 - En cuanto a los *cambios corporales* que se dan a lo largo de la vida humana, se deben destacar los relacionados con el desarrollo de la capacidad reproductiva. Se deben abordar las diferencias entre el sistema reproductor femenino y el masculino, así como los cambios propios de la pubertad. En este contexto, debe quedar en claro que todo ser vivo se origina de otro ser vivo semejante, diferenciando la reproducción sexual de la asexual. Cabe recordar que los contenidos relacionados con la educación sexual requieren de un enfoque multidisciplinario que debe tener presente la educación familiar y comunitaria. Por ello, es necesario que la comunidad educativa logre unidad de criterios, información y ejemplos de conducta que coadyuven a alcanzar una óptima calidad de vida y no afecten las normas conductuales de cada comunidad educativa. Para profundizar el estudio de la reproducción y el desarrollo en humanos, se deberá propiciar un clima de trabajo de respeto en el cual los niños puedan manifestar sus dudas, socializarlas y agruparlas de acuerdo con temáticas y organizarse en grupos para que cada uno busque información que les permita encontrar respuestas. Se recomienda dar oportunidades de intercambiar pareceres con adultos que pueden ser padres, especialistas u otros docentes, quienes aportarán diversidad de puntos de vista que enriquecerán la mirada sobre estos temas.
- Con relación al mundo de los fenómenos físicos:
 - En el Segundo Ciclo se pretende que se enriquezca la *idea de fuerza* abordada en el ciclo anterior, diferenciando aquéllas que actúan por contacto de las que lo hacen a distancia, a través del trabajo con *imanes y cuerpos electrizados*. El planteamiento de actividades exploratorias con imanes -que pueden ser los de cocina- deben llevar a los estudiantes a entender que los mismos pueden ejercer fuerzas atractivas o repulsivas, de distintas intensidades, según los imanes empleados y la distancia que los separa. Es importante que identifiquen en ellos la presencia inevitable de dos lugares distintivos donde es mayor la intensidad, a los que se

denominan polos. La utilización y construcción de brújulas permitirá el acercamiento a la comprensión de que la Tierra posee un campo magnético, el que permitió –y aún hoy permite– la navegación de altura más segura, hecho de gran importancia en la historia. La clásica experiencia de observar el comportamiento de finas virutas de hierro ante la presencia de un imán posibilitará una primera aproximación al concepto de campo. Con la utilización de cuerpos electrizados por frotamiento se podrá comprobar la existencia de otra fuerza que actúa a distancia, con un comportamiento similar al de los imanes. En este punto en particular, se analizará el comportamiento de distintos cuerpos electrizados –una regla, un globo, etc.–, identificándose algunos fenómenos cotidianos en los que se manifiesta, tal como cuando en días secos salta una chispa al momento en que nos sacamos un abrigo o tendemos la manta de la cama.

- En quinto grado, se continuará con la profundización del concepto de fuerza; esta vez a través del abordaje del peso y el empuje. El peso se caracterizará como una fuerza siempre vertical, vinculada a la Tierra. Se analizarán algunos efectos que producen las fuerzas en distintas situaciones, tal como el movimiento o la deformación, destacando que la magnitud de los mismos se relaciona con la forma e intensidad de la fuerza ejercida. A partir de este trabajo, se propondrá la medición del peso de diversos objetos a través de la deformación que sufren un resorte o una banda elástica. Se estudiará también la caída de los objetos en relación con la fuerza peso, reconociendo la influencia del aire; por ejemplo, a partir de la comparación de cómo caen objetos constituidos por distintos materiales, de diversas formas y tamaños.
- En cuanto al *empuje*, se plantearán exploraciones del comportamiento de objetos sumergidos en el agua, con el propósito de identificar algunas de las características que deben darse para que los mismos floten o no. Los niños deben comprender que si bien influye el material con que está constituido el objeto, su forma es clave. Se pretende de este modo abordar la fuerza empuje en líquidos, para luego hacer lo propio en gases, trabajando, por ejemplo, con globos llenos de aire caliente.
- En sexto grado, se introduce la *noción de energía*, en principio relacionándola con diversos hechos de la vida cotidiana del estudiante, destacando la necesidad de la misma para contar con luz, calefacción o para que un automóvil se mueva. Luego, se trabajará identificando las fuentes y realizando diversas clasificaciones (por ejemplo: *naturales* -Sol, Tierra- y *tecnológicas* - eólica, térmica, mareomotriz, etc.-). También se reconocen las formas en que se presenta la energía (cinética, potencial, radiante), a través de variados ejemplos. Posteriormente, se describirá la forma en que la energía producida en diversas fuentes –por ejemplo, la central de producción más cercana a la escuela– llega a las fábricas y hogares, identificándose la red de transporte eléctrico y de combustible líquido. En este contexto, se planteará la reflexión sobre la importancia de disponer de la energía en la vida cotidiana, así como las consecuencias de la falta de ella.
- Se introducirá la *noción del calor* como una forma de transferir energía entre cuerpos que están en contacto y a diferentes temperaturas, a través de ejemplos diversos, y se avanzará en la interpretación de la variación de temperatura y la dilatación de los cuerpos, así como en el reconocimiento de los cambios de estado de agregación de la materia.
- Por medio de la construcción de *circuitos sencillos de corriente continua*, formados por pilas, conductores, lamparitas y motorcitos, se introducirá el concepto de corriente eléctrica. Se debe promover la relación con los circuitos presentes en los hogares.
- En cuanto a la Tierra en el Universo:
 - En cuarto grado, se abordará la forma real y *dimensiones de la Tierra*, inicialmente con el modelo esférico, para llegar a introducir la noción del achatamiento polar. Este tema se trabajará a través de fotografías y de la discusión de algunas percepciones (por ejemplo, cómo aparece un barco en el horizonte, o las sombras en un eclipse-) que permiten aproximarse a esta idea. También se incluirá la consideración de la *rotación de la Tierra*, a través de la identificación del ciclo de los días y las noches, así como del movimiento aparente de las estrellas. En esta etapa muestra gran utilidad el uso del globo terráqueo paralelo.
 - Es importante, a la hora de trabajar los *componentes del Sistema Solar*, no limitarse a la mención de los planetas y satélites, sino incluir el resto de cuerpos que lo constituyen, tales como asteroides, meteoros, cometas, así como polvo y gas. Esto permitirá una más rica comparación de las distintas características de cada uno

de los componentes; por ejemplo, la continuidad en los tamaños -desde los muy pequeños hasta los más grandes-, los movimientos -desde los casi circulares de los planetas a los parabólicos de los cometas-. Es una buena oportunidad para trabajar los acuerdos y convenciones científicas, como por ejemplo, haciendo referencia a la polémica sobre la clasificación de Plutón. No debe omitirse la mención del descubrimiento de otros sistemas planetarios en distintas estrellas. Estas temáticas serán abordadas más favorablemente si se recurre, por ejemplo, a dramatizaciones que involucren a los estudiantes, facilitándoles la ubicación de los astros del sistema y la comprensión de las formas de movimiento.

- A partir de *consultas de diversas fuentes* es conveniente plantear cuestionamiento tales como *¿todas las atmósferas poseen iguales componentes?; ¿tiene importancia la atmósfera en la actividad de los meteoritos?; ¿la luz del sol se refleja de igual modo en cada atmósfera?*
 - Se recomienda incorporar las ideas propuestas a lo largo de la historia de las ciencias sobre la estructura de nuestro Sistema Solar, para analizar hasta qué punto unos mismos hechos –como el movimiento del Sol o el de la Luna– pueden ser interpretados de formas diferentes, lo que acercará a los niños a la comprensión del proceso de construcción del conocimiento científico.
 - En cuarto grado, se abordará la *geosfera* como subsistema terrestre, identificando los fenómenos más relevantes que se dan en él, y reconociendo la estructura interna del planeta. En quinto grado, la hidrosfera, la descripción del ciclo hidrológico, así como el reconocimiento del agua como modeladora del paisaje y como recurso. Estas temáticas aportarán al enriquecimiento de las ideas de los niños sobre la Tierra como planeta.
- En cuanto a *los materiales*:
 - En este Ciclo, se plantea una aproximación a la *idea de que la materia es discontinua* y que está compuesta de partículas. Además, se deberán ofrecer ocasiones para que se construya la noción de divisibilidad de la materia partiendo de lo macroscópico, con propuesta de actividades como rallar, dividir o romper. Es importante, ya que permite dar posibles *explicaciones a las propiedades o a los cambios de un material*. La comprensión del *modelo de partículas* por parte de los niños no es un proceso rápido ni puede ser construido fácilmente, debido a la etapa evolutiva por la que ellos atraviesan, es decir, sus dificultades para abstraer. Además, es un concepto escasamente incorporado en la sociedad, ya que recién ha sido aceptado por los científicos en los últimos dos siglos.
 - Para abordar la profundización de los temas relacionados con el mundo material se debe partir del análisis de los *materiales de uso diario*; por ejemplo, distintos sistemas materiales integrados por arena, agua, metales, etc., que pueden ser manipulados fácilmente por los niños. Gradualmente, se incorporarán a la *observación unidades de medida convencionales* (de tamaño, de temperatura, de peso) y se formalizarán los medios de registro y representación, con apoyo en el avance del aprendizaje de la matemática.
 - Se avanza en el conocimiento de los estados de la materia; en particular se abordan los *gases*, reconociéndolos como conformados por partículas en continuo movimiento. Se recomienda el trabajo a través de experiencias sencillas que incluyan exploraciones de sus propiedades, usando materiales como, por ejemplo, globos, jeringas descartables sin agujas, etc. El estado gaseoso se analiza a través del estudio del aire, ya que éste es imprescindible para la vida y constituye un material del entorno del niño. A los niños les cuesta conceptualizar la idea de un gas como materia; es por ello que se sugiere trabajar desde las propiedades y luego incorporar el modelo de partículas a través de representaciones en dibujos. Se recomienda plantear preguntas tales como *¿el aire tiene olor?; ¿por qué se eleva el abdomen al respirar?; ¿por qué se siente el olor del perfume?*
 - Para la observación de *objetos sostenidos por aire*, se puede proponer la construcción de paracaídas de juguete y/o avioncitos de papel. La presencia del aire puede reconocerse a través del movimiento que imprime a objetos como las veletas, lo que permite profundizar la idea del viento como aire en movimiento. Este instrumento puede ser usado para identificar distintas velocidades del viento y compararlas con datos extraídos de los informes del Servicio Meteorológico Nacional. El registro y análisis de la información tomada a lo largo de varios días permitirá reconocer las variaciones en la intensidad del viento en el transcurso del

tiempo. La construcción de un anemómetro puede ser parte de un proyecto de una estación meteorológica casera, que incluya otros instrumentos como pluviómetros, termómetros, etc. Estas actividades se pueden complementar con visitas a observatorios meteorológicos o con charlas de especialistas a los niños.

- En cuarto grado, se pretende retomar y ampliar la *clasificación de los materiales* según sean naturales, manufacturados, artificiales, orgánicos, inorgánicos, etc. Se parte del reconocimiento y repaso de los estados sólido, líquido y gaseoso y se pretende el avance en la idea de que hay algunos materiales que están en el Universo en otros estados, como el plasma. Es importante incluir aspectos históricos relacionados con la modificación de los materiales a través del tiempo de acuerdo con las necesidades que han surgido socialmente.
 - En cuanto a la enseñanza de las *interacciones de los materiales*, se recomienda centrar el análisis de los cambios que se producen en ellos y no en la conceptualización de esos fenómenos, que serán tratados en profundidad en la escolaridad secundaria.
 - En quinto grado, deben realizarse actividades para que los niños reconozcan que los materiales se presentan en la naturaleza y en la vida cotidiana generalmente como *mezclas*, identificando que la mayoría de las mezclas líquidas contienen agua, pero que también se pueden formar con otros líquidos. Es importante que diseñen y apliquen métodos sencillos para recuperar los componentes de algunas mezclas conocidas y que comiencen a reconocer las variables que influyen en la formación de las soluciones, aproximándose a la idea de solubilidad. Se propone explorar y comparar las mezclas que existen en la naturaleza, y reconocer algunos criterios que permitan distinguir unas de otras, en particular aquéllos relacionados con la posibilidad o no de observar sus componentes a simple vista. Asimismo, se podrán preparar distintos tipos de mezclas de uso cotidiano como el té, anticipando posibles resultados. Un criterio importante a trabajar para distinguir las mezclas heterogéneas de las homogéneas o soluciones se basa en los métodos de separación y fraccionamiento de materiales. En la soluciones, es necesario que se demuestre que “no desaparece el soluto” –azúcar, sal, tinta– cuando se lo mezcla con un solvente como el agua, lo que se puede demostrar realizando la experiencia de evaporación de agua con sal.
 - Se debe contemplar el *estudio del material agua* identificándolo como solvente universal, parte de la hidrosfera, lo que demostrará su particularidad. A mismo tiempo, se incorporará al trabajo con la caracterización de sus propiedades -principalmente las organolépticas- y el reconocimiento de los distintos usos que las personas hacen de ella.
 - En sexto grado, es deseable que los estudiantes se inicien en la idea de la *discontinuidad de la materia* (es decir que está formada por pequeñas partículas) y puedan empezar a utilizarla en la explicación de diversos procesos, como los de combustión y corrosión, relacionándolos con fenómenos cotidianos como la oxidación de una reja, la combustión del gas de una estufa, entre otros.
 - En cuanto a las *transformaciones químicas* de los materiales, se pretende que se puedan diferenciar las físicas de las químicas por lo que sucede a nivel interno, mediante el reconocimiento de la formación de algún producto distinto del de los materiales de partida. No debe tratarse el cambio químico desde la irreversibilidad, ya que ello no considera el equilibrio químico.
 - Se deben proponer actividades para que se analicen las diferencias entre *los cambios de estado y las transformaciones químicas* que pueden, por ejemplo, presentarse al calentar distintos materiales, considerando los estados iniciales y finales. Esto proporciona un espacio adecuado para introducir el concepto de combustión, como una transformación química, y la reflexión sobre el uso de los materiales combustibles en lo cotidiano.
- La elaboración de ciertos *productos tecnológicos* como las mermeladas o los yogures constituyen procesos interesantes para trabajar en este ciclo y establecer las relaciones correspondientes entre las Ciencias Naturales y la Tecnología.
 - Las *actividades experimentales* vinculadas al conocimiento de la química deberán tender a que los niños adquieran, progresivamente, la noción de variable y de la necesidad de su control. El concepto de variable se puede abordar en una sola clase –cambios de temperatura y de estado, por ejemplo- o bien a lo largo de periodos más

prolongados- crecimiento de plantas en condiciones distintas de intensidad de luz y de riego, por ejemplo-. Es importante destacar que los resultados obtenidos están sujetos a diferentes interpretaciones. En este caso, es conveniente incorporar aspectos de la medición.

- En cuanto a la *búsqueda de información*, en este Ciclo corresponde trabajar con una variedad de fuentes, partiendo de revistas de divulgación, diarios, etc., e incorporando progresivamente aquéllas que tengan mayor rigor científico. En cuanto a Internet, el trabajo suele resultar muy atractivo para los niños, pero tiene que ser orientado por el docente quien deberá iniciarlos en el desarrollo de criterios de selección de información. En algunos casos, es conveniente evitar el uso de términos de búsqueda generales –como, por ejemplo, “materiales”, “planetas” o “animales”- ya que conducen a una excesiva cantidad y variedad de sitios muchos de los cuales no presentan niveles de complejidad adecuados a los niños y, en consecuencia, plantean obstáculos a la comprensión.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aduriz Bravo, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aragón Méndez M. María del Mar. (2004) La ciencia de lo cotidiano. En *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* Vol. 1, N° 2, pp. 109-121 Recuperado 14 de Julio de 2010 de http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen1/Numero_1_2/LACIENCIADELOCOTIDIANO2.pdf
- Bahamonde, N. (2008). Un desafío de la alfabetización científica: hacer ciencia través del lenguaje. En *El Monitor*. N° 16. Recuperado Julio de 2010 de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro16/dossier2.htm>
- Bocalandro, N. y otros (2000). *Algunas reflexiones sobre los procesos de selección y organización de contenidos curriculares en Ciencias Naturales: formulación de ideas básicas*. Primer Seminario Nacional Fortalecimiento Profesional de Capacitadores, Área de Ciencias Naturales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Charpak, G. (2005) *Manos a la obra. Las ciencias en la escuela primaria*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Charpak, G., Léna, P. y Querré, Y. (2006). *Los niños y la Ciencia. La aventura de la mano en la masa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dobal, L. y Gay, A. (1996). *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación PRO CIENCIA Conicet.
- Fumagalli, L. (1993). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Troquel.
- Fumagalli, L. (1997) La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación formal. Argumentos a su favor. En *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones* (p. 15-35) Buenos Aires: Paidós.
- Fourez, G. (1998). *Alfabetización científica y tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.
- Furman, M. (2004) Alfabetización científica: cómo, cuándo y por qué. *Educ.ar. Portal Educativo del Estado Argentino*. Recuperado el 20 de julio de 2010 en <http://portal.educ.ar/debates/eid/ciencia/publicaciones/alfabetizacion-cientifica-como-cuando-y-por-que.php>
- Furman, M. (2007). Haciendo ciencia en la escuela primaria: Mucho más que recetas de cocina. En *12ntes*, p.15: 2-3.
- Furman, M. (2008). *Ciencias Naturales en la Escuela Primaria. Colocando piedra fundamentales del pensamiento científico*. IV Foro Latinoamericano de Educación. Aprender y enseñar ciencias. Desafíos, estrategias y Oportunidades. Recuperado el 28 de abril de 2010 en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD23/contenidos/biblioteca/pdf/furman.pdf>
- Furman, M. y Podestá M. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Furman, M. y Zysman, A. (2001). *Ciencias Naturales: Aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Galagosky, L. (coord.) (2008) *¿Qué tienen de “naturales” las ciencias naturales?* Buenos Aires: Biblos.
- Galagosky, L. y Aduriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 231-242
- Gay, A. y Ferreras, M. (1997). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gellon, G., Rossenvasser Feher, E., Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La Ciencia en el aula: Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Paidós.
- Golombek, D. (2008). *Aprender y Enseñar Ciencias: Del Laboratorio al Aula y Viceversa*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Jiménez Aleixandre, M.P. (2003). *Enseñar ciencias*. Barcelona, España: Graó.
- Kaufman, M. y L. Fumagalli (1999). *Enseñar ciencias naturales: reflexiones y propuestas didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Leliwa, S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Liguori, L. y Noste M. I. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Mancuso, M. A., Rodríguez, A. y Vespoli, S. (2008). *Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Primer Ciclo*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Mandón, M. y Marpegán, C. (Julio 1999). Aportes teóricos y metodológicos para una didáctica de Tecnología. En *Novedades Educativas*. n° 103.
- Marpegán, C. y Toso, A. (Julio 2006). La resolución de problemas. En *Novedades Educativas*, n° 187.
- Marpegán, C. (Julio 2004). Didáctica de la Educación Tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. En *Novedades Educativas*, n° 163.
- Marpegán, C., Mandón, M. y Pintos, J. C. (2000). *El placer de enseñar tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Moledo, L. y Polino, C. (19 de Septiembre de 1998) *La enseñanza de la ciencia no funciona*. Entrevista a Gérard Fourez. Suplemento Futuro. Diario Página 12. Recuperado el 8 de abril de 2010 de <http://www.pagina12.com.ar/1999/suple/futuro/98-09-19/nota.htm>
- Pérez, L. (1998). *Tecnología y Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (2000). *Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Revista 12 (ntes). (Junio 2007), *La enseñanza de las Ciencias Naturales*. Año 2. N° 15. Recuperado el 10 de julio de 2010 en <http://www.12ntes.com/revista/numero15.pdf>.
- Sáenz, J. L. (2009) *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado el 11 de julio de 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180275S.pdf>
- Sutton, C. (2003) Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. En *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (1), 21-25. Recuperado el 1 de mayo de 2010 de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v21n1p21.pdf>
- Tignanelli, H. (2004). *Astronomía en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tonucci, F. (1995). *Cómo ser niño*. Buenos Aires: Troquel.
- Ullrich, H. y Klante, D. (1997) *Iniciación Tecnológica. Nivel Inicial – Primero y Segundo ciclo EGB*. Buenos Aires: Colihue.
- Veglia, S. (2007). *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Weissmann, H. (1999). *El conocimiento del entorno en la educación infantil*. Porto Alegre, Brasil: Prometeo.
- Wolovelsky, E. (2003) ¡Qué viva el coyote! Colección La ciencia, una forma de leer el mundo. *Colección Educ.ar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 30 de junio de 2010 de <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD23/contenidos/escuela/textos/pdf/coyote.pdf>

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (2009). *Eje 3 Saberes Específicos: Ciencias Naturales* (pp. 151 a 187). En *Módulo de Capacitación: Gestión Escolar*. Disponible en <http://www.me.gov.ar/fopie/docs.html>. Recuperado 14 de julio de 2010.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2000). *Propuestas para el aula. Material para docentes- EGB 2*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º y 2º Ciclo/ EGB Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza 1º y 2º Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007a). *NAP Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Tecnológica. 1º Ciclo/EGB. Nivel Primario*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007b) *Cuadernos para el Aula. Ciencias Naturales 1, 2, 3, 4, 5 y 6*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2007) *Proyecto de Alfabetización Científica. Enseñar Ciencias Naturales*. Recuperado el 27 de junio de 2010 de http://www.educaciencias.gov.ar/img/recursos/modulos_PAC/Ens_csnat.pdf
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (1997). *Diseño Curricular. Nivel Primario. 1º y 2º Ciclo EGB. Primera Versión*. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación (2003). *Orientaciones para la Enseñanza de los Contenidos Curriculares. Ciencias Naturales*. Coordinación de Proyectos y Políticas Educativas. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. (2008 a). *Educación Sexual Integral*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. (2008 b). *Educación Ambiental*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2009). *Propuestas educativas para trabajar en el Año Internacional de la Astronomía*. Córdoba: Autor.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. (2004). *Diseño Curricular para la Escuela primaria*. Primer ciclo de la escuela Primaria-educación General Básica. Buenos Aires: Autor.

EDUCACIÓN FÍSICA

1. PRESENTACIÓN

Consideraciones generales

La Educación Física como práctica social y educativa engloba la cultura del movimiento corporal: la gimnasia, el deporte, el juego, la expresión corporal, las actividades corporales y motrices en la naturaleza y otras. Este hecho de construcción y creación cultural en que se constituye la Educación Física y, por ende, sus contenidos de enseñanza, adquiere su condición escolar, adecuándose a las posibilidades e intereses de los destinatarios, facilitando su apropiación y una nueva construcción en términos de saberes, con sentido histórico y cultural.

La corporeidad es el modo de ser de hombres y mujeres, de niños y niñas, y constituye una construcción compleja y permanente, atravesada por componentes de naturaleza social, cognitiva, sensorial, emocional, motriz y orgánica, reflejando los rasgos de la identidad personal. La motricidad, como intencionalidad operante, posibilita la relación con el medio y con los otros. De este modo, la Educación Física, a través de sus contenidos disciplinares vinculantes con aspectos tales como el cuidado del cuerpo, la alimentación, la higiene, el disfrute, entre otros, propicia la posibilidad de que los estudiantes logren construir un proyecto de vida saludable.

En este Nivel Educativo y en los Ciclos que lo componen, desde el punto de vista del desarrollo motor, en el marco de las prácticas corporales y motrices, el niño amplía y mejora la posibilidad de manipular objetos y afianza sus desplazamientos en el espacio, reconociendo y haciendo uso, en forma creciente, de su mayor disponibilidad corporal y motriz, a fin de dar respuesta a los desafíos que le presentan las situaciones vitales que lo involucran.

La Educación Física incide de manera intencionada en la apropiación de saberes corporales y ludomotrices, a partir de propuestas de enseñanza orientadas a que el niño construya estos aprendizajes en la participación y valoración de estas prácticas corporales, en escenarios que favorecen la conformación de un vínculo con su propia corporeidad, con reconocimiento de los otros y del ambiente, de manera creativa.

En este sentido, en la agenda de las prácticas docentes de los profesores de Educación Física, las prácticas corporales y motrices en el ambiente son de necesaria tematización. El sujeto, integrado al ambiente, formando parte del mismo y sensibilizado hacia la problemática de su conservación y cuidado, constituye el punto de partida para la propuesta pedagógica de la escuela. Saber ser, saber estar, saber hacer en el ambiente, amerita la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, en procesos de exploración, descubrimiento y experimentación sensible, como así también de creación de actividades para una relación equilibrada y responsable con el ambiente y su disfrute, aportando a un desarrollo sustentable .

Asimismo, con referencia a las prácticas ludomotrices que favorecen el reconocimiento de los otros, a partir de los propios intereses y posibilidades de los estudiantes, la Educación Física introduce al niño en la exploración y experimentación de un proceso de complejidad creciente donde el énfasis se sitúa en la resolución táctica desde lo individual y colectivo, con el propósito de que los estudiantes logren apropiarse, hacia finales de este nivel educativo, de juegos reglados colectivos, con sentido inclusivo y cooperativo.

En síntesis, son las prácticas corporales y motrices en su más amplia gama, las que conforman el objeto de enseñanza de la Educación Física Escolar, y es en el marco de las experiencias escolares donde los estudiantes dan cuenta de un proceso de construcción de la propia corporeidad al apropiarse de dichas prácticas y al recrearlas, en **una instancia de participación creativa**. Con el fin de destacar el proceso de construcción de la disponibilidad corporal y motriz de parte de los estudiantes, es preciso aclarar que, en la

estructura de presentación se establecen tres (3) ejes para la organización de los contenidos disciplinares, que son coincidentes en su formulación con los ejes enunciados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios⁷⁹ de Educación Física para la Educación Primaria (Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, 2007):

- En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo.
- En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con otros.
- En relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices en el ambiente natural y otros.

Además de estos ejes, para el Segundo Ciclo de la Educación Primaria, se establecen “sub-ejes⁸⁰”, en cuya redacción se intenta expresar una intencionalidad formativa definida. Cada sub-eje y los contenidos que aglutina deben ser comprendidos como campo propicio para resaltar esa intencionalidad pedagógica que los identifica y que, de hecho, conlleva consecuencias didácticas que el docente deberá considerar en el proceso de “construcción” que los estudiantes transitan:

Sub-ejes:

La construcción de la constitución corporal y motriz con un enfoque saludable

Desde un enfoque saludable, los aprendizajes disciplinares construidos por los estudiantes surgen:

- a) de la experiencia gratificante de exploración de diferentes prácticas corporales y motrices que permiten el reconocimiento y valoración de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo y del de los otros. propiciando el conocimiento de sus derechos y reconociendo-respetando el de los demás. esto incluye el despliegue del propio cuerpo sexuado en relación con el medio social y particularmente las relaciones de género, convirtiéndose en terreno fértil para el abordaje interdisciplinario de la sexualidad de los niños, en el marco de la Educación Sexual Integral con conocimiento, experimentación y ejercicio de sus derechos fundamentales;
- b) del conocimiento de aspectos saludables de la actividad física en términos de beneficios para la salud;
- c) de la apropiación progresiva de estrategias y procedimientos (conocimiento y mejora de las capacidades condicionales y coordinativas) tendientes a posibilitar la administración autónoma de actividades físicas incorporadas a un proyecto de vida saludable.

Finalmente, el reconocimiento de los accidentes más frecuentes como producto de la participación en prácticas corporales y motrices y los procedimientos adecuados para la aplicación de los primeros auxilios, constituye una temática de interés en el marco del abordaje de este Sub-eje.

La construcción de la disponibilidad motriz y su manifestación singular

La Educación Física favorece la adquisición progresiva de saberes en relación con las prácticas corporales y motrices de los estudiantes, posibilitando el desarrollo de su corporeidad y el proceso de construcción de la disponibilidad motriz; este último se sustenta en la intencionalidad formativa y en las decisiones orientadas a crear las condiciones

79

⁸⁰ En cada Sub-eje, se ofrece una síntesis explicativa que intenta reflejar determinada **intencionalidad pedagógica** propósito formativo a partir del concepto de “**construcción**” sostenido en cada uno de ellos con la finalidad de señalar el rol protagónico del estudiante en la apropiación de los saberes disciplinares. La intencionalidad pedagógica <con un enfoque saludable>; <su manifestación singular>; <con integración crítica y reflexiva>; < compartido>; < de manera equilibrada, sensible y de disfrute>; le da cierta naturaleza e identidad cuyo abordaje didáctico no es privativo de cada Sub-eje, sino que lo trasciende e interrelaciona con los demás, dando lugar a una **totalidad disciplinar**, en la cual se integran y transversalizan los contenidos de cada uno de ellos en términos de saberes integrados.

pedagógicas para que la singular forma de ser-en-el mundo de los niños se manifieste en el contexto escolar en términos de expresión y comunicación creativa. De este modo, esta manifestación singular promueve la consolidación de autonomía y confianza en sí mismo, al experimentar placer y disfrute en las actividades y al sentirse bien *en* y *con* su cuerpo.

El ajuste motor acontecido en el marco de situaciones problemáticas de diversas configuraciones de movimiento (los deportes, la danza, la gimnasia, entre otras) debe ser el resultado de la incorporación progresiva de los diferentes elementos constitutivos propios de las prácticas corporales y motrices de las que se tratare, sin que los mismos inhiban la manifestación singular de los estudiantes, sino que, por el contrario, permitan enriquecerla, despojándola de todo estereotipo.

La construcción de disponibilidad motriz en interacción con otros con integración crítica y reflexiva

Las prácticas corporales y motrices que tienen lugar al interior de las diferentes configuraciones de movimientos (los deportes, la gimnasia, la danza, entre otras) son instancias potenciales de aprendizaje compartido con otros. En este sentido, se propone que las situaciones problemáticas planteadas en términos de desafíos individuales y colectivos logren constituirse en experiencias lúdicas gratificantes, donde los estudiantes participen reconociendo y aceptando la propia manifestación singular y la de los otros, en el marco de su proceso de aprendizaje.

A partir de la vivencia de las prácticas corporales y motrices, se sugiere habilitar, desde la intervención pedagógica, espacios de diálogo que permitan la adquisición de recursos argumentativos, la asunción de posturas críticas en relación con modelos hegemónicos, el intercambio de pareceres y sensaciones, la reflexión sobre el significado que se le otorga a la apropiación del conjunto de saberes, entre otros.

De lo anterior, se desprende que la experiencia, por parte de los estudiantes, de diversas configuraciones de movimiento - especialmente aquellas de carácter colectivo o de conjunto- promueven la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, toda vez que las instancias de interacción con otros con integración crítica y reflexiva, sean abordadas desde los diversos formatos curriculares y pedagógicos (materia, proyecto, taller, que permiten a los estudiantes distintas vías de acceso al conocimiento.

La construcción de códigos de expresión y comunicación corporal compartidos

La identificación de un sub-eje que prioriza el desarrollo de las capacidades de expresión y comunicación se fundamenta, por un lado, en la necesidad de superar la tradicional propuesta de enseñanza que distinguió a la Educación Física situada principalmente en la enseñanza de los deportes de conjunto y – en consecuencia- alejando a los estudiantes de la posibilidad de acceder y experimentar otras manifestaciones de la cultura corporal y, por otro, en la creciente demanda proveniente de las nuevas configuraciones de prácticas corporales y motrices

En la experiencia de las prácticas corporales y motrices en interacción con otros que promueven el desarrollo de la expresión y comunicación por parte de los estudiantes, se enfatiza la construcción de códigos como consecuencia del trabajo compartido – colaborativo que favorece el ejercicio de una ciudadanía crítica.

La construcción de la interacción con el ambiente, de manera equilibrada, sensible y de disfrute

Considerando que, en la actualidad, el ambiente es concebido como un **Sistema** que tiene en sí mismo sus reglas, que funciona como tal y donde la acción de hombres y mujeres es un elemento en constante interacción con la naturaleza, se sostiene que el vínculo equilibrado entre el ambiente y el producto del hombre como ser social es esencial para el bienestar de todos a través del ejercicio de los **Derechos Humanos fundamentales**, garantizando la continuidad y el desarrollo de toda la vida del planeta. Tal concepto se retoma en este Diseño Curricular a partir de la experiencia de propuestas de prácticas corporales y motrices, promoviendo el vínculo equilibrado, sensible y de disfrute que se establece con el ambiente con el propósito que los estudiantes tomen conciencia de las problemáticas que lo aquejan y su actuación sea consecuente con un desarrollo sustentable.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer el conocimiento y percepción de su propio cuerpo y su disponibilidad motriz para la manifestación e intervención en su entorno. • Avanzar en el desarrollo de actitudes de cooperación y hábitos de cuidado de sí mismo y de los otros, en la realización de juegos, actividades corporales y motrices. • Participar en actividades y juegos en contacto con el ambiente natural, con creciente autonomía, manifestando actitudes de protección y cuidado del mismo. • Experimentar múltiples posibilidades de acción en la práctica corporal y ludomotriz, orientadas a la resolución de problemas y desafíos. • Avanzar en la construcción de su repertorio motriz en interacción con los otros, integrando nociones espaciales y temporales, con o sin empleo de objetos. • Valorar los juegos tradicionales como parte de la propia cultura y la de los otros. • Explorar los juegos masivos con aceptación de reglas como organizadores del juego. 		

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. grado	6to. grado
<ul style="list-style-type: none"> • Apropiarse del conocimiento, práctica y disfrute de actividades físicas lúdicas, deportivas y expresivas, tomando conciencia de las acciones que favorecen y perjudican el cuidado de la salud. • Valorar la experiencia estética de moverse, manifestando el lenguaje y el movimiento corporal expresivo en comunicación con otros. • Reconocer, en la práctica lúdica, el valor del juego cooperativo, el esfuerzo compartido y la resolución colectiva de desafíos y problemas. • Construir su disponibilidad corporal y motriz, identificando el mensaje que los medios de comunicación masiva difunden acerca de los patrones estéticos o de rendimiento competitivo y aquél que se promueve desde la Educación Física Escolar. • Adoptar medidas necesarias para la propia seguridad y la de los demás, en la realización de prácticas corporales y motrices, considerando los diferentes contextos ambientales. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Apropiarse progresivamente de la lógica, organización y sentido de diversos tipos de juegos, aceptando normas y reglas a partir del acuerdo colectivo. • Explorar esquemas tácticos en la resolución de problemas planteados por el juego, de acuerdo con intereses y posibilidades de acción – 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiarse progresivamente de la lógica, organización y sentido de diversos tipos de juegos, aceptando normas y reglas, el trabajo en equipo y la convivencia, a partir del acuerdo colectivo. • Explorar e identificar esquemas tácticos en la resolución de problemas planteados por el juego, 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiarse progresivamente de la lógica, organización y sentido de diversos tipos de juegos, aceptando normas y reglas, el trabajo en equipo y la convivencia, a partir del acuerdo colectivo, proponiendo nuevas formas. • Reconocer y utilizar esquemas tácticos en la resolución de situaciones planteadas por el juego

individuales y grupales–.	de acuerdo con intereses y posibilidades de acción –individuales y grupales–.	reglado colectivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Participar en encuentros lúdicos-deportivos-recreativos de carácter inclusivo, manifestando actitudes cooperativas. 		

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	PRIMER CICLO		
	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que comprometan: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y uso de izquierda y derecha del propio cuerpo. - Despliegue de acciones motrices segmentarias, con o sin utilización de elementos. - Empleo de habilidades motrices básicas locomotrices (desplazamientos: caminar, correr; saltar; trepar, transportar, esquivar, entre otras), no locomotrices (girar, suspenderse y balancearse, empujar y traccionar, entre otras) y manipulativas (lanzar, pasar y recibir, ejecutar malabares, picar, golpear y trasladar objetos con uso de elementos, entre otras). - Utilización de diferentes apoyos y rolios. - Equilibración del cuerpo en forma estática y dinámica. - Percepción de sensaciones en diferentes estados corporales: reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que comprometan: <ul style="list-style-type: none"> - Ejercitación del lado y las partes hábiles del cuerpo, con y sin elementos. - Combinación de habilidades básicas con disociación segmentaria. - Empleo y combinación de habilidades motrices básicas locomotrices (desplazamientos: caminar, correr; saltar; trepar, transportar, esquivar, entre otras), no locomotrices (girar, suspenderse y balancearse, empujar y traccionar) y manipulativas (lanzar, pasar y recibir, ejecutar malabares, picar, golpear y conducir objetos con uso de elementos, entre otras). - Utilización y combinación de diferentes apoyos y rolios. - Equilibración del cuerpo en forma estática y dinámica y en diferentes superficies. - Reconocimiento de sensaciones en diferentes estados corporales: reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que comprometan: <ul style="list-style-type: none"> - Afianzamiento de izquierda y derecha del propio cuerpo. - Combinación de habilidades básicas con disociación segmentaria en interacción con otros. - Combinación con ajuste motriz de habilidades motrices básicas locomotrices (desplazamientos: caminar, correr; saltar; trepar, transportar, esquivar, entre otras), no locomotrices (girar, suspenderse y balancearse, empujar y traccionar) y manipulativas (lanzar, pasar y recibir, ejecutar malabares, picar, golpear y conducir objetos con uso de elementos, entre otras), para la resolución de situaciones problemáticas de juego. - Reconocimiento y utilización de formas correctas de realización de apoyos y rolios. - Equilibración del cuerpo en forma estática y dinámica, en diferentes superficies y situaciones.

