VIEDMA (R.N.) 10 ABR 1997

VISTO:

El Expediente Nº 15.005-DNP-97 del registro del Consejo Provincial de Educación y la Resolución Nº 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación, por la que se aprobaron los Contenidos Básico Comunes (CBC) para la Educación General Básica (E.G.B), y

CONSIDERANDO:

Que la Provincia de Río Negro inició un proceso de Adecuación Curricular en el marco de:

* La Ley Orgánica de Educación Nº 2444 – Título II – Capítulo I – Artículos 21º, 22º, 23º y 24º;

* El Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, vigente desde el año 1991 por Resolución Nº 157/91 de este Consejo;

* La Resolución Nº 37/94 – CFC y E, de aprobación del Documento Serie A-B-;

* Que en el proceso de Adecuación del citado Proyecto Curricular fueron convocados especialistas disciplinares de la Provincia con amplia trayectoria en el Nivel y participación en el citado Documento Base;

* Que en el proceso de Adecuación se elaboró una primera Versión (Versión 1.0) la que fue analizada por todos los docentes del Nivel en espacios institucionales destinados a tal fin;

* Que la Versión 1.0 fue analizada simultáneamente por especialistas del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación;

* Que sobre la base de los aportes de los docentes de la Provincia y de los especialistas disciplinares se elaboró el Diseño Curricular Versión 1.1 para el 1º y 2º Ciclos de la E.G.B.;

* Que por Resolución Nº 1005/96 de este Consejo – Artículos 1º, 3º y 5º se estableció la vigencia de la Ley Federal de Educación Nº 24.195 respecto a la E.G.B.;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION
R E S U E L V E :

ARTICULO 1º.- APROBAR el DISEÑO CURRICULAR para el 1º y 2º CICLOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA (E.G.B.), que tendrá aplicación en los seis (6) años que conforman dichos ciclos en los establecimientos educativos dependientes de este Consejo a partir del presente período lectivo, que obra de fs. 4 a fs. 443 del Expediente Nº 15.005-DNP-97.-

ARTICULO 2º.- DEROGAR toda otra resolución o norma existente en cuanto contradiga los principios y fundamentos del Diseño Curricular, aprobado por el artículo 1º.-

ARTICULO 3º.- ENCOMENDAR a la Dirección de Nivel Primario para que en coordinación con la Dirección de Gestión Curricular, proponga a este Consejo las normas que se deriven de la aplicación del Diseño Curricular.-

ARTICULO 4º.- FACULTAR a la Dirección de Nivel Primario para que en coordinación con la Dirección de Gestión Curricular, coordine las acciones necesarias para la implementación, seguimiento y evaluación de la aplicación del Diseño Curricular para el 1º y 2º CICLOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA (E.B.G.).-

ARTICULO 5º.- REGISTRESE, comuníquese, dese amplia difusión a través de las Direcciones de Nivel Primario y de Gestión Curricular, y archívese.-

RESOLUCION Nº 453
DGE/dm.-

DISEÑO CURRICULAR
E.G.B. 1 y 2
Versión 1.1

GOBIERNO DE RIO NEGRO

Gobernador
Dr. Pablo Verani

Consejo Provincial de Educación
Presidente
Lic. Raul Osvaldo Otero

Vocales
Elsa Ramirez de Lobo
Silvia Pappatico
Artemio Godoy

Directora General de Educación
Ana K. de Mazzaro

Directora de Nivel Primario
Silvia A. Guidi de Alvarez

EQUIPO TECNICO

Secretaría Técnica de Gestión Curricular
Coordinación General
Nora Violeta Arbanás

Coordinación Técnica
Alicia Lucino de Bertoni

Especialistas Disciplinares:

Biologia
Nora Bahamonde
Química
Andrés Raviolo
Física
Juan Carlos Reiszer
Historia
Stella Mary Robatto
Geografía
Susana Mabel Olivi
Matemática
Ana M. Porta de Bressan
Beatríz Costa de Bogisic
Plástica
Griselda Galetto de Villafañe
Músika
Rodolfo Conrado Tonini
Teatro
Gustavo Fernando Azar
Tecnología
Enrique Gustavo Gennuso
Carlos María Marpegán
Lengua y Literatura
Nina Ogorodnikov
Educación Física
Stella M. Alvarez de Coppola
Formación Etica y Ciudadana
Julio Benito Saquero Lois
Pedro Claverie

Colaboración:

Sergio Galván
Juan Neyra
Claudia Gelabert
Tipeado
Alejandro Méndez
José Quintana
Diseño y Diagramación
Romero Biondi

I N D I C E

Pag.

Introducción a la lectura del Diseño Curricular **7**
1. Encuadre Sociopolítico General 10
1.1. Concepción de Hombre y Sociedad 10
1.2. Concepción de Educación 11
1.3. Funciones de la escuela 12
1.4. Fines y Objetivos de la Educación General Básica 20

2. Encuadre Institucional **22**
2.1. La organización de la EGB 23
2.2. Articulación de la EGB con los diferentes niveles del sistema 27
2.3. Marco Institucional y Curriculum 30

3. Encuadre Pedagógico **31**
3.1. Concepto de Curriculum 31
3.2. Concepción de Conocimiento 32
3.3. Concepción de Aprendizaje 35
3.4. Concepción de Enseñanza 38
3.5. Concepción del Educando 40
3.6. Concepción del Docente de la EGB 49

4. Encuadre Didáctico **53**
4.1. Organización del Diseño Curricular 53
4.2. Componentes básicos del Encuadre Didáctico 55
4.2.1. Los propósitos y los objetivos educativos 56
4.2.2. Contenidos 58
4.3. Las alternativas metodológicas 63
4.4. Evaluación: enfoques y alternativas 66

5. Areas y disciplinas curriculares **71**
5.1. Ciencias Sociales 773
5.2. Tecnología 111
5.3. Ciencias Naturales 151
5.4. Matemática 195
5.5 Lengua y Literatura 267
5.6. Educación Artistica 349
5.7. Educación Física 405
5.8. Formación Etica y Ciudadana 439

Introducción a la lectura del Diseño Curricular

La construcción del curriculum correspondiente a cada nivel y modalidad del sistema educativo provincial se ha originado en amplios procesos participativos que comenzaron con la instauración del gobierno democrático, a partir de 1983. En la producción de diseños curriculares, las diferentes comisiones técnico-docentes, contando con la presencia de delegados gremiales, han partido de la consideración de las expectativas de la sociedad con respecto a la educación y de los aportes provenientes de la práctica docente. Estas comisiones contaron con el asesoramiento de profesores de los Institutos de Formación Docente, de especialistas y profesores de la Universidad del Comahue.

La vigencia de la Ley Federal de Educación ha introducido reformas en la estructura del sistema educativo y, entre otros cambios, el CFCE aprobó los CBC comunes para los niveles Inicial, EGB y Formación Docente del país. Los diseños curriculares de la provincia para el nivel Inicial y Educación General Básica poseen consistencia pedagógica y actualización disciplinaria e interdisciplinarias por lo que el cumplimiento de las disposiciones legales ha originado una revisión de la presencia o ausencia de dichos contenidos, constatando la presencia de casi todos ellos en tales diseños. El trabajo realizado por los maestros durante las consultas efectuadas a las escuelas en 1996 y la tarea de los especialistas de áreas, han permitido concretar la adecuación curricular a los contextos didácticos propios dado que parte de la ratificación plena del encuadre sociopedagógico e institucional expuesto en el mismo documento.

Antes y ahora, como proyecto cultural, los currícula revelan tanto en sus lineamientos políticos, como en su fundamentación pedagógica-didáctica y en el desarrollo de áreas curriculares, preocupación por la recuperación de la eficacia social de la educación, por la aplicación del conocimiento escolar en la vida cotidiana, por estrechar la conexión entre teoría y práctica en el trabajo docente y por la recreación de una cultura escolar, donde la autonomía de los participantes en la acción educativa genere creatividad pedagógica y motivaciones para enseñar, aprender e investigar.
La búsqueda de pertinencia sociocultural y coherencia en la acción educativa que se cumple en todos los niveles del sistema, justifican el intento de formular lo que es común en el marco teórico y en el modelo didáctico de todos los currícula provinciales.

"La pertinencia socio-cultural del curriculum implica una triple coherencia:
a) la coherencia entre los fines de la educación explícita o implícita y las características sociales del medio en que vive el educando;
b) la coherencia entre los fines de la educación y sus programas, sus contenidos, o más bien sus metas y sus propósitos;
c) la coherencia entre los programas, metas o propósitos y los objetivos reales expresados o no de los actos pedagógicos".
Jerodia (1981)

El currículo de cada nivel y modalidad (1990-1993), a partir de un cuerpo teórico especifica sus propósitos generales y/o los que corresponden a cada ciclo, campos de conocimiento o las áreas que conforman el mapa curricular, el enfoque y su organización didáctica y las modalidades operativas adoptadas para la ejecución del curriculum en las instituciones educativas.
La búsqueda de coherencia interna entre todos los diseños tomó como punto de partida la lectura de los siguientes documentos:

1. Proyecto Curricular para la Formación Docente del Nivel Inicial.
2. Proyecto Curricular para la Educación Básica (nivel primario).
3. Diseño Curricular. Ciclo Básico Unificado.
4. Diseño Curricular. Ciclo Superior Modalizado.
5. Diseño Curricular para la Formación y Perfeccionamiento Docente.
6. Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física.

A todo ello se agregó el análisis crítico de la documentación producida por las Direcciones de Nivel posteriores a la aparición de los documentos curriculares mencionados y las Resoluciones del CFC y E pertinentes a la elaboración de los currículos jurisdiccionales a partir de la Ley Federal de Educación.

Una de las decisiones curriculares más importantes ha sido la de efectuar la revisión crítica y adopción de los fundamentos socio-pedagógicos que pudieron ser compartidos, como modo efectivo de propiciar una articulación necesaria entre todos los niveles.
Efectuadas las consultas a todas las escuelas los docentes, casi sin excepción, marcaron la necesidad de elaborar un marco teórico común, sin excluir las especificidades de cada nivel.
La presente adecuación curricular toma, como plataforma de partida, tanto la construcción curricular anterior como las formas deliberativas que sustentaron el trabajo en las comisiones de entonces. En el presente caso se ha garantizando la presencia directa de los docentes de todas las escuelas en el mejoramiento del proyecto curricular vigente, para ello se organizó una consulta directa. El mejoramiento de toda obra humana no solo es posible sino deseable. Lo contrario sería considerar al curriculum como una obra acabada sin posibilidad de incluir en ella los avances de la pedagogía y las didácticas que le sean pertinentes.

El presente diseño se ha esbozado así, otra vez más, en un escenario participativo y abierto para que nuevos aportes y críticas fundamentadas tiendan a perfeccionarlo, después que la Versión 1.1 llegue a las escuelas. Es decir, el trabajo por comisiones curriculares fue reemplazado por consultas directas a cada escuela, lo que no significa que el mejoramiento continuo del proyecto en acción no vaya a generar otras formas de participación.
Es necesario insistir que en todos los documentos curriculares anteriores hay acuerdos fundamentales sobre la concepción de la educación y su significación social en un contexto democrático, el papel de la participación de la comunidad en la gestación y ejecución de proyectos educativos, el reconocimiento de las funciones de la escuela, la adopción de posturas afines con las teorías constructivistas en el aprendizaje significativo, la importancia y caracterización del trabajo del docente y del educando.
El trabajo de las comisiones curriculares regionales y el de la comisión central hizo optar por la organización curricular por campos de conocimiento en el Nivel Inicial y por áreas en la Educación General Básica, enfoque que han ratificado las escuelas durante las últimas consultas.
Pero tanto la organización por campos y áreas abre el acceso al conocimiento a través de ejes conceptuales, que orientan la construcción de los aprendizajes. De éstos ejes se desprenden ideas básicas y se sugieren los contenidos correspondientes y los lineamientos de acreditación.

Los CBC fueron seleccionados e incorporados de acuerdo con la visión integral de la organización curricular adoptados, no en forma aislada.
Como en los diseños anteriores se reconoce la autonomía de la gestión docente, lo que permite esperar que ésta agregue aquello que, según su experiencia, es necesario considerar en cada contexto didáctico, así como propuestas de actividades curriculares que convengan al grupo de alumnos con que se trabaja y a la región o localidad de pertinencia de la escuela.

La interpretación que posteriormente los docentes hagan de este curriculum, las reflexiones que su análisis suscite en talleres, seminarios o espacios institucionales destinados a tal

fin, serán parte importante de su puesta en práctica y evaluación continua.
Pero, más allá de todo ello, es seguro que cuando este diseño curricular llegue a las escuelas, cada maestro constatará que los resultados de la consulta han sido respetados (de ahí las modificaciones introducidas en la Versión 1.1). Es necesario decir que a partir de la práctica docente ha podido concretarse el interés y el serio trabajo de los profesionales que apoyaron esta forma de construcción gradual de la adecuación curricular. Ellos valorizan lo que los maestros aportaron y aportan, a la vez, todo lo que los docentes oportunamente les solicitaron, como mayores explicaciones conceptuales desde su área o ampliación de fundamentaciones y sugerencias para el trabajo de aula.

De este modo el curriculum integra distintos tipos de saberes: los del maestro que expresan el sentido común, al saber popular aprendido en los contextos de trabajo, los saberes que expresan su conocimiento pedagógico y el "saber social" que adquieren con las relaciones y el conocimiento de la comunidad. A los especialistas se "les exigió" más saberes profesionales que los de otros tipo, pero fueron lectores atentos y sensibles de la producción docente. Reconocen que el intercambio enriquece los saberes de todos y que cuando este intercambio se traslada al curriculum la escuela puede estar tan estrechamente cerca de la realidad como del conocimiento científico cuya construcción debe apoyar.
Los padres de los alumnos no estuvieron ausentes de esta participación ya que en la documentación registrada para la elaboración del curriculum los maestros informan sobre expectativas y experiencias de ellos en relación con la escuela. Cuando este curriculum se implemente su difusión entre los padres y la colaboración de estos en su puesta en práctica será objeto de proyectos comunes en cada institución escolar.
Todos han sido protagonistas críticos y comprometidos con esta construcción, pero es el alumno quien ha impregnado todos los juicios y opiniones curriculares. El Consejo Provincial de Educación por Resolución Nº 688/91 aprobó la metodología participativa propuesta para la construcción de los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Educación General Básica.

Desde 1.995 las autoridades del Consejo, a la luz de todos los antecedentes existentes en la provincia en materia de construcción curricular y de los requerimientos originados por la aplicación de la Ley Federal facilitaron el desarrollo en las formas más participativas posibles para asegurar la adecuación curricular de los diseños de la jurisdicción. Los procedimientos seguidos para asegurar el funcionamiento de la consulta en las escuelas son transparentes. Lo que no quiere decir que no haya habido errores de difusión y escasez de tiempo para profundizar algunos análisis. Esto es subsanable dado que la centralidad del proyecto puede estimarse por el reconocimiento del valor de la práctica docente como punto de partida para la construcción del curriculum.

La Versión 1.1. del proyecto curricular emprende ahora, como adecuación curricular, su regreso a las escuelas y se reconocerá en éste las mismas huellas que orientaron su formulación.
Como dijimos antes:

Que su puesta en práctica aumente cada día el estilo de vida democrático donde es posible pensar, crear y convivir solidariamente en libertad.

1 ENCUADRE SOCIOPOLITICO GENERAL

1.1. Concepción de hombre y sociedad

El hombre se caracteriza por pertenecer a una muy peculiar naturaleza, precisamente, la naturaleza humana. Esta pertenencia le otorga características distintivas como las de poder pensar y pensarse a sí mismo tomándose como objeto de reflexión; poder amar, crear con el pensamiento y con las manos, comunicarse y planificar su accionar. Tiene la capacidad de simbolizar, de utilizar un lenguaje verbal, corporal y gestual que le facilita el acercamiento y la comprensión con otros seres de su misma especie.
Su inagotable curiosidad y capacidad de asombro constituyen un poderoso estímulo interno para el aprendizaje, para la reflexión, para la construcción y producción de conocimiento. La posibilidad de preguntar y preguntarse hacen de él un ser capaz de aprender a lo largo de toda su vida y de asumir, protagónica y activamente su propio proceso educativo.
Estas potencialidades del hombre facilitan su interacción con la naturaleza, en tanto puede modificarla y producir objetos y medios para su subsistencia, generando cultura.
Asimismo, el hombre se distingue por su destino de trascendencia en un doble sentido: hacia valores éticos supremos y una trascendencia de tipo social, a través del compromiso con su comunidad y el ejercicio de una libertad responsable.
Es además un ser con necesidades básicas que requieren ser satisfechas para posibilitar el desarrollo de sus potencialidades y aptitudes. En este sentido, es fundamental el papel de la familia, de la escuela y del Estado quienes deben velar celosamente por la satisfacción de dichas necesidades vitales.

Pensar en el hombre, nos lleva, necesariamente a pensar en la sociedad, ámbito en el cual el sujeto tiene lugar y se desarrolla. Esta inserción social lo caracteriza como un ser concreto perteneciente a determinada cultura, grupo étnico o religioso y clase social, factores que inciden fuertemente en la constitución misma de su personalidad.
Como ser social, el hombre no puede vivir aislado; necesita imperiosamente el contacto con los otros, que le permiten conocerse y reconocerse, desarrollarse como humano, construir su identidad, apropiarse del bagaje histórico-cultural de su medio, reproducirlo y transformarlo.
Desde esta perspectiva, el hombre es también un ser histórico, esto es, va aprendiendo lo que la humanidad ha alcanzado y construído a lo largo de los siglos; y que de generación en generación ha ido transmitiendo, tanto a nivel universal como nacional y regional.
La comunicación de este espectacular cúmulo de experiencias, saberes, objetos, tradiciones, costumbres, símbolos, etc., que constituyen la cultura misma de un pueblo, asegura su continuidad histórica y proporciona al hombre individual una visión cuya historicidad hace a la pertenencia y valoración de su contexto de origen. Sin embargo, la importancia de esta transmisión no invalida las necesarias adquisiciones e innovaciones que se seguirán produciendo en el futuro y que darán como resultado nuevas síntesis transformadoras. En estos procesos le cabe a la educación un papel central, al que nos referiremos más adelante.

Este hombre, concebido como sujeto de deberes y derechos, encuentra en la sociedad democrática la posibilidad de desplegar en plenitud sus potencialidades cívicas, reflexivas, expresivas, creadoras, en un clima de respeto, libertad, participación y pluralismo, -que son condiciones indispensables para la convivencia democrática-. Debemos destacar aquí el papel fundamental de los grupos humanos minoritarios (sea desde el punto de vista étnico, religioso, político, etc.) que integrados a la sociedad en su conjunto -sin ser por ello asimilados, homogeneizados ni obviamente destruídos- realizan el significativo y enrique-

cedor aporte de su propia originalidad. Le cabe a la sociedad global velar por el respeto y la no marginación de estos grupos permitiéndoles el desarrollo de sus propios proyectos en tanto sean éstos compatibles con nuestra Constitución Nacional.

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

Se hace necesario entonces, formar nuevas generaciones comprometidas con su medio, amantes de su tierra, que analicen críticamente -pero valoren- su historia y sus raíces; con una conciencia, sensibilidad y responsabilidad social tales que busquen armonizar sus propios intereses, ambiciones y necesidades con los de su comunidad y la Nación de la que forman parte. Hombres y mujeres que sepan ponerse al servicio de las profundas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la República necesita a fin de eliminar la dependencia, concretar una sociedad más justa y el pleno ejercicio de la democracia. Nuevas generaciones conscientes de que una misma tradición cultural, realidad socio-histórica e intereses político-económicos, unen a los pueblos latinoamericanos en un destino común. Hombres y mujeres que habiendo internalizado sus derechos y deberes cívicos breguen porque éstos sean respetados y ejercidos en un marco de libertad y justicia, generando nuevas formas de vida y convivencia social en las que la solidaridad y la cooperación entre los hombres sean algunos de sus principios rectores.
Sólo el protagonismo responsable y crítico podrá asegurar una verdadera transformación de nuestra sociedad y la consolidación del sistema democrático.

1.2. Concepción de educación

Se concibe a la educación como un proceso histórico social al que se le reconoce intervención en los fenómenos que hacen a la transformación de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social no hay transformación posible sin que intervenga la educación.

Desde la perspectiva individual entendemos por educación un proceso dialéctico que se da entre un sujeto y el medio en el cual está inserto; proceso a través del cual una persona puede modificar su contexto siendo a la vez modificado por él. Este proceso se efectiviza a lo largo de toda la vida de la persona y, más allá de la acción desplegada por las instituciones educativas, existen otras instancias y grupos sociales que obran como agentes educadores.
Desde el punto de vista antropológico-social, podemos afirmar que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. Entendemos por cultura la totalidad de las manifestaciones de una comunidad: sus valores, su lengua, su forma de organización política y social, sus expresiones artísticas, folklóricas, sus conocimientos, sus tradiciones, su trabajo, sus proyectos; todo lo que a lo largo de su historia un pueblo ha ido configurando y perfeccionando. A través de la acción educativa los hombres y mujeres conocen las tradiciones y la cultura de su pueblo; se apropian de los saberes y valores existentes en la humanidad.

En esta perspectiva vale la pena subrayar varios elementos:

a) la cultura como proceso colectivo de creación y recreación.
b) La cultura como herencia acumulada de generaciones anteriores.
c) La cultura como conjunto de elementos dinámicos que pueden ser transferidos de grupo a grupo y en su caso aceptados, reinterpretados o rechazados, por grupos sociales diversos (Stavenhagen, 1983).