			<ul style="list-style-type: none"> - Exploración de posiciones corporales invertidas. - Diferenciación y registro de sensaciones en diferentes estados corporales: reposo-actividad, tono muscular, variaciones de ritmo cardíaco y respiratorio.
		Registro de la alternancia sucesiva: tensión–relajación. contracción–decontracción .	
	Exploración, reproducción e invención de estructuras rítmicas , en desplazamientos y movimientos globales, con y sin elementos.	Elaboración de secuencias de movimiento en relación con estructuras rítmicas simples.	
	Exploración, creación y disfrute de acciones corporales y ludomotrices expresivas y comunicativas .		
	Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que requieran el reconocimiento de nociones espaciales (en posiciones estáticas y en movimiento) y de posturas corporales.	Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que requieran el registro y uso de nociones espaciales de orientación, en la resolución de situaciones problemáticas de juego.	
	Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que requieran el reconocimiento de nociones temporales de velocidad, sucesión, duración, simultaneidad.	Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que requieran el registro y uso de nociones temporales de velocidad, sucesión, duración, simultaneidad.	
		Expresión, registro y comparación de formas de resolución posibles o aplicadas a las diversas situaciones problemáticas planteadas.	
	Reflexión, acuerdo y práctica de pautas de higiene personal .		
	Reflexión, acuerdo y práctica de normas de seguridad en la clase.		
EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS	El juego compartido con otros como una experiencia gratificante.		
	Exploración de diferentes roles en el juego .	Exploración del sentido de los roles en el juego .	
	Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar.		
	Reconocimiento del sentido de adecuar el propio comportamiento en situaciones de juego.		
	Manifestación de acuerdos y desacuerdos en relación con las reglas de juego y proposición de nuevas formas .		
Puesta en práctica de acuerdos para sostener el juego .			
Aceptación de los resultados .			
Reflexión acerca de los conflictos producidos en el juego .			
	Participación activa en juegos motores masivos de organización simple, con lógica cooperativa (sentido solidario e inclusivo) y/o de oposición.	Participación activa en juegos motores masivos, modificados o contruidos por el grupo en forma acordada, con lógica cooperativa (sentido solidario e inclusivo) y/o de oposición.	

	Reconocimiento y aceptación de la regla como organizador del juego.	Comprensión, invención y acuerdo de reglas sencillas para poder realizar juegos compartidos.
	Construcción y participación en juegos que requieran la exploración del manejo de materiales no convencionales.	Construcción, acuerdo y participación en juegos que requieran la manipulación de materiales no convencionales.
	Exploración de las posibilidades del movimiento expresivo-comunicativo en los juegos en relación con acciones propias y de los compañeros.	
	Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares.	Reconocimiento, valoración y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y /o de otros lugares.
EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS	La experimentación e interacción equilibrada, sensible y de disfrute en el ambiente natural y otros.	
	Exploración de diferentes elementos propios del ambiente no habitual.	Reconocimiento y valoración de diferentes elementos propios del ambiente no habitual.
	Participación en actividades en la naturaleza (salidas, excursiones, campamentos, y grandes juegos), referidas a la interacción equilibrada con el ambiente. Práctica de actividades corporales y motrices que permitan la exploración de habilidades motoras condicionadas por el contexto no habitual. Reconocimiento de modos convenientes de acción para la protección del ambiente y el cuidado de sí mismo.	
	Acuerdo de pautas de convivencia con los otros/as en ambientes naturales. Acuerdo de pautas de seguridad para la vida en ambientes no habituales.	
	Descubrimiento y expresión de sensaciones y emociones durante la realización de actividades corporales y motrices en el ambiente natural.	
	Exploración, reconocimiento e intercambio de juegos que se juegan al aire libre y/o en contacto con la naturaleza.	

SEGUNDO CICLO			
EJES	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SÍ MISMO	Sub-eje: La construcción corporal y motriz con un enfoque saludable		
	Reconocimiento y aceptación del propio cuerpo y sus posibilidades. Identificación de los elementos funcionales del cuerpo con relación a la actividad física.		
	Reconocimiento y auto corrección de posturas inadecuadas. Diferenciación de formas adecuadas e inadecuadas de realizar ejercicios corporales. Identificación de maneras de prevenir la realización de movimientos inconvenientes.		
	Reconocimiento de formas de recuperación y estabilización de funciones corporales con relación a actividades desarrolladas.		

Registro, análisis y comparación de la variación postural, del equilibrio y los estados corporales .	
Exploración y sensibilización de prácticas corporales y ludomotrices que requieran la identificación de las capacidades motoras condicionales fuerza general, Flexibilidad y velocidad.	Exploración y sensibilización de prácticas corporales y ludomotrices que requieran la identificación de las capacidades motoras condicionales (resistencia aeróbica en intervalos breves, fuerza general, flexibilidad y velocidad).
Comparación de sensaciones en diferentes estados corporales: posturales, de reposo-actividad, de tono muscular, de variación de ritmo cardíaco y respiratorio.	Regulación de sensaciones en diferentes estados corporales: posturales, de reposo-actividad, de tono muscular, de variación de ritmo cardíaco y respiratorio.
Reflexión, acuerdo y práctica de pautas de higiene personal.	
Reflexión, acuerdo y práctica de normas de seguridad en la clase.	
Conocimiento y reflexión acerca de las prácticas corporales, motrices y ludomotrices realizadas e identificación del mensaje que los medios de comunicación divulgan al respecto .	Conocimiento y reflexión acerca de las prácticas corporales, motrices y ludomotrices realizadas y análisis crítico del mensaje que los medios de comunicación divulgan al respecto .
Sub-eje: La construcción de la disponibilidad motriz y su manifestación singular	

	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que comprometan: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la izquierda y la derecha de los objetos como referentes espaciales. - Elaboración, con ajuste motor, de diferentes maneras de combinar habilidades motrices en función de situaciones problemáticas de juego. <p>Habilidades motrices básicas: locomotrices (desplazamientos: caminar, correr; saltar; trepar, transportar, esquivar, entre otras), no locomotrices (girar, suspenderse y balancearse, empujar y traccionar) y manipulativas (lanzar, pasar y recibir, ejecutar malabares, picar, golpear y conducir objetos con uso de elementos, entre otras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que comprometan: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la izquierda y la derecha en relación con el desplazamiento propio, de los objetos y de los otros. - Práctica de habilidades motrices combinadas y específicas (saltar, correr, golpear un elemento con la mano, con el pie o con otro elemento, lanzar, pasar y recibir, driblar, rolar, entre otras), en función de situaciones problemáticas de juego: <ul style="list-style-type: none"> - Combinación de desplazamientos. - Equilibración y reequilibración en situaciones dinámicas. - Pases, lanzamientos y recepción de objetos variados. - Impulso o golpe utilizando diferentes elementos a un móvil en movimiento. - Dribling. - Trepa, suspensión y balanceo. - Habilidades motrices específicas de iniciación al Atletismo: carreras de velocidad, de resistencia, de posta; saltos en alto y en largo; lanzamiento de diferentes objetos. - Habilidades motrices específicas de iniciación a la Gimnasia: roles adelante y atrás en combinación con otras habilidades, apoyos con equilibración en posición invertida (vertical de manos, de cabeza o media luna); saltos utilizando superficie de impulso y/o cajón de salto. - Habilidades motrices manipulativas de manejo y control de elementos como sogas, aros, cintas, etc.; dominio dissociado o simultáneo de dos objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de prácticas corporales y ludomotrices que comprometan: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la izquierda y la derecha en relación con el desplazamiento propio, de los objetos y de los otros. - Práctica de habilidades motrices combinadas y específicas (saltar, correr, golpear un elemento con la mano, con el pie o con otro elemento, lanzar, pasar y recibir, driblar, rolar, otras), en función de situaciones problemáticas de juego. <ul style="list-style-type: none"> - Combinación de desplazamientos. - Equilibración y reequilibración en situaciones dinámicas. - Pases, lanzamientos y recepción de objetos variados. - Impulso o golpe utilizando diferentes elementos a un móvil en movimiento. - Dribling. - Trepa, suspensión y balanceo. - Habilidades motrices específicas de iniciación al Atletismo: carreras de velocidad, de resistencia, de posta; saltos en alto y en largo; lanzamiento de diferentes objetos. - Habilidades motrices específicas de iniciación a la Gimnasia: roles adelante y atrás en combinación con otras habilidades, apoyos con equilibración en posición invertida (vertical de manos, de cabeza o media luna); saltos utilizando superficie de impulso y/o cajón de salto. - Habilidades motrices manipulativas de manejo y control de elementos como sogas, aros, cintas, etc.; dominio dissociado o simultáneo de dos objetos.
--	--	--	--

	Orientación y ubicación espacio-temporal con ajuste de las trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos.		
	Expresión, registro y comparación de formas de resolución posibles o aplicadas a las diversas situaciones problemáticas planteadas .		
EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS	Sub-eje: La construcción de la disponibilidad motriz en interacción con otros con integración crítica y reflexiva		
	Identificación de modos inclusivos de jugar . Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar . Reconocimiento del sentido de adecuar el propio comportamiento en situaciones de juego . Manifestación de acuerdos y desacuerdos en relación con las reglas de juego y proposición de nuevas formas. Puesta en práctica de acuerdos para sostener el juego . Aceptación de los resultados .		
	Exploración de juegos de lógica cooperativa .	Reconocimiento y experimentación de juegos de lógica cooperativa .	Reflexión acerca de los conflictos producidos en el juego. Respeto y aceptación del otro y sus posibilidades . Modificación, creación y acuerdo de juegos de lógica cooperativa .
	Participación activa en juegos reglados modificados , en pequeños grupos, que requieran el acuerdo y modificación de reglas, roles, funciones, espacio. <ul style="list-style-type: none">• Juegos y actividades atléticas• Juegos y actividades gimnásticas• Juegos en equipos• Juegos de oposición: Juegos de cancha dividida Juegos de invasión	Participación activa en juegos reglados modificados , que requieran la resolución de situaciones problemáticas: <ul style="list-style-type: none">• Juegos y actividades atléticas• Juegos y actividades gimnásticas• Juegos en equipos• Juegos de oposición: Juegos de cancha dividida Juegos de invasión Práctica de actividades corporales y ludomotrices orientados al aprendizaje de juegos reglados colectivos (Variables: reglas, tácticas y estrategias, cantidad de participantes, materiales, elementos y dimensiones del campo) Práctica de otras configuraciones de movimiento acordes a los diferentes contextos locales regionales, culturales y a las posibilidades institucionales.	
	Participación en encuentros lúdico-deportivos-recreativos con actitud inclusiva y solidaria.		
Sub-eje: La construcción de códigos de expresión y comunicación compartidos			

	Vivenciar el juego compartido con otros como una experiencia gratificante.	
	<p>Conocimiento y experimentación de prácticas creativas expresivas a partir de la biografía corporal y motriz en el encuentro con otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bailes típicos, danzas populares y de los pueblos originarios. • Actividades circenses y escénicas, murga y malabares. 	<p>Recreación y acuerdo en pequeño grupo de juego, de prácticas creativas- expresivas a partir de la biografía corporal y motriz en el encuentro con otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bailes típicos, danzas populares y de los pueblos originarios. • Actividades circenses y escénicas, murga y malabares.
	Reproducción, individual y colectiva, de secuencias de movimiento mediante la combinación de habilidades y destrezas, en relación con la actividad gimnástica.	Elaboración y práctica en pequeño grupo, de secuencias de movimientos en relación con la actividad gimnástica.
	Reconocimiento, valoración y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia, de otras culturas de la región y de otros lugares.	
EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS CORPORALES LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS.	Sub-eje: La construcción de la interacción equilibrada, sensible y de disfrute con el medio natural y otros	
	Experimentación e interacción equilibrada, sensible y de disfrute en el ambiente natural y otros.	
	El conocimiento y experimentación de actividades en la naturaleza (salidas, excursiones, campamentos, y grandes juegos), referidas a la interacción equilibrada con el ambiente.	
	La práctica de actividades corporales y motrices que permitan el reconocimiento y utilización de habilidades motoras condicionadas por el ambiente no habitual.	
	Exploración y experimentación sensible del ambiente no habitual y sus elementos propios. Valoración del ambiente no habitual y desarrollo de una conciencia crítica acerca de su problemática.	
	Reconocimiento de modos convenientes de acción para la protección del ambiente, el cuidado de sí mismo y de los otros.	
	Acuerdo y aceptación de pautas de convivencia, higiene y seguridad para promover el disfrute de todos.	
Participación en prácticas corporales y ludomotrices, individuales y grupales , en interacción equilibrada con el ambiente.	Participación en prácticas corporales y ludomotrices, individuales y grupales , identificando roles y funciones y valorando la interacción equilibrada con el ambiente.	

	Exploración de las técnicas básicas de vida en la naturaleza, procedimientos y elementos necesarios para desenvolverse en ambientes no habituales , orientada al uso responsable para un desarrollo sustentable.	Reconocimiento y utilización de las técnicas básicas de vida en la naturaleza, procedimientos y elementos necesarios para desenvolverse en ambientes no habituales , orientados al uso responsable para un desarrollo sustentable.
--	---	---

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Resulta fundamental que, en la clase de Educación Física, el docente, al enseñar, habilite a los estudiantes para que reconstruyan y resignifiquen los contenidos de la cultura corporal y del movimiento. De este modo, las propuestas de enseñanza serán fortalecidas con modelos de trabajo inclusivo y de reconocimiento de los aportes, desde la corporeidad construida de cada estudiante, para afirmar el proceso de conquista progresiva de su identidad corporal.

Cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos, las características de cada estudiante, los grupos que ellos conforman y los contextos donde las actividades tienen lugar; en función de esto, el docente definirá el modo de intervención más adecuado según su criterio.

No todos los grupos tienen los mismos gustos, preferencias, necesidades, dificultades, etc.; por lo tanto, al elaborar una propuesta didáctica, es necesario tomar en cuenta la diversidad. En este marco, el docente tendrá que orientar, proponer ideas, ayudar a los estudiantes a expresarse y promover en ellos la producción de respuestas alternativas.

A partir de la posibilidad de ampliar los modos de intervención pedagógica a través de los cuales la enseñanza de la Educación Física puede enriquecer el desarrollo de sus contenidos fundamentales adjudicando un lugar protagónico al estudiante, se señalan, a modo de ejemplos, algunas ideas para la enseñanza en este espacio curricular:

- Se recomienda destinar un momento para la reflexión sobre los temas y actividades desarrollados durante la clase, a fin de promover el análisis y la adquisición y desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico, de elaboración, expresión y comunicación de los estudiantes. Por ejemplo, *destinar tiempos para el diálogo sobre los cambios corporales ocurridos durante la realización de actividades, tales como percibir los diferentes tonos musculares, la contracción y decontracción, la fatiga y el cansancio, a fin de propiciar la toma de conciencia en relación con el propio cuerpo.*
- Con el fin de enriquecer la apropiación de los contenidos y la construcción de los aprendizajes propios de Educación Física, será provechoso el registro de acciones, comentarios, resoluciones del estudiante, en diferentes instrumentos y soportes (cuadernos de clase, producciones escritas colectivas, proyectos de investigación, fichas, entre otros). En esta instancia, será valioso alentar la reflexión, indagación y discusión de información, proveniente de variadas fuentes.
- Resulta interesante que la clase de Educación Física habitual pueda asumir, de manera eventual, el formato Taller. En este contexto, el estudiante mantiene un rol protagónico, apropiándose de otros aprendizajes. El taller es una organización centrada en el *hacer*, que integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos y/o productos referidos a los saberes propios de la Educación Física. Promueve el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo. Por ejemplo: construcción de material no convencional para ser utilizado en la clase de Educación Física a partir del uso de elementos en desuso y otros materiales; el aprendizaje de manejo de herramientas necesarias para tal fin, con el asesoramiento por parte de personas ajenas o no al centro educativo, entre otras alternativas.

- Los Proyectos didácticos integrados con otras áreas curriculares son de real valía para el abordaje de diversas temáticas. Un caso podría ser referido al abordaje de aspectos socio-ambientales en donde se conjugasen contenidos de Ciencias Naturales, Sociales y Educación Física. Por ejemplo, Proyectos de vida en la naturaleza, con relación a la preservación y cuidado del ambiente harán referencia a la integración del estudiante al ambiente y su autoreconocimiento como parte del mismo; la sensibilización hacia la problemática de su conservación y cuidado constituye el punto de partida para las diferentes opciones de intervención docente. **Saber ser, saber estar y saber hacer** en el ambiente justifica la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, en procesos de exploración, descubrimiento y experimentación sensible, como así también de creación de actividades para una relación equilibrada con el ambiente y su disfrute

Este proceso necesita que el docente favorezca y facilite la asunción de diferentes roles y funciones en la organización e implementación de proyectos de dificultad creciente, otorgando la posibilidad de que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades propias de la vida en la naturaleza.

- La Educación Física y su relación con las TIC abre una interesante oportunidad y desafío para promover propuestas didácticas que vinculen las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación con los saberes propios del área. Su incorporación al desarrollo del proceso educativo es una herramienta y recurso válido que constituye un modo diferente y enriquecedor de abordar los aprendizajes disciplinares.
- En el marco del proceso de iniciación deportiva que caracteriza a este Nivel Educativo, el acento de las propuestas didácticas que lo propicien estará puesto en la generación de las mejores condiciones, es decir que la propuesta enriquezca la integración del estudiante en tal proceso, para que participe de este espacio, reconociéndolo como encuentro compartido con otros.

Cierto es que el paso por esta etapa hace referencia al recorrido de complejidad progresiva que transitan los estudiantes del 2do. Ciclo del nivel, para el abordaje del juego reglado, a través de su participación activa y compartida en la resolución de situaciones (táctica) que el juego propone, con economía de tiempo y esfuerzo (técnica). Se valora el propósito de que todos los estudiantes logren, al finalizar la Educación Primaria, integrarse en forma activa al juego reglado colectivo, condicionado por las posibilidades, recursos, instalaciones e intereses del Centro Educativo y de los estudiantes.

- Se sugiere que, en general, sin identificar etapas de desarrollo, la actividad lúdica sea punto de partida que desencadene una secuencia de instancias didácticas y pedagógicas con el fin de favorecer la construcción de aprendizajes propios del proceso de Iniciación deportiva.
 - 1ª instancia: práctica de juego global, con las reglas fundamentales que permitan iniciar el juego (por ejemplo, trasladar el elemento utilizando dribling; ubicar el elemento en la meta; tomar contacto con el elemento con cualquier parte del cuerpo menos con los miembros inferiores; no contactar el cuerpo del poseedor del elemento).
 - 2ª instancia: diálogo y discusión acerca de la organización en el espacio de juego, dificultades identificadas, tanto individuales, como en el pequeño grupo o en el equipo, según el juego practicado; modos de resolver; establecimiento de acuerdos respecto a posibles tácticas que resuelvan la situación.
 - 3ª instancia: nueva práctica del juego aplicando las decisiones anteriores.
 - 4ª instancia: nuevo diálogo entre la totalidad de participantes, explicando las decisiones puestas en práctica y considerando la eficacia de las mismas. Los jugadores identifican errores o defectos y sus causas.
 - 5ª instancia: propuesta didáctica de juego o modificaciones al mismo por parte del docente, con el objetivo de resolver dificultades surgidas en la discusión.
 - 6ª instancia: fase final donde se propone el juego global que inició la sesión.
- Será relevante el planteamiento del juego cooperativo como estrategia didáctica en el abordaje de los aprendizajes propios del área. Tal propuesta lúdica promueve, a través de sus reglas, objetivos, organización interna, la puesta en práctica de actitudes de cooperación en la resolución misma del juego. En general, se hace referencia a la disposición para conseguir objetivos comunes en el grupo de juego como desafío colectivo. Por su contribución en relación con los valores humanos que desde la Escuela

se busca generar, se propone asignar mayor cantidad de tiempo y espacios a estas actividades, como así también a reflexionar sobre los valores puestos de manifiesto en otras actividades experimentadas y su transformación, a través de reglas de juego, hacia un perfil cooperativo.

- Se sugiere al docente el diseño de situaciones ludomotrices problemáticas que estimulen la exploración y descubrimiento de soluciones individuales y colectivas por parte de los estudiantes. La utilización de diferentes elementos que varíen en forma, tamaño y textura constituye una estrategia didáctica que promueve la apropiación de saberes motores, a partir de la experiencia de acciones determinadas por la percepción y adaptación al medio y a las características de los objetos. Entre otros: juegos de lanzar y recibir diferentes objetos; juegos senso-perceptivos, por ejemplo con restricción visual; juegos de salto con sogas y otros elementos.

En relación con la evaluación de los aprendizajes

Es conveniente destinar tiempo a la evaluación entendida como un proceso que debe implementarse de modo integrado a la enseñanza y compartido con los estudiantes, a través de estrategias que les otorguen mayor protagonismo en la valoración de los propios logros. El docente ayudará a los estudiantes a descubrir, identificar y ser críticos de sus aprendizajes, asignándoles significado.

Este marco democrático debe ser enfatizado en las prácticas evaluativas de la Educación Física, reconociendo la diversidad social y sus singularidades corporales y motrices. En este sentido, se recupera un texto que sintetiza el sentido de la evaluación en el presente documento:

“La evaluación es un proceso en el que deben consensuarse diferentes intereses, valores, puntos de vistas. El énfasis en la actualidad no es velar o buscar aquel juicio imparcial que debe garantizarse mediante la competencia del evaluador, el poder del profesor y el uso de unos rigurosos procedimientos técnicos sino que hay que verla como una herramienta el debate democrático en el aula...” (Bordas, 2001, pp. 25 a 48)

Por lo tanto, se recomienda adoptar posicionamientos superadores de las visiones más tradicionales que imperaron en la disciplina, que privilegiaban los resultados y la reproducción de modelos ideales, con el propósito de hacer ingresar miradas renovadoras que incluyan prácticas de auto-evaluación, co-evaluación y evaluación compartida docente-estudiantes, entre otras.

Es conveniente implementar instancias de evaluación de inicio, de proceso y final. En esta última, el docente, además de considerar los logros de sus estudiantes mediante instrumentos que incorporen aspectos cualitativos y cuantitativos, evaluará su propia propuesta de enseñanza a los fines de producir los ajustes pertinentes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aisenstein, A. (comp). (2006). *Cuerpo y cultura, prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Aisenstein, A; Ganz, N. y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bordas, M. I.; Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía Año LIX N° 218. Madrid. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- Cena, M. (2006). *La expresión corporal en la Educación Física. Preguntas Frecuentes*. En *Revista Novedades Educativas*, (297). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gómez, J. (2002). *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires: Stadium
- Gómez, J. (2004). *La educación física en el Nivel Primario*. Buenos Aires. Stadium
- Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la Educación Física. En el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La corporeidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grasso A y Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guinguis, H. y Franchina, D. (2001). *De la alta competencia a la alta cooperación*. Revista Stadium N° 177. Buenos Aires. Editorial Stadium.
- Hernández Moreno, J; y otros (2000). *La Iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Madrid: Editorial Inde.
- Pavía, V. (2002). *Entren al patio*. Neuquén, Argentina : Universidad Nacional del Comahue.
- López Pastor, V. (coord.) (2006). La Evaluación en Educación Física: revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa : la evaluación formativa y compartida. En *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-41. Madrid: Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- Rozengardt, R. (2006). Acerca de los contenidos de la Educación Física Escolar. En *Revista Digital*, 11 (100). Buenos Aires.
- Ruiz Pérez, L. M. (1985): *Aprendizaje de las habilidades motrices y deportivas*. Madrid. Ed. Gymnos.
- Ruiz Perez, L. (1995). *Competencia Motriz*. Madrid: Gymnos.

- **Documentos:**
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. (2010) Ley Provincial de Educación N° 9870. Córdoba: Autor.
- Argentina, Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología (2007 - 2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física Nivel Primario*. 1° Ciclo y 2° Ciclo EGB. Buenos Aires. Documento acordado en Seminario Federal – diciembre 2008 – sujeto a aprobación del CFE
- Gobierno de la provincia de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Nivel Primario. Propuesta Curricular*, Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula (2004). *Diseño para la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Autor
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Aprendizajes Prioritarios Jurisdiccionales - Educación Física - nivel inicial y primario*. Córdoba, Argentina: Autor
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Secundaria (2009). *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos: Autor. Recuperado el 07 de enero de 2010, www.docentesenterrerianos.com/.../2009/.../lineamientos-secundaria-ultima-version.doc -
- Gobierno de la provincia de La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Coordinación. Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión (2009). *Materiales Curriculares. Educación Secundaria Ciclo Básico. Versión Preliminar*. Santa Rosa, La Pampa: Autor. Recuperado el 07 de enero de 2010, de www.lapampa.edu.ar/MaterialesCurriculares/.../CicloBasicoOrientado/MCE_MC2009_Taller_OyEA_1vPreliminar.pdf -

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El campo de conocimiento de la Educación Artística se ha tornado, en el mundo de hoy, en uno de los espacios de conocimiento capaces de explicar, de manera crítica y reflexiva, la realidad cultural, histórica y social que permite dar sentido y significatividad a un contexto controversial y cambiante.

En la escuela, esto se hace posible a través de la comprensión, experimentación y dominio de los lenguajes que conforman el campo de la Educación Artística: las Artes Visuales, la Música, el Teatro y la Danza. La posibilidad de comprender y significar el mundo a través de los lenguajes artísticos, involucra a los estudiantes con la cultura, y puede habilitar la participación activa en la comunidad a la que pertenecen.

Por eso, *la presencia de las artes en la educación obligatoria se expresa como ineludible en tanto brinda herramientas conceptuales y metodológicas propias de su campo de conocimiento, favoreciendo el pensamiento crítico, divergente y metafórico al tiempo que contribuye en la construcción de un sujeto situado en su cultura y en su historia* (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y educación, 2008).

Parafraseando a Elliot Eisner (1995, p. 89), es posible afirmar que cuando el arte desempeña esta función, da a lo personal e inefable una forma pública en la cual pueden participar otros, y, de esta manera, las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo. Permite, así, el desarrollo de los aspectos sensibles de los sujetos y, por su intermedio, las potencialidades que conlleva.

También desde lo cognitivo, las posibilidades son infinitas, ya que por medio de la expresión artística, el estudiante puede metaforizar de maneras diversas y polisémicas aquello que por medio de los lenguajes "convencionales" no puede expresar.

Por otro lado, el Arte y sus manifestaciones no son otra cosa que resultados de las visiones que se tienen de la realidad y la manera crítica en que los artistas se apropian de ella, por lo que el contacto directo y vivencial con éste permite relacionarse con la realidad desde otras miradas.

El siglo XXI requiere de otras formas de conocer y comunicarse. Ser "educado" en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar en soluciones antes no imaginadas. De allí la importancia de que la Educación Artística esté en toda la escolaridad primaria, y brinde a los estudiantes elementos y significados de su propio campo, por un lado, y útiles para el abordaje de otros saberes disciplinares, por el otro. Esto le permitirá, paulatinamente, constituirse/formarse como estudiante, como ciudadano y como partícipe activo y reflexivo de su grupo de pertenencia, a partir del desarrollo de valores éticos, estéticos, sociales y culturales. Además, desde esta área, se trabajará para que el estudiante comprenda que las concepciones sobre el arte, y el arte mismo, no suponen una mirada unívoca, por lo que el abordaje debe tener en cuenta la interculturalidad y la diversidad, que enriquecerán las propias miradas y la manera de mirar, valorar y comprender a los demás.

Es importante tener en cuenta para toda la Educación Primaria, y en particular para las propuestas surgidas del área, que lo lúdico es parte de las acciones cotidianas de los estudiantes de este Nivel, por lo que presentar las actividades en forma de juego, no invalida los procesos de aprendizaje que se proponen a los estudiantes, sino que, por lo contrario, en muchas ocasiones, hace evidente la significatividad de la propuesta.

A los fines de posibilitar gradualmente el abordaje de dos lenguajes artísticos en la educación obligatoria, cada institución de Nivel Primario -durante el 2011-, teniendo en cuenta el personal docente del que dispone para el desarrollo de la Educación Artística en el régimen común y en el marco de Programas específicos (Jornada Extendida, Centro de Actividades Infantiles, Jornada Ampliada, Coros y Bandas, etc.), deberá proyectar los espacios curriculares del campo artístico, evitando superposiciones y repeticiones de los lenguajes artísticos (Artes visuales, Música, Danza y Teatro) en la propuesta formativa. (CFE. Resolución 120/2010).

ARTES VISUALES

1. PRESENTACIÓN

La escuela debe ser el ámbito que garantice el acceso a las diversas manifestaciones de la cultura expresadas por medio de las Artes Visuales, su análisis e interpretación, para que los estudiantes se inicien en la comprensión de los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de dichas obras. Ofrecer situaciones en donde sean posibles lecturas divergentes frente a un mismo hecho artístico promueve un desarrollo de la sensibilidad estética que puede devenir en conocimiento y reflexión sobre las cualidades de lo artístico.

Las Artes Visuales, al igual que el resto de los lenguajes artísticos, ofrecen la posibilidad de acercar al estudiante a producciones culturales de su comunidad y del patrimonio universal para conocerlas y disfrutarlas.

En el ámbito escolar, las Artes Visuales contemplan el desarrollo de conocimientos que implican diferentes modos de representar -bidimensional, tridimensional o virtualmente- e involucran la producción, la percepción y la reflexión como capacidades interpretativas en la búsqueda progresiva de la construcción de sentido, tanto del fenómeno cultural como de la realidad. Se procura que el estudiante logre expresar algo propio o que realice actos significativos que promuevan un aprendizaje con sentido estético, ético y participativo.

Las Artes visuales posibilitan la apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades que permiten diferentes interpretaciones de la realidad compleja, logrando un acceso más equitativo a las producciones materiales y simbólicas. Asimismo, dan oportunidades para considerar lo diverso como algo inherente y enriquecedor para el propio ser humano. (Argentina, Ministerio de Educación, 2009).

El desarrollo de las posibilidades creativas se puede producir cuando se ofrecen actividades en las que los estudiantes se enfrentan con situaciones novedosas y problemáticas que se pueden resolver a través de diferentes habilidades, destrezas y conocimientos. De esta manera, la educación artística se apoya en una praxis creativa que va más allá del conocimiento de las teorías. Por este motivo, es recomendable repensar la práctica de este lenguaje, traspasando los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado arte, para comenzar a incorporar en la escuela el análisis de otros fenómenos visuales generados, por ejemplo, por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Gracias a esta poderosa herramienta de aplicación e investigación escolar, el arte está al alcance de todos, la cultura letrada y la ciber cultura funcionan como aliadas del aprendizaje.

En el contexto de hoy se genera una gran cantidad de imágenes visuales entre las que conviven producciones tradicionales con propuestas innovadoras que alcanzan un alto grado de desarrollo visual. En él se produce el diálogo entre imágenes fotográficas; analógicas, digitales o virtuales; los videojuegos, Internet, los dibujos en la televisión, entre muchas otras. En definitiva, imágenes que plantean nuevas formas de explorar, comprender, leer el mundo, como así también nuevos modos de ver, conocer y representar lo propio, lo ajeno y lo común.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Manipular espontáneamente los elementos básicos del lenguaje visual.	Identificar los elementos del lenguaje visual.	Relacionar y organizar formas del lenguaje visual con imágenes del mundo circundante.
Relacionar e identificar los elementos del lenguaje visual para la construcción de diversas imágenes.	Seleccionar y combinar los elementos del lenguaje visual para la construcción de diversas imágenes.	
Identificar y diferenciar los planos: bidimensional y	Resolver desde la organización en el plano bidimensional.	Resolver desde la organización en el plano tridimensional.

tridimensional.		
Interpretar y construir formas del mundo cotidiano.	Relacionar los diferentes elementos del lenguaje visual.	Interpretar su contexto a partir del contacto con diversos tipos de imágenes.
		Lograr su intencionalidad plástica en relación Con materiales, elementos y soportes.
Ampliar los niveles de percepción.		Avanzar hacia el reconocimiento de las posibilidades que cada material, herramienta y soporte ofrece.
Manejar y combinar distintos materiales, herramientas y soportes para lograr el disfrute de la expresión artística.	Seleccionar y combinar distintos materiales, herramientas y soportes considerando las posibilidades plásticas para el logro de producciones.	Reconocer y analizar elementos representativos de la identidad cultural.

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
Registrar a través de la observación los distintos datos provenientes del campo visual.	Registrar, acrecentar y discriminar a través de la observación los distintos datos provenientes del campo visual.	
Representar con técnicas plásticas según la propia expresividad y sentido estético.		
Traducir al lenguaje plástico experiencias personales emocionalmente significativas.		
Emitir mensajes visuales con imágenes fijas y secuenciadas.		
Desarrollar una actitud crítica ante los mensajes visuales.		
Experimentar con distintos modos de acción en el plano y en el volumen: aplastar, amasar, estirar, plegar, calar, cortar recortar, seccionar, pintar, dibujar, etc.	Enfrentar problemas físicos y técnicos propios de la tridimensionalidad elaborando estrategias para resolverlos.	Crear plásticamente en el espacio de tres dimensiones.

Conocer y representar producciones de la figura humana en diferentes periodos históricos y culturas.	
Reconocer y establecer la elección de materiales, herramientas y soportes que se ajuste a proyectos de trabajo.	Ampliar cuantitativamente y cualitativamente el campo de experiencias significativas con distintos materiales, herramientas y soportes, pudiendo elegir aquella que mejor se adecua.
Fortalecer el reconocimiento y análisis de elementos representativos de la identidad cultural.	Difundir y recuperar el reconocimiento y análisis de elementos representativos de la identidad cultural.
	Colaborar en la conservación del patrimonio cultural.
	Participar en la organización de eventos culturales.
	Desplegar estrategias creativas plásticas, que devengan de las características del paisaje (geográfico, animal, vegetal y urbano), dando respuestas nuevas.
	Traducir al lenguaje plástico información sobre la seguridad vial.
	Utilizar diversos materiales, técnicas y soportes para advertir derechos y obligaciones del transeúnte.
	Utilizar diversos materiales, técnicas, y soportes para desarrollar procedimientos que le permitan investigar la realidad y practicar el análisis, la crítica y la discusión de los hechos de consumo.
	Utilizar el lenguaje plástico para concientizar a la sociedad de la importancia de la responsabilidad y la solidaridad en la vía pública.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL		
Descubrimiento y exploración de los elementos del lenguaje visual : punto, línea, plano, color, textura, espacio.	Exploración y utilización de los elementos del lenguaje visual : punto, línea, plano, color, textura, espacio.	Reconocimiento y utilización de los elementos del lenguaje visual : punto, línea, plano, color, textura, espacio.

Construcción de imágenes a partir del entorno cotidiano.	Construcción de imágenes a partir de la imaginación.	Organización de imágenes a partir de la cotidianeidad y de la imaginación.
Producción exploratoria de los elementos del lenguaje visual : el punto, la línea, la forma, el color, la textura.	Relación de los elementos del lenguaje visual para la construcción de imágenes cotidianas.	Representación e interpretación del mundo cotidiano a partir de la relación y construcción de los elementos del lenguaje visual .
Exploración del color: primarios y secundarios - fríos y cálidos .		
Exploración con la mezcla de colores y registro de las diferentes modificaciones.		Experimentación con colores opuestos, dominantes y análogos .
		Experimentación de tonos e intensidad del color.
Identificación de colores en el entorno cotidiano .		
Exploración y reconocimiento de tamaños y proporciones en relación con objetos.	Representación en el espacio bidimensional .	Representación en el espacio tridimensional .
		Exploración de los elementos de la composición : espacio, movimiento, proporción, equilibrio, ritmo, simetría y asimetría.
Descubrimiento y exploración del espacio .	Organización y relación de la forma y el espacio .	Representación de la forma y el espacio .
Exploración de distintos soportes para la representación : papeles, cartones, vidrios, el rostro, la vestimenta, la pared, etc.	Relación de distintos elementos y distintos soportes .	Experimentación con distintos materiales y soportes .
Exploración de diferentes materiales : témperas, pasteles, tintas, anhilinas, lápices, marcadores, tiza, etc.		
Exploración de los diferentes modos de representación en la bi y en la tri dimensión .		
Exploración visual y táctil de diferentes formas, colores y texturas encontradas en la naturaleza o en los objetos cotidianos.		

Observación de producciones de distintos creadores.	Lectura de imágenes .	Comentario descriptivo y reconocimiento de los elementos del lenguaje visual en producciones de artistas regionales.
Interpretación de lo observado para el enriquecimiento de construcción del pensamiento.	La imagen visual como instrumento de expresión y comunicación.	Análisis de las señales de tránsito, signos y símbolos como elemento de comunicación .
Observación de las propias producciones y las de los pá identificando sus características, similitudes, y diferencias y valorando la diversidad .	Observación de detalles , en la naturaleza, la vestimenta, la arquitectura, etc., identificando sus características, similitudes y diferencias	Comparación de los modos de representación de diversas producciones de distintos contextos.
	Producción de imágenes según el contexto al que pertenecen.	Reconocimiento de imágenes del lugar al que pertenecen.
Representación plástica desde la realidad de su mundo circundante.	Representación plástica desde la imaginación de su mundo circundante.	

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL		
Reconocimiento y utilización de los elementos del lenguaje visual : punto, línea, plano, color, textura, espacio.		
Experimentación con distintos modos de acción en el plano y en el volumen : aplastar, amasar, estirar, plegar, calar, cortar recortar, seccionar, pintar, dibujar, etc.	Representación con técnicas plásticas según la propia expresividad y sentido estético.	
Reconocimiento de las posibilidades que cada material, herramienta y soporte ofrece.	Traducción al lenguaje plástico de experiencias personales emocionalmente significativas.	
Experimentación con color: primario y secundario - cálidos y fríos. Contrastes .	Reconocimiento y comparación del color local de los objetos y sus posibilidades expresivas en el entorno.	Reconocimiento, en los medios de comunicación gráfica y digital, de la influencia del color en las imágenes .
		Análisis del valor universal de los colores .

Experimentación con colores opuestos, dominantes y análogos .		
Experimentación de tonos e intensidad del color .		
Identificación de colores en el entorno cotidiano .	Resolución de problemas físicos y técnicos propios de la tridimensionalidad , elaborando estrategias para resolverlos.	Aplicación plástica en el espacio tridimensional .
Representación plástica trabajando la propaganda gráfica/digital , con símbolos: isologotipos y afiches, como elementos utilizados en los massmedia.		
Utilización del lenguaje plástico para informar sobre la seguridad vial.	Reconocimiento y diferenciación del valor universal de los colores y los símbolos gráficos referidos a la señalética vial.	
Utilización del lenguaje plástico para transmitir el conocimiento de los derechos y obligaciones del consumidor.		
Realización de composiciones con líneas, formas, colores y texturas .		
Elección de materiales, herramientas y soportes que se ajusten a proyectos de trabajo.	Ampliación cuantitativa y cualitativamente del campo de experiencias significativas con distintos materiales, herramientas y soportes , pudiendo elegir aquella que mejor se adecua a lo que se desea realizar .	
Construcción de producciones representativas de la identidad cultural.		
Elaboración de producciones –utilizando diversas técnicas - collage, dibujo, pintura, modelado, etc. – representativas del patrimonio cultural.		
Participación en eventos culturales (muestras, exposiciones .etc).		
Utilización de diversos materiales, técnicas, y soportes para desarrollar procedimientos que le permitan investigar la realidad.		
Utilización del lenguaje de las artes visuales para concientizar a la sociedad y generar conductas solidarias .		
Utilización de diversos materiales, técnicas, y soportes para practicar el análisis, la crítica y la discusión de los hechos de consumo.		
Utilización del lenguaje de las artes visuales para brindar información en el seno de su contexto cercano, familiar y barrial.		
Utilización del lenguaje de las artes visuales para advertir sobre la degradación ambiental.		
Utilización de diversos materiales, técnicas, y soportes para difundir derechos y obligaciones del transeúnte.		

Enumeración, descubrimiento y producción de texturas táctiles y visuales .		
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE VISUAL		
Análisis de la figura humana en relación con objetos del entorno.	Investigación en reproducciones de obras de artes pictóricas y escultóricas primitivas, de diversas civilizaciones, o de las que más les interesen, sobre la representación humana masculina y femenina.	Valoración de distintas manifestaciones estéticas y culturales, a partir de la comprensión de la relaciones entre la función de la imagen y las características de cada cultura o clase social.
		Análisis, difusión y reconocimiento de elementos representativos de la identidad cultural de su localidad, región o provincia.
		Conocimiento de producciones de la figura humana , masculina, femenina, niñez, etc. en diferentes periodos históricos y culturas .
Profundización de la capacidad de percepción y observación de obras que conformen el patrimonio cultural.		
Apreciación de producciones propias, la de sus pares, artistas regionales, nacionales y del mundo, como medio de expresión y comunicación .	Valoración de obras y productos de arte .	Valoración e interpretación de distintas manifestaciones estéticas y culturales , a partir de la relación entre la función de la imagen y las características de cada cultura
Percepción del mundo emocional y sensible .		
Colaboración en la conservación del patrimonio cultural heredado.		

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Si se considera que las artes visuales son un factor importante para la formación integral de la personalidad humana, los contenidos y las prácticas del lenguaje visual deben estar relacionados constantemente con los de los otros lenguajes artísticos que intervienen en la construcción social y cultural, en concordancia con el contexto cercano de los estudiantes.

El docente deberá tener en cuenta los conocimientos del lenguaje visual y audiovisual de los estudiantes, adquiridos desde sus propias experiencias cotidianas a través de prácticas que involucren lo sensorial y lúdico, utilizando de manera personal e intentando superar los estereotipos. Este lenguaje artístico será así un vehículo de sus sentimientos y emociones.

La expresión gráfica, pictórica y escultórica es uno de los recursos más valiosos y genuinos con los que se cuenta en la escuela primaria. El docente no sólo deberá enseñar técnicas tradicionales, sino adoptar como criterio de selección las características y necesidades del contexto de los estudiantes, y a partir de la práctica del dibujo, la pintura, el modelado, etc., estimular y proponer actividades que generen la participación, el trabajo grupal, el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética y el gusto y disfrute por ser parte de expresiones en las que las producciones artísticas sean el vehiculizador de lo personal y lo social. Este factor será preponderante para que los estudiantes sientan confianza y seguridad al momento de expresarse y relacionarse con el lenguaje visual y audiovisual. La selección cuidadosa de las propuestas, las estrategias claras y atractivas y las técnicas variadas, favorecerán y fortalecerán el proceso creador de los niños.

El docente realizará una selección y secuenciación de materiales, herramientas y soportes relacionados con el dibujo, la pintura, el collage y las construcciones, para no abrumar a los estudiantes con una diversidad de las mismas.

En este espacio curricular, el aprendizaje habrá de orientarse hacia la experimentación y valoración de las técnicas, adecuando o subordinando materiales, herramientas, etc., a la intencionalidad creativa, con la finalidad primordial de llegar a una imagen o producción propia. Esta propuesta generará un espacio para que el estudiante desarrolle diversas capacidades, afianzando la relación con cada técnica y material, conquistando las diversas posibilidades que poseen, como por ejemplo la reutilización y el reciclaje.

La actividad plástica puede relacionarse de manera directa y armoniosa con las nuevas tecnologías, sin dejar de lado el contacto con materiales tradicionales tales como el lápiz, la regla, la goma, el papel, etc.

Se sugiere que el espacio físico para el desarrollo de las actividades sea amplio, ventilado e iluminado para que los estudiantes puedan trabajar cómodamente. Se podrá también proponer para aquellos días apropiados climáticamente, trabajar al aire libre. Es necesario prever elementos de limpieza luego de finalizada la actividad y promover el cuidado de los materiales y las herramientas que se utilizan.

El formato de Taller para el desarrollo del lenguaje visual posibilita poner en contacto a los estudiantes con los contenidos específicos y centrales, permitiéndoles conjugarlos con la práctica de manera directa y significativa, posibilitando así un marco concreto de producciones, donde el producto que deviene de esos contenidos encuentra significado en el transcurso de proceso.

Se recomienda especialmente:

- Evitar estereotipos y saturación de imágenes en la decoración del aula, y promover que los estudiantes sean los productores de los materiales a exponer.
- Entablar un clima de comunicación, permitiéndolo un espacio para la palabra, las relaciones, la reflexión, logrando de esta manera una instancia significativa en la vida de los estudiantes, materializándola plásticamente a través de la utilización de diferentes técnicas y metodologías de trabajo.
- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de interactuar con variedad de manifestaciones y obras visuales, ya sea de manera directa (visita a museos, muestras, etc.) o a través de medios tecnológicos (webgrafía, programas específicos, medios tecnológicos, etc.)
- La visita de artistas, la presentación de productos de arte, obras que conformen el patrimonio cultural, así como el conocimiento de producciones de género en diferentes períodos históricos y culturales, son importantes para que los estudiantes conozcan de manera directa el mundo productivo relacionado con el arte.

Los medios masivos de comunicación hoy brindan numerosas posibilidades para apreciar, analizar, utilizar, disfrutar y valorar diversas expresiones relacionadas con las artes visuales y cómo ellas inciden, y otras condicionan, a aquéllos a los que van dirigidas. Por otro lado, es necesario desarrollar en los estudiantes un continuo y sostenido rol crítico y reflexivo frente a dichos medios de comunicación y su actuación social, por lo que el lenguaje visual es un componente sumamente significativo en la consecución de este objetivo. Propuestas áulicas o institucionales como videos, realización de powerpoint, páginas Web, blogs, etc., pequeñas propuestas televisivas o trabajos con nuevas tecnologías serán sumamente significativos en relación con las artes visuales y sus posibilidades como lenguaje.

Las imágenes visuales son los transmisores más potentes de la cultura y las tradiciones. Conocer y reconocer cómo este lenguaje fue central en la vida de pueblos originarios y otras culturas que ocuparon este territorio dimensionará la función social de las artes visuales. Los canales oficiales, las páginas Web, la bibliografía y los recursos tecnológicos actuales proporcionan material adecuado y de calidad para el abordaje de los diferentes contextos socioculturales. Si bien esto muchas veces pareciera lejano a la realidad del entorno de los estudiantes, conocer, diferenciar e investigar acerca de otras realidades dará en muchas ocasiones sustento y cimiento a las artes visuales que rodean cotidianamente el mundo habitual de los estudiantes.

La evaluación en el proceso de enseñanza

El primer punto a destacar es que si bien en educación artística, el fin último conlleva la creación o producción de una expresión artística, el objetivo principal del área y en particular del lenguaje de las artes visuales es lograr que los estudiantes puedan transitar un “proceso creador”, lo que hace que el producto no sea evaluado como un fin en sí mismo sino en virtud a lo sucedido en dicho proceso. Al hacer este planteo, cuando se proponen y planifican las prácticas, éste debe ser el eje central de las mismas, por lo que el docente en cada actividad propuesta estará evaluando cómo los estudiantes se involucran en este proceso.

Por otra parte, se debe lograr, a lo largo de la escolaridad primaria, que el estudiante logre reconocer el lenguaje visual como un modo cuya acción principal es de índole comunicativa, teniendo la particularidad de poseer un sistema simbólico particular, y conocerlo y reconocerlo permite la utilización del mismo.

Es necesario que a través de diferentes instancias de práctica, y luego evaluativos, se consiga que el estudiante logre una interpretación y producción crítica y reflexiva, en función de elementos estéticos, cognitivos, valorativos, según sus gustos y preferencias. Dicha actitud crítica y reflexiva debe llevar a comprender que no todas las valoraciones artísticas y estéticas son iguales en los individuos, y que el respeto y reconocimiento del otro es parte de esta misma actitud.

Es importante reconocer al final de este Nivel el rol e importancia de las artes visuales en los medios de comunicación masiva y cómo este lenguaje es utilizado para reafirmar lo que éstos quieren comunicar.

Por último, es deseable que durante todas las experiencias y actividades que los estudiantes vivencien, se aspire al logro de una producción con características estéticas y técnicas lo más acabada posible. Este no será un criterio de evaluación ya que se comprende que las habilidades y virtuosismo propios de los artistas son producto de procesos profundos y específicos que corresponden a otros marcos institucionales de enseñanza.

Todo estudiante puede producir plásticamente, por lo que es importante observar su relación con esta producción y de qué manera la resuelve. Con todo, la producción no será el único parámetro de análisis; el uso del color, la relación color-forma, el accionar con las diferentes herramientas, el tipo de formas que realiza cuando trabaja con materiales moldeables y construye, la disponibilidad para las distintas actividades que se proponen, las variaciones personales que imprime a las distintas propuestas, la capacidad de experimentar, la atención y la observación serán algunas de las múltiples perspectivas desde las que el docente puede observar y evaluar a los estudiantes

Del análisis que se realiza a través de la observación, el docente podrá acercarse a la relación que se ha establecido entre la propuesta de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona, España: Octaedro/EUB.
- Akoschky, J., Brandt, E., Spravkin, M. y otros. (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.

- Barbero M. (1991). Dinámicas Urbanas de la cultura. Lo Urbano: entre lo popular y lo masivo. En *Revista La Gaceta de Colcultura*, (12), Bogotá.
- Benjamín, W. (1973). *Discursos interrumpidos. La obra de Arte en la época de su reproducción técnica*. Madrid: Taurus.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Brandt, E. (1998). *Notas acerca de la evaluación en las disciplinas artísticas: el caso de la educación plástica*. En Akoschky, J., Brandt, E., Spravkin, M. y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner. Elliot. (1995). ¿Por qué enseñar arte? En *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Jiménez, J. (1986). *Imágenes del hombre*. Madrid: Tecnos.
- Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca.
- Joly, M. (2003). *La imagen fija*. Buenos Aires: La marca.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Pastoureau, M. y Simonnet, D. (2006). *Breve historia de los colores*. Barcelona, España: Paidós.
- Smith, E. L. (1993). *Movimientos artísticos desde 1945*. Barcelona, España: Ediciones Destino.
- Spravkin, M. (1977). *Educación plástica en la escuela, un lenguaje en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Spravkin, M. (2000). *El sentido de la educación plástica en la Escuela. "Cuestión de imagen"*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vigotski, L. (1983). *Imaginación y arte en la infancia*. Madrid: Akal.

MÚSICA

1. PRESENTACIÓN

La música, como todo lenguaje artístico, es un lenguaje simbólico. Su acción comunicativa se establece de manera metafórica, divergente y multifacética. Por otro lado, las expresiones surgidas de la música son producto de un contexto determinado y las relaciones que este establece con el tiempo y el espacio, siendo imagen de los múltiples sentidos que éstos producen y de los significados posibles que de ellos emanan.

La música, a través de su particular lenguaje expresa sentidos, pensamientos, sentimientos y miradas por medio de los sonidos.

Es fundamental para la escuela conocer y reconocer este universo y –en especial– los mundos que rodean a los estudiantes que a ella concurren, *ya que ignorarlos sería considerar a los niños y niñas portadores de un saber sin relevancia, de una cultura con minúscula* (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

La escuela primaria pretende formar sujetos que de manera crítica y reflexiva, puedan establecer vínculos con la música que escuchan y tocan y relacionarlos como participantes de un contexto de pertenencia determinado. A su vez, les permitirá conocer, reconocer y dominar aquellas diferentes expresiones musicales presentes en las propuestas escolares y utilizar para ello la terminología específica que el lenguaje musical requiere.

A través de propiciar la escucha, la producción e interpretación de diferentes géneros y estilos musicales –en lo posible de distintos períodos temporales y diferentes contextos– se podrá ir construyendo un camino posible que permita conocer y analizar críticamente diferentes maneras y formas que tiene la música de plasmarse y presentarse.

El hecho de que la música provoque en los seres humanos algo único, intransferible y de dimensiones diferentes según la particularidad individual, es un factor privilegiado para introducir a los estudiantes en los aprendizajes. La escuela debe proponer de manera participativa y atractiva diferentes opciones musicales que involucren las múltiples posibilidades que este lenguaje artístico posee. Esto no sólo es beneficioso para los estudiantes en sus recorridos de aprendizajes, sino también para posicionar a este lenguaje artístico y en consecuencia al campo de conocimiento de la Educación Artística, alejado del estereotipo y encasillamiento que generalmente involucra a la música como soporte para los actos escolares.

El conocimiento específico de la música en la escuela debería habilitar la idea de que ésta es una vía para continuar construyendo el concepto de patrimonio cultural heredado y actual y para participar en la cultura a la que se pertenece.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Reflexionar acerca de los elementos que componen el lenguaje musical a través procedimientos teóricos y prácticos diversos.	Desarrollar la audición reflexiva de los elementos que componen el lenguaje musical a través de diversos procedimientos.	Reconocer y utilizar los elementos que componen el lenguaje musical en procedimientos sencillos.
Utilizar el cuerpo y el movimiento como recurso para iniciarse en la apropiación de los contenidos específicos de la música.		Utilizar el cuerpo como recurso en relaciones musicales temporales y espaciales con fines expresivos.
Participar en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos de ejecución instrumental y vocal.		
Desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en diferentes actividades propuestas.	Desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en proyectos grupales.	Desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en proyectos grupales e individuales.
Conocer el patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo.	Conocer y valorar el patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo.	

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
Utilizar, como fuente sonora, el propio cuerpo, los instrumentos musicales y los materiales sonoros no convencionales.		Utilizar, como fuente sonora, el propio cuerpo, los instrumentos musicales y los materiales sonoros no convencionales en sencillas producciones musicales.
Utilizar la improvisación ¹ , elaboración y ejecución de composiciones musicales.		
Desarrollar los recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones.	Desarrollar los recursos técnico-vocales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a los rasgos de estilo.	
Explorar diversos modos de toque instrumental, que posibiliten una ejecución musical fluida.	Explorar y buscar diversos modos de toque instrumental que posibiliten una ejecución musical fluida, atendiendo a los rasgos de estilo y las consignas acordadas.	Ejecutar e interpretar expresiones musicales con algún instrumento, de manera fluida y atendiendo a diferentes estilos.
Identificar y clasificar las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios.	Reconocer las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales.	
Identificar y reconocer los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética.	Distinguir críticamente diferentes rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética	
Identificar las relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social, geográfico, histórico en el que se producen.	Reconocer las relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social, geográfico, histórico en el que se producen.	Valorar las relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social, geográfico, histórico en el que se producen.
Indagar en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad.	Indagar y valorar las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad.	

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL		
Evocación, exploración y reproducción de sonidos que produce el entorno natural y social inmediato : escuela, hogar, reconociendo los diferentes emisores sonoros .	Evocación, exploración y reproducción de sonidos que produce el entorno natural y social inmediato : barrio, a partir del reconocimiento y utilización de los emisores sonoros que los producen y sus posibilidades expresivas .	Evocación, exploración y reproducción de sonidos que se producen en el entorno natural y social más lejano : ciudad y campo, a partir del reconocimiento y utilización de los emisores sonoros que los producen y sus posibilidades expresivas .
Participación en audiciones de obras musicales en sus diferentes estilos : folclore, popular, infantil.	Ubicación de la fente sonora en el espacio próximo : procedencia, distancia y dirección .	Ubicación de la fente sonora en el espacio próximo y lejano : procedencia y dirección .
Exploración de las cualidades del sonido a través de diferentes materiales emisores : naturales, instrumentos, recursos tecnológicos.	Reconocimiento y discriminación de las cualidades del sonido a través de diferentes materiales emisores : naturales, instrumentos, recursos tecnológicos.	Reconocimiento, discriminación e identificación de las cualidades del sonido a través de diferentes materiales emisores : naturales, instrumentos, recursos tecnológicos.
Reconocimiento del sonido como un fenómeno físico y sonoro a través de diferentes experiencias creativas y lúdicas.		Reconocimiento y diferenciación las cualidades del sonido y el ruido a través de distintas actividades y experiencias creativas y lúdicas.
Audiciones de obras de diferentes géneros y estilos identificando relaciones musicales utilizadas (textura monódica y polifónica simple: melodía acompañada, estructura binaria A-A A-B)	Audiciones de obras de obras de diferentes géneros y estilos identificando relaciones musicales utilizadas (textura monódica y polifónica, <i>ostinatos</i> y bordones no tonales)	
Experimentación y recreación a través del canto con obras de diferentes géneros, estilos y texturas .	Experimentación y recreación a través del canto con obras del cancionero infantil popular y folklórico latinoamericano y argentino	Experimentación y recreación a través del canto con obras del cancionero universal .
Participación grupal en juegos melódicos y rítmicos con diferentes acciones (movimientos con desplazamientos, ecos: rítmicos y melódicos, <i>ostinatos</i> :	Creación de movimientos corporales, libres y expresivos según la música escuchada.	Expresarse corporalmente con relaciones musicales temporales y espaciales .

rítmicos y melódicos, mímica, gestos etc.)		
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE MUSICAL		
Participación en audiciones de obras musicales de diversos tipos y procedencias , del ámbito local y/o remoto, en forma directa y/o a mediatizada por recursos tecnológicos.		Identificación de las producciones que integran el patrimonio musical local, regional y universal.
Valoración de la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas.	Comentarios espontáneos e interpretativos sobre los estilos y gustos acerca de los diferentes repertorios .	Identificación de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación en el hacer musical.
Desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical .		
Audición de diferentes marchas e himnos del repertorio nacional según las efemérides.	Audición y reconocimiento de diferentes marchas e himnos del repertorio nacional según las efemérides.	

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL		
Exploración de los sonidos del entorno natural y social distante :(fábrica, puerto, estación ferroviaria, aeropuerto, etc.) y ubicación en el espacio de fuentes sonoras (procedencia, distancia y dirección) , indagando las características y procesos de las fuentes emisoras .	Percepción e interpretación del entorno sonoro natural y social , identificando su procedencia , a través del análisis crítico de las fuentes emisoras y su función particular en dichos entornos .	Exploración, identificación y análisis de los sonidos del entorno natural y social distante . Ubicación en el espacio de la fente sonora (procedencia, distancia y dirección) en el espacio distante.
Identificación del fenómeno sonoro ubicando su fuente: procedencia y distancia .	Participación en la audición de composiciones instrumentales y vocales de diferentes estilos : universal, popular, folclóricos, en grabaciones, videos, auditorios y teatros.	Apreciación e identificación de las producciones que integran el patrimonio musical local, regional y universal . Participación y disfrute de composiciones instrumentales y vocales de diferentes estilos : universal, popular, folclóricos, en grabaciones, videos, auditorios y teatros.
Comentario espontáneo e interpretativo sobre los estilos y gustos acerca de los diferentes repertorios . Participación y disfrute de la audición de obras musicales	Comentario interpretativo acerca de los espectáculos:(sensibilidad estética, diversidad de género y repertorio)	Valoración de la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas.

en sus diferentes estilos: folclore, popular, infantil	Participación y disfrute de composiciones instrumentales y vocales de diferentes estilos: universal, popular, folclóricos en grabaciones, videos, auditorios y teatros.	
Reconocimiento y diferenciación las cualidades del sonido y el ruido a través de distintas actividades y experiencias creativas y lúdicas.	Identificación de las características y factores que generan la contaminación sonora y como promover la prevención de la misma.	
Observación y comentario sobre la música difundida por los medios de comunicación.		Construcción de una opinión propia acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y su incidencia a lo largo del tiempo.
Recreación grupal e individual de canciones de diferentes repertorios (popular, folklórico y universal).		Conformación de diferentes agrupaciones vocales donde se puedan recrear diferentes repertorios con canciones de una, dos y tres voces.
Participación en distintas instancias de expresiones rítmicas y melódicas en las cuales el cuerpo sea el artifice de las mismas.	Creación de diferentes expresiones rítmicas y melódicas utilizando el cuerpo e instrumentos de percusión.	Conformación de diferentes agrupaciones instrumentales que permita la producción e interpretación con diferentes instrumentos de percusión y melódicos.
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE MUSICAL		
Apreciación e identificación de las producciones que integran el patrimonio musical local, regional y universal.	Reconocimiento y valoración de obras musicales del patrimonio cultural nacional y local.	Análisis crítico sobre el valor de la música perteneciente al patrimonio cultural nacional y local y su difusión en los medios de comunicación.
Construcción de una opinión propia acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical identificando su diversa incidencia a lo largo del tiempo.		Valoración acerca de las relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce.
Observación y comentarios sobre la música difundida por los medios de comunicación.		Construcción de una opinión acerca de la presencia de la música en los medios de comunicación y su incidencia a lo largo del tiempo.
Realización de actividades donde se trabajen, analicen y canten diferentes marchas e himnos del repertorio nacional según las efemérides reconociendo el valor de los mismos en la construcción de la identidad nacional.		

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Si se considera que la música es factor importante para la formación integral de la personalidad humana, los contenidos y las prácticas del lenguaje musical deben estar relacionados y entrelazados constantemente con los otros lenguajes artísticos que intervienen en la construcción social y cultural, en concordancia con el contexto cercano de los estudiantes.

El docente deberá acercarse y tener en cuenta los gustos y preferencias de las expresiones musicales de sus estudiantes. Este factor será preponderante para que ellos sientan confianza y seguridad al momento de expresarse y relacionarse con el lenguaje musical. La selección cuidadosa de las propuestas, las estrategias claras y atractivas y las técnicas variadas, favorecerán y fortalecerán el proceso creador.

El canto es uno de los recursos más valiosos y genuinos con los que se cuenta en la escuela primaria. El docente no sólo deberá enseñar canciones del cancionero tradicional, folklórico, popular y universal, sino que deberá tener como criterio para su selección, las características y necesidades del contexto de los estudiantes y, a partir de la práctica del canto, estimular y proponer actividades que generen la participación, el trabajo grupal, el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética y el gusto y disfrute por ser parte de expresiones en donde el canto sea el vehiculizador de lo personal y lo artístico.

Ver videos, concurrir a conciertos, traer grupos y conjuntos musicales a la escuela para que los estudiantes disfruten con su música, los integrará al mundo de la cultura y les permitirá conocer y reconocer diversos elementos que aportarán al desarrollo de la sensibilidad estética necesaria para percibir al Arte con criterios valorativos, propios y ajenos, y que ampliará su universo expresivo y sensible. También los ayudará a comprender y a valorar la manera en que estos hechos de la cultura forman parte del patrimonio de la sociedad en la que viven, siendo éste también un camino propicio para iniciar a los estudiantes en el respeto por las diferentes culturas de origen.

La exploración sonora de diferentes ámbitos visitados favorecerá el desarrollo y la capacidad de memoria auditiva y espacial de los estudiantes. Luego, se los instará a recuperar y reproducir los sonidos escuchados a través de la voz y de instrumentos convencionales, no convencionales y/o cotidiáfonos. Esto dará la posibilidad de que se concrete la formación de pequeñas agrupaciones corales o/e instrumentales donde el uso y aplicación de los dominios adquiridos se verán transformados en expresiones artísticas y culturales. Para ello, será importante que los estudiantes manipulen directamente los instrumentos que luego aprenderán a tocar así como que sean artífices de instrumentos creados por ellos. Por otro lado, sería muy interesante, y esto conformaría parte de la futura formación como espectadores e intérpretes que, conjuntamente con el docente, seleccionen un repertorio adecuado y acorde a las distintas ocasiones y proyectos. Es muy pertinente, por otra parte, crear diferentes instancias de experimentación donde el sonido sea protagonista, pudiendo así utilizarlo en todas sus dimensiones tanto físicas como artísticas.

Sería conveniente a partir de estas actividades comenzar a poner en evidencia que, así como el sonido es el elemento esencial de la acción musical, el mismo como fenómeno físico –tanto natural como artificial– si es utilizado de manera incorrecta puede ser un verdadero contaminante del ambiente, por lo que la prevención y el conocimiento de su buen uso y aplicación son factores que debemos conocer como ciudadanos y protectores del mundo en que vivimos.

El formato de Taller para el desarrollo del lenguaje musical posibilita poner en contacto a los estudiantes con los contenidos específicos y centrales, permitiéndoles conjugarlos con la práctica de manera directa y significativa, posibilitando así un marco concreto de producciones, donde el producto que deviene de esos contenidos encuentra significado en el transcurso del proceso.

Una actividad interesante y aconsejable por su potencialidad expresiva es la de acompañar con lo gestual y corporal todo trabajo que involucre sonidos. El docente acompañará dicha actividad hasta que los propios estudiantes vayan teniendo autonomía y posibilitará espacios y modos variados para que puedan desarrollarse estas prácticas. Las onomatopeyas, así como distintos ritmos, actitudes y modalidades mediante variaciones de la voz y la “pausa”, permitirán lograr paulatinamente una escucha consciente.

El uso de instrumentos y su ejecución será una puerta de acceso a dimensiones culturales e interpretativas potenciadoras. Cada escuela, contexto o grupo definirá los instrumentos con los que puede trabajar, desde simples instrumentos de percusión, hasta flauta dulce, guitarra o cotidiáfonos e implementará de la manera que considere adecuada la práctica e interpretación.

Los medios masivos de comunicación hoy brindan numerosas posibilidades para escuchar, analizar, utilizar, disfrutar y valorar diversas expresiones musicales y cómo ellas inciden, y otras condicionan, a aquéllos a los que van dirigidas. Por otro lado, es necesario desarrollar en los estudiantes un continuo y sostenido rol crítico y reflexivo frente a dichos medios de comunicación y su actuación social, por lo que la música es un componente sumamente significativo en la consecución de este objetivo. Propuestas áulicas o institucionales como radios, realización de videoclips, pequeñas propuestas televisivas o trabajos con nuevas tecnologías serán sumamente significativos en relación con la música y sus posibilidades como lenguaje.

La música es uno de los transmisores más potentes de la cultura y las tradiciones. Conocer y reconocer cómo este lenguaje fue central en la vida de pueblos originarios y otras culturas que ocuparon este territorio dimensionará su función social. Los canales oficiales, la discografía, la bibliografía y los recursos tecnológicos actuales proporcionan material adecuado y de calidad para el abordaje de este aspecto de los diferentes contextos socioculturales. Si bien esto muchas veces pareciera lejano a la realidad del entorno de los estudiantes, conocer, diferenciar e investigar acerca de estas otras realidades dará en muchas ocasiones sustento y cimiento a la música que rodea cotidianamente el mundo habitual de los niños.

La evaluación en el proceso de enseñanza

El primer punto a destacar es que, si bien en educación artística el fin último conlleva la creación o producción de una expresión artística, el objetivo principal del área, y en particular del lenguaje musical, es lograr que los estudiantes puedan transitar un “proceso creador”, lo que hace que el producto no sea evaluado como un fin en sí mismo sino en virtud a lo sucedido en dicho proceso. Al hacer este planteo, cuando se proponen y planifican las prácticas, éste debe ser el eje central de las mismas, por lo que el docente en cada actividad propuesta estará evaluando cómo los estudiantes se involucran.

Por otra parte, se debe lograr a lo largo de la escolaridad primaria, que el estudiante reconozca a la música como un lenguaje cuya acción principal es de índole comunicativa, con la particularidad de poseer un sistema simbólico propio, y que conocerlo y reconocerlo permite su utilización.

Es necesario que a través de diferentes instancias de prácticas evaluativas se consiga que el estudiante alcance la escucha, interpretación y producción de maneras críticas y reflexivas, que den cuenta de los saberes apropiados - tanto estéticos, como cognitivos y valorativos- en función de sus gustos y preferencias. Esta “actitud crítica y reflexiva” debe llevar a comprender que no todas las valoraciones artísticas y estéticas son iguales, y que el respeto y reconocimiento del otro es parte de esta misma actitud.

Es importante que el estudiante reconozca, al final de este Nivel, el rol e importancia de la música en los medios de comunicación masiva y cómo este lenguaje es utilizado para reafirmar lo que éstos quieren comunicar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky, J. y otros. (2006). *Artes y escuela..* Buenos Aires: Paidós.
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación.* Málaga: Aljibe.
- Belinche, D. y Larrègle, M. E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical.* La Plata, Buenos Aires: Edulp.
- Boulez, P. (2003). *La escritura del gesto.* Barcelona, España: Gedisa.
- Carli, S. (comp.). (2003) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina.* Buenos Aires: La Crujía.
- Díaz, M. (2005). *Mirar y ver. Reflexiones sobre el arte.* Buenos Aires: De los Cuatro Vientos.
- Fischerman, D. (2004). *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular.* Buenos Aires: Paidós.

- Gainza, V. (1981). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Roldán, W. (1996). *Diccionario de Música y Músicos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Williams, A. (1969). *Teoría de la Música*. Buenos Aires: La Quena.
- Zamacois, J. (1982). *Curso de Formas Musicales*. Barcelona, España: Labor.

TEATRO

1. PRESENTACIÓN

La presencia del Lenguaje teatral en la escuela primaria ofrece a los estudiantes de este nivel un espacio para la expresión y comunicación de sus sentimientos, pensamientos, emociones y sensaciones, mediante experiencias estético-expresivas. Por ello, la escuela tiene la responsabilidad de brindar propuestas pedagógicas-didácticas que permitan a todos los niños ampliar los modos específicos de representación de este lenguaje artístico, como medio de expresión, comunicación y conocimiento.

Conocer el teatro como lenguaje específico permite la producción y apreciación de hechos teatrales, y, en este sentido, colabora con el desarrollo de la alfabetización estético-expresiva a través del conocimiento y experimentación de los elementos que son propios de este lenguaje.

El objeto de conocimiento del teatro es la acción dramática, a la que se accede mediante la práctica sistemática y organizada. Se espera que los niños puedan explorar, imaginar, fantasear, transformar una situación a través de la ficción e interactuar con sus compañeros, formando opiniones y reconociéndose como partes de un grupo. Estas prácticas permiten que los estudiantes exploren y reconozcan al cuerpo, el gesto y voz como instrumentos de expresión; por lo tanto, es importante que aprendan a usar la respiración, a jugar con los objetos, a expresarse a través de la palabra con claridad. Se posibilitará, entonces, que los estudiantes puedan escuchar y hacerse escuchar, intercambiar ideas, consensuar propuestas y proyectos, respetar lo convenido cuando se improvisa, opinar con respeto, reconocer diferencias y tomar conciencia de los logros y dificultades del proceso y el producto.

La práctica teatral toma como fuente de aprendizaje el juego teatral ofreciendo oportunidades para aprender mediante la experimentación. Los niños descubren que el crear algo nuevo y distinto les provoca satisfacción y transfieren sus intereses creativos a situaciones fuera del mundo de los juegos. A través de esta práctica, por otra parte, exploran sus capacidades y las de sus compañeros; aprenden a establecer relaciones sociales y a resolver situaciones problemáticas.

Producir con otros y elaborar propuestas que consideren gran parte de las ideas aportadas por todos, conduce a la organización de sí mismos, del espacio y el tiempo para compartir el juego ficcional. Los elementos constitutivos de este juego se vinculan con un complejo entramado de contenidos a ser aprendidos, en un espacio de disfrute y valoración de las propias producciones y las de sus compañeros.

El desarrollo de la observación, la concentración, la imaginación y la percepción permitirá a los niños ampliar su sensibilidad y mirar el entorno desde una manera estética, percibiendo lo bello, lo feo, lo extraño, lo ordinario, lo extraordinario, apreciando con recepción comprensiva las cualidades del entorno. El desarrollo de estas capacidades posiciona al estudiante en un lugar de privilegio a la hora de apreciar producciones propias y ajenas, reflexionando sobre lo realizado u observado.

Los contenidos del eje de *contextualización* ofrecen el espacio para que los estudiantes comprendan al teatro como una manifestación propia de la cultura en el presente y pasado, y como fenómeno determinado por lo histórico, lo social y lo geográfico.

El docente de teatro deberá tener en cuenta que el objetivo de su enseñanza en la escuela es promover en los niños la capacidad de hacer cosas nuevas, no sólo de repetir lo ya hecho; es decir, lograr que sean creativos, que inventen y descubran; y, por otro, lado formarlos para que puedan opinar, criticar, verificar, construyendo pensamiento crítico y juicio estético.

Respecto a la enunciación de los contenidos del lenguaje, responden sólo a una cuestión de organización, sugiriendo su orden de aplicación conforme la planificación que el docente considere pertinente en sus prácticas.

Cabe recordar que el maestro de teatro debe estar abierto al cambio, a las propuestas de sus estudiantes, en un proceso permanente de análisis y reflexión sobre sus prácticas.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Reconocer e identificar los elementos que componen el lenguaje teatral.	Reconocer, comprender y utilizar los elementos del lenguaje teatral en distintas situaciones de juego teatral.	Identificar, organizar y utilizar los elementos del lenguaje en situaciones dramáticas.
Explorar roles y diferenciar el espacio y tiempo de ficción del real.	Distinguir roles, espacio y tiempos de ficción en el juego teatral.	Comprender los roles del juego teatral.
Indagar y reconocer distintas formas teatrales: teatro de títeres u otros.	Conocer distintas formas teatrales: teatro de títeres, de máscaras, sombras u otros.	Distinguir distintas formas y técnicas teatrales: teatro de títeres, de máscaras, de sombras, pantomima siluetas, u otros.
Explorar y valorar las posibilidades expresivas y comunicativas de su cuerpo y voz, y las de los demás.	Ampliar y valorar las posibilidades expresivas y comunicativas de su cuerpo y voz, y las de otros.	Reconocer y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas de su cuerpo y voz como instrumentos del lenguaje teatral.
Participar en juegos de comunicación no verbal y verbal.	Ejercitar y producir juegos de comunicación no verbal y verbal, a partir del gesto, la palabra y/o textos literarios.	Producir juegos de comunicación verbal y no verbal, ampliando su capacidad de representación simbólica.
Desarrollar la atención, la observación, la imaginación y la percepción, en propuestas con o sin objetos.		Producir grupalmente situaciones dramáticas y teatrales, ejercitando la atención, observación, imaginación y percepción, en propuestas con o sin objetos.
Disfrutar de las producciones teatrales que se realizan en grupo, reconstruyendo y valorando el trayecto recorrido.		Jugar distintos roles durante los procesos de de creación y producción teatral, construyendo criterios de apreciación y opinión sobre lo producido.

Construir vínculos de solidaridad y respeto compartiendo actividades lúdico-dramáticas que fortalezcan el entramado grupal.	Elaborar y disfrutar proyectos grupales, desarrollando confianza en sus posibilidades expresivas-comunicacionales.
Participar, conocer y valorar manifestaciones teatrales de diferentes tipos y estilos.	

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
Conocer y organizar progresivamente los elementos de la estructura dramática utilizándolos en improvisaciones o en diferentes situaciones pautadas.		
Identificar la acción como generadora y transformadora del espacio, tiempo, personajes, en situaciones teatrales.		
Descubrir las posibilidades simbólicas de diversas formas teatrales.		Reconocer y utilizar las posibilidades simbólicas de la representación teatral en creaciones colectivas.
Elaborar progresivamente el esquema corporal propio y la voz en relación con los demás, en el espacio, con o sin objetos.	Experimentar y valorar las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz en relación con los demás, en el espacio con o sin objetos.	Avanzar progresivamente en la elaboración de su esquema corporal y uso de la voz, para su aplicación en situaciones dramáticas.
Crear situaciones dramáticas vinculadas a diversos recursos y elementos del lenguaje teatral.		
Fortalecer y ejercitar progresivamente las capacidades de percepción, observación, concentración e imaginación, en producciones grupales.		
Construir criterios de apreciación, para emitir opinión sobre las producciones propias, de sus pares y las espectadas, y evaluar los procesos intervinientes.		
Desarrollar y apreciar la realización de proyectos con sentido inclusivo, estableciendo vínculos de confianza y solidaridad.	Desarrollar y apreciar la realización de proyectos con sentido inclusivo y cooperativo, estableciendo vínculos de confianza respeto y solidaridad.	
Apreciar manifestaciones artísticas diversas del ámbito local y/o remoto y/o fuera de la escuela.		
Reconocer e interpretar la intencionalidad estética en el uso de la construcción escénica.		

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL		
Exploración y reconocimiento de los elementos que componen el lenguaje teatral : acción, roles, personaje, conflicto, entorno, argumento/historia.	Identificación, comprensión y organización de los elementos del código : el sujeto imaginario-roles; acciones reales e imaginarias; el conflicto con uno mismo, con los demás, con el entorno; espacio real-imaginario; objeto real-imaginario.	
Diferenciación progresiva del espacio y tiempo de ficción del real, a partir de la exploración del “como si”...	Avances en la diferenciación del espacio y tiempo de ficción del real, a partir de la ejercitación del “como si”...	Conocimiento y comprensión progresiva de roles dentro del juego teatral : actor, espectador.
Observación e indagación de los elementos constitutivos del teatro de títeres, de objetos y otros.	Reconocimiento e identificación de los elementos del teatro de títeres, de objetos, de máscaras, sombras u otros, advirtiendo semejanzas y diferencias .	Reconocimiento, discriminación e identificación de los elementos constitutivos del teatro de títeres, de objetos, de máscaras, sombras, pantomima, siluetas u otros, advirtiendo semejanzas y diferencias .
Reconocimiento, valoración y utilización del cuerpo como instrumento de expresión y comunicación . Avances progresivos del movimiento, el ritmo, el gesto, actitudes corporales, sonidos, voz y su significación en el juego dramático.		
Desarrollo progresivo en la ejercitación de la dicción y el volumen , en juegos vocales, ampliando el uso y sentido de la palabra.		
Intervención activa en el juego teatral como situación lúdico-simbólica. Participación en juegos de sociabilización; de desinhibición y sensibilización; de roles y de estimulación dirigida	Construcción de juegos de improvisación a partir de la estimulación continua y dirigida hacia el trabajo con propuestas acotadas.	
Participación en el juego teatral para ampliar progresivamente el mundo simbólico y la capacidad de representación.	Selección, organización y utilización de diversos espacios escénicos en la producción de representaciones teatrales breves.	
Desarrollo progresivo de la observación, concentración, imaginación y percepción en propuestas teatrales con o sin objetos. Experimentación con elementos reales, imaginados y/o transformados.	Desarrollo y ejercitación de la atención, observación, imaginación y percepción de propuestas teatrales relacionadas con el espacio, con los otros, con los objetos y con la realidad circundante.	Producciones grupales de situaciones dramáticas y teatrales , ejercitando la atención, observación, imaginación y percepción.