Podemos entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación tiene una función resguardadora que posibilita la integración y participación activa de las nuevas generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.
Esta misma transmisión da, sin embargo, lugar al cambio, puesto que en este dinámico proceso, no todos los elementos transferidos resultan aceptados pasivamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, resistencia y aún rechazo de los mismos, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido podemos hablar de una función innovadora o transformadora de la educación.
La concepción de educación que hemos venido caracterizando encuentra en el marco de la vida democrática una serie de implicaciones que será conveniente analizar, y confiere al Estado responsabilidades especiales.
El derecho del hombre a la educación halla en este contexto el terreno más fértil y propicio para echar sólidas raíces. La sociedad democrática requiere del protagonismo constructivo de sus integrantes y necesita por tanto que éstos desarrollen al máximo posible sus capacidades y potencialidades.
Algunos de los objetivos educativos en toda sociedad democrática apuntan al desarrollo integral de las personas, el desarrollo de sus sentimientos de cooperación, solidaridad, amor a la verdad y a la justicia, el conocimiento de la realidad en que vive, su historia y tradiciones, el respeto por toda otra forma de vida y el desarrollo de la capacidad creadora.
De este modo, la educación puede desplegar toda su fuerza liberadora, contribuyendo a formar la conciencia crítica y estimular la participación responsable de los procesos culturales, sociales, políticos y económicos.
La democratización de la educación implica su generalización, la accesibilidad de todos los sectores facilitando su incorporación a la vida económica y social, al crecimiento profesional, la introducción en el mundo del trabajo y la participación en diferentes instancias de toma de decisiones. Sin embargo, para que ello sea realmente posible es preciso estar alerta ante los variados mecanismos que suelen obstruir este proceso.

1.3. Funciones de la escuela

Se asigna a la educación una doble función: la de conservación del patrimonio cultural en sentido amplio, y la de su transformación. El difícil equilibrio entre lo que continúa y lo que debe cambiar ha caracterizado la existencia de las instituciones educativas a través de su historia.
La escuela, cualquiera sea el nivel y modalidad que se considere, cumple la función de socialización de sus miembros, la de selección, transmisión, recreación y construcción de conocimientos y la función de integración sociocultural de grupos, instituciones y ámbitos donde la educación es promesa de fecundo trabajo intersectorial.

1.3.1. Funciones de socialización

Función de socialización

El concepto de socialización se refiere al "proceso social básico por el cual un individuo llega a integrarse a un grupo social a través de la cultura del grupo y de su rol en el grupo. Según esta definición la socialización es un proceso que dura toda la vida". (1)
En términos generales es el proceso por el cual el individuo internaliza el mundo en el que viven sus mayores. Se reconoce como una socialización primaria a la primera que le proporciona su familia, y secundaria la que se refiere a procesos posteriores que lo relacionan con nuevos sectores de la sociedad.

Esto no supone interpretar la socialización como una acción homogénea de la sociedad sobre el individuo, por lo contrario, ya en la concepción de educación hemos reconocido que los procesos de apropiación de la cultura que realizan los diversos grupos sociales dan lugar a resistencia y conflictos que originan síntesis transformadoras de aquéllas.
Pérez Gómez (1992) advierte que el proceso de socialización en la escuela es complejo y sutil surcado por profundas contradicciones y resistencias individuales y grupales.
Los alumnos que provienen de culturas diferentes a menudo rechazan o ignoran los mensajes encubiertos que tratan de generar comportamientos distintos a los que observan y les permiten identificarse con su grupo familiar.
La socialización escolar pretende preparar al niño para el ejercicio de una ciudadanía responsable y para el futuro mundo del trabajo, lo que dificulta un proceso coherente de socialización.
Por lo tanto sería peligroso que en la escuela se desarrollase bajo la aceptación formal de la igualdad de oportunidades un proceso de socialización que excluyera o marginara de la participación a algún o algunos sectores de alumnos. Si bien la escuela **por sí sola** no puede anular las discriminaciones sí puede promover procesos de socialización que no reproduzcan dentro de la escuela las desigualdades sociales sino que a través de un trabajo pedagógico respetuoso de la diversidad inicial posibilite a **todos** los alumnos por igual la participación activa y crítica en aprendizajes comunes y en una convivencia escolar realmente democrática.
Si bien es en la niñez cuando tiene lugar la fase crítica de internalización de pautas, valores, actitudes y efectos de experiencias que son esenciales para el desarrollo de la personalidad, el aprendizaje de nuevos roles es un proceso constante, y a través de la actuación en ellos es que uno se va formando como persona individual y distinta a las demás, donde, a la vez se aprende a funcionar como miembro de una sociedad particular.
Los modelos de socialización que, dentro de sus competencias, ofrezcan las instituciones educativas, involucran la comprensión de la cultura familiar de modo de operar con la cultura escolar para que los alumnos provenientes de diferentes grupos sociales sientan que éstos son igualmente valorizados.

El papel de la familia en relación con la escuela

La familia es la unidad base del parentesco, es considerada "la unidad social básica" a causa de sus importantes funciones de procreación y socialización primera de sus miembros.
La familia es la base y es la principal responsable de la educación en la que se inicia el educando en los valores espirituales, culturales, morales y cívicos de una sociedad.
La escuela deberá apoyarse en ellos para continuar en una tarea conjunta de experiencias de aprendizaje, que hacen a la formación integral del hombre.

(1) Theodorson y Theodorson. Diccionario de Sociología, Paidós, 1978.

A partir de cada realidad surge la necesidad de implementar mecanismos de integración con el fin de interiorizarse de los problemas de la familia relacionados con la educación de sus hijos abriendo espacios para orientar y asesorar a las familias en: prevención y tratamiento de discapacidad, pautas de convivencia, interiorizarlos de los procesos de aprendizaje de sus hijos y las formas de estimulación que tendrían que ser implementadas en el hogar, compatibilizando sus acciones con la escuela.
La familia tiene el deber y el derecho de participar en la acción planificadora de la escuela y conocer los distintos aspectos de la problemática escolar. Para poder ejercer estos derechos debe existir un diálogo permanente entre escuela y familia, fomentando la participación de los padres a través de los consejos institucionales, cumplimentando así lo legislado al respecto. (Ley de Educación N° 2444, Provincia de Río Negro).

La escuela complementa el rol educativo de la familia, pero no lo suplanta, por ello debe señalar, sin autoritarismo, los límites para una buena convivencia que le permita lograr la confianza y el apoyo del hogar en beneficio de la vida presente y futura de los educandos.
Los cambios actuales en la organización familiar (migraciones, desempleo de uno o ambos padres, ausencias de uno o ambos progenitores, etc.) afectan las relaciones de la familia con la escuela y, dentro de ella, los procesos de aprendizaje y actitudes de los alumnos cuyo componente afectivo no puede olvidarse.
Aunque subrayamos los beneficios de la acción integrada de la familia y de la escuela, estas instituciones se diferencian claramente la una de la otra.
Los niños en sus hogares comparten la vida con sus hermanos (si los hay) que tienen diferentes edades, según su orden de nacimiento. En la escuela los niños comparten recreación y trabajo con un grupo de su misma edad; esta posibilidad constituye un importante elemento de socialización de acuerdo con las investigaciones provenientes de la antropología y la sociología.
La familia tiene un rol esencialmente afectivo y es quien se encarga de satisfacer las necesidades básicas de sus miembros. En épocas de crisis la escuela concreta estrategias asistenciales cooperando con el hogar en aspectos nutricionales y/o proporcionando vestimenta y elementos escolares. Pero se trata de acciones asumidas ante una realidad que dificulta su cumplimiento por parte de los padres, pero no desliga a la escuela de su función principal que es la pedagógica. El papel afectivo de la familia se diferencia del papel más instrumental que cabe a la escuela. En ésta, ámbito de aprendizajes sistemáticos, su tarea no está exenta de emociones y afectos pero se orienta, principalmente, a dotar al alumno de un bagaje cultural que promueva su movilidad institucional interna (ir de un nivel de escolaridad a otro de escolaridad superior) y externa (capacidad para vincularse con otras instituciones y ámbitos educativos y/o laborales).
La escuela tiene que establecer constantemente la conexión de la vida del educando con la vida social en todos sus aspectos; velar críticamente para que los conocimientos adquiridos sean transferibles a situaciones laborales y/o experiencias cotidianas.
Desde este punto de vista la institución escolar, deberá revisar continuamente sus metas y actividades, para estimar en qué grado ellas se están ajustando a las expectativas de la familia y de la sociedad en su conjunto.
En síntesis, la relación de la familia con la escuela tenderá a proporcionar los estímulos necesarios para el desarrollo psicológico, social, moral e intelectual del educando y a la comprensión de los valores, conocimientos, intereses, afectos y actitudes del seno familiar para ser resignificados en el ámbito escolar.

1.3.2. Función de integración socio-cultural

La escuela cumple una importante función vinculada con la enseñanza de las múltiples formas de la vida social que caracterizan a una comunidad.
La heterogeneidad cultural del alumnado debe ser ocasión de que diversos grupos se reconozcan recíprocamente, en sus propias instituciones, lenguajes, costumbres, formas

de comunicarse, valores y actitudes, porque aunque éstas sean expresiones culturales y formas de comportamiento diversas, los mecanismos de integración que fortalece la escuela pondrán en evidencia que en ella no hay espacio para marginaciones ni exclusiones de ningún tipo.
La coexistencia de esta diversidad es producto de procesos históricos de diferente naturaleza. Estos procesos afectaron la emergencia de sectores de población retrasados o excluídos con respecto al resto, sufriendo determinadas consecuencias como el grave deterioro de la calidad de vida humana en todo su entorno.
Las explicaciones históricas indispensables para comprender la emergencia de áreas geográficas, categorías sociales y grupos que se tornaron marginales, se incluyen en los contenidos curriculares con el objeto de analizar críticamente problemas que la sociedad aún debe resolver. Pero es función global de toda institución educativa facilitar el acceso y velar por la permanencia de todos los grupos culturales que a ella concurran, para estrechar contactos y promover una fecunda integración entre todos ellos.
La acción educativa tomará como punto de partida el bagaje cultural con que arriba cada alumno desde su ambiente familiar, respetando, valorando e integrando el bagaje de todos para tomar conciencia que, a la vez, somos miembros de la cultura mayor que como argentinos y latinoamericanos nos engloba en raíces comunes, que hay que afirmar. La escuela debe promover el respeto hacia los valores de todas nuestras etnias y, específicamente, rescatar el sentido de las tradiciones orales que dan cuenta del acervo cultural de los pueblos indígenas y de su contribución a la identidad e idiosincracia provincial.
Los docentes tienen el compromiso de profundizar, a través de los desarrollos curriculares, el significado social y político de esta cultura, resignificándola en el marco de sus derechos acordados por ley. (2)

En la institución escolar es necesario construir y reconstruir relaciones culturales con otros grupos que provienen de distintas nacionalidades los que también pueden ser objeto de discriminación cultural. En la escuela deben abrirse y mantenerse continuamente canales de comunicación de modo que todos colaboren en la creación del sentido de pertenencia a la cultura común. Como dice Apple (1995) "al hablar de una cultura común no debemos referirnos a algo uniforme a lo que todos nos adaptaremos. Deberíamos preguntar, precisamente, por este proceso libre, cooperativo y común de participación en la creación de significados y valores. El bloqueo de ese proceso en nuestras instituciones debe preocuparnos a todos".
Las funciones de las instituciones educativas no se agotan en las funciones socializadoras y de distribución de conocimientos. La posibilidad de recreación y construcción de estos últimos, así como la dinámica institucional que posibilita la integración sociocultural y el ejercicio de la participación, de la libertad y el pluralismo de ideas, deben coadyuvar desde el nivel inicial para que todos los miembros de la escuela logren madurez moral, ésta es necesaria para el desenvolvimiento de las "estructuras de conciencia" (3) que harán de la escolarización un instrumento de la democratización social, y una vía para el crecimiento y realización personal.

La integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela común

Hablar de integración de las personas que presenten una necesidad educativa especial en los programas educativos de una sociedad y de integración social en general, no es ni debiera ser, objeto de una fundamentación especial.
Integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros; significa el derecho de ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, como los demás, teniendo los mismos reconocimientos, derechos y obligaciones que todos los ciudadanos.

(2) Constitución de la Provincia de Río Negro, Art. 42, Derecho de los indígenas.
(3) La expresión es de Freibag, B., 1981.

La integración debe ser vista como un derecho constitucional y principio de convivencia social. Es el reconocimiento de los derechos de los discapacitados de recibir los beneficios de la educación común con el apoyo adicional que su dificultad requiere.
La democratización de la Educación requiere como acuerdo básico la equidad en la distribución en cantidad y calidad de la enseñanza que cada uno recibe.
Se debe reafirmar la convicción de que tenemos la obligación moral y pedagógica de facilitar el desarrollo integral de todo niño, incluída la obligación de descubrir y estimular sus potencialidades.
Plantearse las problemáticas relacionadas con el principio de Integración nos lleva a reconocer distintas formas de segregación desde lo social, comunitario y escolar, creando una conciencia social acerca de la convivencia como valor. Ciertamente si en una sociedad pesan prácticas basadas en la discriminación se hace más difícil llevar a cabo un proyecto de integración en todo su alcance.
Desde lo escolar, la dinámica institucional y el curriculum son factores de primer orden tanto para modificar condiciones de segregación y marginación, como para profundizarlas.
Es muy importante destacar, que los docentes rionegrinos no se oponen o niegan el derecho de los discapacitados a ser incluídos, desde el Nivel Inicial, en la corriente de la escuela común, aunque se coincide en señalar que en su carrera no han sido formados para atender la diversidad.
Las disposiciones legales constituyen un marco valioso y original para proyectar un trabajo pedagógico y psicosocial tendiente al logro de la integración de los niños con necesidades especiales a la escuela común. Esta integración fue legalizada en otros países del mundo en las décadas 60-70, lo que implicó un cambio educativo nada corriente. Implica una profunda innovación, tan destacable como otros cambios registrados en el presente siglo: el alto crecimiento cuantitativo de la escolarización, la institucionalización de los Jardines Maternales, la obligatoriedad del Nivel Inicial, las reformas de la escuela media, la mayor participación de la comunidad en la vida de la escuela, etc., etc.
Las disposiciones legales, en aquello cuyo cumplimiento involucra a la escuela significa, por un lado, que el Estado se hará cargo de las instancias y recursos que concurran al cumplimiento de la normativa aprobada y, por el otro, que la institución escolar tiene que responder a: "Las necesidades de satisfacer a las particulares exigencias de los niños con dificultades".
Esto ha obligado a la escuela, y a sus diferentes miembros, a meditar sobre sí misma y por tanto, a estimar sus necesidades de transformación para responder adecuadamente a las nuevas necesidades que surgen de la ley.
En las escuelas se comparte la filosofía en que la misma se expresa,pero, se considera que la escuela no está preparada para atender la diversidad, ni cuenta con los elementos necesarios para ello. En ambos casos, "no estar preparada" y/o "no tener como" hace muy difícil que la integración se convierta en uno de los instrumentos de transformación del sistema escolar.
Las disposiciones jurídicas no bastan para forjar soluciones a esta problemática, al parecer tampoco la de sostener una filosofía coherente con la normativa de integración. Los maestros no tratan de hacer un planteamiento "marginador" que no reconozca la igualdad y el derecho de todos a una escuela abierta, el derecho a la educación y el apoyo más adecuado a quienes presenten dificultades. Sostener lo anterior implícitamente comporta la aceptación de la diversidad. "Lo inadecuado de la estructura escolar, la falta de preparación de los profesores, la oposición de las familias de los demás alumnos o cualquier otro obstáculo que provenga del exterior no constituyen motivos válidos para la exclusión de los discapacitados de la escuela común". Cuomo, N. (1994)
En este sentido la escuela tendrá que organizar formas muy variadas de enseñanza, ofreciendo pluralidad de lenguajes y experiencias. Hay que contar, para ello, con un proyecto didáctico que valore tal pluralidad, en relación con el nivel de maduración y las necesidades de los alumnos. La gestión que se haga desde los cargos directivos de las escuelas: originar y mantener relaciones con otros establecimientos y especialistas que

trabajen en la zona, colaborar con distintos organismos y servicios sanitarios, etc., puede hacer más factible el avance cualitativo que va desde la admisión a la integración de los alumnos.
La responsabilidad de la integración no es solo la del maestro de grado sino que se subraya, además, la necesidad de que junto al trabajo de la escuela se sitúe el esfuerzo solidario de la familia y la acción acorde de un sistema socio-sanitario que lleve a cabo formas de prevención, de intervención precoz y de asistencia.
Es necesario agregar que "un proyecto educativo individualizado" para integrar al alumno no puede quedar solo en manos de un especialista o en los docentes de apoyo, sino que la escuela tiene que tener un proyecto institucional que establezca su concepción de las conexiones indispensables entre los diversos operadores de la integración.
Esta concepción será insuficiente si no existen concretas posibilidades de actuar de acuerdo con lo que norma la ley, pero, también son necesarias las expresiones de la voluntad y la sensibilidad de la escuela para garantizar la formulación de un proyecto pedagógico de vital importancia para la integración.

Si bien habrá que especificar mejor las contribuciones de la escuela a la concreción de la integración no se puede dejar de plantear la preocupación para que se supere la fractura entre las disposiciones legales y los recursos que las instala en la realidad.
La elaboración de estos proyectos requiere el apoyo de técnicos responsables de realizar el diagnóstico inicial que permita detectar a aquellos alumnos con dificultades, adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de estos niños, previniendo así el agravamiento de su problemática o fracaso escolar.
El rechazo o temor hacia las personas discapacitadas muchas veces es producido por el desconocimiento o la falta de información sobre lo que es y significa tener una discapacidad.
Es necesario que se profundice el tema en un trabajo interdisciplinario e intersectorial a fin de difundir, sensibilizar, concientizar y elaborar nuevas alternativas de trabajo a través de los distintos medios de comunicación social.
La integración a la escuela de los niños con necesidades especiales deberá depender del tipo de discapacidad presentada, por lo que esta propuesta curricular da cabida a proyectos institucionales desde donde se puedan respetar distintas modalidades de integración.
Se entiende que el principio de integración no implica la supresión de las escuelas especiales, ya que dan respuesta en forma particular a cada caso atendido en forma individual e institucional.

Integración de otras instancias educativas a las escuelas

La función socializadora no la cumplen solamente los grupos de pertenencia como la familia, la escuela, la clase escolar. Los medios de comunicación social, sin constituir un medio de pertenencia, disponen también de agentes socializadores ya que se ofrecen -y se toman- modelos de vida y valores desde los que ejerce su acción socializante. Se trata de un medio de referencia que puede llegar a ser tan importante como un grupo de pertenencia.
La escuela como grupo de pertenencia y los medios de comunicación social, como medio de referencia, proporcionan pautas, normas, símbolos y valores que son parte del proceso de socialización con miras a lograr la adaptación a esos modelos. Evaluar hasta qué punto los modelos son compatibles entre sí, y cuáles serían los efectos de una seria incompatibilidad entre ellos es una tarea que merece reflexión.
Por un lado hay que advertir que los medios no cumplen una función socializadora directa, es decir, que sus actividades, salvo en contados casos, no tienen el propósito explícito de educar e informar a los niños.
Si bien hay programas de televisión, radio y teatro, films de carácter didáctico, por lo general, los medios son socializadores de manera indirecta, por lo tanto sus efectos son mucho más difíciles de evaluar.

Sin embargo hay investigación sobre este campo, de la cual pueden extraerse conclusiones que nos interesa destacar:

1. Los niños retienen más cosas de las emisiones dramáticas carentes de todo objetivo (explícito) informativo que de las emisiones con propósitos didácticos explícitos.

2. La televisión ejerce en particular, influencia al idealizar los valores y modelos de clase media y alta, y los niños teleespectadores están más sensibilizados a estos modelos que a los de su entorno.

3. El crecimiento de la violencia en el mundo y en las instituciones destinadas, justamente, a preservar los derechos del hombre a que no se la ejerza (maltrato familiar, laboral, por ej.) se acentúa en el creciente número de horas y programaciones de los medios de comunicación masiva que incrementan la exposición de niños y adolescentes a la "cultura de la violencia" como forma natural de vida.

4. Las técnicas de comunicación social proporcionan modelos, valores e ideales susceptibles de imponerse, con tanta o mayor fuerza y persuasión cuanto que se presentan en un contexto dramático o emotivo que contribuye a inhibir el juicio crítico.

Es evidente que si la acción pedagógica tiende a la formación del juicio independiente la exposición de los niños a los medios sería origen de efectos contraproducentes. Estos medios ejercerían tal presión que la formación de juicios y opiniones pueden ser más un efecto de tal presión que de la auténtica posibilidad de elegir libremente. Estos efectos negativos sobre la formación del juicio crítico pueden ser superados con la formación de audiencias capaces de desarrollar una inteligente evaluación sobre los mensajes propuestos en los medios de comunicación social.
Es necesario subrayar también, los aspectos positivos que tendría una adecuada articulación de la labor de la escuela con los medios de comunicación social, de modo que entre ambas instancias en lugar de conflictos se instalen propósitos complementarios.
El contacto con los medios de información es cotidiano y creciente. El lenguaje audiovisual es a menudo impactante. Si se lo usa con propósitos educativos definidos constituye un recurso de gran pertinencia didáctica. La escuela ya incorpora en su labor a los medios de comunicación social, pero será necesaria una mayor capacitación para saber interpretarlos y evaluarlos. La necesidad de esta capacitación es una cuestión urgente dada la velocidad conque se crean y difunden las nuevas tecnologías informáticas y la espectacular aparición de redes de comunicación que enlazan sitios y culturas distintas.
Cuando ello contribuye a aumentar el valor de los conocimientos y la información escolar los desarrollos curriculares han de atender e implementar actividades relacionadas con los cambios sociales de hoy.

1.3.3. Función de selección, integración y producción de conocimientos

La escuela es objeto de valoración social, en particular donde la comunidad reconoce el esfuerzo de directivos y/o docentes para seleccionar, difundir y favorecer la producción de conocimientos, garantizando para la mayoría de los alumnos el logro de aquéllos, de forma tal, que sea comprobable la distribución de la cantidad y calidad de la enseñanza sin sesgos culturales, sociales y/o territoriales.
En todas las sociedades el conocimiento no solamente se define, transmite y legitima sino que se distribuye. Cada sociedad hace que diferentes medidas y clases de conocimientos estén a disposición de diferentes categorías de miembros (Egleston, 1980). Muchos grupos sociales están excluídos del acceso a los niveles de la educación superior, y con ello al acceso a los conocimientos que allí se imparten. La estimulación de la educación sistemática y de

la autoeducación, que permita a todos ir adquiriendo oportunamente los saberes necesarios para una mayor participación en los cuadros científicos, técnicos y laborales especializados debe ser parte de las políticas educativas democráticas.
Si bien hay una diferente distribución de conocimientos por edad, sexo, modalidades, niveles y ciclos educativos, el principio básico es que la escuela debe asegurar un fondo de conocimientos comunes y compartidos que permita la movilidad escolar de un punto a otro del país sin que el alumno sufra fracasos irreparables por estos traslados.
En el problema de la selección y distribución del conocimiento el curriculum escolar asume, así, una importante responsabilidad. Desde el punto de vista de las co-funciones que debe asumir con la escuela, "el curriculum se eleva analíticamente en el centro del proceso por medio del cual cualquier sociedad maneja sus existencias de conocimiento". (Musgrave, 1972).
En el contexto de la sociedad donde se define el conocimiento y las áreas curriculares, puede observarse si la escuela es, o no, factor de democratización de la educación.
La función de seleccionar y producir conocimientos se asocia estrechamente con la función principal de la escuela: reflejar el intento continuamente renovado, de organizar procesos de aprendizaje. Estos procesos, facilitados por la institución escolar, influencian mutuamente a docentes y alumnos de modo que se puedan desarrollar procesos de aprendizajes creadores, aptos para servir tanto a la autorrealización del individuo como a las necesidades de transformación social.