Iniciación a la apreciación e interpretación, individual y colectiva de las producciones .	Reflexión acerca de los productos obtenidos y los procedimientos utilizados .
Valoración del trabajo compartido y reflexión sobre los logros y dificultades expresivas .	
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE TEATRAL	
Participación, disfrute y valoración de espectáculos teatrales diversos, del ámbito local y/o remoto, en forma directa y/o mediatizada por recursos tecnológicos.	
	Reconocimiento en el contexto regional de los diversos espacios en donde se realizan espectáculos teatrales, sus ámbitos de producción y sus artistas/trabajadores , estableciendo relaciones con las experiencias áulicas.
Apreciación y valoración del hecho artístico . Comentario orientado sobre las obras observadas, buscando el razonamiento intuitivo. Manifestación de su opinión personal valorando su percepción .	
Disfrute y apreciación del hecho artístico reconociendo la presencia de elementos de otros lenguajes y de nuevas tecnologías en las puestas en escena (escenografía, iluminación, sonido) y demás recursos técnicos del teatro.	

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL		
Exploración de roles, resolución de conflictos , las secuencias de acción , la creación de entornos de ficción , a través de la improvisación.	Conocimiento y organización de los elementos de la estructura dramática : acción, personaje, conflicto, entorno, argumento, exploración de roles, resolución de conflictos y diversas secuencias de la acción, en la creación de entornos de ficción y la improvisación de diálogos.	Conocimiento y organización de los elementos de la estructura dramática : acción, personaje, conflicto, entorno, argumento/historia, en la producción de creaciones colectivas.
Participación y ejercitación de improvisaciones en situaciones teatrales.	Utilización de recursos propios de la improvisación en la identificación de la acción, como transformadora de espacio, tiempo, personajes y situaciones teatrales.	Participación activa en improvisación de secuencias dramáticas, en creaciones colectivas y en el abordaje de distintos textos.

Exploración y utilización, en sus producciones, de las posibilidades simbólicas del teatro de títeres, de objetos, de máscaras, de sombras, pantomima y otros.	Organización y participación activa en situaciones teatrales , utilizando elementos del teatro de títeres, de objetos, de máscaras, sombras, pantomima y otros.	Selección, organización y utilización de formas teatrales para su producción: teatro de títeres, de objetos, máscaras, sombras, pantomimas y otros.
Exploración de distintas calidades de movimientos : tiempo, espacio, energía, en la realización de juegos corporales. Construcción de ficciones .	Experimentación de calidades del movimiento : tiempo, espacio, energía, explorando tensiones y ritmos corporales. Construcción de ficciones .	
Exploración del uso de la voz : tono, volumen y la oralidad en juegos vocales y verbales que produzcan diversas sonoridades y múltiples sentidos.		Incorporación y progresiva apropiación del gesto, el espacio y los objetos para la gradual codificación teatral , utilizando la palabra con diferentes parámetros vocales : tono, volumen, dicción, articulación y proyección.
Exploración y práctica de las técnicas de improvisación . Adaptación y respeto a las propuestas del docente y compañeros, identificando diferentes materiales como soportes de la improvisación.		
Participación activa en la creación de situaciones dramáticas a partir de temáticas de interés, relatos locales, textos (cuentos, poesías, leyendas, textos dramáticos breves) y recursos tecnológicos; revisándolas y reformulándolas mediante el ensayo.		Construcción colectiva de escenas y/u obras de teatro breves , a partir de temáticas de interés, de distintos recursos y elementos, revisándolas y reformulándolas mediante el ensayo.
Ejercitación a través de la exploración y desarrollo de la capacidad de percepción , sensorial e intuitiva, en la interpretación de la realidad y de las producciones simbólicas.		
Participación activa en la elección y realización de elementos de escenotécnicas sonido, iluminación, escenografía, vestuario, maquillaje, utilería.	Elaboración y utilización de escenotécnicas para la organización de situaciones teatrales.	Diseño, elaboración, organización y utilización de escenotécnicas en producciones teatrales.
Participación responsable en la recepción, apreciación crítica y análisis de sus producciones teatrales y las ajenas.		
Reconstrucción y valoración del trabajo cooperativo y solidario y aceptación de que otros pueden sentir, pensar y actuar de manera diferente.		
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE TEATRAL		
Asistencia, disfrute y valoración de producciones artísticas en general y espectáculos teatrales en particular. Identificación, relación y comparación de diferentes tipos de manifestaciones artísticas para la valoración de su patrimonio cultural. Apreciación y valorización de producciones teatrales locales, regionales y nacionales.		
Construcción del pensamiento crítico y el juicio estético mediante la elaboración de la opinión personal.		
Disfrute y apreciación del hecho artístico , reconociendo y distinguiendo las relaciones entre el lenguaje teatral, los otros lenguajes artísticos, las nuevas tecnologías y los medios		

masivos de comunicación

Reflexión acerca de los valores éticos y estéticos producidos por los mass media poniéndolos en diálogo con su patrimonio cultural.
--

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Los contenidos agrupados en el primer eje - **en relación con la práctica del lenguaje teatral**- permitirán a los estudiantes conocer los elementos del lenguaje a través de la exploración y experimentación del “hacer reflexivo”, desarrollando sus capacidades expresivas y comunicativas. En la propuesta de contenidos se observa la reiteración de algunos de ellos en ambos ciclos, debiendo entenderse que se profundizarán con las variables que se incluyan y la complejidad de las situaciones planteadas. La práctica teatral implica un desarrollo colectivo de actividades, teniendo como base el juego y la improvisación. A partir de ellos es que el estudiante, usándolos creativamente, logrará afianzar el conocimiento sobre sí mismo, aumentar su propia estima, lograr autonomía en la organización de sus trabajos y convertirse en un observador crítico de procesos y productos teatrales.

Los contenidos del segundo eje -**en relación con la contextualización del lenguaje teatral**- brindarán al estudiante la posibilidad de conocer y comprender el teatro como un fenómeno artístico determinado por un contexto histórico, geográfico y social. Las propuestas debieran orientarse a la comprensión de diferentes teatralidades, como también conocer los hacedores del quehacer teatral. Se ofrecen orientaciones que conformarán herramientas para el abordaje de la enseñanzas, con la intención de superar la fragmentación curricular, siendo tarea del docente una permanente revisión y evaluación de sus prácticas.

Sugerencias de actividades:

- El juego es un recurso didáctico por excelencia que le permite al niño incorporar y transformar contenidos desde lo que vivencia. Partiendo del libre juego, que los niños realizan espontáneamente, en el que desde el “como si”...se plantean roles, conflictos, espacios, se trabajará progresivamente en la identificación y organización de los elementos de la estructura dramática. El juego del “como si” necesita de estímulos narrativos en algunas ocasiones y, en otras, de ejercicios de observación y emulación de situaciones cotidianas, de seres de la vida real, de historias. Se trabajará con los elementos básicos del lenguaje teatral en el juego de roles, personajes, acciones, conflictos, espacio, tiempo e historia, diferenciando situaciones reales de las ficticias.
- La improvisación teatral es la técnica que más se utiliza en el aprendizaje y la práctica del teatro, explorando respuestas creativas y resolviendo situaciones imaginarias. La improvisación puede plantearse como contenido en sí mismo y como un recurso válido para la interacción y construcción de situaciones teatrales, ejercitando a través de ella la selección y organización de los elementos de la estructura dramática (rol-personaje, acciones, conflicto, espacio, tiempo e historia). En el Primer Ciclo, puede ser un juego de exploración, con pautas claras y breves, secuenciado por la narrativa del docente, no habiendo observadores y participando todos de la acción. En el Segundo Ciclo, se puede alternar entre lo improvisado y lo pautado. Este recurso ofrece innumerables posibilidades en el abordaje de temáticas, ya sean de interés del docente o del estudiante, como, por ejemplo: convivencia, discriminación, medio ambiente, violencia, educación vial, sexualidad, medios de comunicación, etc.
- La utilización de objetos en la situación de ficción puede dar lugar a propuestas creativas y variadas. Se propone elaborar secuencias didácticas en las que mediante el juego se puedan explorar y reconocer qué objetos es necesario utilizar para la situación jugada. Estos deberán considerarse como parte importante de

la ficción y estar sujetos a transformaciones, incorporándose al espacio ficcional con gran valor expresivo y comunicativo. Podrán explorarse a fondo sus posibilidades de una manera dramática y expresiva.

- Las propuestas que apunten a la apreciación y disfrute de diferentes tipos de espectáculos teatrales como el de títeres, de objetos, máscaras, sombras, pantomima y otros, enriquece el aprendizaje de los elementos constitutivos de estas manifestaciones teatrales. El docente puede promover experiencias áulicas donde los niños sean los hacedores de estas formas de hacer teatro. Estos procesos pueden partir de una primera indagación, la exploración de técnicas, la selección, organización y manipulación de materiales para la elaboración de los modos de llevarlos a la acción y las diversas formas de puestas en escena. Para llevar adelante proyectos como éste, será necesario que el docente organice los contenidos a enseñar sin descuidar la idea de búsqueda y experimentación que los alumnos suelen disfrutar mucho.
- El cuerpo, el gesto y la voz son contenidos ligados con la valoración del cuerpo como instrumento expresivo y comunicativo. Para el abordaje de la acción, el docente deberá orientar el proceso de exploración y uso del cuerpo como un instrumento. Son de vital importancia las propuestas que desarrollan el autoconocimiento y la conciencia corporal. El juego entre el movimiento y la quietud puede utilizarse para la exploración de sus posibilidades, variaciones de desplazamientos que incluyan diferentes ritmos y energías, emulación de gestos y actitudes. El uso de la voz es uno de los procesos más importantes a desarrollar, pudiéndose trabajar diferentes volúmenes y calidades de la voz (susurrada, potente, normal, cantada, entrecortada). La exploración del uso expresivo del cuerpo a través de movimientos, los gestos y el uso de la voz, se convierte en un proceso vital para la apropiación de una imagen de aceptación y confianza de sí mismo.
- Se puede plantear la utilización de diferentes tipos de textos en las propuestas de enseñanza. Diversos textos escritos pueden funcionar como disparadores del juego o de la improvisación y también constituirse en ejes de algunas producciones. El texto puede considerarse un sostén de la acción y de los personajes que intervienen, de las secuencias planteadas y del nivel de complejidad de la trama. La recreación de textos (cuentos, poesías, historias, textos dramáticos breves) aplicando distintos grados de complejidad, presentan opciones innumerables para trabajar con ellos. Puede suceder que algunos niños gusten de la escritura de textos, espacio que debe ser valorado por el docente, teniendo en cuenta que ello permitirá una apropiación mayor de ese texto para su riqueza en situaciones de aprendizaje y conocimiento.
- La valoración de la importancia del ensayo y la revisión son contenidos que el docente puede desarrollar generando espacios de apreciación y reflexión sobre las actividades realizadas, siendo una oportunidad para la escucha de comentarios de estudiantes y docente. Ésta puede considerarse como una práctica individual y colectiva. Individual porque cada uno puede opinar como actor-espectador del proceso y colectiva porque la observación de lo trabajado se realiza con otros. Este proceso permite señalar las fortalezas y debilidades sobre lo realizado y conlleva encontrar posibles mejoras, mediante el aporte de ideas y propuestas superadoras.
- Es importante que el docente promueva la asistencia de los estudiantes, como espectadores, a distintos tipos de manifestaciones teatrales y encuentros con trabajadores del teatro (dentro y fuera de la escuela), tales como actores, directores, autores, escenógrafos, vestuaristas, maquilladores, iluminadores, sonidistas, enriqueciendo de esta manera, la comprensión del hecho teatral. Se trabajará el rol de espectador para poder reflexionar, analizar y elaborar juicios estéticos sobre lo observado y vivenciado. Compete al docente proveer la información pertinente al espectáculo para una mayor y mejor apreciación. Se pondrá el acento en el disfrute del estudiante frente al hecho artístico.
- Los contenidos propios de la contextualización permiten a los estudiantes comprender el teatro como un fenómeno cultural determinado por lo histórico, lo geográfico y lo social. Las actividades sugeridas apuntan a la indagación e investigación de las manifestaciones del presente, relacionadas con otros contextos significativos del pasado. Por ejemplo, origen del teatro argentino y las manifestaciones actuales. Se recomienda también poner al estudiante en contacto con

obras de teatro contemporáneo en las que se utilizan espacios no convencionales, simbolismos y mezcla de lenguajes como lo visual, lo sonoro y las proyecciones multimediales.

- La influencia de los avances tecnológicos en la producción se traducen en permanentes cambios, tanto en las producciones artísticas como en las formas de percibirlos. Estos contenidos se deberán trabajar preferentemente en el Segundo Ciclo, donde los estudiantes podrá contextualizar los nuevos discursos y narrativas y la influencia que operaron en ellos los cambios tecnológicos.

Evaluación en el proceso de enseñanza

La evaluación en esta área del conocimiento debe traducirse en un proceso que oriente a los docentes, estudiantes y padres respecto de la enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el lenguaje teatral. Teniendo en cuenta que el teatro forma parte de un área que integran otros lenguajes artísticos (música, artes visuales y danza) sería conveniente consensuar con docentes del área criterios de evaluación afines, pero respetando la especificidad de cada lenguaje. También se pueden realizar acuerdos atendiendo a los objetivos institucionales y en lo que refiere a ciclos o grados.

Elaborar criterios de evaluación implica atender a factores de relevancia como son:

-Tener en cuenta que la misma situación de evaluación puede aplicarse en distintos grados, pero los criterios para la valoración de los logros serán diferentes conforme el diagnóstico áulico con que se cuente.

-Otro factor a considerar será la etapa del proceso que se está evaluando, porque una misma situación de evaluación, para distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, irá variando según el grado de complejidad y los contenidos que se abordan.

-Las actividades que se realizan en clase condicionan la evaluación para el caso que sean individuales o grupales, orales o escritas; y en el lenguaje teatral lo específicamente relacionado con la "acción". En este punto, la evaluación se hace extensiva no sólo a las actividades escolares dentro de la institución, sino a su proyección fuera de ella.

Los criterios de evaluación seleccionados e implementados por el docente, ya se refieran a procesos o productos, deben quedar en registros escritos para dar cuenta de ello a los estudiantes y servir de referencia para la revisión de sus propias prácticas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Akoschky, J. y otros. (2006). *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga, España: Aljibe.
- Cañas, José (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, España: Octaedro.
- Catalán, A. (2001). *Producción de sentido actoral*. En *Teatro. Siglo XXI*, VII, (12).
- Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 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
- Díaz, M. (2005). *Mirar y ver. Reflexiones sobre el arte*. Buenos Aires: De los Cuatro Vientos.
- Elola, H. (1991). *Teatro para maestros*. Buenos Aires: Marymar.

- Elola, Hilda. (1991). *TEATRO- Diario de encuentros con maestros*. Buenos Aires: Marymar.
- García Huidobro, V. (2002). Posibilidades y límites en la integración de las Disciplinas de la Educación Artística. En *Revista Educarte*, (21), 5-9
- González, H. (1988). *Juego, aprendizaje y creación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Holovattuck-Astrosky, (2001). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Jara, J. (2003). *Los Juegos Teatrales del Clown, navegante de las emociones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lotean, Y. (1998). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Pavis, P. (2005). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós.
- Trozzo, E. y otros. (2004). *Didáctica del Teatro 1*. Buenos Aires: Inteatro.
- Vega, R. (1993). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Santillana.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2006) *La Evaluación Formativa y Formadora*. Ponencia 5º Congreso Nacional de Educación, *Acerca de Estrategias y Prácticas Docentes*, Buenos Aires.

DANZA

1. PRESENTACIÓN

La Danza para la historia de la humanidad es un fenómeno *universal*, ya que se manifiesta en todas las culturas, pudiendo ser practicada por todas las edades, tanto por varones como por mujeres; una expresión artística antigua que contribuye en la construcción de identidad de un grupo, de un pueblo.

Es *polivalente*, ya que sus sentidos pueden ser múltiples: ritual, mágico, religioso, artístico, terapéutico, educativo, o de entretenimiento.

Es una *práctica corporal*, ya que el cuerpo se manifiesta en su quehacer como sujeto de esta disciplina y con él todas sus dimensiones: física, emocional, psicológica, social.

Es *polimórfica* porque son múltiples las formas en que se la puede organizar: danzas de origen académico (clásica, moderna, jazz, contemporánea) y danzas de origen no académico (danzas originarias, folklóricas, afro-americanas, de encuentro social), y en expresión corporal-danza.

Abarcando estas características se convierte en algo complejo, ya que interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos; conjuga la expresión y la técnica, es, en simultáneo, una actividad individual, de grupo y colectiva.

Atendiendo a su carácter, la danza en la escuela es una disciplina, como otras, que aporta a una educación plural y variada entendiendo que el ser humano es infinito en sus posibilidades de desarrollo. Por lo tanto, la variedad de oportunidades y experiencias para que los niños conozcan y bailen diferentes danzas contribuirá a estimular un amplio bagaje de potencialidades.

Desde la especificidad, el objeto de estudio de la danza como disciplina artística, es el movimiento, implicando el desarrollo del sentido kinestésico, la potencialidad motriz-técnica-expresiva, las diversas manifestaciones estéticas y los códigos de este lenguaje.

La danza en la escuela tiene que ser una oportunidad para gozar, como todos los procesos de descubrimiento y aprendizaje, donde el docente encuentre procedimientos que complementen el impulso natural de niño, estimulando y guiando la posibilidad de ampliar su esfera de acción y expresión. Buscará preservar la espontaneidad del movimiento,

fomentar la expresividad e identificación artística y creativa, estimular la evolución del esquema corporal del niño favoreciendo el placer de “habitar” el cuerpo y el movimiento. El cuerpo no es un objeto de estudio, no será un instrumento mecánico; es quien hace, quien siente, quien piensa, quien se manifiesta.

Por otro lado, la danza es una expresión y profesión que desarrollan las personas; de ahí la importancia de conocer y valorar el rol de este intérprete como bailarín, en su relación con la danza como trasmisor a partir del ese lenguaje particular, y el rol como profesional que lo habilita como poseedor de saberes particulares en función de un determinado desarrollo laboral.

Las danzas, al ser expresiones propias de la cultura, permiten conocer y reconocer características propias de ámbitos culturales diversos y disímiles. Recorrer culturas de otros pueblos a través de la danza posibilitará descubrir la idiosincrasia identitaria de diferentes pueblos, comunidades, colectividades y etnias.

Disfrutar de danzar y de ver danzar a otros debe ser una experiencia que gratifique, enriquezca y genere sensibilidad estética como participe y como espectador.

2. OBJETIVOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Explorar y reconocer límites espaciales del cuerpo de modo global y por segmentos.		
Diferenciar las partes del cuerpo.		
Vivenciar e internalizar la posibilidad de flexión y extensión global del cuerpo y por segmentos (miembros inferiores, miembros superiores).		Vivenciar e internalizar la posibilidad de flexión y extensión global del cuerpo y por segmentos (miembros inferiores, miembros superiores, columna).
Reconocer y vivenciar la relación entre apoyos y superficie de sustentación.		
Acrecentar las posibilidades de equilibrio corporal.		
Diferenciar la tensión y relajación global del cuerpo.		Diferenciar tensión-relajación global y por grandes segmentos.
Internalizar nociones de lateralidad del propio cuerpo (derecha-izquierda).		Complejizar las nociones de lateralidad del propio cuerpo (derecha-izquierda / parte superior-parte inferior).
Reconocer diferentes posibilidades de posturas corporales.		

Reconocer la voz como parte del cuerpo y explorar sus posibilidades en relación con el movimiento.		
Explorar y reconocer los sentidos (oído, olfato, gusto, tacto, vista).		
Explorar y reconocer el espacio parcial y total.	Reconocer posibilidades del espacio total y del parcial.	Incorporar la noción de espacio físico (escenario, salón, patio). Lugar específico donde se realiza la actividad).
Reconocer niveles espaciales (bajo-alto).		Incorporar la noción de nivel medio y combinar niveles espaciales.
Reconocer direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda).		Reconocer direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo).
Explorar trayectos directos.		Explorar trayectos directos e indirectos con objetos en el espacio.
Experimentar el abordaje relacional del espacio: distinguir formas y formaciones básicas en el espacio (ej: ronda / círculo).		Experimentar el abordaje relacional del espacio: distinguir formas y formaciones en el espacio (fila-línea-formas geométricas-letras, etc.).
Explorar y reconocer nociones básicas de tiempo.		
Adecuar el movimiento a ritmos sencillos y músicas variadas.		
Explorar y desarrollar la capacidad de imitar estructuras rítmicas variables utilizando instrumentos o con el propio cuerpo.		
Explorar calidades de movimiento por oposición.		
Diferenciar y explorar los distintos movimientos de locomoción.		Descubrir y vivenciar variables de los movimientos de locomoción.
Reconocer y diferenciar acciones cotidianas de movimiento.		
Reconocer y explorar acciones motoras básicas de movimiento.		Explorar y reconocer características de las acciones motoras básicas.
Reconocer y explorar movimientos y ritmos de danzas afro, aborígenes y/o de carnaval argentino.		
Explorar la capacidad expresiva del propio cuerpo desde imágenes reproductivas y productivas.		

Desarrollar y valorar la capacidad innata de juego, imaginación y creatividad.
Relacionar el propio movimiento al movimiento de otro o todo el grupo.
Experimentar juegos de improvisación desde diversos estímulos: sonoros, imágenes, partes del cuerpo, objetos, etc.
Explorar la combinación de componentes de la danza.
Explorar objetos para manipular, como lugares de apoyo o como referencias espaciales.
Desarrollar la comunicación corporal en el grupo.
Explorar y componer frases de movimiento simples partiendo de distintos estímulos (con o sin objetos).
Valorar y disfrutar las propias expresiones, las posibilidades del propio cuerpo, la de los demás y del grupo
Vivenciar la danza desde su sentido ritual y como juego.
Descubrir y reflexionar sobre los temas que hablan los diferentes tipos de danza (danzas afro–carnavalito argentino, etc)..
Conocer y disfrutar de obras de danza u obras escénicas que incluyan la danza como lenguaje.
Descubrir y valorar a artistas en general y bailarines en particular que se dediquen a esta actividad en su localidad, o provincia.
Conocer Centros Culturales y Teatros de su localidad o región.
Valorar y apreciar la diversidad artística y cultural de su localidad.

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
Reconocer la dimensión del propio cuerpo.		
Explorar y distinguir distancias internas corporales.		
Reconocer zonas articulares y distinguir sus posibilidades de movimiento.		
Desarrollar la independencia segmentaria.	Complejizar la independencia segmentaria.	
Reconocer y vivenciar la relación entre apoyo y peso. Explorar modos de caer, ir a favor de la gravedad.		
Desarrollar las posibilidades de equilibrio corporal.		
Diferenciar tensión-relajación global y por grandes segmentos.	Diferenciar tensión-relajación global, por grandes segmentos y por pequeños segmentos.	
Complejizar las nociones de lateralidad del propio cuerpo (derecho-superior / izquierdo-inferior).		
Descubrir y modificar elementos para el ajuste del eje corporal.		
Distinguir la ubicación de las partes del cuerpo en diferentes posturas corporales.	Distinguir la ubicación de las partes del cuerpo en diferentes posturas corporales.	
	Encontrar diferencias entre postura corporal y eje corporal.	
Explorar y acrecentar las posibilidades de la voz (sonidos guturales, exclamaciones, volumen, etc.) en relación con el movimiento.		
Explorar y reconocer las informaciones que ofrecen los sentidos.		
Ampliar y distinguir las posibilidades de movimiento en el espacio parcial, total y físico.		Incorporar la noción de espacio personal; distinguir entre espacio personal, parcial, total y físico.
Explorar los niveles espaciales, sus características y posibilidades de movimiento.		

Reconocer direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo).	Reconocer direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo).	Reconocer direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo / diagonales).
Explorar trayectos directos e indirectos con objetos en el espacio.	Explorar trayectos directos e indirectos con y sin objetos en el espacio.	
Experimentar el abordaje relacional del espacio: acrecentar las posibilidades de formas y formaciones en el espacio.	Experimentar el abordaje relacional del espacio: acrecentar y complejizar las posibilidades de formas y formaciones en el espacio.	
Explorar la noción de simetrías y paralelos.	Explorar la noción de simetrías, paralelos y planos.	
Incorporar la noción de foco.		
Reconocer y aplicar nociones temporales.		
Explorar la noción de ritmo personal y ritmo grupal.	Explorar y diferenciar la noción de ritmo personal y ritmo grupal.	
Explorar y desarrollar la capacidad de imitar y re-crear estructuras rítmicas variables utilizando instrumentos o con el propio cuerpo.		
Explorar y reconocer calidades de movimiento.		
Ampliar las variables de los movimientos de locomoción.		
Reconocer, reproducir y re-crear acciones cotidianas de movimiento.		
Acrecentar las posibles variables de las acciones motoras básicas.		
Reconocer y explorar movimientos y ritmos de distintas danzas.		
Explorar y acrecentar la capacidad expresiva del cuerpo desde imágenes reproductivas, productivas y combinadas.		
Desarrollar y valorar la capacidad innata de juego, imaginación y creatividad.		
Relacionar del propio movimiento al movimiento de otro o varios.		
Experimentar juegos de improvisación desde diversos estímulos: sonoros, imágenes, objetos, literatura, cuerpo, etc.		

Ejercitar la memoria corporal en la creación con otros.	
Explorar y complejizar la combinación de los componentes de la danza.	
Explorar y seleccionar objetos para manipular, como lugares de apoyo o como referencias espaciales.	
Acrecentar las posibilidades de comunicación corporal en el grupo.	
Explorar y componer frases de movimiento y series coreográficas partiendo de distintos estímulos (con o sin objetos).	
Valorar y disfrutar las propias expresiones, las posibilidades del propio cuerpo, la de los demás y del grupo.	
Explorar y reconocer de danzas y ritmos en Argentina (milonga/tango/folklore/culturas aborígenes).	
Vivenciar la danza desde su sentido ritual, social, artístico y como juego.	
Reflexionar sobre danzas populares-sociales (por ejemplo, hip hop/ cuarteto/cumbia/rock) y diferenciar las características de sus movimientos, ritmos, orígenes.	
	Reflexionar sobre los bailes de pareja desde una perspectiva de género.
Conocer salas de teatro oficial e independiente: camarines, escenario, espacio para el público.	
Conocer, disfrutar y generar una opinión sobre obras de danza u obras escénicas que incluyan la danza como lenguaje.	
Reconocer y debatir sobre diferencias entre espectáculos de distintos tipos de danzas.	
	Reconocer espacios específicos donde se realizan determinadas danzas (por ejemplo, danza de carnaval, hip hop, milonga, tango, folklore).
Valorar y apreciar la diversidad artística y cultural de su localidad, región o provincia.	
Distinguir entre diferentes expresiones artísticas de su localidad, región o provincia.	

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

PRIMER CICLO		
1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE DE LA DANZA		
Reconocimiento del propio cuerpo : de lo global a las partes.		
Exploración y reconocimiento de segmentos corporales detectando características , desde el abordaje anatómico y por circuitos. (zonas pequeñas, zonas grandes; zonas blandas, zonas duras; etc.).		
Reconocimiento de las posibilidades de extensión y flexión del cuerpo de modo global y por segmentos (miembros superiores, miembros inferiores, torso).		
Exploración del apoyo corporal sobre el suelo: (cúbito dorsal, cúbito ventral, posición fetal, de 6, 4, 3, 2, 1 apoyo).		
Exploración del equilibrio desde la relación entre apoyo y superficie de sustentación teniendo en cuenta sus variables: cantidad de apoyos, superficies grandes-superficies pequeñas, en movimiento-en quietud, alturas, grado de inclinación.		
Diferenciación de los estados de tensión y relajación del cuerpo de modo global.		Diferenciación de los estados de tensión y relajación del cuerpo de modo global y por grandes segmentos.
Exploración de la relación entre respiración y relajación corporal.		Exploración y valoración de la relación entre respiración y relajación corporal.
Exploración y construcción de nociones de lateralidad (lado derecho e izquierdo del cuerpo / arriba-abajo).		Reconocimiento y ampliación de nociones de lateralidad (derecha-izquierda / arriba-abajo).
Reconocimiento de diferentes posibilidades de posturas corporales (sentados, de pie, acostados, arrodillados, etc.).		
Exploración de las posibilidades de la voz en relación con el movimiento (distintas formas de sonidos, volumen, relación con nociones temporales, etc.).		
Exploración y reconocimiento de los sentidos (oído, olfato, gusto, tacto, vista).		

Exploración y reconocimiento de del espacio total y parcial.	Exploración y reconocimiento de las posibilidades del espacio total y parcial.	Exploración y reconocimiento de las posibilidades del espacio total y parcial.
		Identificación de la noción de espacio físico (escenario, salón, patio, etc.) reconocimientos de sus características, utilización de los distintos sentidos para explorarlo y conocerlo.
Exploración y reconocimiento de los niveles espaciales por oposición (bajo-alto).		Exploración y reconocimiento de los niveles espaciales (bajo-medio-alto).
Exploración de direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo).		Exploración y reconocimiento de direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo).
Exploración de trayectos directos.		Exploración y reconocimiento de trayectos directos e indirectos con objetos o referencias visibles en el espacio.
Experimentación del abordaje relacional del espacio : con relación a objetos: adentro-afuera / arriba-abajo, etc.). Con relación a compañeros/as (realización de formas y formaciones básicas como círculos; cerca-lejos / juntos-separados).		Experimentación del abordaje relacional del espacio : con relación a objetos: adentro-afuera / arriba-abajo, etc.). Con relación a compañeros (aumentar las posibilidades de formas y formaciones básicas como círculos, líneas, filas, letras, figuras geométricas; cerca-lejos / juntos-separados).
Exploración de componentes temporales : Ritmo – pulso – duración – silencio – sonido – velocidad.		
Adecuación del movimiento a ritmos sencillos y música variada.		
Exploración y desarrollo de la capacidad de imitar estructuras rítmicas variables utilizando instrumentos o con el propio cuerpo.		
Exploración de calidades de movimiento por oposición (rápido-lento / ligado-cortado / fuerte-suave).		
Diferenciación y exploración los distintos movimientos de locomoción (caminar, saltar, correr, reptar, gatear, rodar, rolar, salticar, galopar, deslizar) y sus variables (ej: saltar con un pie, con dos, etc.) con y sin elementos.		Experimentación de variables y combinaciones en los distintos movimientos de locomoción con y sin elementos.
Reconocimiento e identificación de acciones cotidianas de movimiento (ej: comer, saludar, acariciar, rascar, etc.).		

Reconocimiento y exploración de acciones motoras básicas de movimiento (golpear, palpar, latigear, sacudir, torcer, flotar, presionar, fluir).	Reconocimiento y exploración de las características de acciones motoras básicas de movimiento (golpear, palpar, latigear, sacudir, torcer, flotar, presionar, fluir).
Exploración y reconocimiento de movimientos y ritmos de danzas afro, aborígenes y/o de carnaval Argentino u otras danzas.	
Exploración de la capacidad expresiva desde imágenes reproductivas y productivas. (imitar animales, profesiones, roles, elementos de la naturaleza, emociones, colores, etc.).	
Desarrollo y valoración de la capacidad innata de juego, imaginación y creatividad .	
Relación del propio movimiento al movimiento de otro: en dúos o todo el grupo (imitación, sombras, espejo, en oposición, etc.).	
Exploración de elementos sencillos de diálogo corporal y de composición (desde el espacio, tiempo o cuerpo).	
Experimentación de juegos de improvisación desde diversos estímulos: sonoros, imágenes, partes del cuerpo, objetos, etc.	
Exploración de la combinación de componentes de la danza : cuerpo-espacio / cuerpo-tiempo / cuerpo-grupo / imágenes sensoriales.	
Exploración de objetos : para manipular, como lugares de apoyo o como referencia espaciales.	
Experimentación de la comunicación corporal en el grupo desde el movimiento, el ritmo, imágenes, gestualidad, etc.	
Desarrollo de la atención y concentración desde el juego.	
Exploración y composición de frases de movimiento simples partiendo de distintos estímulos (con o sin objetos).	
Valoración y disfrute de las propias expresiones , las posibilidades del propio cuerpo , la de los demás y del grupo.	
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE DE LA DANZA	
Exploración de Danzas y ritmos de África – Danzas de carnaval en Argentina/culturas aborígenes.	
Vivencia de la danza desde su sentido ritual y como juego .	
Descubrimiento y reflexión sobre los diferentes tipos de danza : danzas afro–carnavalito Argentino, etc.	
Participación y reflexión en la elección de temas que les interese hablar a los niños.	

Participación, disfrute y valoración de obras de danza u obras escénicas que incluyan la danza como lenguaje .
Descubrimiento y valoración de artistas en general y bailarines en particular que se dediquen a esta actividad en su localidad, o provincia.
Conocimiento de Centros Culturales y Teatros de su localidad o región.
Valoración y apreciación de la diversidad artística y cultural de su localidad.

SEGUNDO CICLO		
4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE DE LA DANZA		
Reconocimiento del propio cuerpo : del todo y las partes. Distancia, volumen, espacio personal .		
Exploración y concientización de segmentos corporales a través de abordaje anatómico, por circuitos y por articulaciones.		
Reconocimiento de zonas articulares y distinción de sus posibilidades de movimiento : flexión, extensión, circunducción, rotación, aducción, abducción.		
Exploración del apoyo corporal sobre el suelo: (cúbito dorsal, cúbito ventral, posición fetal, de 6, 4, 3, 2, 1 apoyo) reconociendo la relación entre peso y apoyo.		
Reconocimiento de la relación entre apoyo y peso corporal , experimentación de modos de caer al suelo sin golpearse (amortiguar, soltar peso, ir a favor de la gravedad).		
Exploración y aumento de las posibilidades de equilibrio complejizando la relación entre apoyo y superficie de sustentación teniendo en cuenta sus variables: cantidad de apoyos, superficies grandes-superficies pequeñas, en movimiento-en quietud, alturas, grado de inclinación.		
Diferenciación de los estados de tensión y relajación del cuerpo de modo global y por grandes segmentos.	Diferenciación de los estados de tensión y relajación global y por grandes segmentos y por pequeños segmentos corporales.	
Reconocimiento de la respiración y su relación con la relajación corporal.	Reconocimiento de la respiración abdominal, otros modos de respiración y sus relaciones con la relajación o tensión corporal.	
Complejización de las nociones de lateralidad , disociación (ej: arriba-derecha / abajo-izquierda).		

Reconocimiento de elementos que aporten al equilibrio del eje corporal.	
Reconocimiento de la ubicación de las partes del cuerpo en diferentes posturas (sentados, de pie, acostados, arrodillados, etc.)	Reconocimiento de la ubicación de las partes del cuerpo en diferentes posturas .
	Relación entre postura y eje corporal .
Exploración y ampliación de las posibilidades de la voz y la respiración en relación con el movimiento (distintas formas de sonidos, volumen, relación con nociones temporales, etc.).	
Exploración y reconocimiento de las informaciones que ofrecen los sentidos .	
Ampliación y distinción de las posibilidades de movimiento en el espacio parcial, total y físico.	Profundización en las nociones de espacio : personal, parcial, total y físico.
Profundización en los modos de reconocer el espacio físico (escenario, salón, patio, etc.) dimensión, objetos, texturas, olores, colores, luz-sombra, distancias, temperaturas, etc.	
Exploración de los niveles espaciales (bajo-medio-alto), reconociendo sus características y posibilidades de movimiento .	
Exploración, reconocimiento y utilización de direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo).	Exploración, reconocimiento y utilización de más variantes de direcciones espaciales (adelante-atrás / derecha-izquierda / arriba-abajo / diagonales).
Exploración y reconocimiento de trayectos directos e indirectos con objetos o referencias visibles en el espacio.	Exploración y reconocimiento de trayectos directos e indirectos (con objetos o referencias visibles, o sin) en el espacio.
Experimentación del abordaje relacional del espacio acrecentando las posibilidades de formas y formaciones espaciales; y las relaciones con los objetos.	Experimentación del abordaje relacional del espacio acrecentando y complejizando las posibilidades de formas y formaciones espaciales; y las relaciones con objetos o con la arquitectura del lugar.
Exploración de la noción de simetrías y paralelos .	Exploración de la noción de simetrías, paralelos y planos .
Exploración y reconocimiento de la noción de foco u objetivo .	
Exploración y desarrollo de componentes temporales : Ritmo – pulso – duración – silencio – sonido – periodicidad – alternancia – simultaneidad – velocidad – sucesión – secuencia / frase / compás /.	

Relación entre elementos musicales y el movimiento .	
Exploración de las nociones de ritmo personal y ritmo grupal.	Exploración y diferenciación de ritmo personal y ritmo grupal.
	Construcción de ritmos grupales .
Exploración y desarrollo de la capacidad de imitar y re-crear estructuras rítmicas variables utilizando instrumentos o con el propio cuerpo. Solo y con otros.	
Exploración y reconocimiento de calidades de movimiento por oposición (ligado, cortado, suspendido, impulso, vibratorias, etc.).	
Desarrollo y complejización de las variables y combinaciones de los distintos movimientos de locomoción con y sin elementos.	
Reconocimiento, identificación y re-creación de acciones cotidianas de movimiento (ej: comer, saludar, acariciar, rascar, etc.).	
Desarrollo de variables de acciones motoras básicas de movimiento (golpear, palpar, latiguar, sacudir, torcer, flotar, presionar, fluir).	
Reconocimiento y exploración de movimientos y ritmos de distintas danzas, distinguiendo estilos .	Reconocimiento y exploración de movimientos y ritmos de distintas danzas, distinguiendo estilos y técnicas .
Explorar y acrecentar la capacidad expresiva del cuerpo desde imágenes reproductivas, productivas y combinadas (imágenes visuales o sonoras, imitación de elementos de la naturaleza, emociones, objetos, etc.).	
Desarrollo y valoración la capacidad innata de juego, imaginación y creatividad .	
Relación del propio movimiento a al movimiento de otro: dúos, tríos, cuartetos, todo el grupo (imitación, oposición, complementario, unísono, canon, etc.).	
Implementación elementos de diálogo corporal para relacionarse con el otro (desde el espacio, tiempo, cuerpo, energía).	
Experimentación de juegos de improvisación desde diversos estímulos: sonoros, imágenes, objetos, literatura, cuerpo, etc.	
Estimulación de la memoria corporal en la creación con otros o solos.	
Exploración y desarrollo de posibles combinaciones de los componentes de la danza : cuerpo-espacio-tiempo-grupo-imágenes sensoriales.	
Exploración y desarrollo del uso de objetos para manipular, como lugares de apoyo o como referencia espaciales.	
Desarrollo y profundización de las posibilidades de comunicación corporal en el grupo desde el movimiento, el ritmo, imágenes, gestualidad, etc.	

Desarrollo de la atención y concentración desde el juego.	
Exploración y composición de frases de movimiento y series coreográficas partiendo de distintos estímulos (con o sin objetos).	
Valoración y disfrute de las propias expresiones , las posibilidades del propio cuerpo , la de los demás y del grupo.	
EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL LENGUAJE DE LA DANZA	
Exploración y reconocimiento de Danzas y ritmos en Argentina: ej: milonga/tango/folklore/culturas aborígenes.	
Vivencia de la danza desde su sentido ritual, social, artístico y como juego .	
Descubrimiento y reflexión sobre los diferentes tipos de danza : folklore–jazz–clásica– contemporánea, etc.	
Participación y reflexión en la elección de temas que les interese hablar a los niños.	
Reflexión sobre danzas populares-sociales : ej: hip hop/ cuarteto/cumbia/rock. Diferenciación de características de sus movimientos, ritmos, orígenes.	
	Reflexión sobre los bailes de pareja desde una perspectiva de género . Análisis de sus orígenes y relación con la actualidad.
Conocimiento de salas de teatro oficial e independiente: camarines, escenario, espacio para el público. Similitudes y diferencias entre estos tipos de sala.	
Participación, disfrute y valoración de obras de danza u obras escénicas que incluyan la danza como lenguaje .	
Reconocimiento y reflexión de diferencias entre espectáculos de distintos tipos de danzas.	
	Reconocimiento de espacios específicos donde se realizan determinadas danzas : ej: danza de carnaval, hip hop, milonga, tango, folklore.
Valoración y apreciación de la diversidad artística y cultural de su localidad, región o provincia.	
Distinción y relación entre diferentes expresiones artísticas de su localidad, región o provincia.	

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Diagnóstico

- Es necesario realizar un diagnóstico del grupo-clase, ya que la danza es una disciplina nueva en el ámbito escolar, por lo tanto la experiencia de los grupos puede variar bastante, no atendiendo necesariamente a los aprendizajes y contenidos que se establecen en el cuadro anterior; también influirá la región geográfica, la situación sociocultural y hábitos cotidianos de los niños en sus juegos y espacios de juego.

Temas generales para abordar en Danza

- Temas elementales del movimiento: conciencia del cuerpo, conciencia del espacio, conciencia del tiempo y ritmo, flujo y energía, la expresividad.
- Temas avanzados del movimiento: formas del movimiento, orientación espacial, conciencia de grupo, composición.

A los distintos temas o ejes que permiten aprehender la disciplina se los divide para su estudio a fin de comprender dónde hacer foco, qué observar, cómo plantear una consigna; sin embargo, están en permanente interrelación.

El espacio físico y los materiales

El lugar destinado para realizar la clase de Danza es muy importante. Para que el niño pueda estar atento y dispuesto al aprendizaje es necesario que el espacio destinado para danza sea un lugar amplio, limpio, con una temperatura adecuada, con disponibilidad de luz y que permita intimidad del grupo. Es importante que los estudiantes adquieran confianza para desinhibirse, para desarrollar la expresión y el movimiento. Disponer de música, como de elementos favorece las posibilidades del aprendizaje.

Los elementos a utilizar pueden ser múltiples, teniendo en cuenta la edad del grupo, sus características generales y las dimensiones espaciales. Se sugieren tener disponibles, para organizar diferentes propuestas, globos, pañuelos, cintas, telas, elásticos, aros, diarios, cajas, maquillaje, sombreros, galletitas, bolsas, pelotas, sogas, ropa, juguetes, crayones, sillas, velas, muñecos, lanas, masa, papeles.

Relación con otras áreas

Utilizar recursos de otras áreas permite generar estímulos para la exploración y creación del movimiento, de secuencias coreográficas o reflexionar sobre diversos temas a través de la danza.

- Artes Visuales: cuadros, láminas, fotos, dibujos, murales, diapositivas, esculturas, videos, películas, etc.
- Literatura: letras de canciones, cuentos, poemas, frases, refranes, coplas, adivinanzas, prosas, onomatopeyas, leyendas, fábulas, etc.
- Música: variedad de ritmos y estilos musicales.
- Teatro: juego de roles, trama, escenografía, vestuario, maquillaje.

La práctica en el proceso de aprendizaje

El aprendizaje debe estar dirigido a un “cuerpo propio” que conserva sus potencialidades expresivas y no a un “cuerpo objeto” mecanizado en busca de un mejor rendimiento.

En el desarrollo del espacio de danza se pueden tener en cuenta ciertos aspectos estructurales como el inicio, el desarrollo y el cierre de cada encuentro.

Existirá una instancia de **presentación** donde se dispone el cuerpo para la tarea específica, se adecuan las necesidades espaciales y se seleccionan materiales. Esto es *estar presentes*. En el desarrollo, se pasará por el **centro de interés**, que es aquello que al grupo le atrae, le interesa, lo inquieta, lo que trae como experiencia, lo conocido. Y, por otro lado, aparece el **conflicto/obstáculo**; esto implica la situación a resolver, encontrarse con algo desconocido, indagar, desafiar, descubrir nuevas posibilidades; es necesario que se genere desequilibrio y encontrar modos de superarlo para que suceda un nuevo equilibrio, un aprendizaje. Por último el **cierre** permite evaluar y reflexionar la experiencia; según la edad de los estudiantes, puede realizarse de distintos modos, pero siempre es importante que exista una actividad, una acción grupal que enmarque la finalización del encuentro. Puede ser una ronda para saludarse; algo tan simple, para algunos grupos puede ser un gran desafío y gradualmente llegar a comprender el valor de cada uno en ese espacio, el sentido grupal y colectivo.

En la práctica específica de la danza educativa pueden detectarse tres momentos comparables a los anteriormente mencionados:

Contacto con el propio cuerpo y los elementos a descubrir (espacio, tiempo, ritmo). Trabajos individuales.

Confianza en sí mismo, con el grupo y con el docente. Trabajos con otros.

Colaboración. Es la etapa de creación, de decidir, organizar, realizar la obra artística, la expresión grupal, colectiva, la composición.

Evaluación

La evaluación está vinculada con el cierre, sea en cada encuentro, en etapas del proceso o al finalizarlo. Parte de la idea de proceso, el camino recorrido por cada niño y por el grupo. El docente será permanente observador de las manifestaciones y modos de resolución de los estudiantes. La evaluación y reflexión conjunta permitirá a los niños comprender y conocer sus avances y sus necesidades.

Dar visibilidad hacia el interior del grupo, en primera instancia, hacia la escuela o hacia el afuera (según los intereses y momentos del grupo) contribuye a registrar lo vivido, generar la satisfacción del recorrido realizado, comprender los logros y las dificultades, abrir nuevas expectativas.

Se deberán evitar estereotipos, tanto de formas de movimientos, como de roles, y enmarcar la tarea desde una perspectiva de género que permita ser críticos de los modos de participación de varones y mujeres en distintas danzas. En la etapa de la infancia la danza debe aportar al desarrollo de las cualidades innatas de los niños, y no estereotiparlos en formas de movimiento; por ello, transitar por diversas danzas acordes a la edad servirá para enriquecer el lenguaje y conocer sus múltiples sentidos y las múltiples posibilidades expresivas del cuerpo, permitiendo no encasillar la expresión en modelos prefijados y recrear de manera individual y subjetiva los movimientos y expresiones que involucran a los estudiantes con cada danza en particular.

Por otra parte, las danzas sociales que puedan ser de interés de los niños pueden ser tomadas para motivar la tarea, en el marco de la indagación sobre sus contenidos y elementos, a fin de enriquecer el proceso y no convertirse en reproductores estereotipados de esas manifestaciones.

El Contexto Artístico

Es importante que se ofrezca a los niños la posibilidad de interactuar con variedad de manifestaciones artísticas y obras de danza u obras escénicas que incluyan el lenguaje. Esto puede llevarse adelante concurriendo a teatros oficiales, salas independientes, centros culturales, viendo videos o películas. Se trata de generar espacios en los que se posibilite el vínculo con artistas de la danza de la localidad, región o provincia, teniendo en cuenta la variedad de géneros. Resulta valiosa pedagógicamente también la oportunidad de acercamiento a espacios donde se practica la disciplina profesionalmente, espacios de formación, espacios de fomento de las danzas típicas de la cultura local u otras culturas.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, G. (1989). *La Eutonia*. México: Paidós.
- Aretz, I. (1952). *El Folklore Musical Argentino*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Aricó, H. y otros (2005). *Apuntes sobre Bailes Criollos (versiones coreográficas recopiladas por Domingo Lombardi)* 1º edición. Buenos Aires: Editorial de los Cuatro Vientos.
- Barlow, W. (1986). *El Principio de Mathias Alexander. El saber del Cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Boal, A. (2007). *Juegos para actores y no actores*. Buenos Aires: Artes Escénicas.
- Dubatti, J. y Pansera, C. (2006). *Cuando el Arte da Respuestas*. Buenos Aires: Artes Escénicas.
- Feldenkrais, M. (1997). *Autoconciencia por el Movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Fuentes Serrano, A. (2006). *El Valor Pedagógico de la Danza*. Valencia, España: Publicaciones Universitat de Valencia.
- García Ruso, H. (1997). *La Danza en la Escuela*. Barcelona, España: Inde..
- Grondona, L. y Díaz, N. (1989). *Expresión Corporal, su enfoque didáctico*. Buenos Aires: Nuevo Extremo.
- Howse, J. (2000). *Técnica de la danza y prevención de lesiones*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Kesselman, S. (2005). *El Pensamiento Corporal*. Buenos Aires: Lumen.
- Le Bouch, J. (1976). *Educación por el Movimiento, en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Bouch, J. (1985). *Hacia una Ciencia del Movimiento Humano*. Buenos Aires: Paidos.
- Le Bretón, D. (1998). *Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Bretón, D. (1999). *Las Pasiones Ordinarias. Antropología de las Emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martín, A. (1997). *Fiesta en la Calle. Carnaval, murgas e identidad en el folklore*. Buenos Aires: Colihue.
- Melgar, A. (edit.). *Puentes y Atajos. Recorridos por la danza en Argentina*, Buenos Aires: De los Cuatro Vientos.
- Moccio, F. (1991). *Hacia la Creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Nachmanovitch, S. (2008). *Free Play, La Improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Nievas, F. (1999). *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ortiz Oderigo, N. (2005). *Esquema de la Música Afro-Argentina*. Tres de febrero, Argentina: Editorial Univ. Nacional de Tres de Febrero.
- Pavis P. (2008). *Diccionario del Teatro*. Nueva edición revisada y ampliada. Buenos Aires: Paidós.
- Read, H. (1973) *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Schilder, P. (1983). *Imagen y Apariencia del Cuerpo Humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Shafer M. (2007). *El Rinoceronte en el Aula*. Melos.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal: arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Vega, C. (1936). *Danza y Canciones Argentinas*. Buenos Aires: LVO.
- Vega, C. (1952). *Bailes Tradicionales Argentinos*. (cuadernillos de historia, origen, música, poesía, coreografía). Buenos Aires: Julio Korn.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el Cuerpo, Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Winicot, D. (1990). *Realidad y Juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Documentos de referencia.

- Argentina, Ministerio de Educación. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria* (documento acordado). Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria y el Séptimo Año / Primer Año de la Escuela Secundaria*. (documento acordado). Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009), *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Artística*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). *Propuesta Curricular - Nivel Primario 1º y 2º ciclo EGB*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección de Políticas educativas. *Orientaciones para los docentes. Educación artística, música, plástica y teatro. Nivel Medio*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa (2010). *Diseño Curricular Educación Inicial*. Córdoba, Argentina: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la educación primaria. Primer Ciclo*. La Plata, Argentina: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la educación primaria. Segundo Ciclo*. La Plata, Argentina: Autor.

IDENTIDAD Y CONVIVENCIA (Primer Ciclo) - CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN (Segundo Ciclo)

Consideraciones Generales

El desarrollo curricular de este espacio reconoce nuevas definiciones y especificaciones a partir de la aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Formación Ética y Ciudadana, a nivel nacional. En este sentido, la Provincia de Córdoba incorpora como espacios curriculares específicos *Identidad y Convivencia* en el Primer Ciclo y *Ciudadanía y Participación* en el Segundo Ciclo. Las denominaciones adoptadas establecen las prioridades de cada etapa del proceso formativo, al mismo tiempo que dan cuenta de las continuidades con los niveles previo y posterior.

Identidad y Convivencia en el Primer Ciclo articula y profundiza los aprendizajes prescriptos para el Campo de Formación del mismo nombre en la Educación Inicial, promoviendo procesos de socialización y estructuración propios de las primeras experiencias escolares y con otros, con mayor intensidad y referenciadas a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Primer Ciclo.

En el Segundo Ciclo, *Ciudadanía y Participación* inicia los procesos que favorecen la construcción de la Ciudadanía activa, el desarrollo del pensamiento crítico, el acercamiento a estructuras político-jurídicas, a procesos identitarios de mayor complejidad y al conocimiento y ejercicio de los derechos y las responsabilidades en la vida social, especificados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para el Segundo Ciclo y articulados a la enseñanza de otras áreas del currículum.

En muchos tramos de la historia escolar, las enseñanzas sobre educación moral y pautas para la participación cívica se dieron en forma asistemática, a través de rituales y discursos, mediante reglamentaciones de los hábitos y fomento constante de actitudes consideradas valiosas para la convivencia en sociedad. La explicitación de contenidos de enseñanza favorece, en este caso, el pasaje del currículo oculto al currículo prescripto e invita a diseñar propuestas didácticas que fomenten la criticidad, la creatividad y el compromiso de los estudiantes. Lejos de intentar moldearlos o manipularlos, la intención es ofrecerles herramientas para que tomen decisiones sobre su propia vida y sus relaciones con la sociedad que integran, pues la escuela puede ayudar a que cada cual se sienta partícipe de la vida comunitaria y artífice de proyectos cooperativos que permitan construir una sociedad más justa, inclusiva y solidaria.

PRIMER CICLO - IDENTIDAD Y CONVIVENCIA

1. PRESENTACIÓN

Uno de los aspectos claves en la función socializadora de la escuela es construir una cultura de cuidado personal y cuidado del otro en la convivencia social. Para ello, este espacio curricular promueve en cada estudiante el conocimiento de sí mismo y la autoestima, a la vez que presenta conceptos, normas y hábitos que pueden contribuir al desarrollo autónomo de la identidad personal, en la búsqueda de una convivencia justa y solidaria con los demás.

Las habilidades, capacidades y saberes propios de la convivencia se aprenden, y eso significa que pueden modificarse. Hay rasgos de carácter y modalidades de relación con otros que los estudiantes han aprendido en años anteriores de la experiencia social, pero no se trata de aprendizajes definitivos. La enseñanza escolar puede resignificar y reorientar los enfoques socializadores de los grupos familiares, las comunidades barriales, los discurso mediáticos y otros entornos que influyen en las creencias y hábitos. La propuesta de enseñanza buscará reconocer y respetar las diferencias de los estudiantes entre sí y en relación con otros grupos sociales; detectará necesidades e intereses del cuidado personal y mutuo; promoverá el desarrollo de la identidad de cada uno y analizará representaciones y expectativas acerca de la propia vida, para la actualidad y para el futuro.

También la convivencia escolar, en sí misma, contribuye a la formación ética de niños, en tanto promueve la construcción de prácticas y valores de la convivencia en la sociedad. La formación del grupo escolar es particularmente relevante en este ciclo, pues inicia un proceso de largo alcance en el que las interacciones serán fuente y soporte de aprendizajes que la escuela promueve. La integración al funcionamiento grupal supone ciertas disposiciones, hábitos y actitudes que son susceptibles de ser enseñados y aprendidos. Este espacio curricular plantea, como uno de los aspectos principales del Primer Ciclo, el trabajo sobre el contrato de los niños con la escuela: la conformación de un grupo escolar, la inducción al sistema de roles y normas de la escuela, la integración de la singularidad de cada uno en el trabajo colectivo, la orientación de hábitos y actitudes de producción y de convivencia, que contribuyen al cuidado personal y mutuo. Estos aspectos deben considerarse contenidos de enseñanza, con un tiempo específico de abordaje, pues en ocasiones se espera que los estudiantes los aprendan por sí mismos, por el mero transcurso del tiempo. Esta expectativa favorece a los sectores culturalmente más cercanos a las tradiciones escolares, al mismo tiempo que puede inducir al fracaso en la escolarización de sectores menos familiarizados con las representaciones usuales de la institución.

Este proceso de escolarización atraviesa todos los momentos y espacios curriculares de manera global. Específicamente en este espacio, se recuperan y son objeto de reflexión y de reconstrucción con el propósito de desarrollar otros aprendizajes relevantes para la convivencia y la identidad.

El espacio público del aula se convierte en un ámbito de construcción de la convivencia ciudadana cuando permite y promueve la deliberación sobre derechos y responsabilidades que garantizan la continuidad de la vida social. No se trata sólo de que los estudiantes conozcan y respeten las normas, sino de que participen progresivamente en la recreación argumental de sus fundamentos y se pregunten por la justicia de las reglas de cualquier ámbito social. Si esta dimensión normativa de la formación escolar reclama la construcción de acuerdos básicos, hay aspectos valorativos en los que la escuela no tiene legitimidad para imponer una respuesta. Frente a la pluralidad de tradiciones culturales y diferentes estilos de vida, la enseñanza escolar tiene la responsabilidad de reconocer, respetar y hacer respetar la diversidad legítima en una sociedad democrática. Sin postular que alguna alternativa sea mejor que otras, la escuela puede ampliar el horizonte cultural de los estudiantes para que enriquezcan su camino de búsqueda de la felicidad personal. Ambas dimensiones, la normativa y la valorativa, convergerán en la formación de una identidad personal con respeto de sí y estima de sí, en la que cada niño llegue a reconocerse, al mismo tiempo, igual en dignidad y particular en sus atributos, participe de los mismos derechos y responsable de sus propias elecciones.

La identidad no es un enunciado esencial e inmutable, sino fruto de las acciones humanas, los proyectos compartidos y los discursos que los interpretan. La nacionalidad, el género, las raíces étnicas, el lenguaje, los estilos de vida, las tradiciones culturales, los hábitos de consumo, entre muchos otros, son fuente y herramienta de la construcción de identidades sociales, aunque cada sujeto las ensambla y articula de modo diferente, inestable y cambiante a lo largo de su existencia. La convivencia en la diversidad es un espacio oportuno para reflexionar sobre sí mismo y sobre las relaciones que unen a cada uno con los demás.

Como se puede apreciar, los contenidos del espacio curricular afectan directamente la relación entre la escuela y las familias, en tanto ofrecen una formación que puede ser complementaria o alternativa de la brindada en ellas. En la medida de lo posible, es deseable que ambas instituciones encuentren modos de cooperación y enriquecimiento recíproco, con las peculiaridades y condiciones de cada caso. Esto requiere que la escuela respete y valore las legítimas diferencias de tradiciones y elecciones familiares. Las familias tienen derecho a orientar a sus hijos en la búsqueda de la felicidad, en tanto no contradigan el estado de derecho y la dignidad de cada persona. Por su parte, la escuela tiene la responsabilidad de educar en el ejercicio de la ciudadanía, en la participación en el espacio público, en el diálogo pluralista de las identidades múltiples que convergen en el aula. Cuando los grupos familiares no acompañan este proceso o educan en sentido contrario a lo que establece la legislación nacional y los derechos humanos, la escuela asume una tarea de provocación cultural de la comunidad, procurando su avance hacia relaciones más justas, inclusivas e igualitarias. En los casos en que los estudiantes no cuentan con un entorno familiar que favorezca estos aprendizajes, la tarea de la escuela es, al mismo tiempo, más difícil y más necesaria.

Los contenidos se agrupan en tres ejes: **Reflexión ética**, **Construcción de identidades** y **Derechos y participación**. No se trata de segmentos mutuamente excluyentes, sino de nudos temáticos que fijan prioridades formativas, al mismo tiempo que conservan relaciones entre sí. El eje de la *Reflexión ética* centra su mirada sobre las acciones y hábitos, iniciando el análisis de los criterios de actuación, tanto en el ámbito del deber como en el orden del deseo y las preferencias. El eje de la *Construcción de identidades* apunta a preguntar quiénes somos, en el desarrollo narrativo de esas acciones, hábitos y elecciones. El eje de *Derechos y participación* habilita la indagación sobre la noción de derecho, la consideración de las expectativas de inducción a la institución escolar y la construcción de acuerdos básicos de convivencia.

En cualquier caso, requiere como sustento básico, la convicción, por parte del equipo docente, de que sus estudiantes portan saberes que merecen ser reconocidos y, al mismo tiempo, pueden aprender a ser mejores. Es frecuente que en las escuelas se establezcan juicios de valor sobre las disposiciones y hábitos de los niños, sin que dicha evaluación inicial suscite estrategias específicas de enseñanza. De este modo, este diagnóstico más o menos ajustado, más o menos prejuicioso, no deviene en contenido de enseñanza ni pone en consideración las condiciones institucionales y didácticas para que se produzcan aprendizajes. La escuela es responsable de ofrecer oportunidades para que la relación de cada cual consigo mismo y con los demás se enriquezca críticamente en el pasaje por una propuesta formativa democrática, pluralista e inclusiva.

2. OBJETIVOS

En este espacio curricular, enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino ofrecer orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. En consecuencia, se plantean objetivos para todo el ciclo y se desagregan aquellos que merecen particular énfasis en primer y en tercer grado, considerando que uno inicia y otro termina el ciclo. En cualquier caso, se requiere una lectura contextualizada de los equipos docentes, ya que son muy variadas las experiencias formativas previas y simultáneas de los estudiantes. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
Integrarse progresivamente al grupo y a la institución, asumiendo actitudes adecuadas de participación en la vida grupal, con respeto solidario por cada persona que lo rodea.		
Establecer vínculos de compañerismo y trabajo cooperativo con los demás miembros del grupo, aceptando participar en tareas comunes y diferenciando responsabilidades personales		
Conocer y valorar el propio cuerpo, con respeto por la propia intimidad y la de los demás.		
Avanzar progresivamente en la construcción de una imagen positiva de sí mismo.		
Reconocer aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de la construcción socio-histórica de las mismas.		
Incorporar hábitos y actitudes de cuidado de sí mismo y de los otros, incluyendo prácticas de higiene preventiva y uso adecuado de materiales y espacios de trabajo.		
Valorar la práctica del diálogo como herramienta para afrontar conflictos en la comunidad educativa, en otros ámbitos y situaciones, y para discutir temas relacionados con normas, valores y derechos.		
Participar crecientemente en la deliberación sobre normas de convivencia que regulan la vida colectiva y asumir el compromiso de respetarlas y hacerlas respetar.		
Ejercitar prácticas escolares de participación, avanzando gradualmente hacia la autonomía, la responsabilidad y la solidaridad que caracterizan el ejercicio democrático de la		

ciudadanía.	
Reflexionar, con criticidad creciente y apertura a la deliberación argumentativa, sobre aspectos morales de la vida cotidiana.	
Aproximarse sistemáticamente a las nociones básicas del derecho, el conocimiento de los Derechos Humanos y, especialmente, los Derechos del Niño, junto con los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en la vida cotidiana.	
Desarrollar actitudes crecientemente responsables en relación con el cuidado y la protección del ambiente.	
	Aproximarse reflexivamente a las nociones de libertad, paz, solidaridad, igualdad, justicia, responsabilidad y respeto a la diversidad, en contraste con situaciones de injusticia, desigualdad o violencia, entre otras, a partir de vivencias personales y lectura de contextos cercanos y lejanos.
	Acrecentar la autonomía de decisión y actuación en las actividades cotidianas del aula, en vista de los requerimientos del segundo ciclo de Educación Primaria.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

En este espacio curricular, hay contenidos relevantes para cada etapa de la vida de niños, pero no es previsible en qué año de la escolaridad se hará visible esa relevancia. En consecuencia, los contenidos que se prevén para todo el ciclo están distribuidos tentativamente entre los tres grados, pero los equipos docentes pueden modificar esa distribución, según las necesidades formativas de cada contexto sociocultural y de cada grupo específico.

EJES	1er. Grado	2do. Grado	3er. Grado
REFLEXIÓN ÉTICA	Diferenciación entre hábitos que favorecen la salud y hábitos que la perjudican (en la alimentación, en la actividad física y social, en el esparcimiento, en la higiene personal, en el control médico, etc.)		
	Reconocimiento y adopción de hábitos que favorecen la salud (en la vestimenta, en la higiene, en la alimentación), con cuidado de sí mismo y de los demás .		
	Aproximación reflexiva a las nociones de libertad, paz, solidaridad, igualdad, justicia, responsabilidad y respeto a la diversidad , en contraste con situaciones de injusticia, desigualdad o violencia, entre otras, a partir de vivencias personales y lectura de contextos cercanos y lejanos.		
	Identificación de conflictos frente a opiniones e intereses diferentes en situaciones específicas del contexto escolar.		
	Caracterización y reconocimiento de diferentes tipos de conflictos en la vida personal, escolar y extraescolar , y exploración de diferentes modos de resolución .		
	Ejercicio del diálogo como modo de enriquecimiento intersubjetivo y herramienta de conocimiento de sí mismo y de los demás.		

	Reconocimiento de situaciones en que la cooperación con otros posibilita o facilita el cuidado personal y del otro, y la toma de decisiones.	
		Identificación de disposiciones necesarias para conseguir objetivos individuales y grupales en relación con la tarea escolar y otros proyectos (por ejemplo, claridad de objetivos, autoestima, esfuerzo de voluntad, capacidad de negociación y compromiso afectivo).
		Observación crítica de mensajes subyacentes en diferentes soportes del entorno cultural (literarios, audiovisuales, musicales, etc.) y análisis de las valoraciones presentes en sus contenidos.
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES	Reconocimiento de las diferencias personales y el respeto de las mismas en la interacción con los otros.	Respeto valoración de las diferencias interpersonales, diversidad de identidades y proyectos de vida que coexisten en diferentes contextos cercanos y lejanos.
	Reconocimiento de cambios y permanencias en las prácticas propias y ajenas , en los intereses, las elecciones personales y las formas de relacionarse con los demás (por ejemplo: en la alimentación, en las actividades recreativas, en la vestimenta, en el uso del tiempo, en las preferencias de lectura, programas de televisión, películas, música, etc.).	
		Caracterización de distintas elecciones personales y evaluación de las riquezas y desafíos que implican (por ejemplo, elección de juegos, elección de amigos, opciones de uso de tiempo libre, elección de actividades formativas extraescolares, etc.).
	Identificación y análisis de situaciones de maltrato, actitudes prejuiciosas o discriminatorias que los niños observan o en las cuales participan.	
	Reconocimiento de símbolos que expresan identidades grupales, propias y de otros.	
	Aproximación a la comprensión de los sentidos y valores implícitos en conmemoraciones relacionadas con acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la provincia, la nación y la humanidad.	
DERECHOS Y PARTICIPACIÓN	Diferenciación de acciones personales y grupales que facilitan la convivencia y el trabajo , de otras acciones que los dificultan (por ejemplo, ofrecer y escuchar razones, establecer acuerdos, etc., frente a negarse al diálogo, transgredir los acuerdos, entre otras).	
	Reconocimiento de las normas escritas de la escuela ; vinculación con su origen, sentido, utilidad y las sanciones previstas en cada caso.	
	Participación en la elaboración de acuerdos de convivencia para el aula.	
	Ejercicio del derecho a expresarse y ser escuchado , junto con la reflexión grupal sobre los posibles efectos sociales del ejercicio público de la palabra.	
	Reconocimiento e incorporación de prácticas seguras para la circulación como peatones y como usuarios de medios de transporte en la vía pública, de acuerdo con normas básicas de tránsito.	
Identificación de las expectativas que cada uno tiene sobre sí mismo y sobre los otros		Aproximación a las expectativas que cada uno tiene sobre sí mismo y sobre los otros en el

	<p>en el ámbito escolar: qué esperan los docentes de los estudiantes, los estudiantes de los docentes, los estudiantes de sus compañeros.</p>		<p>pasaje al Segundo Ciclo: qué esperan los docentes de los estudiantes, los estudiantes de los docentes, los estudiantes de sus compañeros.</p>
	<p>Análisis de documentos escolares (los boletines de calificación, el cuaderno de comunicaciones y algunos artículos sencillos del reglamento escolar) y descripción comprensiva de sus partes y términos.</p>		
	<p>Distinción entre la necesidad de cooperación entre compañeros del grupo clase y la posibilidad de establecer amistades personales.</p>		<p>Comparación de actividades que resulta conveniente y provechoso realizar en forma cooperativa con otras que requieren de una realización individual (por ejemplo, tareas escolares, juegos deportivos, actividades familiares).</p>
	<p>Identificación e incorporación de hábitos personales de cuidado del ambiente.</p>		<p>Análisis y evaluación de hábitos y prácticas sociales que favorecen u obstaculizan el cuidado del ambiente, en ámbitos cercanos y lejanos.</p>
	<p>Aproximación a la noción de derecho y sus alcances en situaciones de la vida cotidiana escolar y extraescolar, propia y ajena.</p>		<p>Aproximación al conocimiento de aspectos básicos de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos y de las herramientas institucionales a las que se puede apelar en busca de justicia.</p>
<p>Reconocimiento de algunos rasgos del trabajo cooperativo escolar, como operación articulada con otros para un fin compartido: dar razones y respetar opiniones ajenas, compartir la información disponible, utilizar mecanismos democráticos para adoptar decisiones.</p>			

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La primera orientación a considerar es que se tratan *contenidos enseñables*. Esto constituye una advertencia sobre lo que ocurre en algunos contextos de la práctica cotidiana: *buena parte de los contenidos aquí prescritos se evalúan más de lo que se enseñan, antes de ser enseñados o en vez de ser enseñados*. Este fenómeno se sustenta en la creencia de que las pautas familiares deberían dar sustento a una formación que luego la escuela sólo acompañaría o profundizaría, pero esta creencia no se constata en la cotidianidad de las aulas. En este sentido, algunos “diagnósticos” iniciales se transforman sutilmente en “pronósticos” de lo que ocurrirá durante todo el año, si los docentes no tienen expectativas de que el grupo y cada uno de sus miembros puede cambiar, a partir de la propuesta pedagógica que se les ofrezca. El desafío, entonces, es transformar los primeros juicios evaluativos en *propósitos formativos* que proyecten una acción pedagógica, evitando la queja paralizante o la mera constatación de rasgos del grupo o de cada niño. Luego habrá que transformar los propósitos en *propuestas de enseñanza*, desde la convicción de que cada estudiante podrá desplegar lo mejor de sí, en la medida en que reciba un acompañamiento educativo pertinente.

La enseñanza de este espacio curricular admite diferentes tipos de proyectos y modalidades. Por un lado, hay numerosas *situaciones cotidianas que se abordan espontáneamente*. El docente responde a la situación con intervenciones que elabora en el momento y que, a veces, se reducen a algunas palabras, y otras requieren decisiones mayores. Al mismo tiempo, el *abordaje formativo de situaciones recurrentes* demanda elaborar proyectos más complejos y extensos, que pueden asociarse al trabajo de enseñanza en otras áreas o tener autonomía; pueden durar cierto número de semanas o convertirse en actividades permanentes de todo el ciclo lectivo. Puede tratarse de proyectos sustentados en el juego, en la organización de las tareas habituales del aula, en la tematización de algunos conflictos, en formular y experimentar una norma acordada por el grupo, entre otras posibilidades. En cualquier caso, la tarea didáctica requiere vincular cada propósito y expectativa con los medios y modalidades de enseñanza que se adoptarán para llevarlos a cabo. En esa línea, se ofrecen algunas orientaciones que clarifican lo que se pretende lograr y se desagregan algunas líneas de trabajo pertinentes en cada caso.

- **El juego**, en sus múltiples formas, es una herramienta eficaz para la integración grupal y el desarrollo personal.
 - Si el juego ha sido, en la experiencia escolar de los estudiantes, una actividad central del Jardín, en la que se implicaba la relación con sus maestras, no puede quedar relegado, en el Primer Ciclo, al breve tiempo de los recreos. El juego compartido con los y las docentes ofrece ricas oportunidades para darse a conocer, para pensar las reglas y códigos de convivencia escolar, para explorar modos de integrarse al grupo.
 - Jugar por jugar, disfrutar, crear y recrearse, son medios para el desarrollo de una vida plena, no siempre presentes en la cotidianidad de los niños fuera de la escuela. Por eso mismo, ésta debe proveer oportunidades de jugar, tanto en los recreos como en horas de clase.
 - La violencia, el maltrato, la competencia por imponerse a los demás son problemáticas que suelen expresarse en el juego espontáneo, que permite a los niños recrear y elaborar lo que viven y observan en su experiencia social. Es importante que cada docente tome estas expresiones lúdicas como fuente de información, sin juzgarlas ni condenarlas anticipadamente, para proponer un pasaje paulatino a juegos orientados hacia valores y actitudes de convivencia pacífica y solidaria.
 - Es conveniente distinguir los juegos violentos de aquellos en que solamente hay un exceso de energía que el grupo de niños necesita descargar, considerando que los ritmos corporales infantiles son distintos de los de los adultos.
- **Aprender a elegir** es un proceso largo y apasionante que contribuye a construir la propia identidad.
 - La escuela puede ofrecer oportunidades para que cada niño tome decisiones, explicita sus preferencias a fin de ir construyendo intereses propios, en los juegos, en las actividades de aprendizaje, en la elección de compañeros, objetos y lugares, etc.

- La tarea escolar lleva a distinguir las relaciones entre compañeros y el vínculo como amigos. Convivir y trabajar con todos los compañeros es un propósito de la escuela, pero nadie puede obligar a alguien a que sea amigo de otra persona. Por el contrario, la amistad es siempre una elección de afinidad que puede devenir del compañerismo o no. En tal sentido, respetar la elección de cada niño contribuye enormemente al afianzamiento de sus elecciones afectivas.
- En la cotidianidad del aula, **la autoridad del docente** es, para los niños, una herramienta de construcción de su propia libertad.
 - Si cada docente ofrece amparo y guía, también puede ofrecer un espacio de cuidado donde ensayar respuestas alternativas, donde tomar distancia de la propuesta de un adulto para tratar de establecer la propia voluntad.
 - En este sentido, las transgresiones y los caprichos momentáneos no son una disfunción del proceso formativo, sino un ingrediente necesario en el camino de construcción de la propia identidad.
 - Ahora bien, esto no significa una invitación para abandonar al grupo a las rebeldías de cada uno de sus miembros, sino una oportunidad para mediar entre ellos, para vincular las acciones de cada uno con sus consecuencias en sí mismo y en los demás, para orientar en los modos adecuados de ejercicio del propio poder. Sin aplastar el deseo, la escuela puede ofrecer un espacio para aprender a desplegarlo en la convivencia con deseos de los demás.
 - Las sanciones tienen carácter formativo si permiten que quienes transgredieron la norma reconozcan su error y enmienden su manera de actuar. La función de las sanciones es restituir la norma y recordar que está vigente, pero también es comunicarle a cada cual que la escuela cree que podría actuar de otra manera y espera que lo haga (Meirieu; 2001). No sancionar a un niño no lo hace más libre, sino que lo deja sin amparo, sin saber qué esperamos que haga, sin saber qué norma está vigente en el espacio público de la sala. En este sentido, la sanción debe estar menos asociada con el castigo que con esta invitación en pos del bien común y personal.
- **El conocimiento y cuidado del propio cuerpo** incluye la exploración espontánea y orientada, el acceso a información pertinente y la construcción de criterios valorativos y normativos. De este modo, promover el cuidado del propio cuerpo (sintiente y actuante, sexuado y en desarrollo) contribuye a que cada cual construya su identidad sobre la base del conocimiento y el respeto por sí mismo y por los otros.
 - La intervención educativa de la escuela debe tener en cuenta el derecho de cada sujeto a recibir la información y las orientaciones necesarias para cuidar y disfrutar de su propio cuerpo tanto como el derecho de cada familia a dar orientación a sus hijos en la búsqueda de la felicidad.
 - La enseñanza contribuye a diferenciar la escena social de la escena íntima. Esto permitirá habitar ambas escenas de modo diferenciado. Sin reprimir la expresión de cada niño, las intervenciones del docente ayudarán a que distinga el tipo de manifestaciones socialmente aceptadas y las que se remiten al ámbito privado.
 - El derecho a la integridad e intimidad de cada sujeto ha de ser preservado tanto en la escuela como en ámbitos extraescolares (la familia, el barrio, etc.) y cualquier forma de maltrato o abuso exige de los equipos docentes responsabilidad de prevención y detección para dar aviso a las entidades correspondientes.
 - El uso de palabras adecuadas para referirse al propio cuerpo y el de los demás será un camino gradual de incorporación de las denominaciones convencionales a partir de las usuales o vulgares, que suelen llegar en boca de los niños.
- **Los hábitos y ritmos cotidianos** son un potente organizador de la convivencia y disminuyen las ansiedades e inseguridades del grupo. En tal sentido, la construcción de hábitos lleva tiempo y exige dedicación, pero funciona luego como soporte de otros aprendizajes en éste y otros campos de enseñanza.
 - Conviene garantizar que se trate de regularidades con sentido (como lavarse las manos antes de comer, ordenar después de jugar o abrigarse antes de salir) y no rutinas impuestas porque sí (como hacer silencio sin necesidad, formarse para ir a un lugar cercano o levantar la mano para hablar, si se trata de un grupo pequeño).
 - Cada grado posee ya sus hábitos y rutinas, pero siempre se pueden revisar y recrear, justificar y cuestionar. Esta es también una tarea que involucra al grupo de niños, por lo que se puede deliberar sobre ellos y buscar alternativas. Eso les permitirá comprender la artificialidad de la cultura y su posibilidad de intervención en ella.