1.3.4.La vinculación de la Educación con el trabajo

El reconocimiento de la centralidad del trabajo en la vida del hombre plantea a la escuela la necesidad de proponer formas de educación para incorporar el trabajo como **principio educativo.**
En general existe consenso acerca de la necesidad de vincular la realidad educativa con la realidad productiva. Esta vinculación puede analizarse teniendo en cuenta, por lo menos, tres aspectos:

1. El trabajo como valor en la cultura educativa.
2. La formación general para el trabajo en la educación básica.
3. La relación entre actividades curriculares y producción como alternativa de participación social y económica.

Jerarquizar el valor del trabajo en los contenidos y experiencias curriculares, introducir la problemática pertinente en la formación docente, vincular más estrechamente la escuela con la realidad socioeconómica y cultural de su entorno son cuestiones atendidas desde el enfoque del currículum del nivel inicial y de la educación general básica.
Sobre el segundo aspecto de la relación educación y trabajo (la formación general para el trabajo) se acuerda que:

No es función específica de la escolaridad básica capacitar laboralmente, pero si brindar elementos con carácter de saberes significativos que les permitan al alumno informarse, analizar y comprender las distintas relaciones que se establecen con los medios de producción. Estos conocimientos le permitirán revalorizar la cultura del trabajo e integrarse en el futuro campo laboral.

El tercer aspecto que aquí se ha subrayado es el de la integración de las actividades curriculares con la actividad productiva, como alternativa de participación social. La vinculación entre ambos tipos de actividades tiene como objeto la mejor comprensión -de parte de los alumnos- del proceso productivo que es relevante para mejorar la calidad de vida.
A través del contacto con organizaciones y grupos socioeconómicos, técnicos y profesio-

nales los alumnos pueden adquirir códigos y formas específicas de comunicación entre diversas esferas productivas ampliando su posibilidad de comunicación, uno de los objetivos fundamentales de la formación básica.
Por otra parte el mayor acercamiento de la escuela a los sectores de producción intelectual, industrial, técnica y artesanal constituyen parte importante de la integración social y del estilo de vida democrática al que la educación, desde los primeros niveles escolares, aspira a contribuir.
El diseño de proyectos institucionales para concretar las propuestas que, desde las áreas curriculares, vinculen la educación con el trabajo pretenden la presencia creativa de la pedagogía en las acciones que se realicen en la comunidad con el propósito de ratificar el valor del trabajo en nuestra cultura y en la formación ética y en los derechos de los adultos.
A través de la vinculación entre educación y trabajo la escuela resignificará la relación entre conocimientos, producción y relaciones sociales.

1.4. Fines y objetivos de la Educación General Básica

-Garantizar el derecho al conocimiento que tienen todos los ciudadanos brindando desde las instituciones educativas las condiciones y oportunidades necesarias para que los alumnos accedan a los conocimientos socialmente válidos e históricamente acumulados.

-Defender y promover el principio de equidad educativa, como eje vertebrador de una política curricular democrática, atendiendo a las síntesis entre unidad-diferenciación; heterogeneidad-homogeneidad, para ubicar los distintos puntos de partida y estructurar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita alcanzar logros equivalentes a los diferentes grupos de alumnos que pueblen las aulas del nivel.

- Promover el respeto por los valores culturales de los alumnos, de su familia y los de la comunidad en que viven.

- Promover el desarrollo del pensamiento lógico y el juicio crítico.

- Estimular la actividad creadora y el goce estético.

- Favorecer la progresiva estructuración de la identidad personal y la creciente integración social de los alumnos.

- Contribuir al mantenimiento del equilibrio ecológico para contribuir a la continuidad de la existencia de los seres vivos en la Tierra.

- Fomentar la solidaridad, respeto, colaboración y responsabilidad como valores que normen y orienten la conducta en el ámbito personal y social para poder desenvolverse, convivir,compartir y llegar a ser modificadores y constructores de la sociedad.

- Contribuir a la formación de personas democráticas, defensoras de proyectos de vida que afirmen la ética de la solidaridad y de la participación.

- Promover el cuidado de la salud a través de la prevención.

- Facilitar la educación necesarias para continuar la formación y acceder a niveles de conocimiento cada vez más complejos.

- Promover los derechos humanos como vivencia e incorporarlos como elementos de estudio para que los niños sean activos defensores de la paz y la vida.

- Asumir el cooperativismo como actitud y no exclusivamente como elemento de conocimiento.

- Desarrollar competencias que favorezcan la comunicación e integración socio-cultural.

- Promover una actitud activa y crítica frente a los medios de comunicación social.

- Estimular la expresión y difusión de las culturas que conforman nuestras comunidades.

- Brindar saberes significativos para informarse, analizar y comprender las distintas relaciones que se establecen entre las esferas de conocimiento y del trabajo.

- Facilitar las orientaciones necesarias para un uso adecuado del tiempo libre.

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

2 ENCUADRE INSTITUCIONAL

En las instituciones educativas se pueden reconocer las siguientes dimensiones constitutivas básicas (Fernández, Lidia M., 1994)

. un espacio material con instalaciones y equipamiento,
. un conjunto de personas,
. un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo,
. una tarea global que vehiculiza el logro de los fines y sufre alguna forma de división del trabajo,
. una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea.

Todo esto funcionando en un especial espacio geográfico, en un particular tiempo histórico y en el nivel simbólico de una singular trama de relaciones sociales.
La misma autora reconoce al referirse a la complejidad de las instituciones dos diferentes niveles de análisis de tal complejidad:

El primer nivel de complejidad

- *Objetos materiales*. Resultan de las distintas tareas o son requeridos por ellas.
- *Lenguaje*. Asigna sentidos privados al lenguaje público.
- *Representaciones* de distinta figuración acerca de la institución, sus aspiraciones, sus fines, sus logros, sus valores, sus tareas, los diferentes roles, y cada uno de sus componentes centrales.
- *Producciones simbólicas* con variado grado de estructuración: mitos sobre el origen, leyendas, "novelas" sobre los fundadores, los personajes típicos y los famosos, anecdotarios, etc.
- *Conocimientos*. Derivados de la conceptualización de la experiencia en los niveles instrumentales, organizativos y socioemocionales.
- *Concepciones*. En especial, las referidas a los aspectos centrales de la tarea institucional.
- *Concepciones* sobre los resultados posibles y deseables; sobre buenos y malos alumnos y docentes; sobre las relaciones pedagógicas adecuadas; sobre la importancia de los diferentes contenidos; sobre el papel formativo de diferentes relaciones y actividades; sobre las mejores formas de aprender y enseñar, etc.

Las concepciones y los conocimientos pueden estar integrados o disociados, según la capacidad de los miembros para conceptualizar la acción, derivar leyes de la práctica y rectificar concepciones.

El segundo nivel de complejidad

- *El modelo institucional*. Derivado en parte de los modelos generales, recibe y expresa las características elaboradas en la historia propia del establecimiento, y los niveles de las formas de funcionamiento deseadas. Incluye:

. supuestos acerca del modo como se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje);
. definición de modos de ser y actuar en distintos roles elaborados en función de los supuestos anteriores y del modo como se concibe el valor del conocimiento y las funciones de los actores implicados;
. definición de un ámbito de operación: ¿ dónde se educa, en el aula, en el ámbito que crea la vida institucional, en la relación con la comunidad?,
. definición de un encuadre de la tarea en términos de poder-autonomía (directivo-no directivo-autogestivo): en términos de tipo de comunicación (presencial, a distancia, mixto);
. definición de una forma y estilo de control: qué, a quién y cómo se controla; amplitud y penetración del control deseado;
. definición del tipo de resultados valorados;
. caracterización de la institución deseada.

- *La ideología institucional*. Conformada por la organización de concepciones y representaciones que justifican el modelo y el estilo que éste expresa. Incluye:

. concepciones acerca de la educación, la escuela y el aprendizaje, de las que fácilmente se deriva que el modelo institucional es la mejor forma de respuesta a las condiciones y fines del establecimiento, y que los resultados institucionales son los únicos y los mejores posibles en esas condiciones;
. representaciones acerca de la institución y sus diferentes componentes que complementan las concepciones para consolidar la ilusión de un orden natural en el que las cosas no pueden ser de otro modo. Dentro del sistema de representaciones aparece con importancia singular la que se organiza alrededor de la *identidad institucional*.

Por otra parte, la recurrencia en el tiempo de determinadas características va configurando una serie de constancias dinámicas que hemos llamado "estilo institucional".
La cultura, la identidad y el estilo institucional van a afrontar estímulos, dificultades y condiciones derivadas de la aplicación de la Ley de Educación, lo que indudablemente afectará la capacidad de respuesta organizativa y funcional de las instituciones educativas.

2.1. La organización de la EGB

La aplicación de la Ley Federal de Educación ha originado acuerdos en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación definiéndose los tramos comunes que en cada jurisdicción atenderá el Sistema Nacional de Educación.
En los documentos pertinentes a estos cambios (Serie A.No 1, 1993 y en la Res.Nº 30/93) se diferencian las necesidades educativas en cuatro campos :

- La prevención y educación temprana y la asistencia adecuada , que garanticen la calidad de los resultados en todas las etapas de aprendizaje.

- La adquisición de competencias básicas, la apropiación de conocimientos elementales y comunes, imprescindibles para toda la población.

- El dominio de conocimientos y capacidades intermedias, deseables para toda la población, según las diversas realidades y según cada opción.

- El logro de alta capacitación y competencias diferenciales y opcionales, para distintos grupos de la población.

La estructura del sistema propuesta por la Ley distingue, en consecuencia, los siguientes tramos de escolaridad: Educación Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior.

Con respecto a la Educación General Básica, entre otras consideraciones, se afirma:
Las principales finalidades de este nivel obligatorio son:

- Universalizar la cobertura de la educación general básica atendiendo distintas demandas de la sociedad:

. políticas , para asegurar la participación activa de los ciudadanos en la sociedad y el fortalecimiento de la democracia.

. científico- tecnológicas, para garantizar el acceso a los códigos básicos de la modernidad.

. económicas, para promover el crecimiento y desarrollo del país y el desempeño productivo de los sujetos.

. sociales, para asegurar la igualdad de oportunidades.

- Producir la homogeneización de los objetivos y de los resultados a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida.Toda la población debe estar capacitada para manejar las competencias básicas, conocimientos, destrezas, actitudes, necesarios para un buen desempeño en la sociedad. Los alumnos de los sectores más carenciados deben tener acceso a resultados similares al resto de la población. Por ello, este nivel actúa como mecanismo compensador de las desigualdades de orígen económico y social.

- Construir un modelo global que permita retener a los alumnos la mayor cantidad de tiempo posible, ofreciendo una formación básica y común en un tramo de extensión de la obligatoriedad hasta los 14 años de edad como mínimo.

La EGB tiene una doble función:

- Función propia: tiene un valor y características distintivas porque completa la escolaridad obligatoria, y porque tiene un sentido en sí mismo con sus objetivos y contenidos curriculares específicos.

-Función propedéutica: asegura, la educación postobligatoria, en los demás niveles del sistema, sin discriminaciones de ningún tipo. El último ciclo de la EGB articula el paso a la Educación Polimodal.

Ambas funciones están estrechamente vinculadas y deben ser tenidas en cuenta simultáneamente en el diseño curricular.
A lo largo de los 5 o 6 primeros años de escolaridad de este nivel se puede focalizar la atención en los aprendizajes de la comunicación oral, la lecto-escritura y cálculo y mantener áreas comunes de conocimientos y experiencia: lengua, matemática, ciencias sociales, tecnología, expresión artística y expresión físico-corporal.
Para el último ciclo de este nivel se sugiere acordar subáreas y talleres. Para el área de lengua, se propone la organización de las subáreas de español y lengua extranjera.

Con respecto a los ciclos que constituyen a la EGB argumentaciones de caracter político, organizativo y administrativo y consideraciones socioeducativas, psicoevolutivas y pedagógicas señalan la conveniencia de adoptar una organización del nivel en tres ciclos, cada uno de tres años de duración.

-Primer ciclo. Tres años (de 6 a 8 años de edad)
Se centra en el logro de la alfabetización y la adquisición de operaciones numéricas básicas.

-Segundo ciclo. Tres años (de 9 a 11 años de edad).
Afianza el conocimiento de la lengua y la matemática y el estudio sistemático de los saberes provenientes de distintos campos culturales incorporando gradualmente la lógica de éstos, que se le ofrecen como espacios de descubrimientos y de conquista de la autonomía personal y social.

-Tercer ciclo.Tres años (de 12 a 14 años de edad).
El alumno accede a una " lógica de lo posible" que le permite reflexionar y elaborar hipótesis trascendiendo los límites de lo concreto en el espacio que crea la escuela para el aprendizaje y la producción científica y tecnológica.
Constituye una unidad respecto del desarrollo psico-evolutivo (preadolescencia y primeros años de adolescencia) y busca generar una propuesta pedagógica superadora al evitar posibles asimilaciones de niveles existentes

2.2. Articulación de la EGB con los diferentes niveles del sistema

El concepto de articulación en su sentido más general se refiere al enlace funcional de todas las partes de un sistema o conjunto.
Pedagógicamente el concepto de articulación significa: unir, enlazar cada nivel educativo entre sí, conforme a criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial de quienes ingresan, transitan y egresan de los distintos ámbitos escolares y, por otra parte, integrar la acción educativa institucional diferenciada por los niveles, modalidades y ciclos existentes.
Considerando que la educación es un proceso continuo y que, además tiene el carácter de sistemática dada su forma de organización y desarrollo al integrar distintos niveles, es de vital importancia la articulación entre ellos.
En los procesos y mecanismos de articulación entre el Nivel Inicial y la EGB habría que distinguir e implementar en primer término los que se refieren al primer ciclo de esta última por ser la vía de ingreso para quienes cumplieron la obligatoriedad de la sala de 5 años.

Los aspectos centrales del proceso son:

- articulación institucional
- articulación curricular
- articulación de las prácticas docentes
- articulación de actividades de docentes y alumnos de los dos niveles.

La articulación que integre todos estos aspectos supone una coherencia interna entre los niveles de escolaridad, es decir una comunicación de doble vía para garantizar una coincidencia pedagógica, que en la práctica asegure la continuidad del proceso educativo y no sea una mera instrumentación para los aprendizajes del nuevo nivel. Esta coherencia también será necesaria que exista entre los ciclos que componen cada nivel.
Si la “desarticulación” es vista como una diferenciación vertical dentro del sistema educativo formal la articulación debiera entenderse como una gran estrategia de integración entre los niveles de diferenciación. Estrategia que, naturalmente, incluye los mecanismos que sean pertinentes al otorgamiento de continuidad entre todas las instancias que componen el sistema: instituciones, actores, saberes y recursos que tienen el fin de lograr propósitos educativos comunes. Cada grupo institucional de un nivel tiene que desempeñar un papel significativo frente a los grupos del nivel subsiguiente de modo que el

desempeño de todos se refleje en las tareas que competen a cada uno en el nivel, ciclo y aula en que trabaje.

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

La articulación entre el Nivel Inicial y la EGB puede ser analizada desde distintos planos. Su concreción afecta el plano institucional, curricular y el de las relaciones interpersonales de quienes actúan en un nivel y otro. Pero, más allá de esto hay que dirigir la atención a lo que representa cada nivel en el plano social y cultural.

En el plano social la demanda que hace la sociedad al nivel Inicial en parte es diferente de la que se le hace a la EGB. En el primer caso se acuerda en que los niños pueden ir a "jugar", pero, la educación inicial debe "preparar" el ingreso de ellos al siguiente nivel. En el caso del 1er.año de la EGB nadie duda de que se va a "aprender". Por ello la delimitación de las funciones de la escuela es importante tanto para un nivel como para el otro, cuestión claramente expresada en el presente diseño curricular.
Se conoce que ambos niveles tienen rasgos diferentes: la organización de los espacios y el tiempo, la diferenciación entre juego y trabajo, los recursos didácticos, la presencia de adultos en el aula, las rutinas diarias. En resumen, la relación con la realidad es diferente. Esto concierne al plano cultural; en uno y otro nivel es posible que puedan identificarse distintos "estilos culturales":

El estilo cultural se define por el conjunto de representaciones sociales, objetivos aceptados, expectativas, recursos utilizados para alcanzar esos objetivos o satisfacer las expectativas, los símbolos, los significados, rituales y desempeños que son constitutivos de una cultura, tal como los miembros de las instituciones lo reflejan en las interacciones sociales cotidianas.
Por participar en una misma cultura los maestros de uno y otro nivel actúan con un estilo cultural que les es común, en sus grandes rasgos, pero, no esperamos encontrar una cultura uniforme.
En el interior de cada nivel educativo, y aún en cada institución, hay rasgos que se profundizan y son distinguibles del de otros, de modo que, por ejemplo, el estilo cultural del nivel inicial puede ser parcialmente compatible con el que caracteriza a la EGB.
Cuando las instituciones se "encasillan" en un estilo cultural es poco probable que la comunicación entre ellas posibilite una real articulación
¿De qué se trata cuando voces del nivel Inicial -al aprobarse la obligatoriedad de la asistencia a las salas de 5 años- expresan su temor de que se "escolarice" o "primarice" la educación de los niños de jardín? ¿Qué dicen las voces de primaria cuando hablan de la "infantilización" de su contexto, si ingresan o se integran a la EGB las salitas de jardín? No se trata únicamente de que unos quieran "perpetuar el juego" y otros "empezar a enseñar contenidos curriculares" antes de tiempo. Estas expresiones denotan que justificados, o no, hay temores de que un cambio de estilo cultural, al pasar el niño de un nivel a otro, perjudique al educando.
Es necesario afrontar estos posibles conflictos provocando realmente, una familiarización institucional con los estilos culturales de ambos niveles. La articulación llevaría a instalar la complementariedad de ambos.
Cuando se retome este tema, al elaborar el diseño curricular correspondiente al tercer ciclo de la EGB, la articulación con el Polimodal deberá ser objeto de consideración especial, ahondando en los aspectos culturales que identifican el funcionamiento de cada nivel.

El liderazgo, la conducción, el estilo de toma de decisiones pueden ser muy diferentes en uno y otro nivel. El conjunto de derechos, obligaciones y recursos inherentes al

desempeño de cada miembro obedece a un reglamento común, sin embargo, ellos siempre se ejecutan dentro de reglas institucionales propias, según sea el sistema circundante y la situación en que se encuentran los actores. Si no se someten estas cuestiones a reflexión crítica el tema de la articulación seguirá presente en el discurso curricular sin una adecuada instalación en el aula. Para trazar la intersección de dos sistemas culturales que en parte son distintos es necesario el intercambio y las propuestas comunes, de modo que la continuidad cultural garantice una articulación efectiva.

Por otra parte, el curriculum de cada nivel es portador de los "saberes" correspondientes a distintos campos de conocimiento. Habrá que trabajar directamente desde los campos, áreas y/o disciplinas para que las mutuas referencias sobre los contenidos incluidos en uno y otro diseño se vinculen claramente, asumiendo en conjunto la responsabilidad por los contenidos curriculares que correspondan a los diversos aprendizajes.
Es evidente que en los casos de que se trata de los mismos contenidos éstos se complejizan al pasar de un nivel a otro. Será necesario que las acciones didácticas que correspondan al desarrollo de cada uno de ellos no signifiquen un corte, sino de la construcción en común de puentes necesarios entre los saberes previos y los nuevos. "El pensar la articulación desde el objeto de conocimiento y su abordaje como instrumento de comunicación y, por otro lado, pensarla en función de las estrategias metodológicas que podrán recuperarse "hacia arriba", en primer grado (primer año), o "hacia abajo", en Jardín, en relación directa a las necesidades, posibilidades e intereses de los niños...Lo más importante será contribuir al desarrollo de los sujetos que están "haciéndose", en el sentido de ser niños que aprenden contenidos, pero que a la par y principalmente, desarrollan su inteligencia consolidan su identidad conquistan su autonomía y su autoestima, como motores primordiales para animarse a seguir aprendiendo". Cortondo P. (1996).

La articulación curricular entre el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB obliga a abordar en conjunto por lo menos, dos interrogantes básicos ¿qué se enseña? y ¿por qué?
La continuidad en los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje pueden garantizar, la congruencia de la gestión curricular entre uno y otro nivel. Las líneas articulatorias que se adopten tendrán que favorecer la integración epistemológica, pedagógica y didáctica, lo que no significa decir que habrá un solo "modelo de articulación".
Tienen que existir acuerdos sobre la necesidad de que no haya fracturas en el pasaje interno que recorre cada alumno en el sistema educativo. Acuerdos en que la **integración** y la continuidad se manifiesten tanto en la cultura institucional común, como en los respectivos diseños curriculares y en el sistema de relaciones entre directivos-docentes-alumnos. Las formas articulatorias, entonces, pueden ser diversas dada la heterogeneidad de los contextos escolares y la de los ámbitos socioculturales donde ellos se insertan.

La articulación se facilita si:

- Se comprende al alumno como ser único, es decir que es el mismo en los diversos niveles educativos que transita y va modificándose interna, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones cognitivas y de su desarrollo personal y social.

- Existe un proyecto común y permanente compartido entre niveles.

- Todos los diseños curriculares comparten los aspectos sociopedagógicos fundamentales del marco teórico y se acuerdan enfoques didácticos comunes, lo que no obstaculiza el desarrollo de la especificidad educativa de cada nivel.

- Se elaboran planes que involucran a docentes, alumnos y su núcleo familiar en acciones que confieran su identidad a cada nivel pero con la constante presencia de la intencionalidad educativa más pertinente a dichos planes.