- La definición de hábitos debe priorizar, en cualquier caso, la convivencia y la tarea. Es decir, se promoverán hábitos que favorezcan una estadía agradable entre sujetos diferentes durante toda la jornada escolar, evitando pautas que llevan a algunos niños a sentirse en territorio ajeno (por el lenguaje, por la distribución espacial, por modales ajenos a su tradición cultural, etc.). Del mismo modo, que los hábitos estén al servicio de la tarea implica que habrá tiempo destinado a ordenar espacios y materiales, por ejemplo, pero esto sucederá luego de haber tenido permiso para usarlos y desordenarlos. El orden esterilizante, la higiene paralizante y la regulación excesiva de los movimientos pueden dificultar o impedir el desenvolvimiento de una tarea cotidiana que necesariamente atraviesa momentos de desorden productivo. Esto es particularmente relevante en primer grado, si se advierte que la disposición del aula y los ritmos cotidianos son muy diferentes de los que hay en el Jardín. Sin dejar de traccionar al grupo hacia nuevos desafíos, hay que evitar, en lo posible, la rigidez traumática de las exigencias tempranas.
- **La convivencia grupal** es objeto de reflexión ética y oportunidad de formación para el ejercicio de la ciudadanía.
 - Las actividades grupales suelen generar roces y conflictos cuya resolución favorece aprendizajes sociales, precisamente porque la articulación de todas las personalidades en una propuesta única suscita los intercambios para lograr acuerdos, la necesidad de deponer expectativas individualistas y el encuentro con ideas que cada uno no habría pensado solo.
 - Los conflictos son un aspecto constitutivo de la vida social. Expresan la existencia de intereses distintos y aun opuestos, el temor a compartir con otros los mismos lugares y objetos, el interés por imponer la propia voluntad, etc. En consecuencia, también constituyen un momento propicio para discutir la regulación normativa dentro del aula, fundamentar las normas que exceden la potestad legislativa de los niños, así como dialogar sobre las actitudes y valores que favorecen la convivencia dentro y fuera de la escuela, para tratar de construir una convivencia mejor e ir descubriendo el valor de la escucha de los demás, como distintos y semejantes a la vez.
 - La proyección de actividades o la deliberación sobre decisiones que conciernen a todos son una buena oportunidad para que cada cual exprese sus propuestas, escuche las de los demás y todos puedan dar razones hasta arribar a una decisión consensuada. Esto requiere intervenciones activas del docente para garantizar las condiciones de diálogo, visualizar puntos de acuerdo o desacuerdo, recuperar alternativas y proponer mecanismos de negociación.
 - La integración grupal no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para que cada cual aprenda a integrarse a cualquier grupo. Cada grupo escolar suele ampliarse y reducirse en diferentes momentos, así como puede disolverse y reunirse en otros. Por tal motivo, más que la construcción de un grupo unido, la preocupación pedagógica habrá de centrarse en promover las habilidades sociales que permitirán a cada niño participar en la vida de un grupo escolar o extraescolar, durante su paso por el Primer Ciclo o luego de éste.
- **El diálogo** es una herramienta clave en este campo de enseñanza, ya que permite y promueve que cada cual exprese sus ideas, escuche al resto, contraste opiniones e intente articularlas, aunque es conveniente revisar algunos aspectos del diálogo en el aula.
 - En nuestros discursos cotidianos hay algunos modismos que comunican más de lo que suponemos, como el uso de diminutivos, adjetivaciones, exclamaciones y otras modalidades de énfasis. En general, el diálogo franco y directo es más respetuoso de la inteligencia de niños, contribuye a enriquecer su expresión y promueve su autonomía.
 - Algunos momentos de “intercambio” se deslizan sutilmente hacia una “bajada de línea” del docente al grupo, lo cual desnaturaliza el diálogo; por lo tanto, habría que tener presente que el mensaje a comunicar no debería inducir ni manipular la opinión o discurso de los niños.
 - Si el propósito es que el grupo aprenda a dialogar, y teniendo en cuenta que es probable que no haya desarrollado habilidades dialógicas al ingreso a la escuela, se necesitarán muchos momentos de ejercicio del diálogo y muchas intervenciones docentes, hasta que el diálogo emerja como código compartido. No tiene sentido dejar de dialogar porque no lo hacen bien.
- **Los contenidos de enseñanza** se pueden abordar de diferentes modos, como emergentes de una situación ocasional o a través de proyectos específicos más extensos.

- Los contenidos vinculados con *las normas, los acuerdos, el significado de tener derechos*, entre otros, tienen un lugar preponderante en el inicio del Ciclo y vuelven a ser abordados en el mismo año y en los siguientes, aunque no necesariamente como un tema: puede ser a través de actividades periódicas permanentes. Estas temáticas a la vez que se trabajan con los niños requieren una reflexión particular de todo el personal de la escuela, para avanzar en coherencia y pertinencia en los criterios institucionales de respuesta a las situaciones de conflicto de valores, de intereses, etc.
 - La selección y formulación de temas de enseñanza supone una lectura institucional del contexto sociocultural en el que trabaja la escuela, las características de cada grupo y las necesidades e intereses de cada estudiante. Las situaciones de la *convivencia escolar y los momentos particulares que los grupos atraviesan* pueden orientar la selección de temas de enseñanza con propósitos formativos. Algunos ejemplos: situaciones y procesos individuales tales como inclusión, marginación o exclusión para la tarea o el juego; prácticas relacionadas con el ejercicio del poder, la autonomía y el autoritarismo entre compañeros; valoración positiva, prejuicios o desvalorización hacia personas o grupos, etc. En todos los casos, su tematización y estudio *en contextos diversos* permitirá construir criterios para la resolución de las situaciones consideradas problemáticas en el ámbito escolar o de la comunidad cercana.
- Se sugiere una estructura didáctica común para **las actividades de enseñanza**, que pueden tomar diferentes formas y modalidades.
 - Se propicia una enseñanza basada en el análisis de *situaciones* presentadas por el docente o aportadas por los estudiantes, que suscite en ellos una reflexión activa desde sus propios marcos interpretativos. Dichas situaciones pueden tomarse de noticias periodísticas, películas, biografías breves, relatos literarios o la mera formulación de preguntas que confronten el sentido común (por ejemplo, “¿siempre es malo mentir?” o “¿siempre es malo robar?”).
 - Las situaciones seleccionadas servirán para *problematizar*, es decir, construir un problema compartido para reflexionar, en donde sea posible analizar las representaciones y criterios de acción de cada sujeto y vincularlos con los contenidos de enseñanza.
 - En cualquier caso, el trabajo a partir de conflictos situados ha de permitir un diálogo participativo, en el que podrán intervenir los estudiantes, adoptando el problema como propio y buscando alternativas argumentales de resolución.
- **El recorrido didáctico** incluirá momentos de intercambio que favorezcan la argumentación y el análisis en un nivel adecuado para el Primer Ciclo. El docente generará propuestas para el diálogo y conducirá la negociación hasta arribar a síntesis integradoras.
 - En los casos en que los temas aborden *problemáticas que afectan directamente la vida extraescolar de los estudiantes* o que resultan particularmente controvertidas, su abordaje en contextos diferentes y distantes permitirá tematizarlos sin invadir la privacidad de cada uno, a la vez que se dará la posibilidad de que los estudiantes aporten sus propias experiencias cuando lo consideren pertinente, sin coacciones abiertas o encubiertas.
 - Lo lejano y lo diferente es una herramienta para visualizar y comprender mejor lo propio y lo cercano. Empezar por lo ajeno permite construir categorías de análisis mitigando la implicancia subjetiva en la discusión.
- **Las intervenciones docentes**, en la primera fase, garantizarán las condiciones del diálogo y requerirán argumentos que sustenten cada posición. En un segundo momento, introducirá los conceptos del espacio curricular, para producir rupturas con concepciones anteriores o nuevas articulaciones en versiones más amplias y coherentes.
 - Se espera que la *conceptualización* llegue como respuesta a una pregunta o problema compartido y no como una formulación abstracta de intención moralizante que obture el pensamiento autónomo, crítico y cooperativo.
 - La fase de conceptualización puede incluir una aproximación a breves *textos explicativos* como herramienta de sistematización de los aprendizajes.
- **Los derechos y responsabilidades** son un contenido tanto conceptual como actitudinal, pues requieren una comprensión intelectual de sus significado y una traducción en las acciones de cada sujeto.

- El abordaje de los Derechos del Niño a través de vivencias y prácticas respetuosas, facilita que desde pequeños comiencen a reconocerse como sujetos de derecho.
- En este caso, más que el articulado y la enunciación jurídica, es relevante que los niños comiencen a construir la trama de significados de la expresión “tener derechos”, que a veces es entendida como permiso de realizar alguna acción; otras como límite de la acción de ciertas personas sobre otros sujetos o grupos; otras como obligación de algunos organismos, funcionarios o responsables civiles de brindar algo a quienes tienen a su cargo; etc. El diálogo sobre diferentes situaciones cercanas o lejanas, ajenas o propias, facilitará la comprensión progresiva de esta noción, para concebir el derecho como habilitación para la realización personal de cada sujeto.
- La noción misma de derecho incluye la de responsabilidades asociadas a su ejercicio. La asunción de pequeñas responsabilidades personales y grupales, así como la evaluación posterior del desempeño de cada cual en una tarea de la que era responsable, son medios muy eficaces para promover la autonomía y el cuidado del otro.
- Es necesario atender distintos **criterios y herramientas de evaluación**
- Si se pretende evaluar el aprendizaje de contenidos conceptuales del área, el instrumento a utilizar puede ser una situación semejante a la que se utilizó para la enseñanza, es decir, volver a discutir un caso tomado de una película, una anécdota, una noticia, un cuento, etc. y ver si los contenidos enseñados se incorporan en las argumentaciones de los estudiantes. El criterio básico es garantizar el *isomorfismo* entre la enseñanza y la evaluación.
- Es relevante considerar la evaluación en el área como un seguimiento del proceso más que como un mero resultado. Si se trata de evaluar la disposición personal de un estudiante para la tarea grupal, seguramente será más útil la observación y el seguimiento individual durante el desarrollo de actividades grupales e instancias de evaluación entre pares. Se recomienda conversar con el estudiante acerca de lo observado, para intercambiar opiniones acerca de su mayor o menor facilidad para asumir un rol activo, o para dejarse llevar por las decisiones de sus compañeros, su disposición para sugerir ideas o su compromiso y responsabilidad en el producto grupal.

En este sentido, suele ser útil dedicar unos minutos de diálogo personal entre el docente y cada estudiante, en el que ambos manifiesten cómo evalúan los avances y retrocesos en el aprendizaje de los hábitos escolares, del respeto de las normas, de la participación en la deliberación sobre conflictos grupales, etc. Esta instancia personalizada suele generar valiosa información para el docente, tanto como aclarar a los niños qué es lo que el docente espera de ellos y propone como objetivos próximos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Böhmer, M. (edit.) (2007). *Manual de primeros auxilios legales: una guía para conocer sus derechos y ejercerlos en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación-Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Desarrollo (CIPPEC).
- Carli, S.(comp.) (1999). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Castorina, J. A. (2010). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teorías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2006). La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea. En MECyT (2006). *Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas*. Buenos Aires: MECyT-UNSaM.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gentili, P. (coord.) (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, Ph. W., Boostrom, R. E. y Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.

- Meirieu, Ph. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, España: Octaedro.
- Olaechea, C. y Engeli, G. (2009). *¿Y vos qué? Herramientas pedagógicas para la Asignatura de Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.
- Oraison, M. (coord.) (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona, España: Octaedro-OEI.
- Puig Rovira, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona-Editorial Horsori.
- Pujó, S. y Fernández Valle, M. (2008). *Derechos y justicia: para vos, para mí y para tod@s*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Ricoeur, P. (1994). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Rubio Carracedo, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Schujman, G. (2010). *Cómo te explico*. Buenos Aires: Ediba-Diario La Nación.
- Schujman, G. (coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona, España: Octaedro-OEI.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2002). *Formación ética. Debate e implementación en la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder. Edición original en alemán: 1996.
- Van Haaften, W., Wren, Th. y Tellings, A. (comps.) (2001). *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Barcelona: Gedisa.
- Walzer, M. (2001). El concepto de 'ciudadanía' en una sociedad que cambia; Comunidad, ciudadanía y efectividad de los derechos. En *Guerra, política y moral*. Barcelona: Paidós.

SEGUNDO CICLO - CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN

1. PRESENTACIÓN

Este espacio curricular tiene como principal propósito la formación ética y política de los estudiantes. La educación escolar tiene un compromiso político y ético irrenunciable en la formación de sujetos capaces de promover formas más justas de convivir con otros. El concepto de ciudadanía orienta el ejercicio de la participación en proyectos colectivos, en defensa de intereses propios y del conjunto. La constitución actual de la ciudadanía es el resultado de un proceso histórico, dentro del cual los niños y adolescentes no son ya tratados por nuestro ordenamiento jurídico como objeto de protección y tutela, sino como sujetos de derechos. En consecuencia, el ejercicio de sus derechos no debe ser concebido como una expectativa para la futura vida adulta, sino como una potencialidad que puede aplicarse a la vida en la familia, en la escuela y en todos los ámbitos de sociabilidad cotidiana.

La formación política se articula con una perspectiva ética, que contempla el ejercicio dialógico y argumentativo como modo de comprender y construir ideales de vida y sentidos de la experiencia humana. La enseñanza de la ética en relación profunda con la ciudadanía y la participación, implica incluir en las propuestas de enseñanza actividades deliberadas que promuevan un saber actuar razonado, libre y con sentido de justicia. Para ello, se promueve en cada estudiante el conocimiento de sí mismo y la autoestima, a la vez que se presentan conceptos, normas y hábitos que pueden contribuir al desarrollo autónomo de la identidad personal en la convivencia con los demás.

Las habilidades, capacidades y saberes propios de la convivencia se aprenden y eso significa que pueden modificarse. Hay rasgos de carácter y modalidades de relación con otros que los estudiantes han aprendido en años anteriores de su experiencia social, pero no se trata de aprendizajes definitivos. La enseñanza escolar puede resignificar y reorientar los enfoques socializadores de los grupos familiares, las comunidades barriales, los discursos mediáticos y otros entornos que influyen en las creencias y hábitos. La propuesta de enseñanza buscará reconocer y respetar las diferencias de los estudiantes entre sí y en relación con otros grupos sociales, detectará necesidades e intereses del cuidado personal y mutuo, promoverá el desarrollo de la identidad de cada uno y analizará representaciones y expectativas acerca de la propia vida, para la actualidad y para el futuro.

También la convivencia escolar, en sí misma, contribuye a la formación ética de estudiantes, en tanto promueve la construcción de prácticas y valores de la convivencia en la sociedad. La dinámica del grupo escolar es particularmente relevante en este ciclo. La relación con los pares opera como una fuente relevante de normas, hábitos y representaciones, que permiten a cada sujeto avanzar en la afirmación de su identidad frente al mundo adulto, pero pueden presionarlo excesivamente a la lealtad hacia sus amigos y compañeros. La integración al funcionamiento grupal supone ciertas disposiciones, hábitos y actitudes que son susceptibles de ser enseñadas y aprendidos y forman parte de este espacio curricular. Estos aspectos deben considerarse contenidos de enseñanza, con un tiempo específico de abordaje, pues en ocasiones se espera que los estudiantes los aprendan por sí mismos, por el mero transcurso del tiempo. Esta expectativa favorece a los sectores culturalmente más cercanos a las tradiciones escolares, al mismo tiempo que puede inducir al fracaso en la escolarización de sectores menos familiarizados con las representaciones usuales de la institución.

El espacio público del aula se convierte en un ámbito de construcción de la convivencia ciudadana cuando permite y promueve la deliberación sobre derechos y responsabilidades que garantizan la continuidad de la vida social. No se trata sólo de que los estudiantes conozcan y respeten las normas, sino de que participen progresivamente en la recreación argumental de sus fundamentos y se pregunten por la justicia de las reglas de cualquier ámbito social. La escuela ofrece innumerables oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes prácticas y conocimientos. Aporta a la formación de sujetos políticos al menos en dos sentidos: por un lado es un lugar donde se convive con otros, se aprende con otros, no sólo contenidos sino modos de estar (regulaciones, relaciones con la autoridad, etc.) y, por el otro, en tanto introduce a los estudiantes en la reflexión y acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto. Pensar la escuela en términos participativos es dar un paso hacia la democratización de la misma; introducir cuestiones de interés de los niños, habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación desde etapas tempranas. La reflexión sobre estas prácticas de participación puede trasladarse al plano político, para reflexionar sobre qué mecanismos de participación existen, qué grado de eficacia tienen y en qué medida se hace uso de ellos.

Si la dimensión normativa de la formación escolar reclama la construcción de acuerdos básicos, hay aspectos valorativos en los que la escuela no tiene legitimidad para imponer una respuesta. Frente a la pluralidad de tradiciones culturales y diferentes estilos de vida, la enseñanza escolar tiene la responsabilidad de reconocer, respetar y hacer respetar la diversidad legítima en una sociedad democrática. Sin postular que alguna alternativa sea mejor que otras, la escuela puede ampliar el horizonte cultural de los estudiantes para que enriquezcan su camino de búsqueda de la felicidad personal. Ambas dimensiones, la normativa y la valorativa, convergerán en la formación de una identidad personal con respeto de sí y estima de sí, en la que cada niño llegue a reconocerse, al mismo tiempo, igual en dignidad y particular en sus atributos, participe de los mismos derechos y responsable de sus propias elecciones. La identidad no es un enunciado esencial e inmutable sino fruto de las acciones humanas, los proyectos compartidos y los discursos que los interpretan. La nacionalidad, el género, las raíces étnicas, el lenguaje, los estilos de vida, las tradiciones culturales, los hábitos de consumo, entre muchos otros, son fuente y herramienta de la construcción de identidades sociales, aunque cada sujeto las ensambla y articula de modo diferente, inestable y cambiante a lo largo de su existencia. La convivencia en la diversidad es un espacio oportuno para reflexionar sobre sí mismo y sobre las relaciones que unen a cada uno con los demás.

Como se puede apreciar, los contenidos del espacio curricular afectan directamente la relación entre la escuela y las familias, en tanto ofrecen una formación que puede ser complementaria o alternativa de la ofrecida en ellas. En la medida de lo posible, es deseable que ambas instituciones encuentren modos de cooperación y enriquecimiento recíproco, con las peculiaridades y condiciones de cada caso. Esto requiere que la escuela respete y valore las legítimas diferencias de tradiciones y elecciones familiares. Las familias tienen derecho a orientar a sus hijos en la búsqueda de la felicidad, en tanto no contradigan el estado de derecho y la dignidad de cada persona. Por su parte, la escuela tiene la responsabilidad de educar en el ejercicio de la ciudadanía, en la participación en el espacio público, en el diálogo pluralista de las identidades múltiples que convergen en el aula.

Cuando los grupos familiares no acompañan este proceso o educan en sentido contrario a lo que establece la legislación nacional y los derechos humanos, la escuela asume una tarea de provocación cultural de la comunidad, procurando su avance hacia relaciones más justas, inclusivas e igualitarias. En los casos en que estudiantes no cuentan con un entorno familiar que favorezca estos aprendizajes, la tarea de la escuela es, al mismo tiempo, más difícil y más necesaria.

Los contenidos se agrupan en tres ejes: **Reflexión ética**, **Construcción de identidades** y **Derechos y participación**. No se trata de segmentos mutuamente excluyentes, sino de nudos temáticos que fijan prioridades formativas, al mismo tiempo que conservan relaciones entre sí. El eje de la *Reflexión ética* centra su mirada sobre las acciones y hábitos, iniciando el análisis de los criterios de actuación, tanto en el ámbito del deber como en el orden del deseo y las preferencias. El eje de la *Construcción de identidades* apunta a preguntar quiénes somos, en el desarrollo narrativo de esas acciones, hábitos y elecciones. El eje de *Derechos y participación* habilita la indagación sobre la noción de derecho, la consideración de las expectativas de inducción a la institución escolar y la construcción de acuerdos básicos de convivencia.

En cualquier caso, se requiere como sustento básico, la convicción, por parte del equipo docente, de que sus estudiantes portan saberes que merecen ser reconocidos y, al mismo tiempo, pueden aprender a ser mejores. Es frecuente que en las escuelas se establezcan juicios de valor sobre las disposiciones y hábitos de los niños, sin que dicha evaluación inicial suscite estrategias específicas de enseñanza. De este modo, este diagnóstico más o menos ajustado, más o menos prejuicioso no deviene en contenido de enseñanza ni pone en consideración las condiciones institucionales y didácticas para que se produzcan aprendizajes. La escuela es responsable de ofrecer oportunidades para que la relación de cada cual consigo mismo y con los demás se enriquezca críticamente en el pasaje por una propuesta formativa democrática, pluralista e inclusiva.

2. OBJETIVOS

En este espacio curricular, enunciar objetivos no significa establecer criterios de promoción ni de comparación, sino ofrecer orientaciones generales para saber hacia dónde avanzar. En consecuencia, se plantean objetivos para todo el ciclo y se desagregan aquellos que merecen particular énfasis en cuarto y en sexto grados, considerando que uno inicia y otro termina el ciclo. En cualquier caso, se requiere una lectura contextualizada de los equipos docentes, ya que son muy variadas las experiencias formativas previas y simultáneas de los estudiantes. Cualquier rigidización o esquematización de este listado de objetivos llevaría a desvirtuar su sentido curricular.

4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
Reconocer los rasgos novedosos del nuevo ciclo y los hábitos y actitudes que debe desarrollar cada estudiante para transitarlo.		
Reconocer la necesidad de igualdad de condiciones y oportunidades para la convivencia social y la tarea escolar.		
Organizarse grupalmente con autonomía creciente para lograr objetivos comunes y realizar tareas compartidas.		
Deliberar argumentativamente sobre las normas escolares y desarrollar autonomía creciente en su cumplimiento y evaluación.		
Conocer y practicar formas democráticas de participación en la vida escolar, valorando la práctica del diálogo argumentativo como herramienta para afrontar conflictos en diversos ámbitos.		

Valorar la diversidad en aspectos culturales, físicos y de género, como atributo que enriquece la vida y la tarea común, en ámbitos escolares y extraescolares, en el marco del respeto a la dignidad humana.	
Incorporar los contenidos del área en la reflexión sobre sus propias prácticas de consumo, de cuidado de la salud, de respeto de los derechos humanos y de preservación y uso del ambiente.	
Aproximarse a prácticas y normativas que promuevan y protejan el desarrollo de una sexualidad saludable, responsable y placentera, tomando en consideración el carácter histórico y contingente de las asignaciones de género y mandatos sociales.	
Desarrollar habilidades para la circulación autónoma y segura por la vía pública como peatones y pasajeros de medios de transporte, iniciando la reflexión sobre las responsabilidades de quien conduce vehículos.	
Participar argumentando con fundamento crítico y compromiso creciente en debates sobre conflictos sociales, dilemas o conflictos de valor reales o hipotéticos.	
Reflexionar sobre derechos y responsabilidades en la convivencia cotidiana, identificando algunos de los principales derechos y responsabilidades que corresponden a los ciudadanos en Argentina y los Derechos Humanos establecidos transnacionalmente.	
Iniciar la reflexión sobre implicancias éticas de los problemas, posiciones y conceptos analizados en clase de las diferentes áreas.	Reconocer las implicancias éticas de los problemas, posiciones y conceptos analizados en clase de las diferentes áreas.
	Reconocer y debatir los discursos y las representaciones vehiculizados por los medios de comunicación en torno a problemas ciudadanos de actualidad.
	Construir categorías conceptuales para interpretar la realidad social, formular juicios de valor crecientemente fundados y postular modos de incidir en ella.
	Aproximarse a la distinción de las competencias básicas de cada poder del Estado y de los principales órganos del sistema político institucional.
	Proyectarse a sí mismo en el futuro inmediato y mediano, evaluando las alternativas de continuación de su formación personal en la escuela secundaria y las disposiciones subjetivas que debe desarrollar para abordarla.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

En este espacio curricular, hay contenidos relevantes para cada etapa de la vida de niños, pero no es previsible en qué año de la escolaridad se hará visible esa relevancia. En consecuencia, los contenidos que se prevén para todo el ciclo están distribuidos tentativamente entre los tres grados, pero los equipos docentes pueden modificar esa distribución, según las necesidades formativas de cada contexto sociocultural y de cada grupo específico.

EJES	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
REFLEXIÓN ÉTICA	Aproximación a la dimensión ética de situaciones conflictivas de la vida escolar y conflictos morales presentes en el tratamiento de contenidos de otras áreas de enseñanza.		
	Identificación de disposiciones necesarias para conseguir objetivos individuales y grupales en relación con la tarea escolar y otros proyectos (por ejemplo, claridad de objetivos, autoestima, esfuerzo de voluntad, capacidad de negociación y compromiso afectivo).	Identificación de disposiciones necesarias para conseguir objetivos individuales en el pasaje al siguiente nivel educativo , en función de deseos, expectativas, intereses y posibilidades del entorno.	
	Ejercicio del diálogo argumentativo y su valoración como herramienta para la explicitación de desacuerdos, la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos.		
	Registro y reelaboración individual y colectiva del trabajo reflexivo sobre temas y problemas éticos , a través de la escritura y a partir de diversos lenguajes expresivos.		
	Observación crítica de mensajes subyacentes en diferentes soportes del entorno cultural (literarios, audiovisuales, musicales, etc.) y análisis valorativo de sus contenidos.		
	Consideración de los motivos personales para la acción y confrontación de los motivos e intereses de otros sujetos afectados.	Distinción entre las acciones libres y no libres y aproximación al problema de la responsabilidad , a través del análisis de casos y dilemas reales e hipotéticos.	
	Diferenciación entre hábitos que favorecen la salud y hábitos que la perjudican (en la alimentación, en la actividad física y social, en el esparcimiento, en la higiene personal, en el control médico, etc.).	Consideración de las responsabilidades personales crecientes en la elección de hábitos que favorecen la salud y hábitos que la perjudican (en la alimentación, en la actividad física y social, en el esparcimiento, en la higiene personal, en el control médico, etc.).	
	Reconocimiento de algunos rasgos del trabajo cooperativo escolar , como operación articulada con otros para un fin compartido: dar razones y respetar opiniones ajenas, compartir la información disponible, utilizar mecanismos democráticos para adoptar decisiones.	Reconocimiento del grupo de pares como influencia y factor de presión para la acción : análisis de las responsabilidades en juego y la construcción de respuestas personales crecientemente autónomas.	
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES	Reconocimiento de que nuestros modos de sentir y pensar se modifican en la trayectoria biográfica a partir de diferentes situaciones, relaciones y contextos.		
	Reconocimiento de aspectos (prácticas, usos, costumbres) comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias.		
	Conocimiento creciente de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa.		
	Identificación y análisis de situaciones de maltrato, actitudes prejuiciosas o discriminatorias en situaciones en las que los niños y preadolescentes		

	participan u observan.	
	Aproximación al conocimiento de diferentes dimensiones de la sexualidad , abordando aspectos de una educación sexual integral relativos al cuidado de sí y de los otros, el placer, el amor y la responsabilidad.	
	Comprensión de la vida grupal como fuente de identidades y espacio de reconocimiento de sí mismo y de los otros	Revisión de los aprendizajes de la vida grupal en el conjunto que cierra su ciclo y expectativas hacia sí mismo en la integración de nuevos grupos en el próximo nivel educativo
	Reconocimiento de las influencias consumistas en el discurso publicitario , como modo de intervención en las identidades infantiles.	Aproximación crítica a diferentes formas identitarias y culturas juveniles , entre otras formas grupales.
		Reconocimiento de la perspectiva de género en la construcción de identidades a través de la historia y en la actualidad, tomando conciencia de las miradas estereotipadas, reflexionando acerca de las situaciones de igualdad o de falta de equidad de trato y de oportunidades.
DERECHOS Y PARTICIPACIÓN	Incorporación creciente de hábitos de trabajo cooperativo escolar , como operación articulada con otros para un fin compartido: dar razones y respetar opiniones ajenas, compartir la información disponible, utilizar mecanismos democráticos para adoptar decisiones.	
	Reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho y responsables del cumplimiento de normas comunes .	
	Conocimiento de los mecanismos de deliberación y representación democrática , mediante la participación creciente en la elaboración de acuerdos de convivencia para el aula y reglas de convivencia institucional, a través de asamblea de grado, elección de delegados y otros	
	Aproximación al conocimiento de aspectos básicos de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño , de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos y de las herramientas institucionales a las que se puede apelar en busca de justicia.	
	Comprensión crítica de normas y criterios de tránsito para la circulación autónoma y segura por la vía pública como peatones y usuarios de medios de transporte.	Aproximación a las normas y criterios de tránsito para la circulación autónoma y segura por la vía pública como conductores de vehículos (por ejemplo, bicicletas y otros tipos de rodados).
		Aproximación al conocimiento del sistema político institucional : la forma republicana de gobierno y la representación democrática en los niveles local, provincial y nacional.
		Aproximación al conocimiento de derechos, deberes y garantías constitucionales .
		Análisis crítico de prácticas ciudadanas y diferentes formas de reclamo en la defensa de intereses y derechos individuales y colectivos.

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La enseñanza de este espacio curricular admite diferentes tipos de proyectos y modalidades. Por un lado, hay numerosas situaciones cotidianas que se abordan espontáneamente. El docente responde a la situación con intervenciones que elabora en el momento y que a veces se reducen a algunas palabras y a veces requieren decisiones mayores. Al mismo tiempo, el abordaje formativo de situaciones recurrentes demanda elaborar proyectos más complejos y extensos, que pueden asociarse al trabajo de enseñanza en otras áreas o tener autonomía, pueden durar cierto número de semanas o convertirse en actividades permanentes de todo el ciclo lectivo. Puede tratarse de proyectos sustentados en el juego, en la organización de las tareas habituales de la sala, en tematizar algunos conflictos, en formular y experimentar una norma acordada por el grupo, etc. En cualquier caso, la tarea didáctica requiere vincular cada propósito y expectativas con los medios y modalidades de enseñanza que se adoptarán para llevarlos a cabo. En esa línea, se ofrecen algunas orientaciones que clarifican lo que se propone lograr y se desagregan algunas líneas de trabajo pertinentes en cada caso.

- **El juego**, en sus múltiples formas, es una herramienta eficaz para la integración grupal y el desarrollo personal.
 - El juego suele ser una actividad central de niveles educativos previos, pero se desdibuja su rol formativo al avanzar en la escolaridad. Sin embargo, en el Segundo Ciclo, el juego compartido con los docentes ofrece ricas oportunidades para darse a conocer, para pensar las reglas y códigos de convivencia escolar, para explorar modos de integrarse al grupo. Jugar, disfrutar, crear y recrearse, son medios para el desarrollo de una vida plena, no siempre presentes en la cotidianeidad de los niños fuera de la escuela. Por eso mismo, ésta debe proveer oportunidades de jugar, tanto en los recreos como en horas de clase.
 - La violencia, el maltrato, la competencia por imponerse a los demás son problemáticas que suelen expresarse en el juego de los recreos y del aula, que permite a los niños recrear y elaborar lo que viven y observan en su experiencia social. Es importante que cada docente tome estas expresiones lúdicas como fuente de información, sin juzgarlas ni condenarlas anticipadamente, para proponer un pasaje paulatino a juegos orientados hacia valores y actitudes de convivencia pacífica y solidaria.
 - Es conveniente distinguir los juegos violentos de aquellos en que solamente hay un exceso de energía que el grupo de niños necesita descargar, considerando que los ritmos corporales infantiles son distintos a los de los adultos.
- **Aprender a elegir** es un proceso largo y apasionante que contribuye a construir la propia identidad.
 - La escuela puede ofrecer oportunidades para que cada niño tome decisiones, que explicita sus preferencias a fin de ir construyendo intereses propios. Si los ciclos anteriores contribuyeron a facilitar la construcción de preferencias en los juegos, en las actividades de aprendizaje, en la elección de amigos, el Segundo Ciclo es la instancia en que se enfatizan las preguntas sobre el futuro personal y las decisiones de proyecto formativo posteriores al Nivel Primario.
 - La autonomía creciente de estudiantes en la circulación por la localidad, en el uso de tecnologías de comunicación, en la interacción con pares en encuentros cara a cara o a través de otros medios, ofrecen oportunidades de elegir y preferir. Esas son las instancias en que se construyen valores personales, entendidos como criterios de preferencia y orientaciones para la acción. Por tal motivo, revisar esos criterios en el aula es un modo de habilitar una deliberación colectiva que enriquece y matiza las elecciones personales.
- En la cotidianeidad del aula, **la autoridad del docente** es, para los niños, una herramienta de construcción de su propia libertad.
 - Si cada docente ofrece amparo y guía, también puede ofrecer un espacio de cuidado donde ensayar respuestas alternativas, donde tomar distancia de la propuesta de un adulto para tratar de establecer la propia voluntad.

- En este sentido, las transgresiones de esta etapa no son una disfunción de proceso formativo sino un ingrediente necesario en el camino de construcción de la propia identidad, en el cual el grupo de pares se ofrece como reaseguro frente a las imposiciones del mundo adulto. Ahora bien, esto no significa una invitación para abandonar al grupo a las rebeldías de cada uno de sus miembros, sino una oportunidad para mediar entre ellos, para vincular las acciones de cada uno con sus consecuencias en sí mismo y en los demás, para orientar en los modos adecuados de ejercicio del propio poder. Sin aplastar el deseo, la escuela puede ofrecer un espacio para aprender a desplegarlo en la convivencia con deseos de los demás y en la adecuación a regulaciones institucionales que superan los intereses y perspectivas del grupo.
- Las sanciones tienen carácter formativo si permiten que quienes transgredieron la norma reconozcan su error y enmienden su manera de actuar. La función de las sanciones es restituir la norma y recordar que está vigente, pero también es comunicarle a cada cual que la escuela cree que podría actuar de otra manera y espera que lo haga (Meirieu; 2001). No sancionar a un niño no lo hace más libre, sino que lo deja sin amparo, sin saber qué esperamos que haga, sin saber qué norma está vigente en el espacio público de la sala. En este sentido la sanción debe estar menos asociada con el castigo que con esta invitación en pos del bien común y personal.
- **El conocimiento y cuidado del propio cuerpo** incluye la exploración espontánea y orientada, el acceso a información pertinente y la construcción de criterios valorativos y normativos. De este modo, promover el cuidado del propio cuerpo (sintiente y actuante, sexuado y en desarrollo) contribuye a que cada cual construya su identidad sobre la base del conocimiento y el respeto por sí mismo y por los otros.
 - La intervención educativa de la escuela debe tener en cuenta el derecho de cada sujeto a recibir la información y las orientaciones necesarias para cuidar y disfrutar de su propio cuerpo tanto como el derecho de cada familia a dar orientación a sus hijos en la búsqueda de la felicidad.
 - Si bien hay contenidos referidos al sistema reproductor que forman parte del área de Ciencias Naturales, la educación en la sexualidad trasciende la mera información y requiere un tratamiento riguroso y sistemático de los aspectos afectivos y relacionales, desde enfoques éticos y jurídicos.
 - La enseñanza contribuye a diferenciar la escena social de la escena íntima. Esto permitirá habitar ambas escenas de modo diferenciado. Sin reprimir la expresión de cada niño, las intervenciones del docente ayudarán a que distinga el tipo de manifestaciones socialmente aceptadas y las que se remiten al ámbito privado.
 - El derecho a la integridad e intimidad de cada sujeto ha de ser preservado tanto en la escuela como en ámbitos extraescolares (la familia, el barrio, etc.) y cualquier forma de maltrato o abuso exige de los equipos docentes responsabilidad de prevención y detección para dar aviso a las entidades correspondientes.
 - El uso de palabras adecuadas para referirse al propio cuerpo y el de los demás será un camino gradual de incorporación de las denominaciones convencionales a partir de las usuales o vulgares, que suelen llegar en boca de niños.
- **Los hábitos y ritmos cotidianos** son un potente organizador de la convivencia y disminuyen las ansiedades e inseguridades del grupo. En tal sentido, la construcción de hábitos lleva tiempo y exige dedicación, pero funciona luego como soporte de otros aprendizajes en éste y otros campos de enseñanza.
 - Cada grupo posee ya sus rutinas y expectativas recíprocas, pero el ingreso a la pubertad es una etapa en que se suelen cuestionar y desmerecer los hábitos adquiridos en etapas anteriores y todas las indicaciones que provengan del mundo adulto. El trabajo del docente se torna más desgastante, aunque es fundamental que sostenga esta tarea de devolver a cada uno el fruto de sus acciones y omisiones e invitar a deliberar sobre pautas de convivencia y buscar alternativas.
 - La definición de hábitos debe priorizar, en cualquier caso, la convivencia y la tarea. Es decir, se promoverán hábitos que favorezcan una estadía agradable entre sujetos diferentes durante toda la jornada escolar, evitando pautas que llevan a algunos chicos a sentirse en territorio ajeno (por el lenguaje, por la distribución espacial, por modales ajenos a su tradición cultural, etc.). Del mismo modo, que los hábitos estén al servicio de la tarea implica que habrá tiempo destinado a ordenar espacios y materiales, por ejemplo, pero esto sucederá luego de haber tenido permiso para usarlos y desordenarlos. El orden esterilizante, la higiene paralizante y la regulación excesiva de los movimientos pueden dificultar o impedir el desenvolvimiento de una tarea cotidiana que necesariamente atraviesa momentos de desorden productivo.
- **La convivencia grupal** es objeto de reflexión ética y oportunidad de formación para el ejercicio de la ciudadanía.

- Las actividades grupales suelen generar roces y conflictos cuya resolución favorece aprendizajes sociales, precisamente porque la articulación de todas las personalidades en una propuesta única suscita los intercambios para lograr acuerdos, la necesidad de deponer expectativas individualistas y el encuentro con ideas que cada uno no habría pensado solo.
 - Los conflictos son un aspecto constitutivo de la vida social. Expresan la existencia de intereses distintos y aun opuestos, el temor a compartir con otros los mismos lugares y objetos, el interés por imponer la propia voluntad, etc. En consecuencia, también constituyen un momento propicio para discutir la regulación normativa dentro del aula, fundamentar las normas que exceden la potestad legislativa de los niños, así como dialogar sobre las actitudes y valores que favorecen la convivencia dentro y fuera de la escuela.
 - La proyección de actividades o la deliberación sobre decisiones que conciernen a todos son una buena oportunidad para que cada cual exprese sus propuestas, escuche las de los demás y todos puedan dar razones hasta arribar a una decisión consensuada. Esto requiere intervenciones activas del docente para garantizar las condiciones de diálogo, visualizar puntos de acuerdo o desacuerdo, recuperar alternativas y proponer mecanismos de negociación.
 - La integración grupal no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para que cada cual aprenda a integrarse a cualquier grupo. Cada grupo escolar suele ampliarse y reducirse en diferentes momentos, así como puede disolverse y reunirse en otros. Por tal motivo, más que la construcción de un grupo unido, la preocupación pedagógica habrá de centrarse en promover las habilidades sociales que permitirán a cada niño participar en la vida de un grupo escolar o extraescolar, durante su paso por la escuela o luego de este.
 - En sexto grado, en particular, suele ocurrir que el grupo se apronte para su disolución al finalizar la Educación Primaria. Esto puede generar diferentes modalidades de elaboración del duelo (por ejemplo, indiferencia, agresiones, etc.). Es una buena oportunidad para que la enseñanza tematice aquellos logros personales en el recorrido del grupo, las expectativas de integración a nuevos grupos y las posibilidades de perduración de los vínculos más allá de la tarea compartida.
- **El diálogo** es una herramienta clave en este campo de enseñanza, ya que permite y promueve que cada cual exprese sus ideas, escuche al resto, contraste opiniones e intente articularlas, aunque es conveniente revisar algunos aspectos del diálogo en el aula.
- Algunos momentos de “intercambio” se deslizan sutilmente hacia una “bajada de línea” del docente al grupo, lo cual desnaturaliza el diálogo. Si hay que comunicar un mensaje, es conveniente plantearlo como tal y no operar sobre el diálogo de los niños para que parezca que salió de su boca lo que, en realidad, quería comunicar el adulto a su cargo.
 - Si nuestro propósito es que el grupo aprenda a dialogar, lo esperable es que dialogue del mejor modo durante todo el recorrido que nos lleva a alcanzar ese propósito. Se necesitarán muchos momentos de ejercicio del diálogo y muchas intervenciones docentes, hasta que el diálogo emerja como código compartido. No tiene sentido dejar de dialogar porque no lo hacen bien.
 - Incluso grupos que, en etapas anteriores, había logrado interesantes modalidades de diálogo, pueden retroceder en esta etapa hacia actitudes más violentas o de desprecio hacia otros. Generalmente, esto se debe a que los aprendizajes del área no son lineales ni progresivos, sino que se reestructuran periódicamente en función de procesos emocionales de desarrollo y ampliación de la autonomía. En cualquier caso, es importante que cada docente sostenga el trabajo de recuperar y garantizar las condiciones de diálogo, hasta que encuentren nuevo cauce.
- **Los contenidos de enseñanza** se pueden abordar de diferentes modos, como emergentes de una situación ocasional o a través de proyectos específicos más largos.
- La selección y formulación de temas de enseñanza supone una lectura institucional del contexto sociocultural en el que trabaja la escuela, las características de cada grupo y las necesidades e intereses de cada alumno.

- Las situaciones de la *convivencia escolar* y los *momentos particulares que los grupos atraviesan* pueden orientar la selección de temas de enseñanza con propósitos formativos. Algunos ejemplos: situaciones y procesos individuales tales como inclusión, marginación o exclusión para la tarea o el juego; prácticas relacionadas con el ejercicio del poder, la autonomía y el autoritarismo entre compañeros; valoración positiva, prejuicios o desvalorización hacia personas o grupos, etc. En todos los casos, su tematización y estudio *en contextos diversos* permitirá construir criterios para la resolución de las situaciones consideradas problemáticas en el ámbito escolar o de la comunidad cercana.
- Se sugiere una estructura didáctica común para **las actividades de enseñanza**, que pueden tomar diferentes formas y modalidades.
 - Se propicia una enseñanza basada en el análisis de *situaciones* presentadas por el docente o aportadas por los estudiantes, que suscite en ellos una reflexión activa desde sus propios marcos interpretativos. Dichas situaciones pueden tomarse de noticias periodísticas, películas, biografías breves, relatos literarios o la mera formulación de preguntas que confronten el sentido común (por ejemplo, “¿siempre es malo mentir?” o “¿siempre es malo robar?”).
 - Esta modalidad didáctica privilegia la problematización, entendida en este caso como la construcción de preguntas e hipótesis sobre aspectos relevantes de la realidad social, que permitan una apropiación activa del problema por parte de los estudiantes y una conceptualización contextualizada y pertinente por parte de los docentes. Las situaciones seleccionadas servirán para *problematizar*, es decir, construir un problema compartido para reflexionar, en donde sea posible analizar las representaciones y criterios de acción de cada sujeto y vincularlos con los contenidos de enseñanza.
 - En cualquier caso, el trabajo a partir de conflictos situados ha de permitir un diálogo participativo, en el que podrán intervenir los estudiantes, adoptando el problema como propio y buscando alternativas argumentales de resolución.
- **El recorrido didáctico** incluirá momentos de intercambio que favorezcan la argumentación y el análisis en un nivel adecuado para el segundo ciclo. El docente generará propuestas para el diálogo y conducirá la negociación hasta arribar a síntesis integradoras.
 - En los casos en que los temas aborden *problemáticas que afectan directamente la vida extraescolar de los estudiantes* o que resultan particularmente controvertidas, su abordaje en contextos diferentes y distantes permitirá tematizarlos sin invadir la privacidad de cada uno, a la vez que se dará la posibilidad de que los estudiantes aporten sus propias experiencias cuando lo consideren pertinente, sin coacciones abiertas o encubiertas.
 - Lo lejano y lo diferente es una herramienta para visualizar y comprender mejor lo propio y lo cercano. Empezar por lo ajeno permite construir categorías de análisis mitigando la implicancia subjetiva en la discusión.
- **Las intervenciones docentes** no son iguales a lo largo del recorrido de enseñanza. En la primera fase, garantizarán las condiciones del diálogo y requerirán argumentos que sustenten cada posición. En un segundo momento, introducirán los conceptos de la materia, para producir rupturas con concepciones anteriores o nuevas articulaciones en versiones más amplias y coherentes.
 - En la fase de problematización conviene que asuma una *neutralidad activa* que implica una escucha atenta y respetuosa de las posiciones, aunque cuestionando o problematizando las respuestas intuitivas o facilistas, marcando contradicciones, invitando a la participación, sin tomar abiertamente posición sobre el caso.
 - Hablamos de una neutralidad metodológica, que en la fase de conceptualización dejará lugar a una *beligerancia activa*. Apoyado en la prescripción curricular y los documentos normativos que son vinculantes, el docente toma posición desde criterios y principios consensuados por la sociedad y la institución, en tanto es responsable de formar en valores universales. Esto implica resguardar las concepciones de bien, justicia, libertad, respeto por el otro, solidaridad, que la escuela debe enseñar y sostener. En este sentido la beligerancia activa del enseñante debe siempre contemplar actitudes de escucha, alentando el intercambio y la confrontación razonada de posiciones y saberes. Esto contribuirá a reconocer a los estudiantes como sujetos políticos, en tanto sus acciones y creencias poseen politicidad, sin caer en el adoctrinamiento y el autoritarismo.

- Cada uno de los momentos planteados en la secuencia didáctica propuesta, debe caracterizarse por la apertura a la palabra de los estudiantes. Habilitar la palabra es fomentar espacios de debate, enseñar formas de debatir razonadamente, ofrecer marcos teóricos que sustenten aprendizajes nuevos y que revisen aquéllos que los sujetos poseen.
 - Se espera que la *conceptualización* llegue como respuesta a una pregunta o problema compartido y no como una formulación abstracta de intención moralizante que obture el pensamiento autónomo, crítico y cooperativo.
 - Es conveniente que la fase de conceptualización incluya una aproximación a *textos explicativos* como herramienta de sistematización de los aprendizajes. De esta manera, se evita que los estudiantes perciban los contenidos del área como una mera “charla”.
 - Por otra parte, los textos normativos (fragmentos de leyes, constituciones y convenciones) ofrecen desafíos de lectura que conviene atender. Es conveniente dedicar un tiempo de lectura compartida en plenario, bajo la conducción del docente, para interpretar colectivamente lo que allí se dice. Por el contrario, es poco recomendable pretender que cada estudiante lea esos textos en forma independiente o en sus casas (como tarea extraescolar), ya que el vocabulario técnico jurídico está lleno de matices que el docente tiene la responsabilidad de explicar.
- **Los derechos y responsabilidades** son un contenido tanto conceptual como actitudinal, pues requieren una comprensión intelectual de sus significado y una traducción en las acciones de cada sujeto.
- Junto con el articulado y la enunciación jurídica de los derechos (del niño, humanos, de ciudadanía), es relevante que los estudiantes avancen en la construcción del significado de la expresión “tener derechos”, que a veces es entendida como permiso de realizar alguna acción; otras como límite de la acción de ciertas personas sobre otros sujetos o grupos; otras como obligación de algunos organismos, funcionarios o responsables civiles de brindar algo a quienes tienen a su cargo; etc. El diálogo sobre diferentes situaciones cercanas o lejanas, ajenas o propias, facilitará la comprensión progresiva de esta noción.
 - La noción misma de derecho incluye la de responsabilidades asociadas a su ejercicio. La asunción de pequeñas responsabilidades personales y grupales, así como la evaluación posterior del desempeño de cada cual en una tarea de la que era responsable, son medios muy eficaces para promover la autonomía y el cuidado del otro.
 - En este tramo, se incluye también una aproximación a la organización institucional del Estado, que implica diferenciar las jurisdicciones (nacional, provincial y municipal) y los poderes republicanos (legislativo, ejecutivo y judicial). Más que una descripción estática, se propone un abordaje dinámico a través del análisis de casos o noticias periodísticas en que el funcionamiento del Estado se manifieste a través de conflictos, debates y acuerdos. Es decir que la conceptualización de la división de poderes debería llegar en una instancia posterior al análisis de los problemas que ella intenta resolver.
- Es necesario atender distintos **criterios y herramientas de evaluación**
- Si se pretende evaluar el aprendizaje de contenidos conceptuales del área, el instrumento a utilizar puede ser una situación semejante a la que se utilizó para la enseñanza, es decir, volver a discutir un caso tomado de una película, una anécdota, una noticia, un cuento, etc. y ver si los contenidos enseñados se incorporan en las argumentaciones de las estudiantes. El criterio básico es garantizar el *isomorfismo* entre la enseñanza y la evaluación.
 - Si se trata de evaluar la disposición personal de un estudiante para la tarea grupal, seguramente será más útil la observación y el seguimiento individual durante el desarrollo de actividades grupales e instancias de evaluación entre pares. Se recomienda conversar con el estudiante acerca de lo observado para intercambiar opiniones acerca de su mayor o menor facilidad para asumir un rol activo, o para dejarse llevar por las decisiones de sus compañeros, su disposición para sugerir ideas o su compromiso y responsabilidad en el producto grupal.

En este sentido, suele ser útil dedicar unos minutos de diálogo personal entre el docente y cada estudiante, en el que ambos manifiesten cómo evalúan los avances y retrocesos en el aprendizaje de los hábitos escolares, del respeto de las normas, de la participación en la deliberación sobre conflictos grupales, etc. Esta instancia personalizada suele generar valiosa información para el docente, tanto como aclarar a los niños qué es lo que el docente espera de ellos y propone como objetivos próximos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Böhmer, M. (edit.) (2007). *Manual de primeros auxilios legales: una guía para conocer sus derechos y ejercerlos en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura de la Nación-Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Desarrollo (CIPPEC).
- Carli, S.(comp.) (1999). *De la familia a la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Castorina, J. A. (2010). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas discursos y teorías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2006). La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea. En MECyT (2006). *Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas*. Buenos Aires: MECyT-UNSaM.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gentili, P. (coord.) (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, Ph. W., Boostrom, R. E. y Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- Meirieu, Ph. (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, España: Octaedro.
- Olaechea, C. y Engeli, G. (2009). *¿Y vos qué? Herramientas pedagógicas para la Asignatura de Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.
- Oraison, M. (coord.) (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona, España: Octaedro-OEI.
- Puig Rovira, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona-Editorial Horsori.
- Pujó, S. y Fernández Valle, M. (2008). *Derechos y justicia: para vos, para mí y para tod@s*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Ricoeur, P. (1994). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Rubio Carracedo, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Schujman, G. (2010). *Cómo te explico*. Buenos Aires: Ediba-Diario La Nación.
- Schujman, G. (coord.) (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona, España: Octaedro-OEI.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2002). *Formación ética. Debate e implementación en la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder. Edición original en alemán: 1996.

- Van Haaften, W., Wren, Th. y Tellings, A. (comps.) (2001). *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Barcelona: Gedisa.
- Walzer, M. (2001). El concepto de 'ciudadanía' en una sociedad que cambia; Comunidad, ciudadanía y efectividad de los derechos. En *Guerra, política y moral*. Barcelona: Paidós.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

1. PRESENTACIÓN

La Educación Tecnológica realiza un aporte sustantivo a la formación ciudadana puesto que permite conocer y comprender algunos aspectos de la realidad actual posicionando a los estudiantes en un rol activo y crítico frente al mundo artificial⁸¹ y sus impactos ambientales. Es decir que contribuye a desarrollar capacidades críticas de análisis y de intervención en el mundo tecnológico con el fin de transformarlo, apuntando hacia sociedades más justas y sustentables. En este sentido, el saber tecnológico implica tanto la comprensión de la realidad como la capacidad de intervención sobre la misma.

Los artefactos y los sistemas técnicos son tan antiguos como los seres humanos y son el resultado de la acción intencionada de las personas y de las comunidades a través de la historia. En los últimos años, la evolución técnica ha sido tan acelerada que hoy el ambiente está caracterizado, permeado, transformado y condicionado por la tecnología. En la actualidad, las diferentes tecnologías se constituyen como redes complejas donde cada una se interrelaciona con las otras y todas, a su vez, dependen de las que las precedieron.

Desde los primeros homínidos, la cultura es inseparable de la técnica (y viceversa) puesto que el conjunto de todas las realizaciones técnicas es un componente significativo de cada cultura. Vale decir que los artefactos y los sistemas sociotécnicos son un reflejo de las culturas que los han generado. Sin embargo, el desarrollo tecnológico no tiene un carácter predeterminado, o sea que su rumbo puede ser modificado; y no hay en él nada inexorable o determinista: distintas sociedades pueden originar diferentes tecnologías de acuerdo a sus paradigmas (como de hecho sucede y ha sucedido en el pasado). Es decir, que nuestra civilización podría haber sido muy diferente de lo que hoy es, si nuestros valores hubiesen sido diferentes.

El hombre y su cultura, la ciencia, la técnica y la tecnología se interrelacionan sinérgicamente para el desarrollo de nuevos progresos tecnológicos que permiten eficiencia y eficacia en la satisfacción de las necesidades humanas.

Actualmente, las relaciones entre *tecnología y desarrollo humano* atraviesan un punto crítico debido al actual modelo consumista y su dinámica capitalista, fuertemente expansiva. Hoy más que nunca tenemos conciencia de los recursos limitados y de la in-sustentabilidad de nuestras formas de vida. Nuestras generaciones ya perdieron la ilusión de un planeta en donde todo era posible: el derroche, la contaminación, el trabajo abundante, el progreso indefinido. En el futuro esto será aún más apremiante: la economía de recursos, las ideas innovadoras, la flexibilidad mental para poder aprender nuevos oficios, ya no son virtudes deseables, sino sentidas necesidades de amplios sectores de la sociedad; especialmente de los más jóvenes, los que deben insertarse en un escenario cada vez más arduo en el plano laboral, económico y social, en medio de la globalización y los avances tecnológicos.

Por otra parte, la nota esencial de la tecnología es su sinergia con la ciencia, en una relación cada vez más fuerte de estimulación mutua. Esto tiene fuertes implicancias pedagógicas. Sin embargo, la tecnología no resulta abarcable por las ciencias, porque su escenario es siempre la transformación de la realidad. En el marco de la Educación Tecnológica, la realidad (natural y social) no es vista como algo externo o extraño al sujeto, sino como un vasto campo de procesos posibles, más allá de los fenómenos naturales, y donde el ser humano interviene como agente de cambio con su acción creadora y transformadora.

La tecnología posee un campo conceptual muy fértil y variado en nociones de diferente tipo. Los saberes tecnológicos, en virtud de su génesis y de sus aplicaciones –a diferencia de los saberes científicos– son frecuentemente poco determinados, poco precisos; su comprensión es siempre parcial y las soluciones son múltiples, variadas y a veces impredecibles.

⁸¹ Simon, H. (1973) señala que el mundo en que vivimos se puede considerar más un mundo creado por el hombre, es decir, un mundo artificial. . Emplea el término "artificial" para indicar "algo hecho por el hombre, opuesto a lo natural.

El científico busca primordialmente la causa de los fenómenos que estudia, en cambio, el tecnólogo apunta a la finalidad de los objetos técnicos (Buch., 1997). Una de las dimensiones que estructuran el conocimiento tecnológico es la funcionalidad de los objetos en su contexto de aplicación; esta dimensión teleonómica, sistémica y valorativa es propia del saber tecnológico y debe ser incorporada en las escuelas.

Como campo del conocimiento humano, la tecnología tiene saberes específicos que le son propios; por ejemplo, conviene tener en cuenta que no todo saber teórico proviene del campo científico, la tecnología también tiene un fuerte componente teórico⁸².

Por lo pronto, tecnología no es ciencia aplicada, puesto que la actividad tecnológica requiere el uso de modelos y prácticas específicas, algunas con un fuerte carácter interdisciplinario que eventualmente utilizan el saber científico. Sin embargo, la tecnología tampoco se agota en los saberes técnicos. La tecnología aeronáutica, por ejemplo, requiere de conocimientos técnicos específicos, pero también de saberes que integran dimensiones: sociales, económicas, legales, científicas, estéticas, ambientales, gestionales, etc. Esto es importante de ser tenido en cuenta porque, en el proceso de implementación curricular, en las escuelas se corre el riesgo de asignar a las Ciencias la formación “teórico-conceptual” de los estudiantes, reservando para el espacio de Educación Tecnológica tan sólo la formación “práctica”. Esto retrotrae a la vieja oposición entre trabajo intelectual y trabajo manual que debe ser superada articulando ambas formaciones.

Ya se ha señalado que las ciencias y la tecnología tienen racionalidades diferentes; sin embargo, atendiendo a las características cognitivas del sujeto de aprendizaje del Segundo Ciclo, muchas veces conviene enseñarlas en forma integrada, pero manteniendo sus distintos enfoques. De hecho, como la tecnología está omnipresente en la vida cotidiana, suele aparecer en contextos, recortes, o proyectos de enseñanza de las diferentes áreas curriculares en el Segundo Ciclo, sobre todo de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. No obstante, la Educación Tecnológica, como espacio curricular, requiere ser enseñada como un cuerpo organizado de conocimientos propios, y no sólo como un contexto o una aplicación de los contenidos de otras áreas escolares.

Si se pretende una alfabetización científica y tecnológica que contribuya a desarrollar capacidades para la vida actual, es necesario promover capacidades que se puedan aplicar a situaciones nuevas y cambiantes. “¿Cómo hacer para enseñarles a los alumnos, sobre la base de las tecnologías de hoy (y por supuesto de ayer) que conocemos, de manera que puedan entender, asimismo, la tecnología de mañana?” (De Vries, 1991). Muchas técnicas cambian vertiginosamente, pero un factor debe mantenerse constante: la habilidad de las personas para resolver problemas en la vida cotidiana y para pensar críticamente a la tecnología, a fin de lograr mejores niveles de realización personal y social. De este modo, la escuela contribuirá a incrementar el capital cultural de todos los estudiantes.

Por otro lado, la gran cantidad y variedad de objetos, máquinas, sistemas, procesos y acciones propias del mundo tecnológico ofrece una rica gama de posibilidades de trabajo en el aula de Educación Tecnológica, pero también presenta dificultades a la hora de seleccionar los contenidos de aprendizaje. ¿Qué hacer en el aula frente a un caudal de información aparentemente tan diverso? ¿Cómo abordar un conocimiento tan variado y cambiante a la vez? ¿A qué se debería prestar más atención? ¿Cómo se logra construir nociones generales sobre la tecnología a partir del estudio de casos particulares? ¿Cuáles son esas nociones generales cuya construcción es conveniente alentar?⁸³

En el espacio curricular Educación Tecnológica se recuperan, en vistas a su profundización y sistematización, los aprendizajes de este campo abordados de manera transversal en el Primer Ciclo. Para este Segundo Ciclo, los contenidos han sido organizados⁸⁴ en tres Ejes, de manera de estudiar el modo en que las acciones tecnológicas:

- Se crean, se modifican y se organizan generando procesos donde los insumos se transforman en productos para la satisfacción de las necesidades humanas (Eje 1).
- Se llevan a cabo empleando medios técnicos, cuyo diseño y evolución configuran los diferentes sistemas tecnológicos. (Eje 2).
- Se relacionan con el contexto en que surgen y se desarrollan e inciden en la vida social de las personas y en su entorno natural. (Eje 3).

⁸² “Para enviar alguien a la Luna o para cuidar una diabetes, son necesarias tanta teorización y modelización como para hacer física nuclear”. Fourez, G. (1997).

⁸³ Ver Cwi y Orta Klein, 2007.

⁸⁴ De acuerdo con los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2008).

Eje 1: Los procesos tecnológicos

Los procesos tecnológicos son conjuntos organizados y secuenciados de operaciones sobre los materiales, la energía y/o la información. En particular, un proceso de producción es un conjunto de operaciones para obtener productos a partir de insumos. A su vez, se denomina operación técnica a cada una de las transformaciones elementales en que puede descomponerse un proceso productivo. En este Eje interesa el modo en que se organizan y controlan diversos procesos, las tareas que realizan las personas y los diferentes medios de representación y maneras de comunicar la información técnica propia de los procesos productivos, que serán parte del informe técnico.

Eje 2: Los medios técnicos

Los medios técnicos son “el cómo” y “el con qué” se realizan las distintas operaciones en los diferentes procesos tecnológicos. El estudio de los medios técnicos involucra tanto su gestación (a través de la resolución de problemas de diseño) como su evolución histórica. Esta evolución produjo una tecnificación de complejidad creciente en las operaciones que fue modificando los medios técnicos (soportes, procedimientos y saberes)⁸⁵, desde el uso de herramientas propias de la producción artesanal hasta la automatización y la robótica. Este eje incluye también la indagación de las tareas propias de las personas (sus gestos o acciones técnicas, sus roles, sus conocimientos) muchas de las cuales son delegadas en los artefactos lo largo de la evolución técnica. Los cambios presentes en las sucesivas tecnificaciones permiten ver como se reconfigura el trabajo humano. El análisis de los medios técnicos se completa con la identificación de las partes intervinientes, sus interrelaciones, sus funciones y las formas que poseen.

Eje 3: La tecnología, como proceso socio cultural: diversidad, cambios y continuidades

Este Eje plantea una mirada comprensiva y crítica del quehacer tecnológico. Los sistemas tecnológicos están insertos en un determinado contexto natural y social de modo que, en cada época y lugar, el tipo de problemas técnicos que se abordan y el tipo de soluciones que se generan están relacionados con aspectos económicos, sociales o políticos; y a su vez, los artefactos creados, producidos y utilizados generan impactos y efectos sobre las personas, la sociedad y el ambiente. Por otro lado, el análisis comparativo entre las tecnologías de “ayer” y de “hoy” pone de relieve los aspectos comunes entre las tecnologías nuevas y las precedentes para reconocer continuidades e innovaciones: la “cultura tecnológica”⁸⁶.

Finalmente, cabe señalar que si bien en este diseño curricular se plantean los contenidos agrupados alrededor de ejes organizadores, este modo de presentación no prescribe un modo lineal de ser enseñados. Muy por el contrario, permite una mayor flexibilidad al decidir la secuenciación de los contenidos. Posibilita que los docentes, tanto a nivel de aula como de ciclo acuerden aquellos que serán objeto de enseñanza teniendo en cuenta las características de los estudiantes, de la escuela, del contexto, la disponibilidad de recursos y materiales, entre otros aspectos.

⁸⁵ La revolución industrial es un típico ejemplo de un fenómeno histórico que involucró un cambio técnico mediante la introducción masiva de máquinas en los procesos de producción.

⁸⁶ Según Quintanilla, M. A. (1991), la cultura tecnológica de un grupo social es el conjunto de representaciones, valores y pautas de comportamiento compartidos por los miembros del grupo en los procesos de interacción y comunicación que involucran sistemas tecnológicos.

2. OBJETIVOS

SEGUNDO CICLO
Reconocer, analizar, comprender y relacionar procesos tecnológicos, medios técnicos y productos en un contexto socio-económico determinado.
Realizar “análisis de artefactos” ⁸⁷ identificando las funciones de sus componentes (subsistemas), el modo en que se energizan y controlan, y reconociendo aspectos comunes (analogías o isomorfismos ⁸⁸) entre ellos.
Realizar “análisis de procesos tecnológicos” ⁸⁹ identificando las operaciones que los constituyen, y reconociendo aspectos comunes entre ellos.
Comprender el modo en que se organizan en el tiempo y el espacio las operaciones, los medios técnicos, los recursos y el trabajo de las personas en actividades productivas (en la localidad, en la región, etc.), identificando: materiales, herramientas, máquinas, energía, e información utilizadas; tanto a escala artesanal como industrial.
Analizar situaciones reales o simuladas, que involucren: reconocer necesidades, percibir problemas sociotécnicos y formularlos en términos operativos ⁹⁰ .
Idear, elegir y proponer alternativas de solución a situaciones problemáticas mediante el diseño de objetos y procesos.
Llevar adelante proyectos tecnológicos de pequeña escala que incluyan actividades constructivas.
Evaluar críticamente las producciones individuales y grupales, y proponer cambios y mejoras en función de las metas propuestas.
Reconocer que las tecnologías nunca se presentan en forma aislada sino en trayectorias, redes y sistemas que relacionan sus aspectos técnicos y sociales.
Reconocer en distintos contextos y culturas, la diversidad de los cambios y continuidades en los productos y procesos tecnológicos, identificando gradualmente el modo en que la “tecnificación” ⁹¹ modifica el rol de las personas en la realización de las tareas.
Usar las tecnologías de la información y las comunicaciones; desarrollar habilidades y estrategias de comunicación, y de acceso, consulta, procesamiento, almacenaje y presentación de la información en diversos formatos.
Valorar las tecnologías ⁹² (y el trabajo humano) como transformadoras del ambiente para satisfacer las necesidades individuales y sociales, analizando críticamente el impacto de las tecnologías en la sociedad, la cultura y la naturaleza.

⁸⁷ Análisis sistémico de artefactos y sistemas sociotécnicos que implica una progresiva diferenciación morfológica, estructural, relacional y funcional.

⁸⁸ Los isomorfismos son pautas, componentes, funciones, procesos o interacciones que tienen las mismas características, pese a pertenecer a sistemas diferentes.

⁸⁹ Progresiva diferenciación de las operaciones sobre materiales, energía e información; y progresiva identificación de los flujos de materia, energía e información en los procesos.

⁹⁰ Formular un problema en términos operativos implica expresarlo y precisarlo de modo tal que se desprenda la posibilidad de accionar sobre la situación para resolver el problema.

⁹¹ Tecnificación es el aumento de la complejidad de sistemas técnicos y en muchos casos implica la simplificación de las tareas mediante la progresiva delegación de las funciones humanas en los artefactos.

Articular y ampliar sus experiencias culturales a partir del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ⁹³ en la vida cotidiana.
Comprender los diferentes y variados lenguajes simbólicos y medios ⁹⁴ de representación y comunicación propios del conocimiento técnico, y expresarse con ellos dándole especificidad y ampliando su vocabulario tecnológico.
Valorizar y desarrollar la creatividad, la invención, la autonomía, y el trabajo grupal organizado como formas de tomar decisiones compartidas, y de concebir y realizar planes y proyectos.

3. APRENDIZAJES Y CONTENIDOS

EJES	SEGUNDO CICLO		
	4to. Grado	5to. Grado	6to. Grado
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.1 - El interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos ⁹⁵ . Esto supone:		
	Reconocimiento de operaciones técnicas similares en procesos tecnológicos diferentes.		
	Experimentación de diferentes maneras de dar forma a los materiales , reconociendo que aqueélos con propiedades similares pueden ser conformados mediante un conjunto de procedimientos similares.	Identificación de las operaciones presentes en procesos de extracción, transporte y distribución de insumos .	Identificación de la necesidad de utilizar energía en diversos procesos técnicos de transformación de materiales (por ejemplo: forja, mezclado, molienda, cocción, entre otros).
	Análisis y desarrollo de ensayos de construcción de estructuras , reconociendo el cambio en la resistencia de las mismas, en función de los materiales, la forma y	Análisis de la evolución de los procesos de extracción, transporte y distribución de los materiales como insumos de los procesos productivos.	Análisis de procesos de producción de energía e identificación de los diversos tipos de insumo empleado (corrientes de agua, viento, combustible, entre otros) y las operaciones que se llevan a

⁹² Tanto beneficiosas como adversas o de riesgo socioambiental.

⁹³ Por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se consideran tanto a los medios de comunicación masivos tradicionales (diario, radio y televisión), como a los nuevos medios digitales (las computadoras, los celulares, cámaras de fotos, dispositivos de reproducción y grabación de audio y video, redes e Internet y software).

⁹⁴ Tales como textos instructivos, registros gráficos, esquemas, dibujos, croquis y bocetos, diagramas, tablas, modelos y maquetas, etc.

⁹⁵ Insumo: aquello que será modificado mediante un proceso. En este Ciclo (y en especial en 4º grado) se hace hincapié en los insumos materiales (también llamados materias primas, ya sean recursos extraídos de la naturaleza o materiales con algún nivel de elaboración previa).

disposición espacial de los diferentes componentes.		cabo.
1.2 - El reconocimiento del modo en que se organizan los procesos tecnológicos. Esto supone:		
Análisis de procesos de producción formados por varios pasos sucesivos (operaciones técnicas) e identificación de las transformaciones realizadas y el tipo de medios técnicos empleados.		
Identificación de relaciones de dependencia entre operaciones , a fin de reconocer cuáles de ellas deben ser sucesivas (en serie) y cuáles pueden ser simultáneas (en paralelo), a partir del desarrollo de experiencias de procesos de fabricación .		
Análisis de los cambios (en tiempos, insumos, costos, habilidades requeridas, entre otros) en las operaciones cuando se incorporan máquinas a los procesos productivos , delegándose las tareas en los artefactos.		
Identificación, descripción y valoración de la utilización de normas de higiene y seguridad para diversos procesos tecnológicos en diferentes escalas.		
Diseño y desarrollo de procesos productivos sencillos (en escala mínima), organizando las operaciones, los recursos y el trabajo de las personas.	Diseño y desarrollo de procesos productivos en pequeña escala organizando en el tiempo y el espacio las operaciones, los recursos y el trabajo de las personas identificando: materiales, herramientas, máquinas, energía e información utilizados.	Diseño y desarrollo de procesos productivos en pequeña escala organizando las operaciones en el tiempo y el espacio; los recursos y el trabajo de las personas identificando: materiales, herramientas, instrumentos de medición, máquinas, energía e información utilizados.
Diseño y construcción de artefactos , anticipando y ordenando las operaciones, seleccionando las herramientas y procedimientos para conformarlos, de acuerdo con las propiedades de los materiales a utilizar y las características de los productos a obtener (por ejemplo, juguetes de madera mediante: aserrado, tallado, torneado, lijado, etc.).	Descubrimiento de relaciones entre la secuencia de operaciones y su distribución espacial/temporal, en procesos de producción; para la identificación del modo en que se transforman, transportan y almacenan los materiales.	Estimación y comparación de costos ⁹⁶ de productos de procesos productivos en pequeña escala. Comparación de procesos productivos a escala artesanal e industrial (en la localidad, región, jurisdicción, etc).
1.3 - La identificación de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos. Esto supone:		

⁹⁶ Costo es la retribución de los recursos necesarios para fabricar un producto. En este nivel se espera que los estudiantes puedan hacer estimaciones y comparaciones sencillas de costos.

Desarrollo de proyectos grupales para la resolución de situaciones problemáticas mediante el diseño y la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles.		
Reconocimiento del modo en que cambian los saberes requeridos, a partir de la división de tareas, a lo largo de la evolución técnica (tecnificación) en la producción por manufactura en diversos contextos.		
Análisis de procesos en contextos reales de producción (a través de visitas, videos, fotos, relatos, en diversos soportes) e identificación del rol de las personas que intervienen.	Análisis comparativo de procesos en pequeña y gran escala de un mismo producto, en contextos reales de producción (a través de visitas, videos o folletos técnicos) e identificación de diferencias y similitudes en el rol de las personas que intervienen en ellos.	Identificación de las tareas de control que ejercen las personas en relación con el volumen de producción, la calidad, los productos y los desperdicios en diversos procesos tecnológicos
1.4 - La utilización y el análisis de diferentes medios de representación y maneras de comunicar la información técnica⁹⁷. Esto supone:		
Reconocimiento de la necesidad del intercambio de información técnica antes, durante y al finalizar un proyecto, actividad o tarea, diferenciando el tipo de medios utilizados para comunicar la información técnica (dibujos, bocetos, croquis o planos; tablas, secuencias de instrucciones, diagramas, maquetas, informes, entre otros) y explicitando su importancia en diversos procesos tecnológicos.		
Representación mediante dibujos, diagramas, imágenes y textos (en diversos soportes papel, informático, audio, fotos, videos) de los pasos, las operaciones y los medios técnicos utilizados en procesos realizado en clase u observados en visitas a fábricas o talleres.		
Diseño y representación de procesos a través de diagramas y otros medios .		
Análisis, uso y producción de textos instructivos para comunicar los insumos necesarios y sus	Representación mediante dibujos, bocetos o planos la distribución espacial de procesos de	Uso de tecnologías de la información y la comunicación para buscar, organizar,

⁹⁷ En estos niveles no se espera que los estudiantes dominen formalmente cada una de las técnicas de representación, sino que puedan tener un primer nivel de aproximación a las mismas.

	cantidades, los pasos a seguir y los medios técnicos empleados diversos procesos.	producción (por ejemplo, de ensamble), teniendo en cuenta la secuencia temporal de las operaciones.	conservar, recuperar, procesar, y comunicar ideas e información.
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.1 - El interés y la indagación acerca de las actividades en las que se emplean medios técnicos para obtener un fin. Esto supone:		
	Análisis de las acciones que realizan las personas para ejecutar una operación utilizando diferentes medios técnicos, desde el punto de vista de los procedimientos (con sus “ gestos técnicos ”) ⁹⁸ y de los saberes requeridos.		
	Descripción y comparación de las actividades que se realizan al ejecutar operaciones con herramientas sencillas o complejas que cumplen funciones idénticas (por ejemplo: sacacorchos, abrelatas, batidores, ralladores o sacapuntas ⁹⁹).	Análisis de las acciones que realizan las personas para ejecutar una operación (por ejemplo: aserrar, moler, extraer agua, arar) utilizando herramientas y comparación con el uso de máquinas accionadas por energía no humana (proveniente de animales, corrientes de agua, viento, combustibles, eléctrica, entre otras).	Análisis de las acciones que realizan las personas (por ejemplo: encendido, apagado, variación de tiempo, velocidad o temperatura) al utilizar artefactos eléctricos hogareños (máquinas o juguetes a pilas) de control manual, y comparación con las acciones que se realizan cuando se utilizan artefactos automatizados (por ejemplo: se apagan solos o cambian la operación) mediante “programas” que permiten seleccionar diferentes caminos a seguir (por ejemplo: maquinas de lavar, microondas, entre otros).
	Uso de diferentes técnicas de medición y reconocimiento de los instrumentos y las acciones de detección, transmisión y registro de los datos.		
	2.2 - La identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. Esto supone:		
Análisis de artefactos y sistemas técnicos (artefactos hogareños, medios de transporte, juguetes, entre otros), su funcionamiento, sus componentes (subsistemas) y funciones. Diferenciación morfológica, estructural, relacional y funcional.			

⁹⁸ Gesto técnico: se refiere a aquellos movimientos que se efectúan con el cuerpo al realizar acciones técnicas. Los gestos varían de acuerdo al los medios técnicos utilizados.

⁹⁹ Estos artefactos pueden ser herramientas simples o complejas de acuerdo a sus componentes. Por ejemplo utilizamos sacacorchos que pueden ser herramientas (tirabuzón) o herramienta compleja (con dos brazos de palanca asociados a un engranaje y un tirabuzón), sucede algo similar con los ralladores, sacapuntas, abrelatas, batidores, etc.