- La convivencia democrática en las instituciones se extiende a las relaciones del mismo carácter con el medio externo.

- Coinciden las concepciones antropológicas, filosóficas y pedagógicas en todos los niveles, sustentadas desde una política educativa común, con testimonio de ello en los diseños curriculares y en las prácticas institucionales y aúlicas que los concreten.

2.3. Marco institucional y curriculum

En la vida cotidiana de las instituciones educativas la propuesta curricular y el modelo organizacional interaccionan permanentemente. Se podría afirmar que cada establecimiento propone, desde su modalidad institucional, una verdadera matriz de aprendizaje y a su vez, cada curriculum tiende a desarrollar un estilo institucional.
¿Cómo entender o definir desde esta perspectiva a las instituciones educativas y a una de sus normas, el curriculum?
Todo proyecto curricular conlleva implícitamente o explícitamente una propuesta institucional, organizacional, y, en consecuencia, un modelo de relaciones interpersonales y de relación con el saber.
La producción docente (4) muestra que se abordó la problemática de la institución acordando los múltiples significados posibles. Entre ellos se destaca:

a) La institución como sinónimo de cuerpo normativo.

b) La institución como organización donde se entreteje una trama de relaciones interpersonales y de éstos con el conocimiento.

Toda institución debe entenderse simultáneamente como una forma social establecida y como un proceso por el cual la sociedad se organiza. Tanto en las formas establecidas, como en los procesos de su construcción intervienen e interactúan permanentemente los elementos estructurales y estructurantes (las normas) con la lógica de los actores que participan en la vida institucional y social.

La realidad institucional se encontrará modelada tanto por los aspectos estructurantes, como por la lógica de los actores, puede decirse que ambos aspectos integran la dimensión de lo individual, de lo grupal y de lo social. En cada establecimiento influirán tanto la calidad de la norma y sus características, como el modo en que los actores la interpretan, se la apropian y la ponen en juego en sus prácticas cotidianas. Los docentes, para quienes constituyen un punto de referencia para el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, los padres, quienes pueden, a partir de esta norma, seguir la trayectoria educacional de sus hijos en aspectos específicos, los propios alumnos quienes son orientados en sus actividades por la propuesta curricular.

La normativa constituye un marco necesario para las prácticas institucionales. El curriculum puede ser considerado como una de las normas claves de la institución escolar ya que delimita su especificidad.
La escuela democrática no es una escuela sin normas y sin dirección, sino una escuela donde el sujeto se siente libre porque respeta pautas en cuya formulación él tuvo participación activa.
Los proyectos curriculares provinciales construídos con la participación de numerosos actores, resultarán normativos cuando se los lleve a cabo.
Como toda norma, un curriculum posee una "Estructura intersticial" (5) es decir deja

4) Véase la Serie Documentos para la Fundamentación del Curriculum producida por el C.P.E., Río Negro, 1990.
(5) Frigerio, Graciela, 1990.

siempre un espacio para la creatividad y potencial innovador instituyente de los actores que la interpretan y la transforman en prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas. Con esto queremos decir que el curriculum real, el curriculum en estado práctico se verá determinado por el modo en que los docentes lo moldeen.

Las prácticas institucionales se ven enmarcadas por las normas, pero no son sólo una resultante de ellas, ya que nuestro accionar les da formas específicas.
En la institución, la trama de relaciones interpersonales puede favorecer u obstaculizar la tarea. Es necesario destacar que en una institución educativa las relaciones que se establezcan con los saberes adquirirán igual importancia que las anteriores. Todo esto en un marco de democratización interna y externa de la escuela.
En los diversos espacios institucionales, abiertos en los ámbitos educativos de la provincia, docentes y profesores han destacado la importancia de crear estilos de desempeño que incluyeran las relaciones interpersonales, tanto en lo que respecta al vínculo docente alumno, como en lo que concierne a los lazos de intercambio y cooperación entre colegas, a la calidad de las relaciones del cuerpo directivo con el cuerpo docente, a la importancia de los modelos de intercambio que se promovieran entre la escuela y la comunidad. Fueron igualmente numerosos los que destacaron la necesidad de que la escuela, a partir de una educación de calidad distribuyera con equidad los saberes socialmente significativos y conservara así su especificidad institucional.
Una propuesta curricular debe adoptar una teoría pedagógica que tienda a resolver el problema del fracaso escolar y la marginación educativa, elevando la calidad del aprendizaje. El fracaso y la marginación del escolar afectan a éste y a su familia; los padres esperan que la educación brinde a sus hijos los conocimientos y formación necesarios para desenvolverse como ciudadanos en una sociedad democrática, es decir, poder participar activamente en ella.

En la relación con el saber se ponen en juego cuestiones individuales de las que cada docente y cada alumno son portadores: nos referimos al deseo de saber y a la construcción del saber. También intervienen cuestiones sociales, es decir, los modos en que la comunidad establece espacios de intercambio con lo educativo.
Las instituciones y los actores, involucrados y comprometidos en ellas, deberán buscar el equilibrio en la construcción y desarrollo de instituciones para que éstas no sean tan cerradas que impidan los intercambios y se alienen, pero que a su vez no sean tan abiertas que se desdibujen y se pierda su especificidad.
Es desde esta perspectiva que deben pensarse los modelos de desempeño de los distintos roles, las funciones de los docentes, el perfil deseable de los cargos de conducción y de la supervisión.
Es preciso dejar constancia del trabajo efectuado en los núcleos docentes y las comisiones curriculares: en ambas instancias se han hecho valiosos aportes a la problemática de los roles institucionales.
El tratamiento del tema, debe expresarse en documentos dedicados a ampliarlo y profundizarlo dado que su desarrollo desborda los límites del documento curricular.
Sin embargo, hay que destacar la importancia que se otorga el hecho de trabajar en equipo. El reconocimiento del trabajo y de la profesionalidad del docente, la participación-gestión de padres y otras instituciones de la comunidad en la escuela, la aplicación de un nuevo curriculum, etc., son situaciones que complejizan la tarea cotidiana. Cuando aparecen "signos" de dificultades o de logros, la comunicación entre los miembros de la institución, para estimar en conjunto las experiencias de cada uno y buscar "denominadores comunes", solo puede producirse si se ha formado un buen equipo de trabajo.
Este equipo sumará a la intencionalidad pedagógica de sus funciones específicas, la creación del clima adecuado para el desempeño de los diferentes roles institucionales.

Es necesario no analizar solamente los aspectos normativos de los roles que los diversos miembros desempeñan en una institución, sino ver que las interacciones sociales que se

producen en medios diversos pueden reflejar cambios de tal magnitud, o incertidumbre, que ya no sea posible desempeñarse en una función tal como se hacía en épocas anteriores. Es muy probable que los padres hoy tengan diferentes expectativas sobre sus hijos, los docentes que los atienden y la dirección de la escuela. Si consideramos las díadas que se forman en la institución (docente-alumno, docente-director, director-supervisor, etc.) vemos que no se pueden estimar el desempeño de uno (como un rol en sí mismo) sin considerar conjuntamente lo que hace el otro.

La complementariedad de expectativas que implica el papel institucional que juega cada uno, da lugar al concepto de roles como un proceso, más que algo definitivamente prescripto. Hay variedad de formas, no sólo de adaptarse a un rol, sino de modificarlo. En la interacción de roles: maestro-alumnos; supervisor-familia de los alumnos; supervisor-maestros; etc., podemos reconocer un proceso de respuestas recíprocas donde actualmente cada grupo refuerza, estabiliza o cambia sus comportamientos, mostrando un ajuste tentativo en sus mutuas expectativas. Es necesario señalar la importancia de conocer las características de las acciones que mejor conduzcan a lograr la complementariedad viva, eficaz de los papeles que se desempeñan simultáneamente en la vida que transcurre en la escuela.

Cuando los marcos sociales son estables es posible conformar los comportamientos sociales a un patrón prescripto, pero en la medida en que descubrimos que sus cambios pueden originar inconsistencias en nuestro desempeño, o en el de los grupos con quienes se trabaja, el papel de cada actor institucional exige algo más que acomodarse a las normas o mostrar una especie de conformidad administrativa exigida por las reglas formales.

El análisis de las discrepancias inevitables entre los "papeles ideales" y "los reales", debe formularlo el equipo que trabaje en la institución. Es probable que, como educadores, ello nos incite a compromisos más creativos y más auténticos.

3 ENCUADRE PEDAGOGICO

3.1. Concepto de curriculum

El desarrollo actual de los estudios acerca del Curriculum pone en evidencia la fundamental importancia que tienen en el desarrollo de un proyecto curricular, la participación activa de todos aquellos que tienen distintos niveles de responsabilidad en la labor educativa, especialmente los docentes.
Tradicionalmente los curricula eran elaborados íntegramente en la instancia de administración y gobierno educativo, con asesoramiento de equipos técnicos, y posteriormente se proporcionaban recomendaciones metodológicas. En estas condiciones era muy difícil que el curriculum actuara como una fuerza transformadora de la enseñanza. Los docentes, desplazados hacia roles meramente ejecutores, tenían que adecuarse a los lineamientos estipulados.

El pensamiento pedagógico actual concibe al curriculum como un instrumento de trabajo que orienta la práctica pedagógica, lo considera una propuesta o un proyecto que ofrece un marco, consensuado socialmente, para resolver los problemas que la práctica pedagógica presenta en distintos contextos.
El curriculum es así un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.
La sola presencia de la teoría pedagógica no ha contribuido a transformar las prácticas pedagógicas, porque está disociada de ella por múltiples razones, entre las que ocupan un lugar importante las vinculadas con la formación y el perfeccionamiento profesional y las que surgen de las condiciones concretas en que se lleva a cabo la tarea.
Se hace necesario, entonces, modificar la situación, acercando las preocupaciones concretas de los maestros y profesores, sus conocimientos relacionados con los procesos reales del aula, a los hallazgos científicos del pensamiento pedagógico actual: éste debe servir al docente para analizar y cuestionar su práctica, capacitándolo para ese análisis con las metodologías más apropiadas, de modo de conducirlo a reorientar con decisiones fundadas su hacer cotidiano.

El papel activo del docente en el proceso de desarrollo curricular tiene una consecuencia adicional nada despreciable para el ejercicio de su mediación en el aprendizaje de sus alumnos: le permite experimentar en sí mismo un papel constructivo en la formación del conocimiento, a la par que estimula el de sus alumnos.
Indudablemente esta nueva dimensión del rol docente requiere condiciones institucionales propicias para el trabajo en equipo y libertad consensuada para la toma de decisiones: un curriculum como proyecto para experimentar en la práctica reclama trabajo conjunto, colaboración y espacios institucionales adecuados, así como asesoramiento técnico cuando sea necesario.
El curriculum debe ser la herramienta que oriente las experiencias del aula y el docente debe convertirse en el investigador de su propia experiencia de enseñanza.
Es por esto que esta propuesta curricular pretende ser suficientemente flexible: consiste en un Diseño Curricular básico o común que comunica los principios y rasgos esenciales de los propósitos educativos de la comunidad, encuadrados psicopedagógicamente, e incluye orientaciones metodológicas y propuestas de contenidos para prestar apoyo a la acción educativa concreta, procurando garantizar a todos los alumnos las oportunidades de

realizar las experiencias educativas fundamentales para su desarrollo y socialización.

A partir de dicho marco general, se espera que surjan Proyectos Curriculares Institucionales (por escuela, grupos de escuelas o regiones) que articulen las líneas generales de éste, es decir sus propósitos educativos, principios psicopedagógicos y contenidos de aprendizaje, con las condiciones reales de cada establecimiento.

Un proyecto curricular así concebido se convierte en un verdadero proceso, caracterizado por la reflexión, discusión y elaboración en función del contexto espacio-temporal y de las necesidades, intereses y creatividad de maestros, alumnos y padres. Debe contar, asimismo, con espacios suficientes para la toma de decisiones organizativas que requiera su puesta en marcha.
Esta forma de articular los niveles de concreción del proyecto curricular reclama eficientes circuitos de intercambio de información entre las distintas instancias, especialmente para la comunicación e intercambio de experiencias, entre regiones y escuelas que encaran problemáticas comunes.

3.2. Concepción de conocimiento

El conocimiento tiene un papel importantísimo en la sociedad como fuente de poder, como capacitador para actuar, participar e intervenir en la sociedad.
Intimamente unida a su función de socializar a los miembros, la escuela tiene la responsabilidad de distribuir los bienes culturales -específicamente el conocimiento válido y consensuado- entre los diferentes grupos sociales, de modo que se garantice a todos la posesión de saberes significativos, a partir de criterios de justicia y equidad social.
La educación obligatoria tiene la responsabilidad social de formular un proyecto educativo que recoja toda la compleja gama de pretensiones educativas de una sociedad en un momento dado y que procure integrarlas, teniendo en cuenta que para numerosos grupos sociales la escuela obligatoria se presenta como la única oportunidad de participación activa en el mundo cultural.
La escuela es una institución facilitadora de cultura, y no se puede minimizar el papel de los contenidos culturales en el cumplimiento de su rol, ya que su posesión, en un nivel aceptable, puede ser decisiva para la inserción activa de los sujetos en la dinámica de la transformación social.
La selección cultural que afecta al conocimiento que imparte la escuela nos remite al problema de los contenidos culturales comunes que deben aparecer en la educación básica obligatoria.

La selección cultural

Esta cultura común es más un objetivo de llegada que un punto de partida.
No es fácil pensar en un núcleo de contenidos obligatorios ante los cuales todos tengan semejantes posibilidades de éxito escolar: los niños no son abstracciones, vienen de medios sociales concretos y tienen bagajes de experiencias propias, que ofrecen un particular entorno para dar significado a un curriculum escolar.
Ante esta realidad tan rotunda, se hace evidente que las soluciones a la problemática social no se agotan en brindar al mayor número posible de niños igualdad de oportunidades, en el sentido de acceder al sistema educativo; deben brindárseles posibilidades de permanencia y egreso a partir de modificaciones en los enfoques, en las metodologías y en las estrategias de trabajo. Debe ejercerse con ellos la discriminación positiva básicamente a través de la valorización de los contenidos culturales genuinos de su capital cultural.
Muchas veces, los bienes culturales seleccionados en los currícula, ofrecen oportunidades desiguales de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar a alumnos provenientes de diferentes grupos sociales:

- La selección que se realice puede ser un instrumento de diferenciación y posible exclusión para algunos alumnos desde el punto de partida inicial. "Los currícula suelen pedir a todos los alumnos lo que sólo algunos pueden cumplir". (Gimeno Sacristán, 1989).

- El capital cultural que el niño trae del mundo exterior se convierte en un factor decisivo para su éxito escolar. Específicamente en Ciencias Sociales y Lengua hay permanentes llamadas implícitas a la base cultural del alumno.

Atender la diversidad cultural significa hacerse cargo de la segmentación de la sociedad, expresada a través de su disparidad cultural, lo que lleva a revisar las concepciones demasiado simples de los mecanismos de transmisión de la cultura.
El problema es entonces cómo se pone en práctica la valorización de las diferencias sin caer en un relativismo tal que haga peligrar el consenso social y la unidad nacional.
El reconocimiento de la función de la escuela en la integración de las diferencias supone poner de relieve la fuerza de una cultura no-escolar con la cual la escuela tiene que contar y desde la cual tiene que educar. En este sentido, el meollo de la tarea educativa radica en la selección de los contenidos que transmite. Estos no tienen que pensarse contra los contenidos de la memoria cultural de los alumnos, sino con y desde esta memoria.
El principal problema que ofrece el proceso de selección cultural que debe operar la escuela obligatoria, radica en lograr consenso sobre cuál debe ser el núcleo cultural básico que ella debe distribuir equitativamente a todos, lo que pone de manifiesto una vez más, que seleccionar contenidos es, en todo momento y lugar, una decisión política que tiene que ver con un modelo de país y un sistema de valores que marque una direccionalidad.
Indudablemente lograr ese consenso es difícil por múltiples razones: por la complejidad y dinamismo que son propios del capital cultural mismo, por el carácter valorativo que está implícito en el proceso de selección, por la heterogeneidad de valores que sustentan los distintos grupos que forman la sociedad y también por la escasa tradición que existe en la búsqueda de ese consenso como punto de partida. Hasta hace poco tiempo los valores sustentados por los grupos sociales dominantes condicionaron la selección de los contenidos culturales y determinaron que el capital cultural de otros grupos no tuviera cabida en la escuela o dentro de ella sufriera diversas formas de descalificación.

El desafío actual es lograr una integración de los saberes propios de los distintos grupos sociales, de modo que en la escuela se opere una verdadera redistribución del capital cultural, que en ella los contenidos sean expresión de un patrimonio común, compartido, y que también haya lugar para lo diferente.
Deben encontrar su lugar en la escuela múltiples formas de saberes y conocimientos que tienen existencia real fuera de ella y que impregnan la vida cotidiana de la sociedad: saberes y conocimientos que aportan los grupos de pertenencia de los alumnos y de los docentes, que provienen de los medios de comunicación social, que se derivan de las instancias de educación no formal (escuela paralela). Estos son también componentes del capital cultural de la comunidad y por otra parte, constituyen el bagaje de experiencias desde las cuales el sujeto educativo comienza a construir su conocimiento escolar.

El conocimiento planteado en esta forma es un instrumento a construir. Ya no es visto como algo acabado, cerrado e incluso atemporal, que la escuela debe sólo, sino que aparece como un proceso de construcción, de búsqueda, que implica avances y retrocesos y que compromete activamente a todos los que participan en su elaboración, sin que esto implique dejar de lado el saber acumulado y socialmente válido que, como ya se dijo, debe ser conocido y compartido por todos los sujetos.
Por eso es necesario que el proceso de selección de contenidos educativos contemple la participación de distintos actores de la comunidad educativa, dado que las distintas valoraciones, ideologías, necesidades, deben ser tenidas en cuenta en un proceso de democratización social y educativa.

El valor de los contenidos del conocimiento

La importancia concedida a los contenidos en la educación ha variado sustancialmente; desde la pedagogía tradicional que centraba en la adquisición de determinados contenidos cognoscitivos todo el proceso de aprendizaje, hasta posturas actuales que relativizan totalmente el papel de los contenidos al enfatizar exclusivamente los procesos de adquisición de éstos. Se ha suscitado una polémica que enfrenta así el contenido y la forma, el "qué" y el "cómo".
En un extremo aparece la pedagogía del enciclopedismo y en el otro "una especie de pedagogía vaciada de contenidos culturales (...) muy marcada por el dominio que el psicologismo ha tenido sobre el pensamiento pedagógico comtemporáneo". (Gimeno Sacristán, 1988). En virtud de esto puede llegar a afirmarse que los procesos cognoscitivos y valorativos pueden ser estimulados y desarrollarse, independientemente de los contenidos, considerándolos un simple medio para que se pongan en marcha.

Creemos que las relaciones entre contenido y forma son mucho más complejas y requieren un análisis mayor.
En principio, es imposible desvalorizar los contenidos sin perder de vista la función de la escuela como distribuidora social de contenidos culturales significativos. La cultura general de un pueblo depende de la cultura que la escuela hace posible mientras se está en ella. La ausencia de contenidos valiosos es también un contenido y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de un curriculum insignificante para ellos es todo un curriculum oculto.
Cuando la escuela queda rezagada en su función cultural de distribuidora de saberes culturales relevantes y significativos, se pone en evidencia una función socializadora que subyace en su curriculum oculto: la de ser "guardadora" o "cuidadora" de la niñez y la adolescencia (Gimeno Sacristán, 1988).

Por otra parte, los contenidos no son independientes de la forma en que son presentados. Sostenemos que "la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una nueva síntesis, un nuevo contenido". Expresión de ésto son múltiples rituales formales que se adoptan en la escuela: el valor del dato, el interrogatorio didáctico, la ejercitación, el formato de las pruebas, el manejo de los tiempos y espacios, etc.
La presentación del conocimiento en formas distintas, le da significaciones diversas y lo altera como tal; por ejemplo, la forma en que se presenta la "Revolución de Mayo" altera su significado.
Los contenidos preescriptos por el curriculum -que tienen su propia lógica en cuanto a nivel de abstracción, grado de formalización y pretensión de verdad y cientificidad- son reelaborados por el maestro para darles una forma de presentación acorde con la lógica de la interacción en el aula.
Todo conocimiento sufre necesariamente una adaptación al incorporarse a una situación didáctica. Para ser objeto de un proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere una nueva forma de presentación que lo convierte en una versión distinta de aquél en que puede rastrearse su génesis.

Es, precisamente, la distancia que guarda con sus fuentes lo que permite caracterizar las dos formas básicas que asume el conocimiento escolar.
Si la distancia es tal que impide o dificulta la articulación del significado de los conocimientos escolares con el significado de los saberes circulantes en el entorno social, estamos en presencia de su versión distorsionada: el conocimiento escolar, al cerrarse sobre sí mismo, se disocia de la realidad y desconoce o descalifica a otros agentes educativos y a los saberes que transmiten. Puede sostenerse que se "escolariza", se convierte en "escolástico", sirve sólo para funcionar en el mundo de la escuela, porque adquiere características de dogma que no puede ser cuestionado.

En cambio, si es resultado del procesamiento, análisis crítico y articulación de los significados producidos en o transmitidos desde otras instancias sociales, es decir, si se conecta con la cultura no-escolar que proviene de los ámbitos científicos y de los modos de vida cotidianos de la comunidad, si reconoce la relatividad, provisoriedad y conflictividad de todo saber, el conocimiento escolar se convierte en una valiosa herramienta para ayudar a los educandos a comprender y transformar su realidad.

Uno de los aspectos más críticos de la problemática educativa actual pareciera ser el amplio espacio que ocupa en la escuela el conocimiento escolarizado o escolástico, desplazando de su seno muchos conocimientos propios de la cultura no-escolar, desde los cuales tiene que educar para cumplir con su función social.
En síntesis, los saberes y conocimientos que circulan en la escuela son el resultado del pasaje de los conocimientos no escolares, científicos o cotidianos a través de sucesivos filtros o mediaciones que los adecuan a los códigos propios de la vida escolar.

Este proceso, llamado de "transposición didáctica" es inevitable, dado que los mecanismos que regulan la producción y circulación del conocimiento en medios no escolares son diferentes de los mecanismos propios de la vida escolar. Sin embargo, esto no significa sostener que la transposición didáctica tenga como consecuencia irreversible un conocimiento escolarizado o escolástico. Precisamente, la consolidación de este tipo de conocimiento en la escuela es el resultado de olvidar que la transposición didáctica existe.
Tenerla en cuenta, y por ende, analizar científicamente los marcos y condiciones en que se produce, permite atenuar sus efectos negativos a partir de una vigilancia constante de las distancias y vinculaciones entre el conocimiento escolar y sus fuentes, actuando cuando se detecte desconexión entre ambos.
Es decir que, advertida la situación de que la transposición didáctica ha convertido en inauténtico, trivial, arcaico y/o falto de dinamismo el conocimiento escolar, es posible mantener la legitimidad del proyecto educativo abrevando en las fuentes no-escolares de ese conocimiento, para revisar -desandando el proceso de transposición- en qué momento de articulación o nivel de mediación se generó o adquirió mayor fuerza la distorsión.

3.3. Concepción de aprendizaje

La concepción acerca del proceso de aprendizaje es un componente fundamental de la acción educativa. Todo docente sustenta, de forma explícita o implícita, un conjunto más o menos consistente de ideas acerca de cómo se produce el aprendizaje en los niños y desde esas ideas organiza sus estrategias de enseñanza.
El desarrollo de las teorías psicológicas y pedagógicas en los últimos años ha contribuido a esclarecer muchos aspectos vinculados con los mecanismos inherentes a los procesos de aprendizaje infantil. Especialmente la teoría psicogenética significa un importante avance en este sentido, ya que puede considerarse que provee "la primera fundamentación científica de la escuela nueva" (Castorina, 1986) pero todavía es necesario avanzar más para lograr una verdadera instrumentación pedagógica de dicha teoría. No debe olvidarse que la teoría piagetiana se centra en el análisis de los procesos evolutivos de construcción del conocimiento tal como se producen espontáneamente en los niños, y por su parte, el aprendizaje escolar es resultado de una acción intencional, los saberes escolares configuran un conjunto muy estructurado, muy variado y numeroso, lo que hace difícil y compleja la comprensión de su verdadera índole. Actualmente sabemos más sobre el "sujeto psicológico" que sobre el "sujeto educativo", podemos explicar con bastante precisión cómo construye el sujeto el conocimiento pero no conocemos tanto acerca de cómo se puede ayudar a construirlo. Esta problemática abierta encierra un importante desafío a la capacidad investigadora del docente, porque lo conduce a reflexionar su propia práctica y encontrar en ella los interrogantes que pueden conducirlo a fundamentarla más racionalmente.

El desarrollo teórico sobre los procesos de aprendizaje no ha sido acompañado de las experiencias paralelas en la teoría y la práctica didáctica. Por lo tanto, no se puede exigir en las escuelas, como si se tratara de una norma de actuación docente, la "aplicación" de una de las "teorías" constructivistas. Si bien éstas tienen el mayor consenso, según lo evidencian las consultas realizadas a los docentes, éstos reclaman perfeccionamiento o actualización para afrontar en la práctica el desafío teórico-metodológico que los aportes de Piaget,Vigotsky, Bruner, Ausubel y otros autores suscitan.

El aprendizaje como construcción

Una de las principales ideas aportadas por la psicología genética es la caracterización del aprendizaje como un proceso de construcción continua, que se da en virtud de la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer. El primero aporta su organización cognoscitiva, sus estructuras propias y el segundo sus propiedades. El interjuego entre los procesos de asimilación y acomodación da por resultado una construcción que los constituye a ambos.

A partir de algunas estructuras cognoscitivas básicas, el niño al nacer comienza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando otras nuevas. Ello permite ir constituyendo, primero a través de la acción y después con el aporte de las representaciones, maneras cada vez más efectivas de comprender el mundo físico y social y actuar sobre él. Las tendencias asimiladoras conducen a la estabilidad, en tanto suponen la subordinación de las nuevas experiencias a las formas de conocer que el niño ha consolidado en virtud de la organización cognoscitiva propia de su etapa evolutiva. Pero, a su vez las tendencias acomodadoras producen cambios en esa organización, a partir de las exigencias que le plantean nuevas experiencias con los objetos de conocimiento. Surgen así conflictos, cuya resolución le permitirá alcanzar nuevos equilibrios cognoscitivos, hasta llegar a las formas superiores de desarrollo intelectual.

Todo esto significa que el aprendizaje es siempre un proceso activo de elaboración, de reestructuración y de construcción en el que el niño dirige y estructura su acción para resolver los problemas que enfrenta y así ampliar su comprensión sobre la realidad física y social. El sujeto nunca es pasivo al aprender; cada "estímulo" que le es ofrecido es significado por él, es interpretado desde su actividad organizadora de la realidad, porque su lectura de la experiencia no es directa o lineal como si se tratara de un registro pasivo de hechos y datos.
Resulta totalmente insuficiente la explicación del conductismo que caracteriza al aprendizaje como un proceso que puede dirigirse "desde afuera", controlando la secuencia y organización de los estímulos y reforzándolos adecuadamente para provocar la creación de asociaciones nuevas. El aprendizaje es visto como una apropiación gradual y progresiva de objetos de conocimiento, que se van consolidando por la ejercitación, hasta formar sistemas cada vez más complejos.

La adopción de la perspectiva psicogenética supone un giro radical en el enfoque de la cuestión, la fuente del progreso cognoscitivo se encuentra en los desequilibrios que el niño perciba como conflictos, como "contradicciones" en su esfuerzo por resolverlos se producirán nuevas coordinaciones entre sus esquemas de acción, que le permitirán superar las limitaciones de sus conocimientos anteriores. Los niños desarrollan sus estructuras cognoscitivas resolviendo situaciones de conflicto cognoscitivo y así van construyendo su saber del mundo, al inventar y descubrir nuevas alternativas frente a los problemas. Estas poderosas herramientas intelectuales que caracterizan al pensamiento productor y creativo, se ponen en marcha precisamente frente a situaciones problemáticas que desafían las explicaciones que el niño ya posee. La invención y el descubrimiento surgen del interjuego entre las estrategias de resolución y las "teorías implícitas" que el niño construye para comprender las regularidades de los hechos que percibe.

Cuando el alumno enfrenta un problema, el nivel evolutivo en el que se encuentra fija los límites generales dentro de los cuales puede comprenderlo, pero no le ofrece de forma directa los procedimientos específicos para adoptar en cada caso. Es por eso que se ve precisado a hacer diversos ensayos, a usar distintas estrategias y procedimientos, a trazarse un plan de acción, sobre la base de presupuestos conceptuales que operan como sistemas de interpretación (teorías) sin que sea necesariamente consciente de ello. Es a partir de éstas que dirige su acción; las refuerza o las desecha, las amplía o relativiza, etc. Todo esto supone avances y retrocesos, contramarchas, aciertos y errores que son expresión de las decisiones que va tomando en su esfuerzo por alcanzar un fin. Muchas veces estas "teorías" son simplificaciones del problema, sobregeneralizaciones, distorsiones que sobredimensionan aspectos parciales pero tienen un inestimable valor: son intentos de aprehender regularidades, constancias, es decir leyes y principios más allá de los casos concretos que las suscitaron. En algún momento entrarán en crisis, por la fuerza de los contraejemplos y darán lugar a formas más equilibradas de organización, producto de coordinaciones más complejas.

En este marco se hace evidente el papel que puede jugar el error en la construcción del conocimiento: puede ser "testimonio de la apertura del pensamiento hacia nuevos posibles" (Castorina, 1986). En muchos casos los errores expresan que el alumno no ha podido considerar simultáneamente todos los aspectos de un problema, pero, corregidos por el propio sujeto, pueden ser fecundos, más aún que un éxito inmediato, porque la contrastación entre una hipótesis falsa y sus consecuencias conduce a nuevos conocimientos, genera nuevas ideas, abre nuevos rumbos.

Esta reconceptualización del papel del error en el aprendizaje contribuye a caracterizar a éste como un proceso lento y difícil, que involucra perturbaciones y deformaciones, que, por sobre todo, exige tiempo para reestructurarse y consolidarse. En poco o nada se parece a esa versión debilitada que es el aprendizaje memorístico con el que, en ocasiones, se conforma la escuela. Por otra parte, la consideración del aprendizaje como un proceso complejo, permite hacer referencia a los aspectos no conscientes que le son inherentes. Los aportes de la psicología profunda y la psicología social son decisivos en este sentido ya que dan cuenta de la dimensión afectiva del proceso de aprender y la compleja trama de relaciones vinculares subyacentes a toda conducta humana. En el aprendizaje escolar están comprometidos aspectos libidinales que no pueden reducirse a los mecanismos cognoscitivos, por más importantes que estos sean. Toda persona aprende desde su propia historia personal, que es al mismo tiempo social e histórico y, por supuesto, única e irrepetible.

Para Vigotsky, desde el comienzo de la vida humana el aprendizaje está relacionado con el desarrollo.
El camino del desarollo del ser humano está en parte, definido por los procesos de maduración del organismo del individuo, pero es el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos de desarrollo que no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente cultural. "En otras palabras, el hombre nace provisto de ciertas características propias de la especie..., pero las llamadas funciones psicológicas superiores, aquellas que incluyen la conciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias y deliberadas, dependen de procesos de aprendizaje. El hombre es miembro de una especie para cuyo desarrollo el aprendizaje desempeña un papel central, especialmente en lo que respecta a esas funciones superiores, típicamente humanas". Junto con la acentuación de la dimensión sociohistórica del funcionamiento psicológico humano, se encuentra en Vigotsky su concepción de aprendizaje como un proceso que siempre incluye relaciones entre individuos.

El concepto incluye al que enseña, al que aprende y la relación entre ambos (la enseñanza, el aprendizaje y la relación de enseñanza-aprendizaje).
Durante el desarrollo del individuo, según líneas definidas, en gran medida, por la

cultura, el proceso de enseñanza aprendizaje es esencial. Se puede producir de manera informal por el hecho de que se está inmerso en situaciones de vida cultural, o tiene lugar de forma deliberada, por la acción explícita y voluntaria de un educador que dirige el proceso. A los aportes de Vigotsky hay que agregar los de la psicología social, que ofrece un valioso marco para explicar los componentes afectivos del aprendizaje. Desde esta perspectiva se abre a la reflexión pedagógica una nueva dimensión del proceso de aprender, que toma en cuenta los diversos modelos internos que constituyen al sujeto del conocimiento y sus distintos modos de apropiarse del saber. También se debe tomar conciencia del papel que juegan en dicho proceso las relaciones sociales de todo tipo que impregnan la vida de los alumnos y específicamente los modelos por los cuales se transmiten los conocimientos en la institución educativa, en tanto deben tener coherencia con el modelo democrático que busca afianzar la comunidad.

3.4. Concepción de enseñanza

Hemos caracterizado al aprendizaje como un proceso esencialmente activo, en el que el sujeto, en interacción con el medio construye significados y se modifica a sí mismo, en tanto modifica al medio.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje son relacionales y de ello se desprende que la actual concepción de aprendizaje ha provocado una revisión fundamental del concepto de enseñanza.
El enfoque tradicional de ésta, asociado a las teorías del sensual empirismo, ponía el acento en la capacidad del docente para dirigir el proceso de aprender a partir de la presentación ordenada y gradual de estímulos. En contacto con ellos, el alumno iría adquiriendo nociones, que se integrarían entre sí formando redes cada vez más amplias, y se consolidarían sobre la base de la ejercitación y el refuerzo sostenido. De acuerdo con ello, la enseñanza centraba su valor en una adecuada organización de la secuencia de contenidos, unida a sistemas de recompensa convenientemente administrados.
Desde que la teoría psicogenética ha mostrado la delicada complejidad de la estructuración cognoscitiva de los seres en desarrollo, se ha perfilado una nueva concepción de la enseñanza que confiere al docente un rol centrado en los aspectos facilitadores y orientadores del proceso de aprender. Esta nueva forma de concebir la enseñanza es también una manera de afirmar el protagonismo de la relación docente-alumno en el acto educativo -no puede ser de otro modo porque son ambos, docente y alumno, los protagonistas de éste- que requiere del docente el desarrollo de nuevas habilidades, la puesta en marcha de nuevas estrategias, encuadradas en el deseo de participar activamente en la comprensión de lo que sucede en el aula y de investigar, experimentar y explorar nuevas alternativas para mejorar su práctica docente.

En el proceso de construcción del conocimiento el trabajo docente es fundamental: consiste en guiar y orientar el proceso de aprendizaje, proponiendo situaciones problemáticas que conduzcan al alumno a formular hipótesis, a reflexionar; también implica intervenir, organizando planes de trabajo que conduzcan a obtener y sistematizar nueva información y propiciando la indagación a través de interrogantes que permitan al alumno avanzar sobre sus propias argumentaciones.
Todo ello requiere partir de los intereses del grupo, y con intencionalidad y direccionalidad, ampliarlos y complejizarlos, abrirlos a nuevos intereses.
La enseñanza es así un proceso dinámico en el que el docente construye, transforma y se modifica a sí mismo, en un clima de respeto por la libertad de expresión en el que también están presentes lo afectivo y lo lúdico.
Esta forma de concebir la enseñanza desde la perspectiva constructivista es todavía un largo camino por recorrer, en el que predominan los aspectos problemáticos sobre las

alternativas concretas de acción. La especificidad de la situación de aprendizaje escolar hace necesario analizar cuidadosamente los alcances de la aplicación de la teoría constructivista. Acordamos con Coll (1985) cuando afirma que el mayor valor de ésta es "su utilidad como instrumento de análisis de un fenómeno -al aprendizaje escolar- con el fin de identificar los problemas más significativos del mismo y formularlos de un modo fructífero que permita encontrar soluciones relevantes y adecuadas". Precisamente, lo más característico del aprendizaje escolar es su interactividad, es decir la simultaneidad de las acciones recíprocas e interrelacionadas entre el alumno, el grupo y el maestro. Dentro de esta interacción didáctica, que confiere a cada situación de aprendizaje escolar sus características específicas, hay que encontrar el lugar para la actividad autoestructurante del alumno, sin que ello signifique, por ejemplo, confundir toda actividad espontánea con una actividad constructiva, o aceptar todo tipo de errores, o abusar de las situaciones conflictivas al extremo de paralizar las posibilidades de resolución; los conflictos son fecundos si, una vez cumplido su papel desencadenante, pueden ser superados.

La intervención pedagógica debe incidir sobre la actividad constructiva del alumno creando condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento que este construye sean lo más correctos y ricos posibles y se orienten hacia las intenciones que guian la actividad educativa.

El fin último de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones, que aprenda a aprender. ¿Qué criterios deben orientar la ayuda pedagógica para que ésta pueda sincronizarse adecuadamente con la actividad autoestructurante del alumno?

A la luz de este problema se impone redefinir el papel que los paradigmas y métodos pedagógicos, tanto tradicionales como modernos, tienen en la práctica pedagógica. No son buenos ni malos en sí mismos, sino en función de la ayuda pedagógica que posibilitan para orientar al alumno en la construcción del conocimiento, y del modo cómo definen la relación maestro-alumno-saber.

La ayuda pedagógica puede facilitar la actividad autoestructurante del alumno por diversos caminos, de acuerdo con las características de las distintas realidades escolares que existen, pero sin perder de vista una serie de principios generales:

. El verdadero artífice del aprendizaje es el propio alumno, porque de él depende en última instancia la construcción del conocimiento. La enseñanza tiene como fin sintonizar con dicho proceso e incidir sobre él orientándolo en la dirección a la que apuntan los propósitos educativos, usando todos los medios disponibles: suscitando conflictos cognoscitivos, proporcionando información debidamente estructurada y organizada, formulando indicaciones y sugerencias, ofreciendo modelos para analizar, evaluando los progresos que se van produciendo en la conquista del conocimiento.

. Todo sujeto construye su conocimiento desde los saberes previos que aporta el acto de aprender, desde los cuales organiza su "definición de situación". Estos deben estar coordinados con los que a su vez posee el maestro: ambos deben encontrarse en un punto óptimo en el que se comparta y se convierta en intersubjetiva dicha definición. En esto tiene especial importancia la comunicación y el lenguaje. Muchos casos de no-aprendizaje pueden leerse a la luz de las dificultades para compartir maestro y alumno, aunque sea parcialmente, el modo de ver una situación. En este marco deben valorizarse los errores sistemáticos de los niños como expresión de sus "teorías" explicativas de la realidad, y ser entendidos como alternativas fecundas en la búsqueda de regularidades y relaciones estables, aunque deben finalmente ser superados.

. La interacción grupal favorece la construcción del conocimiento y también juega un importante papel en el logro de las metas educativas: en el progreso, en la socialización, en la adaptación a normas, en el control de impulsos agresivos, en la superación del egocentrismo y la relativización del punto de vista propio e incluso en el rendimiento

escolar y en el nivel de aspiración. Pero la mera existencia de situaciones de interacción entre alumnos no produce los resultados esperados por sí misma. Lo fundamental es la calidad y en este sentido la modalidad interactiva más valiosa es la cooperativa.

Dentro de estos lineamientos la enseñanza tiene un amplio campo para la experimentación pedagógica, para el ensayo de alternativas que conduzcan hacia formas cada vez más fecundas de armonizar el desarrollo de las potencialidades del alumno con los propósitos educativos de la comunidad.

3.5. Concepción de educando

El niño es persona con capacidades o competencias que definen lo humano: amar, desear, pensar, actuar, comunicarse, trascender, afirmarse a sí mismo, participar, crear, construir, transformar. Pero es obvio que en el momento de nacer estas características son potencialidades que deberán ir poniéndose en acto paulatinamente a lo largo del extenso período de desarrollo que conduce a la adultez. Su afectividad, sus relaciones sociales, su sexualidad, su inteligencia están estructuradas de manera peculiar. Como ser social es un sujeto histórico. Se trata de una etapa evolutiva que tiene un sentido en sí misma y adquiere su significación plena considerada en relación con la vida total del individuo.
El niño es un sujeto activo, constructor de su propio desarrollo refleja los intercambios que se producen en su territorio vital, posee esquemas cognoscitivos que le permiten ir realizando asimilaciones y acomodaciones para poder adaptarse dinámicamente a su realidad.
Hay una cierta tendencia evolutiva que todos compartimos, hay un cierto perfil de desarrollo psicológico que es común a todos los niños, pero al lado de eso hay elementos suficientes de diversidad entre unos y otros individuos como para poder afirmar que cada uno recorre a su manera y a su ritmo la historia de su desarrollo.

Conocer al niño en sus dimensiones biopsico-sociales, inserto en un contexto histórico-socio-cultural es requisito indispensable para trabajar como docente.
La propia experiencia y la información teórica permiten a los maestros conocer muchos aspectos importantes de la conducta de los niños.(6)
Para poder caracterizar las distintas etapas de la infancia el valor de las fuentes teóricas es fundamental en la medida en que éstos se pongan en relación dinámica con las prácticas educativas concretas y sirva para reflexionar sobre ella.
Actualmente, se cuenta con muchos y con valiosos aportes teóricos acerca de los procesos evolutivos y las características tanto de la infancia como de la adolescencia. En este caso se ha optado por desarrollar con algún detenimiento -sin pretensión de exhaustividad- algunos aspectos del desarrollo que tienen especial interés para la educación del alumno en los dos primeros ciclos de la EGB los que deberán completarse al abarcar el diseño curricular del tercer ciclo.

1. El desarrollo afectivo, social y psicosexual.
2. El desarrollo intelectual.
3. El desarrollo moral.

Sobre el desarrollo del lenguaje el área correspondiente tiene su buena fundamentación además de lo que se puede consultar directamente en el curriculum del Nivel Inicial.Se ha

(6) Esta es la síntesis aprobada por la Comisión Curricular Central sobre el análisis crítico, efectuado por las comisiones curriculares regionales, de los currícula provinciales. Para caracterizar al niño del Nivel Inicial, los docentes coincidieron con el enfoque desarrollado en el Curriculum de Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y con lo expuesto en núcleos docentes y en los documentos que obran como aportes de los maestros y especialistas de la Provincia de Río Negro, 1991. La necesidad de desarrollar un marco teórico común que posibilite la articulación entre los niveles educativos hace de esta caracterización un punto de partida, a lo que se agregan algunas consideraciones específicas con respecto a las etapas de vida del alumno de la EGB.

elegido un encuadre evolutivo de dichos aspectos por entenderse que encierran un mayor nivel explicativo que el que brindan los enfoques descriptivos organizados en torno a edades cronológicas. De todos modos, estos últimos pueden extrapolarse fácilmente a los primeros.

El desarrollo afectivo, social y psicosexual

El recién nacido establece una relación afectiva poderosa con quienes lo cuidan, ya que ellos son los que satisfacen sus necesidades y deseos. Esto implica dos cosas igualmente significativas: una es el valor de la afectividad como expresión del psiquismo total y otra el carácter social del mismo. H. Wallon afirma que "lo social, o más precisamente la necesidad del otro, está ya inscripta en lo orgánico: por la inmadurez con que nace, que lo hace el más frágil de los seres vivos en ese momento, el hombre no puede sobrevivir sin la asistencia de los otros". (7)

El punto de partida del desarrollo de las conductas afectivas y sociales es pues, el de la íntima unión con "los proveedores" (Erickson) del que gradualmente el niño irá saliendo hasta establecer las diferencias entre lo interno y lo externo. Erickson también señala que según esa relación trasunte confianza o inseguridad, se irá constituyendo de manera diferente la relación entre el yo y los otros.
En los primeros años, importantes acontecimientos como la aparición de la marcha y el lenguaje contribuyen a que se desarrolle en el niño un sentimiento de sí, más rico en experiencias y en discriminación de emociones placenteras y desagradables, vinculadas con su constelación familiar.
Al llegar al Jardín, el niño ha acumulado un rico bagaje de experiencias que toman como escenario el ambiente familiar. En ese momento, se hace evidente una fuerte ambivalencia: por un lado, está estrechamente unido a su familia pero, por otro, quiere poner a prueba su autonomía.
Al tratar de reafirmar su personalidad manifiesta intemperancia y obstinación, se niega a aceptar limitaciones, normas y pautas que impliquen demora en la satisfacción de sus deseos.
Los celos y la agresión, diferentes entre sí por su especificidad afectiva, tienen sin embargo en común el hecho de que ponen de manifiesto la inseguridad en la que se encuentra el niño respecto de sus afectos y posesiones.
Es especialmente conflictivo el intento de integrarse a un grupo de pares, por las exigencias de diferenciación e integración que conlleva la conducta grupal.
La familia sigue siendo durante la etapa del jardín y primeros ciclos de la EGB el principal agente socializador. La escuela debe procurar compartir con ella la orientación del alumno, en tanto representa una institución social encargada de abrir nuevas perspectivas y "mostrar otros mundos".
Cuando el niño ingresa a primer grado (año en E.G.B.) la acción socializadora de la escuela y de la familia continúan. Esta última, en tanto grupo socializador anterior a la escuela, determina que el niño haya sido moldeado por el tipo de relaciones afectivas y pautas del grupo familiar, en el contexto más amplio del grupo social a que ésta pertenece.
La socialización y la individualización son las dos caras del mismo proceso de crecimiento que transformará a ese ser indefenso que es el bebé, en un adulto plenamente recortado en su singularidad y, por eso mismo, plenamente relacionado con el grupo social al que pertenece.
No hay antimonia entre individuo y sociedad :la ligazón a los diferentes contextos sociales (la familia, la escuela, el barrio, la ciudad, el país...) permiten al niño recortar su identidad.
De allí la importancia de la acción educativa que se desarrolla desde uno de esos contextos significativos que es la escuela para atender, en primero y segundo ciclo al niño "en edad escolar".

(7) Curriculum Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1991.

"Los docentes primarios reciben a una persona que ya ha recorrido un complejo camino en su evolución social : de esa "simbiosis psicológica" de los primeros tiempos ha llegado, alrededor de los tres años, a recortar claramente su yo de los otros.
En el período preprimario (tres a seis años), de enorme complejidad afectiva, ha conquistado su lugar en la estructura familiar: hijo o hija de una pareja, con una determinada posición en relación con los hermanos si los tiene...se ha ubicado en su propia historia.
Esa época está marcada por el conflicto entre la necesidad de autoafirmación y el profundo apego afectivo a la familia; los celos y la envidia tiñen la vida afectiva, en este esfuerzo por conquistar su propio lugar a través de las rivalidades y de los enamoramientos.
En ese período el contexto privilegiado de socialización es la familia; el jardín de infantes puede suavizar los conflictos propios de las relaciones familiares, pero el eje del interés infantil es su ubicación en el grupo familiar: es una etapa de orientación centrípeta, dirigida especialmente a la construcción de la propia persona.

En cambio el período que nos interesa como docentes del nivel siguiente (EGB) tiene una orientación centrífuga: el niño está ávido por multiplicar sus relaciones con el "mundo exterior" (el que está más allá de los límites del hogar).
En esta marcha hacia las descentración que supone el desarrollo de lo social (orientada simultáneamente hacia la individualización y la socialización) el niño encuentra en la hasta hoy escuela primaria la posibilidad de diferenciarse: de recortar sus potencialidades, de verse a sí mismo como una unidad que puede incorporarse a distintos grupos, modificándolos y modificándose enriqueciéndose con el intercambio.
Se desarrolla lo que Wallon llamó "una personalidad polivalente" : el mismo individuo puede verse y ser visto como muy bueno en dibujo, regular en matemática y poco hábil para plantearse preguntas interesantes..." El niño se conoce a sí mismo como el lugar simultáneo de diversas posibilidades" (Wallon, Henry)
Se relaciona con adultos que no son sus padres y con niños que no son sus hermanos, en un contexto de trabajo y de juego en el que se conjugan la emulación, la competencia, la cooperación. el amor, el rechazo, la indiferencia...las múltiples posibilidades de las relaciones sociales y afectivas entre los seres humanos, con las ventajas que supone la confrontación de las diferencias".

La escuela representa así un contexto riquisímo donde los chicos pueden ampliar enormemente el universo primero -aportado por la familia- confrontando sus características con las de otros universos incorporados al grupo por sus compañeros y sus docentes.
Y ese es su valor específico en cuanto al desarrollo social de los chicos: permite integrar las diferencias a través del intercambio, que es la máxima posibilidad de enriquecimiento de lo humano.
Con la llegada de la pubertad, hay nuevas posibilidades de desarrollo social: el alumno de primero y segundo ciclo, que ya ha hecho tan importantes conquistas en el terreno de la individualización y de la socialización, comienza a ser capaz de preguntarse por el sentido de las pautas que hasta ahora aceptó, de cuestionar los valores que simplemente tomaba por provenir de los modelos adultos... Avanza hacia la necesidad de confrontarse con la sociedad que lo ha venido formando, para ingresar en ella como participante pleno, y no ya como mero espectador.
Esta tarea recién estará completa al culminar la adolescencia, de modo que como docentes "primarios" sólo asistimos al despertar de esa necesidad ambivalente de mayor autonomía y de límites precisos pero cada vez más flexibles, que caracteriza a los chicos que van siendo grandes.
Se debe procurar brindar espacio a las diferencias familiares y subculturales y procurar no marginar a niños que, por provenir de otras familias inmigrantes, o carecientes, o pertenecientes a minorías étnicas o religiosas, no se acercan al modelo típico de niño que aún subsiste como referencia para algunos, quizás a nivel inconsciente.

En cuanto al desarrollo psicosexual "lo que distingue a la sexualidad humana es que no está organizada a partir del instinto: necesita ir construyéndose paulatinamente a través del contacto con los otros, a lo largo de casi tres lustros (en el hombre, es muy extenso el período que separa el nacimiento de la plena madurez biológica que lo hace capaz de reproducir).
Esto implica:

- Que nacemos con un cuerpo de varón o de mujer, pero la masculinidad y la femeneidad se aprenden.

- Que ese aprendizaje se despliega a través de los estrechos vínculos que unen a los niños con los adultos que los cuidan.

- Que esos adultos (padres y educadores especialmente) son los portadores de los valores y la ideología de la cultura a la que pertenecen, con respecto a este tema."

Los educadores van a encontrar a los alumnos que comiencen la EGB en el período de latencia, una meseta entre dos crisis sucesivas en el desarrollo sexual que son la etapa edípica y la pubertad.
El período de latencia a los 6-7 años, durante el cual no habrá cambios cualitativos en el desarrollo sexual: todos los logros de la etapa edípica acompañarán estos cinco o seis años aproximadamente, hasta que la llegada de la pubertad signifique una brusca irrupción de la problemática sexual, en un nuevo momento crítico.
La entrada en latencia implica un enriquecimiento de los intereses del niño: parte de la energía que ponía para la investigación de los "grandes temas" (origen de la vida, diferencia entre los sexos, muerte... los límites de la vida humana, en fin) queda disponible para otras tareas; el aprendizaje sistemático cuenta, por eso, con un enorme caudal de energía. La otra parte sigue vinculada, por supuesto, con la problemática de la sexualidad.
"Su antiguo interés por ver todo y espiar los secretos más íntimos de su ambiente se ha convertido en afán de saber y de aprender. En lugar de las revelaciones y explicaciones que solía perseguir, muéstrase dispuesto a adiestrarse en el empleo de las letras y los números" (Anna Freud). (8)

En resumen, cuando los conflictos de la etapa anterior han sido satisfactoriamente resueltos, la latencia trae consigo una fuerte motivación hacia el aprendizaje y hacia la exploración del mundo que trasciende los límites del propio hogar: la escuela, el barrio, el club, etc... Se entibian los vínculos amorosos y hostiles con los padres y cobran un notable vigor los vínculos que lo unen a sus pares.
El niño puede introducirse en el mundo de la tecnología propia de su cultura: descubre el placer de trabajar "produciendo cosas" (al contrario del juego que tiene una finalidad en sí mismo y es el centro de la vida del preescolar, el trabajo implica la idea de eficacia, de finalidad que orienta la tarea).
El niño siente placer al dominar los utensilios y las herramientas propios de su cultura (tanto materiales como intelectuales).
La escuela significa, de este modo, la posibilidad de participar de la vida comunitaria, de un modo análogo al que brinda el mundo del trabajo a los adultos.
Y hacia el fin del segundo ciclo de la EGB, la pubertad renueva la problemática de la sexualidad, reverdeciendo los antiguos conflictos, renovando la ambivalente relación del sujeto -que ya no es un niño del todo- con sus padres.
"La pubertad, a la que durante tanto tiempo se consideró época de aparición del instinto sexual, sólo constituye un segundo brote de esa evolución que, iniciada en el nacimiento, se detiene al finalizar el primer período de la infancia y únicamente ahora alcanza su culminación" (Anna Freud).(9)

(8) Freud, Anna. Introducción al psicoanálisis para educadores. Ed. Paidós, Bs. As., 1981, cap. III, pág. 55
(9) Op. cit., cap. III, pág. 59.

La pubertad tiene como eje el "trabajo psicológico" que debe hacer el sujeto frente a sus cambios corporales: la maduración de su aparato genital y la aparición de los caracteres sexuales secundarios.
Ese trabajo supone una "despedida" del cuerpo infantil para lograr la adaptación al cuerpo nuevo, capaz de reproducción. Los cambios físicos son mucho más rápidos que los psicológicos, porque el púber debe reelaborar su esquema corporal incluyendo nuevas capacidades que son, a la vez, gratificantes y perturbadoras.

Algunas consideraciones sobre el desarrollo intelectual

¿Qué es la inteligencia?
Una de las formas de conocer el mundo, la más importante de las que poseemos los humanos.
Porque nosotros disponemos para nuestra necesidad de conocer y conocernos, de tres categorías de conductas: instintivas, habituales e inteligentes.
Las primeras son innatas (y en el hombre, mínimas). El hábito y la inteligencia, en cambio, requieren de aprendizaje.
Pero, teniendo esto en común, son muy diferentes: los hábitos nos permiten enfrentar situaciones reiteradas, repetidas, donde no hay imprevistos.
Las conductas inteligentes son las que desplegamos ante situaciones nuevas, originales.
Y el predominio enorme de las conductas inteligentes sobre las instintivas y las habituales es característico de la especie humana, lo que la hace capaz de plantearse problemas y de resolverlos de manera original: el ser humano es esencialmente curioso.
Hay una continuidad funcional de la inteligencia a lo largo de toda la vida: un bebé, un niño de jardín, uno de nuestros alumnos, nosotros mismos, compartimos esa necesidad de responder, inventando y descubriendo, a las situaciones nuevas con las que nos encontramos. Lo que difiere, según la etapa evolutiva del sujeto, son los recursos con los que puede sistematizar sus descubrimientos e invenciones: esa es la diferencia estructural a la que alude Piaget, que describe distintas organizaciones de la inteligencia: sensorio-motriz, representativa o preoperatoria y operatoria.
Esto significa que, desde el punto de vista del conocimiento, el mundo es lo que el sujeto puede conocer de él: lo que es ajeno a sus posibilidades de interacción con el medio queda fuera de las fronteras de su universo.
En vez de tomar a la inteligencia como una facultad dada -en mayor o menor grado- en los diferentes individuos, Piaget se interesó por su evolución que da lugar a distintas estructuras cognoscitivas, a lo largo de la infancia y de la adolescencia.
Esas estructuras son el resultado de la interacción entre el sujeto de conocimiento y el medio en el cual está inserto y representan diferentes estilos de apropiarse cognitivamente de la realidad, en función de las "herramientas intelectuales" de las que dispone sucesivamente ese sujeto.
Se subraya un concepto fundamental de la teoría de Piaget: el interjuego de estos sistemas de ideas es el que caracteriza al pensamiento lógico y a esa lógica se llega por construcción debida a la interacción entre el sujeto que conoce y la realidad conocible.
El pensamiento operatorio o lógico no es innato, sino el resultado de un complejo proceso evolutivo.
"El pensamiento ya no se apega entonces a los estados particulares del objeto, sino que se ciñe a seguir las transformaciones sucesivas, según todos los rodeos y vueltas posibles; y ya no procede desde un punto de vista particular del sujeto, sino que coordina todos los puntos de vida distintos en un sistema de reciprocidades objetivas". (10)
Y en este punto debemos introducir una necesaria diferenciación; Piaget distingue en la estructura operatoria dos subestructuras: el pensamiento operatorio concreto y el

(10) Piaget, Jean. Op. cit., vap. V, pág. 193.

pensamiento operatorio formal.
Los niños de nuestras escuelas manejan, en su gran mayoría, el primero.
Recién en el tercer ciclo encontramos a los que están apropiándose de los rudimentos del pensamiento formal (éste estará afianzado alrededor de los quince o dieciséis años).
Trataremos de comprender las características de ambos.

Pensamiento operatorio concreto:

1. Se llama así porque su campo de aplicación es el mundo real, el mundo de la experiencia.
"El sujeto se esfuerza por estructurar la realidad del modo más completo que puede, pero se atiene a lo real en su forma bruta, vale decir, tal como aparece (...) sin criticar la experiencia y sin tomar precauciones metodológicas sistemáticas". (11)

2. Por esa "adherencia a lo real", el pensamiento operatorio concreto sólo puede formular hipótesis a partir de la experiencia, nunca trascendiéndola: necesita primero "entrar en acción" (reunir objetos del mismo color, escribir una carta a un amigo, visitar un barrio de la ciudad, mirar un programa de TV, sembrar diferentes semillas...) para luego estar en condiciones de "leer" lo que sucede y así elaborar hipótesis, coordinando sus diversas lecturas de la experiencia.
Reflexiona con respecto a la acción en curso.

3. Necesita reconstruir sus diversos logros en los diferentes dominios de la realidad: no es fácilmente generalizable.
Por ejemplo: con respecto a las nociones de conservación, es habitual que alrededor de los siete años nuestros niños hayan accedido a la de sustancia ("hay la misma cantidad de plastilina"), pero recién cerca de los nueve estarán convencidos de que esa misma cantidad pesa igual (conservación del peso).
Esto implica que durante toda la escolaridad primaria asistimos a una generalización paulatina de la lógica, a los diferentes aspectos del mundo real que nuestros chicos van conociendo.

4. No es un pensamiento sistemático: el niño reflexiona sobre la realidad, pero no puede reflexionar sobre su propio pensamiento y no consigue, por eso, la sistematización de sus diferentes ideas en teorías.

Pensamiento operatorio formal:

1. Su campo de aplicación es el "mundo de lo posible".
Trasciende al mundo de lo real: lo cuestiona, lo critica, para entenderlo más profundamente. En vez de atenerse a la experiencia bruta, la compara con otras posibilidades, aunque éstas no sean actuales.
Al púber le interesa no sólo cómo son las costumbres de su país y de los otros países, sino también cómo podrían ser, no sólo cómo es la vida conocida en nuestro planeta, sino también como podrían ser otras posibilidades de vida en el Universo.

2. Puede deducir a partir de hipótesis, trascendiendo la "experiencia bruta".
"El sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, o sea que considera a título de puras hipótesis; se hace entonces capaz de sacar las consecuencias necesarias de verdaderas simplemente posibles, lo que constituye el principio del pensamiento hipotético-deductivo o formal". (12)
Frente al problema que se le plantea, este pensamiento intenta de entrada acudir a hipótesis

(11) Inhelder y Piaget. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ed. Paidós, Bs.As., cap. XVII, pág. 239.
(12) Piaget e Inhelder. Psicología del niño. Ed. Morata, Madrid, 1981, cap. V, pág. 133.

(verdades probables) que permitirán organizar la comprensión de la experiencia.

Quizás una última aclaración nos sirva para comprender las diferencias entre ambos estilos de funcionamiento operatorio:
El pensamiento operatorio concreto es el que nos brinda el acceso al conocimiento vulgar, el que utilizamos habitualmente en nuestra vida cotidiana.
"Las operaciones concretas son estructuras que se conservarán durante toda la vida y seguirán siendo activas en el plano limitado de la organización de los datos inmediatos".(13)
El pensamiento operatorio formal es el que nos brinda el acceso al conocimiento científico: es un pensamiento riguroso, con enormes posibilidades de controlar la realidad, porque es capaz de trascenderla.
Este estilo de pensamiento no es propio de la infancia, aparece al comienzo de la adolescencia (los chicos del tercer ciclo) apoyado en la solidez del desarrollo del pensamiento operatorio concreto.
El diseño curricular que se implementó para el CBU de nuestra provincia incluye la dimensión psicológica del mismo. Refiriéndose al alumno dice:
"Esta dimensión se refiere al desarrollo evolutivo diferenciado de los alumno y pone énfasis en la diversidad de factores psicológicos que influyen sobre los procesos de aprendizaje. Ofrece asimismo instrumentos para una mejor fundamentación e instrumentación de las propuestas de enseñanza."
La etapa evolutiva ...[en la que se encontrarán los alumnos del 3° ciclo de la EGB que se extiende de los once a los 14/15 años] representa la primera fase de la adolescencia, estrechamente ligada a profundos procesos de cambio de índole biológica, psicológica y social.
Es un período caracterizado, por lo general, por una integración social mayor, en la que el grupo de pares y de compañeros adquiere especial relevancia contribuyendo al proceso de emancipación familiar que se inicia.
Es el momento en que empiezan a configurarse los grandes valores e ideales y a delinearse un futuro estilo de vida. Requiere de la adquisición de conocimientos que permitan desarrollar vínculos cada vez más amplios y diversificados con el mundo y consigo mismo. El adolescente en esta etapa vive intensamente su subjetividad y se haya no menos intensamente abierto y volcado al exterior, hacia nuevas relaciones que le proporcionan experiencias inéditas.
Paralelamente se producen importantes cambios intelectuales y cognitivos. Su pensamiento desarrolla la capacidad de razonar sobre lo posible y no sólo sobre lo real, puede formular hipótesis y someterlas a prueba, tiene mayor capacidad para anudar argumentos, para objetivar y reflexionar, así como para la exploración sistemática de variables. Para gran parte de los alumnos es también una etapa de desarrollo y consolidación de diversas habilidades. Es sabido también que hay jóvenes que no alcanzan estos desarrollos hasta mucho más tarde y que es asimismo frecuente encontrar adultos que no hacen uso de las mencionadas operaciones intelectuales en la vida cotidiana. Hay, en fin, otros que han desarrollado estas cualidades en determinadas áreas pero no en otras.

Más allá de la diversidad de situaciones, es claro que sin descuido de otras dimensiones, particularmente la afectiva, el pensamiento abstracto debe ser alentado. Los alumnos deben ser estimulados a desarrollar razonamientos, hipótesis, deducciones y asociaciones para la asimilación de información verbal y no verbal, a construir estrategias para la resolución de problemas, a reconocer datos y relaciones implicadas en situaciones-problema, a comprobar hipótesis, etc.
El estímulo al pensamiento abstracto es necesario entre otras razones porque permite razonar y planificar no sólo sobre situaciones acerca de las que el individuo ha tenido experiencia directa sino también acerca de situaciones posibles e hipotéticas, lo cual aumenta drásticamente el poder de comprensión y de realización.

(13) Inhelder y Piaget. Op. cit., cap. XVI, pág. 211

El conocimiento y manejo de la realidad a través del pensamiento abstracto requiere el dominio de diferentes modos y códigos de expresión, en primer lugar, de la o las lenguas naturales y, en segundo lugar, de diferentes lenguajes especializados.

La construcción de la moralidad

La moralidad infantil se construye sobre la base de los otros tres procesos (el social, sexual afectivo y el cognitivo), pero con su propia especificidad.
El niño nace en un mundo moralizado y relacionado con adultos que tiene una determinada actitud frente a los valores y normas. Interactuando con el mundo y los hombres que lo rodean, el niño aprende a ser moral. Se pueden distinguir dos estados. El primero se caracteriza por el egocentrismo infantil y la presión adulta, cuya consecuencia es la moral heterónoma. El segundo está constituído por el inicio de la cooperación, que posibilitará el desarrollo de una moral autónoma. Como se dice en el curriculum cuya caracterización del niño se ha tomado:

"El niño -en tanto persona humana- es portador él mismo de valiosidad moral y exige respuestas "éticas" de su entorno: desde que se lo concibe siempre cabe la alternativa de que se lo respete como persona o no. Incluso, por el solo hecho de haber sido concebido, un niño tiene derechos básicos como, por ejemplo, a ser alimentado y educado. Sin embargo, no basta con que su mundo esté moralizado y que él mismo sea para los demás una realidad revestida de valiosidad moral. El niño, como ocurre con todas sus otras posibilidades, tiene que aprender a ser moral.
Es la familia la principal responsable de la educación moral del niño, sobre todo en los primeros años de su vida. La escuela compartirá con la familia esta tarea, sabiendo que un aprendizaje integral implica, necesariamente, hacerse cargo también de la educación moral, instituciones religiosas, por ejemplo, lo cual amplía la corresponsabilidad de la escuela en la tarea.
No hay duda que la educación religiosa que muchos de nuestros niños traen de sus hogares y de sus correspondientes iglesias juega un rol esencial en la formación moral. Las creencias religiosas implican siempre una fuente de motivos para actuar y ofrecen también al niño un conjunto de valores y de normas para su conducta."
"Integrando diversos aportes teóricos podemos distinguir en el desarrollo moral del niño tres *aspectos* fundamentales.

1. *Hay un aspecto que tiene que ver con la ansiedad, originada en que el ser humano asume tempranamente que los actos que realiza están bajo vigilancia. Es el temor a no tener la autorización o aprobación que se instala tempranamente en la vida humana, y que tiende a interiorizarse (proceso en el cual la ansiedad por la "autorización" o el "permiso" para actuar se hace más difusa e independiente o desprendida del miedo "consciente" a ser descubierto). El tema freudiano del super-yo, como interiorización de pautas de socialización ligadas sobre todo a la represión de deseos infantiles inconscientes apunta en esta dirección.*

2. *Hay otro proceso que tiene que ver con las características específicas de la sociabilidad humana: está basado en la empatía, sentimiento humano básico que consiste en ponerse en lugar del otro, de identificarse con él.*
En el niño pequeño, este sentimiento surge de una insuficiente discriminación entre el yo y los otros, que hace que el sujeto viva "sumergido" en el clima emocional de su entorno humano: es bien conocido que los bebés, por ejemplo, "se contagian" cuando alguno de ellos llora o tiene un berrinche.
Esa empatía primera resulta paralizadora y generadora de culpa (porque uno se siente culpable de la desgracia ajena, al no poder identificar las causas de su emoción).
El proceso de maduración apunta aquí a pasar a otra forma de empatía -prosocial y libre de culpa- cuando el sujeto, más descentrado, distingue perfectamente sus necesidades de las

ajenas, pero es capaz de sensibilizarse por la situación del otro, comprenderlo, ayudarlo y solidarizarse con él, más allá de su exclusivo interés personal (logro que sólo se alcanza plenamente en la adolescencia).

3. *Un tercer aspecto de la orientación moral es el cognitivo, que tiene que ver con la construcción de las perspectivas sociales, de las expectativas de comportamiento, de los conceptos de autoridad, de motivación y de justicia.*
El niño va procesando la información discrepante con sus juicios morales anteriores, y va así construyendo estructuras cognitivas más adecuadas al punto de vista moral.
El proceso de maduración apunta aquí a pasar de la heteronomía a la autonomía, es decir, de la interacción normada autoritariamente (sin posibilidad de crítica) a la interacción normada racionalmente.
Estos tres aspectos son de tipo estructural y se dan simultáneamente y no se corresponden con etapas sucesivas. Lo que sí podemos distinguir son etapas de desarrollo en cada uno de los aspectos distinguidos. Por lo tanto, la madurez de la orientación moral, que el niño tiene que conquistar en su aprendizaje, supone el triple tránsito:
- del CONTROL ansioso desde otros, al AUTOCONTROL con ansiedad mínima;
- de la EMPATIA culpógena, a la EMPATIA pro-social;
- de la HETERONOMIA o autoritarismo, a la AUTONOMIA racional.

Recién aquí podemos hablar de autonomía, que se constituye en el término ideal del desarrollo moral, cuando va acompañado de un autocontrol, con ansiedad mínima, y de una ***empatía pro-social*** *que genera ayuda y no sentimiento de culpa..*

El docente debe tener en cuenta la naturaleza particular de la moral infantil, y a partir de allí, darle oportunidades al niño, a través de la cooperación entre pares, de la participación en la elaboración de las normas y pautas de la vida diaria, de la concientización de sus posibilidades y limitaciones, de construir progresivamente los cimientos de una moral autónoma.
El conjunto de todos los aspectos que se acaban de ver nos ayudarán a comprender las características afectivo-sociales, psicosexuales y el desarrollo cognitivo del niño. Esta comprensión facilita la observación pedagógica de su gradual descentramiento del yo, en relación con los objetos y las demás personas; el paso del egocentrismo al sociocentrismo, de la indiferenciación a la distinción, del animismo mágico a la dimensión concreta y reversible del pensamiento, de la moral heterónoma a la autónoma.
Estas dimensiones de la personalidad del niño tienen enorme relevancia para la tarea educativa, por lo que su conocimiento puede estimular nuevas formas de relación maestro-alumno y nuevas estrategias didácticas para satisfacción de ambos y el logro de los fines expuestos.
La concepción de alumno se inscribe en los marcos sociopolítico, institucional y pedagógico expuestos, por lo que, en síntesis:
Se sustenta una concepción de alumno como persona, como ser en desarrollo, capaz de autogestionar sus propios procesos de aprendizaje orientados por el docente. Para ello el alumno tiene que:

- Ser centro de toda acción educativa.

- Ser atendido contemplando no sólo la faz intelectual sino también lo afectivo para lo cual la institución escolar le proporcionará suficientes oportunidades para que se manifieste a través de lo expresivo y lo ético.

- Asumir en el aula un rol activo en proyectos pedagógicos que le conciernan en la expresión del juicio crítico y creatividad.

- Formarse para el trabajo participativo, solidario y responsable.

- Ubicarse históricamente, social e individualmente relacionando su experiencia con las situaciones promovidas por los diversos aprendizajes.

- Asumir el error, la incertidumbre y la seguridad como herramientas de aprendizaje y medio de construir nuevos conocimientos.

- Asumir la continuidad de su proceso formativo como tarea susceptible siempre de enriquecimientos posteriores.

- Desarrollar la capacidad de conocer sus deberes y derechos compatibles con el bien común y el respeto mutuo.

- Tener la libertad de opción que permita la elección más conveniente según las distintas alternativas educativas que se le presenten.

3.6. Concepción del docente de la EGB

3.6.1. El análisis del trabajo docente desde la perspectiva pedagógica

La teoría pedagógica y la práxis educativa constituyen algo indivisible cuando el maestro hace su trabajo y reflexiona sobre él. A veces el docente no repara lo suficiente en que en realidad él mantiene juntas a la teoría con la práctica.
Como afirma G. Sacristán (1986): "Se dice que todos los docentes tienen una teoría de la enseñanza en la medida que operan con unos esquemas implícitos referentes a cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal, etc. A posteriori de la acción se puede examinar su actuación y descubrir esos esquemas o tomas de postura implícitos frente a problemas teóricos. En este sentido se dice que todo docente tiene una teoría, aunque ésta sea a veces incoherente, no articulada ni conciente.
Explicar esto puede darle conciencia crítica al profesorado sobre su propia función y facilitar el cambio cuando se ve que los apoyos de esa teoría encubierta no son correctos, pudiendo llegar a urgir la necesidad de un apoyo teórico más científico".
La teoría está constituida por principios a los que se llega por un proceso de abstracción que, a la vez, los aleja de las situaciones en que se dan los casos particulares, por eso a veces los docentes consideran excesiva toda teoría que no toma en cuenta las situaciones educativas concretas. Sin embargo, esto no significa que al maestro le resulte indiferente la teoría.

La práctica docente no es sólo una actividad observable, sino que se trata de una práxis porque tiene una finalidad, aplica ciertos principios pedagógicos generales que, pese a su nivel de abstracción, influencian la práctica que entonces no puede ser distinta a una acción reflexionada.
La vinculación entre teoría y práctica, es un acto de discernimiento que permite distinguir cuándo la teoría alcanza, o en qué grado alcanza, a explicar los hechos educativos que se originan en la acción docente o en diversas situaciones de aprendizaje. El rol del docente le permite ocupar este lugar privilegiado donde la teoría y la práctica se conectan con finalidades determinadas.
Es necesario que el docente tenga a su alcance diferentes modelos pedagógicos, que valore su relación con la práctica y que observe los resultados que ella provoca, para optar por lo que mejor se ajuste, según su experiencia didáctica, a la realidad concreta de su escuela.
Puede revalorizar en los viejos modelos pedagógicos sus elementos formativos, adecuándolos a los cambios producidos en la actualidad por el avance de otras teorías pedagógicas. Cada alternativa de modelo didáctico es en realidad una hipótesis de trabajo,

sólo el docente, aplicándolo en su clase, puede informar si funcionan todos, algunos y en qué circunstancias. Es importante que el docente sea investigador de su práctica e informe sobre los resultados de su experiencia.
Como encargado de organizar los medios pedagógicos para que el sujeto del aprendizaje adquiera todo aquello que le permita la comprensión y construcción del conocimiento, debe procurarse la necesaria formación profesional que le permita asociar estrechamente la teoría y la práctica en la selección, organización y producción de saberes.

Tanto los docentes como los alumnos son portadores de cultura, lo que los relaciona con un mundo más amplio que el de la escuela.
El docente como agente socializador, explícita o implícitamente transmite mensajes que originan y/o estimulan comportamientos que pueden responder a distintos modelos de relaciones sociales.
La articulación de los contenidos de los aprendizajes con las necesidades y recursos del medio socio-cultural, geográfico y económico puede ser facilitado por la indagación, el conocimiento y la compenetración de las caracteríticas del medio ambiente donde se inserta la práctica docente. Esto ha de beneficiar el proceso de aprendizaje aumentando la significación y relevancia cultural de los contenidos curriculares.
La multidimensional visión del docente lo capacita para ser un articulador social de los diferentes grupos culturales que convergen en la institución educativa. Como articulador él está entre dos o más grupos que representan diferentes entidades sociales y, posiblemente, socio-culturales asumiendo ante uno la representación del otro, con vistas a incorporar el bagaje cultural que trae cada persona como punto de partida de la acción educativa. No para imponer pautas únicas de cultura escolar, sino para superar esta adscripción integrando acabadamente los rasgos culturales de los diversos grupos que interactúan en la escuela y en la comunidad.

La falta de articulación social multiplica los conflictos e intensifica la separación escuela-comunidad. En cambio, el respeto y la libertad para que cada grupo exprese su propia cultura y se la pueda recrear en conjunto, posibilita la integración genuina de todos en la cultura regional y nacional.

3.6.2. El docente como trabajador de la educación

La docencia no es una "profesión liberal". A diferencia de quienes ejercen éstas, la actividad de los maestros transcurre dentro de una institución que tiene sus normas de funcionamiento, órganos de gobiernos centrales y un curriculum del que tradicionalmente, no había participado en su construcción, pero estaba obligado a ejecutar.
Maestros y profesores suelen reaccionar ante estos condicionamientos con la autonomía que le permite su propia formación, con los márgenes de creatividad que tolere la institución y la capacidad de iniciativa para crear situaciones y concretar una enseñanza renovada.
La autonomía siempre es posible, por lo menos en algún grado, pero los límites son también reales y hay que tenerlos en cuenta cuando se evalúa el desempeño del docente.
Pensar en los docentes como meros ejecutores de directrices es pensar en desprofesionalización de la docencia, por eso la incorporación decidida en la elaboración y ejecución del curriculum refleja la valorización profesional plena del trabajo docente.
Participar en la formulación de un diseño curricular es sólo un aspecto de la producción intelectual del maestro, producción que debe profundizarse y extenderse en nuevos proyectos futuros.

La definición del docente como trabajador de la educación subraya su papel productivo dentro de la sociedad, y el reconocimiento que debe merecer su labor desde el punto de vista de la condiciones laborales que han de ser satisfechas, de acuerdo con la importancia

social de su actividad.
"Ser un trabajador de la educación supone haber superado el aislamiento de las aulas y el individualismo en el ejercicio de la docencia, para priorizar una actividad que al ser estrechamente compartida con colegas permite obtener un espacio de decisiones pedagógicas y laborales ampliado y afirmado". (14)
Como profesional y trabajador de la educación, cuando defiende las condiciones laborales inherentes a su actividad, incluye el requerimiento de una capacitación que le permita actuar de modo coherente con la realidad.
Si percibir el trabajo como algo que tiene significado, que vale la pena hacerlo, que es importante, está presente en la auto-evaluación del desempeño docente agregado a ello los resultados positivos de efectivizar la dimensión social de su trabajo, estaremos en presencia de un plena identificación con la profesión y con las tareas pedagógicas que le están asociadas. Concebir al docente como trabajador, implica que la dignidad de su trabajo y las condiciones en que lo realiza requieren bases salariales que satisfagan sus necesidades, y que en el funcionamiento del sistema educativo estén previstas las necesidades que tenga de capacitación y actualización continua. Para garantizar la mejora de la calidad de la educación en su comunidad y los derechos de los alumnos a una apropiación de los conocimientos que le permitan valerse y participar en la sociedad, todo aquello forma parte de un mismo proyecto: el de democratizar la sociedad y la educación, cumpliendo con los ejes básicos que sustentan esta reforma curricular.

3.6.3. El papel institucional del docente

El docente es un trabajador de la educación porque ha obtenido un título académico que le permite a los profesionales tener una autoridad y un poder legal de ejercer cierto trabajo y un mandato: el de definir ellos mismos el sentido social de su actividad. Para ejercer bien la profesión es necesario poner en práctica un saber pertinente, pero, las profesiones se construyen a partir de la naturaleza y de la importancia de su contribución social. No se puede distinguir y estudiar por separado la significación científica de una profesión y por otro su valorización social y simbólica, ambos aspectos están en la base de la construcción de una identidad profesional común.

Los saberes constituyen una de las características centrales de la profesión. Se trata de conocimientos específicos que permitan el ingreso a una carrera laboral determinada y al desarrollo de una trayectoria asociada con aquella.
Los saberes docentes adquiridos durante la formación y los que se incorporan por experiencia de trabajo permiten resolver situaciones problemáticas. Entre ellas muchas escapan a la racionalidad técnica ya sea porque hay conflictos de valores, porque aparecen casos únicos en la práctica profesional, por lo tanto, es frecuente que los saberes aprendidos no alcancen.
Bourdoncle (1993) hace notar que frente a lo imprevisto los docentes ponen en práctica una especie de intuición, de talento, de arte, que obliga a la reflexión en la actuación. Es un pensamiento de exploración pedagógica, de construcción de hipótesis y de pruebas que forman parte de su acción.

El desarrollo de prácticas reflexivas pone en juego el saber y la acción misma, como afirma este autor, "Es un arte de poner en evidencia de manera nueva los problemas, las resoluciones, improvisar. Esta reflexión en acción es un ejercicio de la inteligencia, riguroso a su manera y de todos modos necesario para poner en práctica los saberes científicos y técnicos. Raramente se los aplica directamente sin otros juicios: ellos dependen enteramente de esta epistemología de la práctica largo tiempo ignorada en las escuelas profesionales".

(14) Documento Curricular para el Nivel Primario. Río Negro (1990).

Por lo tanto, no se justifica el concepto de "desprofesionalización" que se viene asociando con el ejercicio de la docencia.
Una cosa es reconocer que toda carrera profesional necesita planes y condiciones para la actualización permanente y, otro, aceptar que no puedan llegar a conjugarse saberes, autonomía y continuidad en una carrera desde donde se construye la identidad profesional.
Según Dubar (1994) uno puede reconocer por lo menos cuatro combinaciones:
- El espacio de la formación profesional asociado con la construcción aún incierta de la identidad.

- El espacio del oficio, del desempeño en la tarea, asociado con la consolidación de la identidad o con el bloqueo de una identidad especializada.

- El espacio organizacional donde los diferentes miembros de una institución confirman la identidad profesional de otro al efectuar el pleno reconocimiento de sus funciones y tareas como homólogas a las de ellas. (Valorización acordada por los pares).

- El espacio fuera del trabajo en donde puede hasta llegar a desestructurarse una identidad (por exclusión) o se confirme un retiro sin conflicto, propio del tiempo insumido por una larga trayectoria profesional.

Formación, consolidación, reconocimiento institucional y retiro son los momentos-clave de una identidad profesional lograda sobre la continuidad. Cualquier amenaza de alteración de estos momentos implica la ruptura total o parcial de una trayectoria profesional que, en caso de exclusión extrema, tendrá que buscar otros espacios para construir una nueva identidad laboral. Lo cual constituiría un serio peligro de desorganización personal, institucional y social.
Cada configuración de identidades / saberes está construida por muy diversos procesos de socialización. ...Mezclan, en forma conflictiva, la permanencia y la evolución, lo viejo y lo nuevo.
En cada generación y en cada sociedad las identidades profesionales son construcciones sociales que implican la interacción entre trayectorias individuales y sistemas de empleo, trabajo y formación. Ninguna de estas dimensiones es separable de las otras.

4 ENCUADRE DIDACTICO

4.1. Organización en el diseño curricular

El diseño curricular, herramienta de la práctica pedagógica, debe constituirse en un fértil orientador para que los docentes puedan estimular el desarrollo, la potenciación y la ampliación del conjunto de capacidades que portan los alumnos desde que ingresan al Nivel Inicial continuando su transito por la EGB , favoreciendo su inserción activa y crítica en el mundo escolar y extraescolar.
Dado que esta propuesta privilegia la selección y organización de contenidos que sean pertinentes y relevantes para los educandos, atendiendo tanto la adecuación psicológica de los mismos, como su significatividad y estructuración lógica, este diseño curricular tiene presente los siguientes principios y conceptos centrales:

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

b) Principio de espiralación: El concepto de curriculum "en espiral" (Bruner, 1972) implica continuidad y progresión. Permite dar a la enseñanza de los contenidos fundamentales continuidad a lo largo de las distintas secciones del nivel y a lo largo de los distintos niveles educativos, de forma que los alumnos puedan relacionarlos y progresar adecuadamente, retomando cada proceso allí donde quedó anteriormente. Este principio es especialmente adecuado para facilitar la construcción progresiva de conocimientos, atendiendo adecuadamente la diversidad del grupo clase.
La progresión permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un conocimiento conceptualizado cada vez más complejo.
El concepto de espiralación, que se materializa a través de una organización de contenidos en torno a ejes e ideas básicas, permite vertebrar y dar direccionalidad al desarrollo de todas las cuestiones a abordar; a la vez, posibilita establecer la secuenciación de los contenidos, teniendo en cuenta tanto la complejidad que le es propio como la de las operaciones del pensamiento requeridas para su apropiación. Espiralar implica, por lo tanto, otorgar direccionalidad, gradualidad y secuencia al curriculum.

c) Principio de estructuración: Captar la estructura de un asunto es entenderlo en una forma que permita a muchas otras cosas realizarse significativamente con él.

Aprender estructuras es aprender cómo están relacionadas las cosas. Por lo tanto, es necesario facilitar a los alumnos la comprensión de la "estructura fundamental" de los contenidos a enseñar.
Explicitar "estructuras de contenidos" es formular las ideas básicas y sus relaciones. Estas ideas se encuentran en el corazón de todas las ciencias y de los temas básicos de la vida y son tan sencillas como poderosas en relación a la cantidad de fenómenos que permiten comprender y explicar.
Cuanto más fundamental o básica sea una idea que se ha aprendido, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas, es decir su valor transferencial.

El dominio de las ideas fundamentales de un campo, de un asunto de un tema, abarca no sólo la comprensión de conceptos y principios generales, sino también "el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación hacia la conjetura y las corazonadas, hacia la posibilidad de resolver problemas, cada uno por sí mismo." (Bruner, 1972)
Se considera que un curriculum que reconoce las posibilidades evolutivas de los educandos de acceder a diferentes niveles de conocimiento tiene que ofrecer múltiples oportunidades para que los aprendizajes sean efectivos. Las estructuras básicas de cada disciplina o área curricular, las ideas fundamentales que "radican en el corazón de todas las ciencias" y los contenidos básicos que les están asociados constituyen ejes organizadores del presente diseño curricular. A partir de los campos de conocimiento del Nivel Inicial, el de áreas para el Ciclo I y II de la EGB, se entiende que las ideas básicas, han de ser profundizadas para ser usadas en formas cada vez más complejas. A medida que el alumno avance en los distintos ciclos de la EGB avanzarán sus aprendizajes de las respectivas áreas donde nuevos contenidos ampliarán los anteriores y nuevas estrategias del conocimiento permitirán profundizarlos.

Como Bruner lo hace notar (15), el aprendizaje de las estructuras básicas permite, mejor que ninguna otra cosa, una transferencia adecuada y efectiva.Cuando algo se aprende como ejemplo de un caso más general (y entender los principios o estructuras elementales no es otra cosa), se ha aprendido, además de algo concreto, un modelo para entender otras cosas similares que después se puedan encontrar: "captar la estructura de un asunto es entenderlo de una forma que permita a muchas otras cosas relacionarse significativamente con él. Aprender estructuras, en resumen, es aprender cómo están relacionadas las cosas". Por otro lado, hay ideas que aparecen reiteradamente en todas las áreas de la ciencia: aprenderlas en una y de manera general facilitará enormemente la tarea de aprenderlas después, en diferente forma, en otra parte de la ciencia;

- Por último, la comprensión de la estructura fundamental de cualquier materia es un requisito para la aplicabilidad del saber, para hacer que el conocimiento se refleje en los problemas que uno encuentra fuera de las aulas o que encontrará en las aulas a las que le llevará el curso de su formación: "para que una persona esté en condiciones de reconocer la aplicabilidad o inaplicabilidad de una idea a una nueva situación y de aplicar su aprendizaje respectivo, debe tener claramente presente la naturaleza del fenómeno del que se está ocupado. Cuando más fundamental o básica sea la idea que ha aprendido, casi por definición, tanto mayor será su alcance de aplicabilidad a nuevos problemas".

La convicción de Bruner es que "para hacer accesible la estructura profunda de cualquier conocimiento, la regla es que cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz. Es una premisa que descansa en el hecho de que las ideas abstractas más complejas pueden convertirse en una forma intuitiva que esté al alcance del que aprende para ayudarle a llegar a la idea abstracta que debe ser dominada".

Dado que se trata de un curriculum en espiral los contenidos de cada ciclo y área son **recurrentes**, no lineales.
En cada ciclo se retoman los nucleos básicos de cada área. Obviamente el desarrollo del curriculum no se limita a estas estructuras sino que propone contenidos agrupados en torno a grandes cuestiones, principios, y valores que se consideran significativos y socialmente relevantes.
Las ideas de fondo de cada área se llevarán, justamente, a lo significativo y relevante no a los detalles o a los aspectos más superficiales. El propósito de promover el proceso de construir conocimientos, usar capacidades, utilizar el pensamiento para dirigir la acción, afrontar problemas, aprender procedimientos de resolución, valorar situaciones, etc.
Sobre la base de los principios expuestos, este curriculum está organizado como se muestra

(15) Ver Palacios, Jesús: Jerome S. Bruner: una teoría de la educación en Revista Infancia y Aprendizaje, Nº 7, 1979.

en el siguiente esquema general:

EGB - Ciclos I y II

Areas y disciplinas	Organización curricular de las áreas			
	Fundamentación	Encuadre didáctico	Organización de los contenidos	Lineamientos de acreditación por área y ciclo
-Ciencias Sociales -Tecnología -Ciencias Naturales -Matemática -Lengua y Literatura -Educación Artística *Música *Teatro *Plástica -Educación Física -Formación Etica y Ciudadana		-Propósitos. -Contenidos. -Considera ciones meto-dológicas. -Evaluación	-Ejes organizado-res -Ideas básicas -Contenidos (actitudinales y procedimentales generales) -Caracterización de ejes temáticos -Propósitos -Cuadros de contenidos.	* Se exponen al finalizar cada ciclo.

Una perspectiva que tiene en cuenta los ámbitos de experiencia de los niños -tanto reales como potenciales- para, a partir de ellos formular ejes vertebradores de los aprendizajes esperables en el nivel, e ideas básicas derivadas de dichos ejes.
Los **ejes** de nivel constituyen las ideas centrales, las ideas generales y son los que dan la direccionalidad y, por ende, significatividad a todas las experiencias de aprendizaje que se propician en los diversos momentos del proceso educativo.
Se define al eje como un concepto abarcativo de las problemáticas a presentar en las distintas unidades didácticas, que opera como columna vertebral del proceso educativo, permitiendo la articulación de las unidades entre sí, promoviendo su secuenciación y dando lugar a la inserción, a modo de ejes horizontales, de las ideas básicas.

4.2. Componentes básicos del encuadre didáctico

Un encuadre es una herramienta de análisis de algún aspecto o sector de la realidad, que al definir los elementos principales y el modo en que se vinculan, permite explicarlo y actuar en las distintas situaciones que se pueden presentar.
El modelo didáctico trata de dar cuenta de la interacción de los componentes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y -entre la multiplicidad de factores que están jugando- destaca aquellos que exigen la intervención reflexiva y deliberada del docente. Así, si bien la organización de la institución, la infraestructura, la composición del grupo, son -entre otros- aspectos básicos que el docente debe tener en cuenta al organizar la enseñanza, éstos ya están dados previamente y conforman el contexto en que se debe desarrollar su tarea. (Gimeno Sacristán, 1988).

Los elementos del modelo didáctico que llevan a los docentes a diferentes tomas de decisión son, centralmente, los propósitos, los contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación. Los modelos didácticos más utilizados incluyen estos componentes, cualquiera sea la jerarquía que establezcan entre ellos, el peso que adjudiquen a uno u otro, el agregado de otros elementos, etc. Las decisiones que se tomen en torno a cada una de estas cuestiones, da cuenta del enfoque pedagógico de que se parte.

4.2.1. Los propósitos y los objetivos educativos

Toda comunidad tiene ideales de vida y valores que pondera como deseables para ser compartidos por los miembros que la integran. En este sentido los propósitos educativos más que los objetivos puntuales permiten imprimir a la educación un rumbo definido. Partir de objetivos supone comenzar un proceso de planificación y acción didáctica que tiene puesto el marco de referencia y de validación en el aprendizaje de los alumnos.
"Es fácil admitir que la racionalidad implica partir de objetivos. El problema está en cómo determinarlos, de qué tipo de objetivos se ha de partir, en qué grado nos han de condicionar y cuál va a ser la flexibilidad del camino emprendido" (Gimeno Sacristán, 1982).

Esta formulación del pedagogo español puede considerarse sintetizadora de nuestras preocupaciones frente a esta problemática.
Se concibe a los objetivos como elemento fundamental a la hora de poner en marcha una práctica pedagógica científica. Esta atendible preocupación por la racionalidad del proceso educativo no debe hacernos olvidar que la cuestión de la formulación de objetivos supone siempre opciones valorativas.
Seleccionar objetivos no es una tarea meramente técnica, aséptica, sino que depende de una concepción teórica de base : una concepción de hombre, de sociedad y de la educación que se pretende para ambos.
En este sentido, en una sociedad democrática es necesario encuadrar el problema de los objetivos didácticos en el marco más amplio del consenso acerca de los fines de la educación y no perder de vista su relevancia para el contexto de vida concreto de los educandos.
En una propuesta curricular la finalidad de los objetivos didácticos es la de orientar la tarea docente.
Esto se debe en gran medida, como sostiene Eisner (1985) a la inadecuación del planteamiento teórico en el que se basan algunas propuestas de objetivos centradas en la precisión de su redacción, en la formulación en términos de conductas observables y cuantificables y en la separación en dominios diferentes (cognoscitivos, afectivos, psicomotrices).
Reconocer esta circunstancia no supone descartar de plano la idea de partir de los objetivos para organizar una propuesta didáctica. Pero, tomar conciencia de las limitaciones del enfoque nos pone en la búsqueda de alternativas de mayor significatividad y funcionalidad para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por eso se habla de propósitos.

La pretensión de organizar toda la práctica pedagógica en función de la predeterminación de los logros que se espera obtengan los alumnos, expresados en términos de productos o resultados manifiestos, se basa en la psicología conductista, pero también en la idea de que la eficiencia de la educación se consigue si la escuela funciona siguiendo el modelo de la fábrica o la empresa.
Desde esta concepción **eficientista** se postula la formulación exhaustiva de múltiples microobjetivos, cuya suma garantizaría el logro de objetivos más generales. El énfasis en la precisión y desagregación de objetivos se vincula con la preocupación por controlar la eficiencia del proceso educativo: al ser formulados en términos de conductas simples, que pueden ser observadas, descriptas y medidas, se facilita la verificación de su logro.

¿Cuáles son las limitaciones de este planteo?

- En función de argumentos supuestamente científicos, se deshumaniza el proceso educativo porque no se tiene en cuenta al hombre como sujeto del aprendizaje ni tampoco su contexto histórico social peculiar. De ahí la uniformidad de resultados pretendida, así como de los medios previstos para conseguirlos. El no considerar los procesos internos de los sujetos es una de las razones por las que dejan de constituirse en instrumentos útiles para guiar y estimular el aprendizaje cuando éste va más allá del dominio de destrezas elementales.

- Este planteo no permite aprovechar las oportunidades educativas que surgen de la dinámica del aula y que no están contempladas en la conducta prefijada por el objetivo . Se parte de una concepción lineal del aprendizaje, como algo que se posee y no como una conquista progresiva que no puede reducirse sólo a lo observable y en la que juegan un importante papel las capacidades críticas y creativas de los alumnos.

- La especificación excesiva, así como la insistencia en formular objetivos teniendo en cuenta aisladamente los aspectos cognitivos, socioafectivos y psicomotrices, impiden una visión global de la acción del sujeto y obliga a fragmentar el proceso educativo en multiplicidad de experiencias de poca o ninguna significatividad.

Estas son sólo algunas de las limitaciones del enfoque eficientista de la formulación de objetivos pedagógicos: las que mayores consecuencias tienen en la práctica concreta.

Con el término propósito se desea recuperar la finalidad orientadora de los objetivos, su misión básica de dar dirección y sentido al proceso educativo, en el marco de un **enfoque integrador** que tenga en cuenta la multidimensionalidad de la situación pedagógica. Los propósitos son indicadores de posibles caminos alternativos, orientados hacia el desarrollo integral del educando, es decir, como hipótesis que se contrastarán en la práctica cotidiana.

Una educación creadora y significativa no puede centrarse sólo en el logro de objetivos expresados en términos de conducta observables ni pretender la predicción precisa de los resultados a obtener. Renunciar a estar pretensiones ilusorias no implica, sin embargo, moverse sin rumbo. Los propósitos serán orientaciones sobre el camino a seguir, que tendrán muy diversas ramificaciones y estados terminales para los distintos educandos.
No obstante no se trata de hacer cuestión de la terminología que se use. Lo importante es que permita direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea que hablemos de objetivos o de propósitos.
Por ejemplo, formular propósitos planteando qué enseñar, cómo y para qué puede orientar las decisiones sobre la selección de contenidos y procesos que se ponen en juego en el acto de aprender. Esto es facilitador de la tarea del docente, siempre y cuando la preocupación por el modo de plantearlos no haga perder de vista su significatividad.
Desde un enfoque integral se requiere plantear propósitos que, atendiendo a la complejidad de los aprendizajes deseables, den lugar a variadas estrategias de aprendizaje, ricas en oportunidades educativas, que respeten los ritmos y modalidades propios de cada alumno, que apunten al desarrollo de la totalidad de su personalidad sin descuidar la apropiación de conocimientos comunes a todo grupo-clase facilitado por la mediación de la labor docente.

A partir de este enfoque globalizador surge el problema de cómo responder a la necesidad institucional de **acreditar** el logro de los aprendizajes individuales para tomar decisiones respecto a la promoción de los alumnos.
Para ello, al desarrollar la propuesta de evaluación, se formulan **lineamientos de acreditación** en términos de producciones del alumno que nos den indicio del estado de su proceso de aprendizaje en un momento dado.

Para ser consecuentes con el enfoque integrador del que forman parte, es necesario plantearlos en términos de conductas complejas que expresan -en parte sustantiva- la marcha del proceso de aprendizaje realizado.
Al formular una propuesta didáctica, entonces, el docente propondrá dos tipos de propósitos:

- Los que darán dirección al proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizados por su amplitud y flexibilidad, que podrán ser planteados a largo plazo y en los términos que resulten más orientadores, para sí mismos, para los alumnos y la comunidad educativa en

general. Como únicos requisitos en su formulación cabe mencionar la concordancia con las finalidades del sistema educativo y de la institución escolar y su significatividad para los educandos y su contexto.

- Los que posibiliten la toma de decisión sobre la promoción de los alumnos, es decir lineamientos de acreditación, acordados institucionalmente, que reflejen las producciones mínimas que se espera de los educandos en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje.

Los lineamientos de acreditación suponen un recorte de la amplia gama de aprendizajes que se propician desde el planteo de propósitos que direccionan el proceso, recorte que está en función de las realizaciones básicas que se espera logren los alumnos de la EGB.

4.2.2. Contenidos

Dentro del presente encuadre didáctico vamos a entender por contenidos el conjunto de valores, actitudes, normas, conceptos, principios y procedimientos que se enseñan y se aprenden en la escuela.
Esta concepción de contenidos implica "...adquisición de saberes vinculados a las realidades sociales y a los intereses de los alumnos de modo que ellos puedan comprender la realidad social" (Vasconselos, I.,1989).

Los conceptos son abstracciones que expresan los aspectos más relevantes de la situación o fenómenos a que hacen referencia. Cuando planificamos una unidad didáctica o un proyecto es necesario pensar en los conceptos que expresan el fenómeno a estudiar y organizarlo de manera tal que permitan determinar cuál es más general y cuál mas específico y establecer las relaciones entre ellos.
De esta manera se pueden ir construyendo redes conceptuales que posibiliten la organización lógica del conocimiento y su representación en términos de proceso, ya que una red organiza un camino a transitar. Desde el punto de vista de la lógica del sujeto que aprende la red conceptual debe partir de aquellos conceptos que privilegian sus intereses, su desarrollo evolutivo y sus experiencias previas. Partir de los intereses de los alumnos no debe significar someterse a su inestabilidad o variaciones debidas a propósitos muy ajenos a los fines educativos que los involucra, sino procurar que a los primitivos intereses se le agreguen otros surgidos de la indagación y que amplíen su campo de experiencia. La construcción de redes conceptuales tiene que ser objeto de desarrollos curriculares y prácticas de aula que gradualmente constituyan patrimonio teórico-metodológico de quien enseña para poder transmitirlo a quien aprende.

Concebir la construcción del conocimiento como proceso implica tener en cuenta además de los contenidos de tipo conceptual los que son "relativos" a los procedimientos, habilidades o destrezas que forman parte del conocimiento y que son, a su vez, imprescindibles para construirlo" (Marin, E., 1991). Por otra parte, también es necesario pensar en los valores, actitudes y normas que queremos que construyan nuestros alumnos para orientar su conducta. La preocupación por su formación integral debe llevar a no descuidar ninguno de los tres aspectos del conocimiento: conceptual, procedimental o actitudinal.

4.2.2.1. Los contenidos transversales

El proceso de adecuación curricular nos remite a la consideración de los temas transversales.
Desde este tipo de contenidos se considera la acción educativa como una acción profun-

damente humanizadora, que favorece el desarrollo de valores que permitan conjugar el aprender con el aprender a vivir -como lo expresa González Lucini (16)- de modo de lograr una síntesis entre el saber científico o, en general, de conocimientos, y el saber ético.
"Los temas o enseñanzas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

- Son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual frente a los cuales es necesaria una toma de posiciones personales y colectivas; problemas como la violencia, las discriminaciones y situaciones injustas de desigualdad, frente al hombre en el mundo, la degradación del medio ambiente, etc.

- Son a su vez, contenidos relativos, fundamentalmente, a valores y actitudes. A través de su programación y su desarrollo, y a partir del análisis y la comprensión de la realidad, se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, siendo capaces de adoptar, frente a ellos, actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos...

- Los temas transversales, son finalmente contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva, acercándola y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas".

Es fundamental no perder de vista el carácter globalizador e inclusivo de los temas transversales.
En síntesis, las características más notables de los temas transversales son:

1. El hecho de no aparecer asociadas a algunas áreas del conocimiento, sino a todas ellas y en todos sus elementos prescriptivos (propósitos, contenidos, evaluación).
2. La relevancia social de los conocimientos y problemas que la integran.
3. La carga valorativa que conlleva su tratamiento (las finalidades que se persiguen con el tratamiento del tema).

Los temas transversales han de ser tomados en consideración en todo proceso de desarrollo curricular, dando lugar a decisiones compartidas por los miembros de las escuelas. Es decir, la toma de decisiones permitirá elaborar una planificación que se hará efectiva a medida que el curriculum se concrete en la acción escolar.
La consulta efectuada a los docentes sobre las propuestas de temas transversales dió lugar a la explicitación de una gran variedad de problemas acompañados de su clara y pertinente contextualización.
La lectura del enunciado de los problemas nos permiten clasificar los temas transversales expuestos en tres amplias categorías:

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

Estos tres planos, si bien delineados para una acción pedagógica de gran compromiso y responsabilidad no se limitan a ella puesto que su importancia compromete y responsabiliza a las autoridades, la familia y otros grupos sociales.

(16) Cuadernos de Pedagogía, Nº 227, Barcelona, Julio-Agosto, 1994.

En síntesis la transversalidad se entiende en tres sentidos (17):

a) ***en el sentido social*****,** en tanto se establece una relación con contenidos que no son exclusivos del espacio escolar, sino con contenidos que se aprenden en la vida cotidiana próxima o distante, en contacto con los medios de comunicación social, en contacto con los múltiples grupos con los que se interactua, etc.;
b) ***en un sentido curricular*****,** relacionado e integrando contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales presentes en diversas áreas;
c) ***en la vinculación con la dinámica de la institución*****,** en cuanto la enseñanza de los contenidos propios del área, compromete múltiples agentes y mecanismos de la escuela.

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

"Un curriculum es integrado no sólo porque su enfoque es interdisciplinario, sino porque relaciona permanentemente la teoría con la práctica, los conocimientos con la vida, los lenguajes con los diferentes contextos discursivos o situaciones comunicativas". (Cullen, 1989).
La fragmentación de los conocimientos es el síntoma de una fragmentación más grave: la que escinde la escuela de la sociedad. Es por eso que plantear la integración exclusivamente desde el punto de vista de los contenidos no es la solución mágica de todo los problemas de la educación, aunque se trate de un terreno más propicio para atender a la diversidad cultural de los educandos, en tanto permite conectar con el saber cotidiano y con la singularidad de los contextos de vida de cada grupo.
Un curriculum integrado requiere de una institución integrada:

- en sí misma, a partir del proyecto pedagógico que intenta llevar a cabo;

- con el contexto, articulando críticamente su propio proyecto con los aportes educativos de otras instituciones no escolares, que también influyen sobre la formación de los niños.

Sólo de este modo se puede superar realmente la fragmentación del saber que hace que se pierda la noción de los problemas reales y, por lo tanto, la posibilidad de actuar sobre ellos, al enfatizarse un conocimiento abstracto, escasamente vinculado con lo cotidiano.

Es en la educación básica donde adquiere relevancia fundamental una concepción integrada del contenido curricular: por una parte porque la disciplinariedad supone en el sujeto, (al igual que en la historia de la ciencia) un proceso paulatino de conquista a partir de un aprendizaje más totalizador, más globalizador que es característico de la etapa evolutiva por la que atraviesan los niños que inician su escolaridad básica; por otra parte, porque la educación en este nivel debe dirigirse a la formación integral de los educandos.

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

Esta preocupación por la globalización no implica eliminar el punto de vista disciplinar, sino atender aquellas cuestiones que una propuesta basada en asignaturas aisladas deja de

(17) C.P.Educación, Prov. de Río Negro. Formación Etica y Ciudadana, Desarrollo Curricular Nº 1, "La punta del ovillo", Julio Saquero, 1996.

lado, especialmente el tratamiento de problemáticas reales y concretas en cuyo análisis se cruzan los aportes de diferentes campos científicos.
Es por eso necesario al planificar la interdisciplina en la escuela primaria, tener en cuenta que un curriculum integrado supone al equilibrio de dos procesos simultáneos: la diferenciación disciplinar y su integración, evitando tanto la disolución de los límites de las disciplinas como la mera yuxtaposición.
La disciplina -cuerpo organizado de conocimientos específicos en torno de un objeto, con una metodología propia y susceptible de ser enseñada- es siempre un recorte de lo real, que se configura por la necesidad de profundizar el abordaje de algún aspecto o perspectiva particular.
El reconocimiento de que cada disciplina representa una visión parcial de la realidad es lo que permite que se abra el diálogo con otros campos del saber. Esta apertura tiene que partir, por lo tanto, de una sólida identidad disciplinar, identidad desde la que se dialoga con las otras disciplinas, enriqueciéndose mutuamente, para construir una visión más totalizadora.

La interdisciplinariedad supone entonces una forma de cooperación entre distintas disciplinas que convergen y combinan puntos de vista, a fin de resolver problemas que exceden el enfoque disciplinar.
Es importante que los alumnos comprendan que en la búsqueda de solución de un problema concreto es necesario recurrir a aportes de distintos campos científicos, dado que cada ciencia es una visión peculiar y parcial de lo real.

La preocupación por ofrecer a los alumnos un curriculum integrado no tiene que hacernos olvidar que la vinculación entre disciplinas en la enseñanza es más un objetivo pedagógico que un punto de partida (Palmade, 1978), y que esta vinculación se establece en grados diversos, desde la yuxtaposición -propia de la multidisciplina- hasta la interdisciplina propiamente dicha. La clave en un enfoque interdisciplinario será entonces el encararlo como un proceso, como una forma de enseñar y aprender, y no como un producto.
Los objetivos pedagógicos requieren considerar las dificultades emergentes del proceso de construcción social del conocimiento para no establecer relaciones forzadas que distorsionan criterios epistemológicos. La identidad disciplinar y las vinculaciones posibles entre las ciencias limitan la interdisciplinariedad en la escuela.

Desde el punto de vista didáctico, la consigna es -entonces-, integrar sólo lo integrable, respetando la especificidad de cada campo de conocimiento y además, cuidar que la integración de las disciplinas en áreas no conduzca a una nueva fragmentación: la de que cada área se convierta en un compartimento estanco, con escasa o nula vinculación con las restantes.
Todas estas consideraciones nos llevan a volver al planteo del comienzo: un curriculum integrado requiere una institución integrada y para ello tiene una importancia fundamental el trabajo en equipo de los docentes de cada institución, intercambiando enfoques y criterios para lograr una planificación institucional que garantice la formación integral de los alumnos, no sólo desde la coherencia de un proyecto pedagógico atento a la integración efectiva de las diversidades propias de los distintos contextos de vida de los educandos.

4.3. Las alternativas metodológicas

Es habitual considerar el aspecto metodológico de la enseñanza como un problema instrumental: el método es visto como un conjunto de técnicas destinadas a organizar y conducir el proceso de aprendizaje. De ahí la creencia en que la renovación metodológica puede por sí sola, mágicamente, mejorar la educación. (Cfr. Díaz Barriga, 1985).
Sin embargo, la metodología es mucho más que un conjunto de técnicas pedagógicas: es una estrategia global, que refleja una toma de posición frente al proceso de enseñanza-

aprendizaje y que abarca una serie de decisiones en cada uno de los elementos que configuran el modelo didáctico. Optar por una determinada metodología es hacer una síntesis práctica de decisiones tomadas en variables de orden psicológico, social, didáctico y filosófico.

Es por eso necesario superar la simplificación consistente en limitar el problema del método a la selección y organización de actividades y recursos para conducir la enseñanza. Una metodología se pone en marcha desde el momento en que el docente anticipa -a partir de una planificación formal o informal- la práctica pedagógica que cree más apropiada para un grupo concreto de acuerdo con las ideas que sustenta acerca de la educación. En este sentido podemos definir la metodología como la traducción del marco teórico del docente -sea éste explícito o implícito- en una propuesta de acción pedagógica que se considera apropiada para los sujetos concretos que participarán de la misma, y que se enmarca en los fines del sistema educativo del que forma parte.

El problema metodológico es, por lo tanto, complejo. No caben las recetas universales válidas para cualquier contexto. Es necesario atender las condiciones específicas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: los efectos de los vínculos que se establecen entre docentes y alumno o entre alumnos entre sí, la influencia de la organización escolar, el medio social del que proceden los educandos, la relación de la escuela y la familia, las características de la institución, etc.
El requerimiento de considerar tal multiplicidad de variables hace impensable que se puedan prescribir alternativas metodológicas válidas para circunstancias tan diversas como las que caracterizan las situaciones educativas. Es la creatividad y la reflexión crítica del docente lo que se necesita para conjugar una concepción de educación con unas condiciones contextuales concretas en las que debe llevarse a cabo.
Además, la especificidad del contenido a enseñar tiene derivaciones metodológicas. Todos los educadores sabemos que no se puede enseñar de la misma forma el uso de los signos de puntuación que el ciclo del agua o el concepto de democracia representativa. El método es, de este ángulo -como sostiene Díaz Barriga- un aspecto del contenido, que tiene que ver tanto con la posibilidad del sujeto de aprendizaje de apoderarse efectivamente del mismo, como con las características inherentes al propio contenido.

Sintetizando, el problema metodológico excede la cuestión del "cómo enseñar", ya que esto sólo adquiere significatividad si es coherente con el "qué enseñar" (el contenido) y con el "para qué" (finalidades).
La preocupación unilateral por el cómo, es decir por las técnicas de enseñanza puede llevarnos a una pedagogía vacía de contenidos culturales socialmente valiosos, distorsionando la función básica de la educación.

Por todo lo dicho, las alternativas metodológicas válidas surgirán de la actitud crítica y reflexiva de los docentes frente a los fundamentos y fines de esta propuesta curricular y a las necesidades y expectativas de sus alumnos y su comunidad.

La concepción de enseñanza-aprendizaje que hemos adoptado permite afirmar que "la investigación de nuevos métodos de enseñanza debe orientarse conforme a un criterio que implica una participación más significativa de los estudiantes en su proceso educativo, donde se les deja de considerar como objeto de enseñanza para reconocerlos como sujetos de aprendizaje". (Santoyo, 1981),
Es decir, la educación debe ayudar a los alumnos a superar el rol de consumidores pasivos de información, estimulando su creatividad, iniciativa y participación, propiciando el intercambio, la solidaridad, la cooperación, proporcionando herramientas para que puedan desarrollar habilidades de estudio independiente, solución de problemas o realización de proyectos.
Por otra parte, si se privilegia la adquisición de saberes "vinculados a las realidades sociales,

es preciso que los métodos favorezcan la correspondencia de los contenidos con los intereses de los alumnos y que éstos puedan reconocer en los contenidos