<p>Relación entre la forma, el tipo de mecanismos, operadores o unidades significantes (por ejemplo: bielas manivelas, cigüeñales, levas) con la transformación de movimiento que realizan (por ejemplo: cambio de velocidad y/o fuerza, cambio en el sentido o plano de rotación, circular en alternativo y viceversa).</p>		
<p>Reconocimiento del rol de los motores como medios que transforman un recurso energético para producir un trabajo mecánico.</p>		
<p>Análisis de herramientas y artefactos sencillos, descripción de la forma de los componentes (subsistemas) mediante textos y dibujos, diferenciación de aquello que permite accionarlos (por ejemplo: mangos, pedales, palancas, manivelas); de los mecanismos de transformación (transmisión) de los movimientos (por ejemplo: ejes, poleas, engranajes); y de los componentes que actúan sobre el insumo y/o entorno (efectores o actuadores).</p>	<p>Análisis de máquinas que transforman materiales o transportan cargas, descripción de la forma y función de los componentes (subsistemas) mediante textos y dibujos; y diferenciación de los componentes que permiten producir el movimiento (motores); de los mecanismos de transformación de los movimientos (transmisión) y de los componentes que actúan sobre el medio (efectores o actuadores).</p>	<p>Análisis y diseño de sistemas técnicos en los que circulen flujos de materia y/o energía; identificación de los componentes (o subsistemas) de control.</p> <p>Representación de los sistemas mediante diagramas de bloques.</p>
<p>Identificación y reproducción de la secuencia de acciones necesarias para el uso de artefactos, en particular, las secuencias propias del equipamiento multimedial e informático para el desarrollo de habilidades y estrategias de comunicación, de consulta y acceso a la información.</p>		
<p>2.3 - La percepción, formulación y resolución de situaciones problemáticas que impliquen procesos de diseño ¹⁰⁰ de artefactos. Esto supone:</p>		
<p>Análisis de situaciones (reales, ficticias o simuladas), percepción de necesidades (o demandas) y formulación de problemas.</p>		
<p>Realización de experiencias individuales y grupales que involucren el proceso de resolución de situaciones problemáticas en sus diferentes momentos o fases¹⁰¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Análisis de la situación – Definición del problema – Propuesta de alternativas de solución 		

¹⁰⁰ El *diseño* es el proceso por el que se concibe un artefacto o sistema artificial, mediante un acto intencional y creativo. Se trata de un proceso de toma de decisiones orientadas a transformar situaciones para alcanzar fines predeterminados. En este nivel se pretende que los estudiantes logren distinguir y experimentar, en forma progresiva, las etapas del proceso de diseño, desde la anticipación de las de ejecución.

¹⁰¹ En estos niveles no se espera que los estudiantes dominen formalmente las etapas del proceso de resolución de situaciones problemáticas sino que experimenten con él, poniendo énfasis en la apropiación de los contenidos y en el desarrollo de los procesos mentales que se activan en los estudiantes cuando resuelven un problema.

	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño de una solución – Implementación de la solución propuesta – Evaluación y ensayo 	<p>Representación de artefactos en 2 y 3 dimensiones (mediante diferentes medios, por ejemplo, dibujos, bocetos o planos; maquetas; software) que muestren los componentes principales (subsistemas) que los conforman y que permitan comparaciones con otros artefactos similares y el diseño de nuevos.</p>	
	<p>Diseño y construcción de herramientas de accionamiento manual, seleccionando los mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes.</p>	<p>Diseño y construcción de artefactos motorizados, seleccionando el tipo de motor (eólico, hidráulico, de pesas, eléctrico) y los mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes.</p>	<p>Formulación y resolución de problemas, mediante el diseño y la construcción de artefactos apropiados para la realización de determinadas tareas (máquinas o sistemas de circulación de flujos).</p>
<p>LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES</p>	<p>3.1 - La indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. Esto supone:</p>		
	<p>Reconocimiento, análisis y valoración del dominio de los materiales tradicionales para la fabricación de objetos y herramientas de uso cotidiano y para la construcción de estructuras; así como las implicancias de la utilización de nuevos materiales en la actualidad.</p>	<p>Reconocimiento y análisis de continuidades y cambios en los procesos de transporte de energía y de materiales (transporte de agua, gas, mercaderías, entre otros).</p>	<p>Reconocimiento y consideración de las características, posibilidades y usos de las tecnologías para la comunicación y la información, en la vida cotidiana y en las prácticas sociales, a lo largo del tiempo.</p>
	<p>Reconocimiento de que los procesos productivos y las tecnologías se presentan a través del tiempo formando conjuntos, redes y sistemas, y por ello pueden ser considerados desde el punto de vista de su complejidad y su dinámica, sin recortar las relaciones o procesos que las vinculan.</p>		
	<p>Reconocimiento de que la evolución histórica (tecnificación) de los sistemas tecnológicos implica cambios sociotécnicos¹⁰² cada vez más complejos; y la consideración de que estos cambios, si bien pueden darse en cualquiera de los componentes del sistema, modifican a la totalidad del mismo e influyen en sus interrelaciones (por ejemplo, en la vida cotidiana y en el mundo del trabajo), decisiones políticas e inversiones económicas.</p>		

¹⁰² Los aspectos sociotécnicos que se modifican incluyen los conocimientos implicados; las herramientas, maquinas o instrumentos utilizados; los procedimientos o métodos; la asignación de tareas y los recursos humanos, entre otros.

Reconocimiento de hitos sustantivos en la evolución histórica de los medios técnicos, tales como la aparición de las herramientas de mano, la difusión del uso de las máquinas, la electrónica, la automatización, la biotecnología, etc.		
Reconocimiento de los cambios sociotécnicos que implican el uso de herramientas, máquinas sencillas, artefactos, en la vida cotidiana y en diversos lugares de trabajo.	Reconocimiento de los cambios sociotécnicos que implican el paso del uso de herramientas al uso de máquinas en la vida cotidiana y en diversos lugares de trabajo.	Reconocimiento de los cambios socio técnicos que implican el paso del control manual al control mediante instrumentos, en la vida cotidiana y en diversos procesos técnicos de trabajo.
3.2 - El interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas. Esto supone:		
Reconocimiento y valoración del patrimonio técnico en las culturas de cada comunidad visible en las prácticas sociales a partir del acceso a las diferentes tecnologías.		
Reconocimiento de que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles (producir en casa, en el campo o en la fábrica; comunicarse mediante cartas, teléfonos o Internet, entre otros ejemplos).		
Análisis de las razones del uso de materiales diferentes en sociedades o culturas particulares (los materiales de construcción, las vestimentas, los utensilios de uso cotidiano).	Reconocimiento y valoración de la coexistencia en contextos diversos de tecnologías diferentes (uso de máquinas y herramientas) para realizar procesos u operaciones con resultados equivalentes. Análisis de diferentes maneras de recoger, guardar y transportar materiales (agua, alimentos, madera, minerales, etc.) en diferentes contextos.	Análisis de las diferentes formas de uso de energía en distintos contextos históricos y sus implicancias sociales y culturales. Reconocimiento de la coexistencia de diferentes formas de control de procesos de la vida cotidiana y en diversos contextos de trabajo.
3.3 - El reconocimiento de que la tecnología está inserta en un determinado medio social y natural y, en consecuencia, de que la intervención tecnológica es transformadora del ambiente y de la calidad de vida. Esto supone:		
Reconocimiento del vínculo entre la tecnología, la técnica y la ciencia y su relación de estimulación mutua: la tecnología utiliza el conocimiento científico; la innovación tecnológica promueve la investigación científica y la ciencia hace uso de los desarrollos y de los productos tecnológicos.		
Reconocimiento y valoración del efecto ambiental	Reconocimiento, valoración y debate acerca del	Identificación de límites y potencialidades en el

	de algunas intervenciones tecnológicas sobre la naturaleza y/o en las formas de vida (por ejemplo, mediante la indagación de casos conocidos del entorno a través de visitas, videos, relatos periodísticos).	efecto ambiental de algunas intervenciones tecnológicas analizando posibles daños o beneficios en la naturaleza, en las relaciones sociales y en las formas de vida (por ejemplo, mediante la indagación de casos conocidos).	uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo. Reconocimiento, en forma progresiva, de las características del “ desarrollo sustentable ” ¹⁰³ como modelo de desarrollo.
Reconocimiento y análisis del diferente valor de los objetos en la sociedad actual: valor de uso, valor de cambio (precio) y valor de signo (sociocultural).			

4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

En primer lugar, es importante tener en cuenta las características del estudiante en Segundo Ciclo y sus formas de interpretar el mundo tecnológico e interactuar con él. El niño ingresa desde la Educación Inicial con una percepción global y sincrética de su entorno. Los niños pequeños conciben los productos artificiales como si fueran el resultado de algo “natural”, independiente de la acción y de las intenciones humanas. A lo largo de la Educación Primaria, experimenta y reconoce la intervención intencional del hombre para la satisfacción de sus necesidades, transformando el mundo natural con el objeto de crear un mundo artificial propicio para el desarrollo sustentable. Así, por ejemplo, una plantación de frutales, las técnicas de producción de alimentos o la posibilidad de transmitir mensajes por medios electrónicos, no suelen ser vistas por los niños como el fruto de una intervención intencional y planificada para resolver problemas o satisfacer deseos y necesidades.

Luego, a lo largo de la Educación Primaria, en forma progresiva, los niños van experimentando y reconociendo las distintas maneras en que la humanidad ha modificado tanto al medio natural como sus propias costumbres en función de crear un contexto artificial propicio para la vida social. Para ello es conveniente ofrecer a los estudiantes oportunidades para tomar contacto con los modos de pensar y actuar propios del quehacer tecnológico.

Las experiencias didácticas en la Educación Primaria muestran que los estudiantes pueden abordar la complejidad y la incertidumbre, ganando autoestima y deleitándose con el poder y con los productos de su propio pensamiento estratégico y creativo, generándose en ellos un protagonismo proactivo.

Las estrategias didácticas

Existe una estrecha relación entre el saber a enseñar y los métodos didácticos: la forma en que el conocimiento se construye es tan importante como el conocimiento mismo. ¿Qué tipo de actividades, o mejor dicho, qué situaciones didácticas conviene plantear a los estudiantes para que puedan construir los saberes y las capacidades deseados?

El campo de la tecnología es tan vasto que no alcanza un solo camino para acceder a su conocimiento; por ello, es esencial recurrir a variadas formas de enseñar (Leliwa, 2008). En principio, no se debe desechar ninguna estrategia, todas pueden ser útiles a la hora de planificar las clases mediante una adecuada construcción metodológica. Sin embargo, las

¹⁰³ El “desarrollo sustentable” fue definido por las Naciones Unidas como aquel “que distribuya más equitativamente los beneficios del progreso económico, proteja al medio ambiente natural y mundial en beneficio de las futuras generaciones y mejore genuinamente la calidad de vida” (Nuestra propia agenda, BID, PNUD, 1990)

experiencias de aula muestran que no es suficiente trabajar algunos temas aislados, ni enseñar algunas técnicas específicas, ni poner en contacto a los niños con aparatos y dispositivos tecnológicos (Cwi y Orta Klein, 2007).

Se sugieren métodos y estrategias didácticas tales como:

- el aprender haciendo,
- la percepción y resolución de situaciones problemáticas,
- la modelización,
- el análisis de procesos,
- la pedagogía por proyectos,
- la reflexión metacognitiva,
- el aula taller ,
- la participación en Ferias de Tecnología (los proyectos presentados están integrados al programa curricular),
- el aprendizaje distribuido (entre las personas y los ambientes permitiendo al estudiante acceder a una mayor variedad de recursos que le permiten construir conocimientos sin necesidad de estar dentro del aula únicamente)
- el aprendizaje situado (el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura, aprender y hacer con acciones inseparables).
- El aprendizaje cooperativo (el aula puede dividirse en grupos que tengan funciones específicas que persigan como fin el logro de producto. No todos deben hacer todo, cada uno puede especializarse en una tarea).

En mayor o menor medida, estas formas de enseñar ya están presentes en la escuela, pero la Educación Tecnológica promueve y potencia su uso, tanto en espacios propios como integrados con las demás áreas curriculares.

En Educación Tecnológica, las estrategias didácticas más eficaces se basan en una lógica de *problematización* que parte de *situaciones*¹⁰⁴ que provoquen el *hacer*, y que estimulen la *reflexión* posterior de los niños, facilitando una reestructuración de lo que ya saben y permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes.

El aula-taller

En este marco, se sugiere utilizar las diversas estrategias agrupadas bajo la noción de “aula-taller”¹⁰⁵. El *aula-taller* puede ser considerada como un ámbito de enseñanza donde el énfasis está puesto en el abordaje y resolución de situaciones, de modo que se genera una dinámica de aprendizaje del tipo “aprender haciendo”, o sea que involucra el *saber hacer* y el *hacer para saber*, es decir que hay una “producción” que es el resultado de una interacción sujeto-situación que frecuentemente es de tipo *grupal*.

La mayoría de las actividades de la Educación Tecnológica se prestan para el trabajo grupal y el aula-taller brinda amplias posibilidades de aprendizaje mediante el trabajo en equipo. Se favorece así la valoración de actitudes de cooperación, tolerancia y solidaridad. También se promueven aprendizajes de técnicas de diseño, toma de decisiones,

¹⁰⁴ *Situación* es cualquier circunstancia o evento (por ejemplo, un relato), susceptible de ser problematizada de modo tal que desencadena actividades técnicas o sociotécnicas en nuestra aula-taller.

¹⁰⁵ Ver por ejemplo, Leliwa, 2008, p. 87.

planificación, organización, gestión y realización de proyectos. Asimismo, se estimula la disposición para intercambiar ideas, para negociar, para acordar y respetar reglas y procedimientos, para valorar las normas de seguridad, orden y mantenimiento de los lugares de trabajo.

En particular, en las actividades propias de Educación Tecnológica, el niño:

- Explora, descubre y realiza operaciones técnicas elementales.
- Utiliza: materiales, herramientas, máquinas sencillas e instrumentos de medición.
- Analiza objetos, artefactos y sistemas técnicos.
- Percibe situaciones, formula y resuelve problemas sociotécnicos.
- Analiza, diseña, esquematiza y construye objetos y procesos.
- Toma decisiones y planifica sus acciones.
- Evalúa modelos, procesos y productos.
- Mide, compara y establece relaciones espacio-temporales.
- Toma conciencia de las relaciones ambientales, sociales, económicas, laborales y comerciales.
- Enriquece su vocabulario técnico: nombra, describe y argumenta.
- Realiza diseños, registros, propuestas e informes usando diversos medios de representación: expresión oral y escrita, dibujos, diagramas, modelos y maquetas en 3D, tablas y cuadros, gestualidad, dramatizaciones, entre otros.
- Resignifica aprendizajes de otras áreas al utilizarlas como herramientas.

La resolución de problemas¹⁰⁶

En la historia de la humanidad, la técnica ha probado ser una forma proactiva de explorar y modificar el medio que nos rodea. Por ello, una de las estrategias didácticas más recomendable consiste en plantearle al niño *situaciones* escolares de acción, inspiradas u originadas en recortes del contexto (real, simulado o virtual). Estas situaciones incluyen *problemas* que los estudiantes deben percibir, formular y resolver; para ello, deben recurrir a los conocimientos propios (u otros disponibles), a la vez que reconocen lo que no saben, interpretan nueva información y aprenden nuevos contenidos construyendo nuevos y relevantes conocimientos.

Cuando los estudiantes buscan respuestas a sus problemas, no sólo construyen teorías y las ponen a prueba; también perciben, organizan e intervienen sobre el medio. Así los aprendizajes se verán reflejados en su acción, siendo utilizados como fuente de conocimientos que sustentarán la resolución de los problemas planteados.

“Será importante entonces poner en juego un pensamiento de tipo estratégico, es decir, un pensamiento que implique para los alumnos la posibilidad de identificar y analizar situaciones problemáticas, de proponer y evaluar alternativas de solución, de tomar decisiones creando o seleccionando sus propios procedimientos, diseñando sus propios productos. De este modo se intenta re-significar el lugar y el sentido del “saber hacer” en la escuela, poniendo énfasis en el desarrollo de capacidades vinculadas con la resolución de problemas de diseño, de producción y de uso de tecnologías” (Cwi y Orta Klein, 2007)

¹⁰⁶ Ver Mandón, M. y Marpegán, C. (1999 y 2000). Marpegán, C. y Toso, A. (2006).

A continuación se enuncian las características de una buena *situación problemática* en Educación Tecnológica:

- ✓ No es un simple problema técnico o constructivo,
- ✓ es una *situación* que los estudiantes deben percibir, formular y resolver.
- ✓ Es *contextualizada*: parte de un recorte del ambiente y simula una situación de la vida cotidiana (componente natural y social).
- ✓ Debe ser preciso y sin ambigüedades.
- ✓ Debe permitir múltiples posibilidades de respuesta.
- ✓ Posible de ser resuelta por los estudiantes a quienes se presenta.
- ✓ Diversos grados de complejidad creciente de acuerdo a la edad.

Conviene tener en cuenta que acometer y emprender una situación problemática es mucho más que construir objetos. Por eso, proponer problemas puramente técnicos a los estudiantes (por ejemplo, la mera construcción de algún artefacto, juguete, etc.), no suele ser una opción recomendable, y mucho menos en Segundo Ciclo. Es más eficaz el planteo de situaciones problemáticas –reales o simuladas– afines a situaciones de la vida cotidiana y escolar de los niños que desemboquen en acciones tales como: diseñar y construir el modelo de un dispositivo, regar un jardín o una huerta, transportar cosas, cruzar arroyos o cauces de agua, exponer obras de teatro, etc.

El diseño

El *diseño* juega un papel fundamental en muchos procesos de enseñanza y de aprendizaje donde se pone en juego, entre otros, el pensamiento estratégico¹⁰⁷. La mera transmisión de información es tan sólo una forma pasiva de acceder a un conocimiento que –con suerte– se memoriza; mientras que el diseño es producción de conocimiento, es decir, es conocimiento en acción. En el diseño se integran creatividad y conocimiento. Diseñar y modelizar son formas de comprender, y como desde el punto de vista didáctico buscamos estimular la comprensión, es importante que los estudiantes diseñen y aprendan a modelizar.

En el proceso de diseño de objetos y procesos, podemos distinguir dos momentos; el primero es el modelo mental anticipado (la idea), y el segundo es la expresión del modelo en algún tipo de *representación* mediante medios simbólicos apropiados (textos, diagramas, dibujos, maquetas, etc.). El segundo momento ya es de tipo “operativo” porque es el plan proyectivo que ordena los recursos para lograr un proceso o producto determinado.

Por consiguiente, el diseño es la actividad esencial¹⁰⁸ en el proceso de creación de cualquier objeto o sistema sociotécnico, que involucra tanto la idea o imagen mental inicial del mismo como la representación gráfica, los diagramas y dibujos, el modelado y la programación de las actividades de producción y control.

Todo diseño lleva implícita la noción de armonía como valor estético. En el sistema de interrelaciones niño-artefacto-ambiente, el diseño constituye un acto mediador de adaptación y armonización con el entorno. Por este motivo, es conveniente estimular en los estudiantes la aplicación de criterios estéticos en diseños y representaciones.

¹⁰⁷ Ver p.ej. Rodríguez Acevedo G. (1998); Dunn S.y Larson R. (1990); Toso, A. (2006).

¹⁰⁸ El proceso de diseño es una de las diferencias fundamentales entre la Ciencia y la Técnica. Podemos pensar a la Ciencia como sistemas de conocimiento que han sido gestados por la *investigación* como actividad fundamental, y a la Técnica, en cambio, como sistemas orientados a modificar la realidad con el *diseño* como actividad central.

La alfabetización tecnológica: la modelización y los medios de representación

El componente tecnológico de nuestra cultura se configura cada vez más como un potente campo simbólico y utiliza medios de representación cada vez más variados que permiten la comunicación. Los niños del Segundo Ciclo ya manejan una gran cantidad de códigos y de símbolos tecnológicos. El docente debe promover que estos saberes previos se apliquen en las distintas actividades, y además debe intervenir aportando nuevos lenguajes y medios de representación. Este es el rol fundamental del docente como alfabetizador y mediador de los códigos de comunicación propios de nuestro tiempo.

Además, los medios expresivos juegan un rol fundamental en los procesos de conceptualización¹⁰⁹. Por ello, es importante que los niños formulen en forma explícita los diseños, los modelos, las alternativas de solución y los programas de acción, mediante medios de representación y de comunicación adecuados a su nivel; por ejemplo mediante bocetos, croquis o dibujos tanto previos como posteriores a las actividades manuales o constructivas.

La modelización a través de dibujos, gráficos, esquemas, etc. no son sólo medios expresivos que complementan al lenguaje discursivo y facilitan la comunicación, son también auxiliares de las operaciones de pensamiento (abstracción, análisis, anticipación, predicción) y son además una herramienta valiosa en todo el proceso de resolución de problemas, incluyendo la evaluación del producto y la reflexión metacognitiva de los procesos.

La modelización “es una representación de la realidad que nos interesa estudiar o modificar y nos permite indagar sobre esa representación y extraer conclusiones sobre la realidad y, además, permite operar sobre la representación y modificar la realidad” (Godoy, 2008, p. 3).

Por este motivo, en las secuencias de enseñanza se debe poner en juego una dinámica recursiva del tipo *sentir-pensar-crear-hacer-comunicar*, mediante actividades alternadas con reflexiones y modelizaciones de acuerdo a las posibilidades y potencialidades de los estudiantes de Segundo Ciclo.

Gestualidad y dramatización

Así como no hay drama teatral sin conflicto, no hay experiencia cotidiana que no esté relacionada con la tecnología. Aprovechando que los niños son artistas natos y dramatizan con facilidad, el docente mediante consignas adecuadas puede poner a sus estudiantes “en situación”, es decir hacerlos protagonistas en la resolución de situaciones. Los niños pueden participar de actividades teatrales que impliquen reflexiones sobre la Educación Tecnológica. Estas situaciones pueden ser producciones de los niños, obras ya escritas o también asistir a ver obras. De esta manera se estimula a los niños en otras prácticas culturales a la vez que se reflexiona sobre la tecnología. El juego de roles conduce rápidamente a una activa exploración donde los chicos comprenden que pueden cambiar el medio, construir objetos, poner en marcha procesos de producción y modificar situaciones.

Otro recurso importante en la Educación Primaria es un tipo de *expresión corporal* que en Educación Tecnológica consiste en poner de manifiesto las relaciones entre los medios técnicos y los seres humanos; como en el caso de la gestualidad correspondiente en cada práctica técnica, por ejemplo, al imitar los movimientos propios del uso de cada herramienta en particular.

La reflexión sobre lo actuado y aprendido

Para completar su proceso de aprendizaje, es preciso que el estudiante evalúe sus producciones, reflexione sobre sus acciones y se percate de lo que ha aprendido, de modo que pueda objetivarlo y transferirlo a nuevas situaciones. Las “puestas en común” y las exposiciones de los trabajos son momentos muy apropiados para generar estos procesos metacognitivos, pues en ellas los chicos toman conciencia de sus actos y pueden comunicar lo que han aprendido.

¹⁰⁹ Todo concepto (significado) tiene un componente simbólico (significante) expresado mediante un lenguaje, un medio de representación o algún código de comunicación.

Para estimular el proceso metacognitivo mediante el uso de diferentes lenguajes, los docentes pueden proponer distintos modos de expresión (dibujos, bocetos, maquetas, tablas, gráficos, cuadros, diagramas, símbolo, representaciones, textos) para que los estudiantes den cuenta de lo reflexionado, indagado, aprendido.

Los recursos

Hacer Educación Tecnológica en la escuela supone la combinación más eficaz y eficiente de los *recursos* más variados: materiales, herramientas, instrumentos de medición, máquinas, medios audiovisuales, energía, gente (o mano de obra), información (técnicas, recetas, datos, etc.). Los recursos que se procuren y las condiciones de tiempo y de espacio constituyen un límite real a las actividades de los niños.

Por otra parte, los *límites* impuestos por cada situación problemática, por las consignas y por los recursos disponibles no son un obstáculo para las actividades, sino que son las condiciones mismas del trabajo en Educación Tecnológica. Las capacidades requeridas para adaptar las ideas y las acciones a lo deseable, a lo posible y a los recursos disponibles (siempre escasos) son propósitos de aprendizaje.

La integración de Educación Tecnológica con otras áreas

El ámbito de lo tecnológico es esencialmente *globalizador* ya que abarca las actividades del hombre que transforman el medio que lo rodea. Por eso, la Educación Tecnológica es muy útil para integrar los conocimientos de las áreas tradicionales (Lengua, Música, Plástica, Matemática, Ciencias, etc.), al proveer múltiples *situaciones problemáticas* (históricas, cotidianas o simuladas) en *contextos situados* que pueden ser abordadas en forma interdisciplinaria.

La Educación Tecnológica puede funcionar como una usina generadora de *unidades didácticas*, *temas transversales*, *proyectos institucionales*, y *talleres de integración*, abordando temas tales como: la energía en el hogar; la producción de alimentos, el reciclado de la basura, el transporte de objetos, etc. Estos núcleos temáticos no sólo vinculan los contenidos y los métodos de las diferentes disciplinas, sino que además los *contextualizan*, es decir, les otorgan sentido para el estudiante; porque brindan contextos y recortes que son susceptibles de ser problematizados, a la vez que hacen aparecer a los diferentes contenidos como herramientas culturales valiosas que funcionan para formular y resolver situaciones.

De hecho, los docentes ya utilizan muchos de estas temas integradores y transversales, que provienen del campo tecnológico, para despertar el interés y la motivación, para hacer comprender la utilidad de los aprendizajes programados, o para dar funcionalidad a los contenidos disciplinares.

Los viajes de estudio, visitas a museos y participación en ferias de ciencias

Los viajes de estudios, visitas a museos y participación en ferias de ciencias son aspectos interesantes para aprender sobre Educación Tecnológica, permiten realizar una experiencia que los niños no olvidan. Las visitas a establecimientos productivos permiten que los niños visualicen procesos y productos a la vez que concretizan aspectos que tal vez puedan resultar abstractos. Los museos constituyen medios de comunicación sobre el patrimonio cultural, es decir aquellas elaboraciones humanas producto de la creatividad de los sujetos en un tiempo y momento determinado. En los museos se pueden observar respuestas concretas a determinados problemas. Las ferias de ciencias, constituyen verdaderos entornos de aprendizaje, en ellas es posible externalizar las propias obras educativas a la vez que conocer que hacen otros. Las ferias de ciencia constituyen una oportunidad para que toda la clase pueda trabajar y aprender, ya que los proyectos de Ferias de Ciencias son propuestas áulicas integradoras.

Según Lemke (2006) la educación científica y tecnológica para niños en edad intermedia en el siglo XXI debería permitir: “Desarrollar una curiosidad más específica sobre cómo funcionan las tecnologías y el mundo natural, cómo diseñar y crear objetos y cómo cuidar las cosas, y un conocimiento básico de la salud humana” (p.2).

Para lograr este objetivo es importante:

“Hacer que los niños pequeños experimenten la ciencia principalmente a través de un estudio de la naturaleza basado en actividades de campo, trabajando con animales vivos y leyendo o escuchando historias asombrosas sobre el mundo natural y los avances tecnológicos y Hacer que los estudiantes experimenten la realidad de la ciencia y de la tecnología a través de visitas frecuentes a laboratorios, fábricas, centrales eléctricas, entornos naturales, zoológicos, acuarios, museos y otros sitios donde la ciencia y la tecnología son usadas, desde el sótano de una escuela hasta un centro regional. Dejar que experimenten no sólo a través de las exposiciones educativas sino también del trabajo que hay «detrás de la escena», que hace un uso real de la ciencia y, en algunos casos, ayuda a desarrollarla” (Lemke, 2006, p.3)

5. BIBLIOGRAFÍA

- Baron, M. (2004). *Enseñar y aprender tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
- Buch, T. (2001). Tecnología en la escuela. En Averbuj, E. y otros. *Tecnología 1*. Buenos Aires: Santillana.
- Cwi, M. y Serafini, G. (2000). *Tecnología. Procesos Productivos*. Buenos Aires: Prociencia.
- Cwi, M y Orta Klein, S. (2007). *Tecnología Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Serie “Cuadernos para el aula”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- De Vries, M. (2001). Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: integrando conceptos y procesos. En MENA, F. (comp.). *Educación Tecnológica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Doval, L. y Gay, A. (1995). *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Prociencia. CONICET.
- Dunn, S. y Larson, R. (1990). *Design Technology. Children’s Engineering*; USA: The Falmer Press.
- Fourez, G. (1998). *Alfabetización científica y tecnológica*. Buenos Aires. Colihue.
- Gay, A. y Ferreras, M. A. (1996). *La Educación Tecnológica. Aportes para su implementación*. Buenos Aires: Programa Prociencia CONICET.
- Genusso, G. (2000). *Educación Tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Godoy, L (2008) *Modelos en la enseñanza de las ciencias y tecnologías*. Córdoba: Universitas. Editorial Universitaria.
- Leliwa, S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la Educación Científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. En *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 24(1), 5–12.
- Linietsky, C. y Serafini, G. (1996). *Tecnología para Todos*; 3º ciclo, 1º parte; Buenos Aires: Plus Ultra.
- Linietsky, C. y Serafini, G. (1999). *Tecnología para todos*. Segunda parte. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Mandón, M. y Marpegán, C. (1999). Aportes teóricos y metodológicos para una didáctica de Tecnología. En *Revista Novedades Educativas*, (103). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Mandón, M. y Marpegán, C. (2001). La Evaluación de los aprendizajes en Tecnología. En *Revista Novedades Educativas* (121). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandón, M., Marpegán, C. y Pintos, J.; (2000). Hacia la modelización de situaciones didácticas en Tecnología. En *Revista Novedades Educativas*, (116). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandón, M., Marpegán, C. y Pintos, J. (2005). *El Placer de Enseñar Tecnología: actividades de aula para docentes inquietos*. (2º edic.) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Manzini, E. (1992). *Artefactos*. Madrid: Celeste.
- Marpegán, C. (2004). Didáctica de la Educación Tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. En *Revista Novedades Educativas*, (163). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Marpegán, C. y Toso, A. (2006). La resolución de problemas. En *Revista Novedades Educativas*, (187). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rodríguez Acevedo G. (1998). Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pérez, L. y otros (1998). *Tecnología y Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Quintanilla, M. A. (1991). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rodríguez Acevedo, G. (1998) Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología. En *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 18.
- Serafini, G. (1996). Introducción a la Tecnología; 2º ciclo EGB. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Toso, A. (2006). ¿Cuán estratégicos son los niños cuando resuelven problemas? En *Revista Novedades Educativas*, XVIII (187).
- Ullrich, H. y Klante, D. (1994). *Iniciación tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.
- Walencik, V. (1991) *Evaluación de las habilidades de los niños para resolver problemas tecnológicos* En *Revista Innovaciones en la educación en ciencias y tecnología*. Montevideo: UNESCO.

Documentos

- Argentina, Ministerio de Educación. (2000). *Tecnología EGB 2. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Tecnológica. Nivel Primario. 2º Ciclo EGB*. Documento acordado en Seminario Federal – diciembre 2008 – y sujeto a aprobación del CFE- . Buenos Aires.
- Cwi, M y Orta Klein, S. (2007). *Tecnología Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Serie “Cuadernos para el aula”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD y CALIDAD EDUCATIVA
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa**

EQUIPO DE TRABAJO

Ariana Andreoli, María Cecilia Barcelona, Laura Cecilia Bono, Silvia Susana Bússoli, Alejandra Casas, José Luis Danguise, Horacio Ferreyra, Ana María García, Miriam Hadid, Marta Judith Kowadlo, Viviana Inés Latorre, Susana López Luque, Nélica Liliana Marino, Soledad Ana Martín, María del Carmen Martinto, Sandra Molinolo, Adriana Laura Moreno, Santiago Paolantonio, Celia Pecini, Gabriela Peretti (coordinación), Blanca Patricia Romero, Patricia Alejandra Ruffinatto, Doly Sandrone (asistente de coordinación), Gustavo Stricker, Gabriel Ulloque, Silvia Vidales (asistente de coordinación)

Colaboradores

Felisa Aguirre, Gloria Beinotti, Alejandro Bosack, Luis Ceballos, Gerardo Omar Elías, Graciela Gaitán Marasso, Paula Andrea Gordillo, Silvia Gubiani, Erika Hepp, Cecilia Larrovere, Ana María Lingua, Ederd Picca, Laura Sbolci, Graciela Ruiz, Alejandra Salgueiro, Fátima Serione, Eduardo María Sota, Paula Luciana Trocello, Analía Verónica Utrera

PROCESO DE CONSULTA Y RECEPCIÓN DE APORTES

Relevamiento de documentos, demandas y experiencias socioeducativas

Entre otras fuentes, el presente documento recoge aportes de las siguientes producciones: *Orientaciones Sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad* (Gobierno de Córdoba, ME., 2008); “Estudio del impacto del Período de Ambientación 2010” – mimeo (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2010); 173 experiencias presentadas en el *1º Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación. Nivel Primario* (Gobierno de Córdoba, ME.SPIyCE, 2009); 59 Proyectos de retención e inclusión educativa (ME-SPIyCE-Área de Políticas Socioeducativas de Nivel Primario), *Propuesta Curricular Educación Primaria* (Gobierno de Córdoba, MEC- Dirección de Planificación y Estrategias Educativas, 1997) y la sistematización de requerimientos, demandas y necesidades respecto de los cambios en la educación Primaria que fueron relevados en las instancias de formación docente 2008-2010.

Recepción de aportes de académicos y especialistas

Helena Alderoqui, Romina Campopiano, Gabriela Cappelletti, Alejandra Catibiela, Soledad Cuello, María Fernanda Delprato, Martín Ekmeyer, Mariana Estevez, Silvia Finochio, Marta Fontana de Donello, Dilma Fregona, Melina Furman, Ruth Harf, Hugo Gordillo, Horacio Itzcovich, Rosario Larregui, Susana Leliwa, Graciela Martina, Carlos María Marpegán, María Fernanda Melgar, Alfonso Musolino, Silvina Orta Klein, Marta Pasut, Guillermo Pedruzzi, Sandra Rebolini, Isabelino Siede.

Consulta realizada en el primer semestre del ciclo 2010 respecto del Diseño Curricular vigente (1997): se sistematizaron los aportes de 2052 centros educativos estatales y privados)

Validación de la propuesta con supervisores, directivos, docentes, especialistas y técnicos - Consulta virtual 2010 (Coordinación: Gabriel Scarano)

Eugenia Abrate, Ana María Álvarez, Claudia Del Valle Andreis, Mariana Arévalo, Patricia Argañarás, Walter Armoya, Pamela Marina Balangione, Ivana Balaszczuk, Graciela Noemí Balegno, Vilma Ester Barrera, Patricia Alejandra Bossa, Liliana Bossio, Laura Cecilia Cafaro, Claudia Beatriz Campa, Myriam Adriana Canavesio, Ana María Carle, Alicia Beatriz

Carrizo, Beatriz Clemente de Macías, Carmen Cosio Trovero, Graciela Beatriz Coyos, Claudia de Dihel, Elvira del Corral, Raúl Dalos, Mariel Dilena, Docentes del C. E. Domingo F. Sarmiento (de Jovita), Docentes de la Escuela Normal José Figueroa Alcorta, Docentes del Instituto América, Mabel Carolina Etchegaray, Graciela Falco, Silvana Edith Falco, Miriam Figueroa, Eugenia Luz Fraccarolli Nou, María de los Ángeles Galfré, Marta Ofelia Giordanino, Adriana Gloria, Miriam González, Patricia Mónica Gorosito, Silvana Grillo, Mónica Guayanes, Elizabeth Rossana Guzmán, Ana Gabriela Hernández, Gabriel Luis Lahore, Ivana Marcela Lambertucci, Mariela Le Roux, Mariela del Valle Ledesma, Silvia Graciela López, Horacio Ricardo Madini, Claudia Magliano, Alicia Maldo, Myriam Manzano, Stella Maquieira, María Celia Martínez, Olga del Carmen Maurig, Martha Mena, Cristina Mengoni, Graciela Meyer, Stella Maris Mogliati, Pedro Monserrat, Patricia Montero, Mónica Viviana Muro, Sandra Patricia Navarro, Esther Noroña, Yudith Oggero, Marta Olmos, Marta del Valle Palacios, Susy Nora Peppino, Personal Directivo y Docente de la Escuela "Arturo Capdevila" (de Ticino), Adriana Pich, Alicia Pochettino, Franco Ribba, Myrian Riberi, Mónica Beatriz Ripoll, Nancy Rosso, María Alejandra Ruiz, Griselda Saggiorato, María Fernanda Sahade, Raquel Susana Sandrone, Gladys Scharff, Claudia Serrezuela, Sandra Sibona De Gregorat, Valeria Cecilia Soderó, Liliana Sosa, José Eloy Spada, Graciela Verónica Spiner, Esther Aurora Suárez, Griselda Tahan, Graciela María del Carmen Tiscornia, Nancy Urquía, Sandra Rafaela Valle, Olga L. Vilosio de Pinha, Alejandra Villalón, Raúl Daniel Villegas, María Gabriela Valentina Viotto, Myriam Noemí Weht.

Direcciones Generales y Equipos/Programas de la SPlyCE que colaboraron

Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, Dirección General de Regímenes Especiales (Subdirección de Educación Física y Subdirección de Educación Especial), Dirección General de Educación Superior, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa: Apoyo a los procesos de Enseñanza Aprendizaje - Asistencia Técnica Escuela Comunidad - Biblioteca Provincial del Maestro - Convivencia Escolar - Cooperativismo y Mutualismo Educativo - Educación Ambiental - Integración Escolar y Diversidad - Educación Sexual - Educación Vial - Información Educativa - Investigación Educativa - Evaluación de la Calidad (Aprendizajes) - Evaluación de la Calidad (Institucional) - Patrimonio Cultural - Plan Provincial de Lectura - Centro de Capacitación y Recursos TIC - Políticas Socio-Educativas de Nivel Inicial y Primario - Políticas Socio-Educativas Área Educación Rural - Red Provincial de Formación Docente - Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lengua, Ciencias y Matemática - Patrimonio Cultural - Equipos Profesionales de Apoyo Escolar - Centro de Documentación e Información Educativa - Biblioteca Provincial de Maestros – Asistencia Técnica Escuela Comunidad

Se agradece la *colaboración* brindada por el **Ministerio de Educación de la Nación - Dirección Nacional de Gestión Educativa: Dirección Nacional de Educación Primaria, Coordinación de Áreas Curriculares y Coordinación de Educación Artística – Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.**

Corrección de estilo: Silvia Vidales

Revisión y diseño: Ivana Castillo - Héctor Romanini

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director General de Planeamiento e Información Educativa

Lic. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aríngoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene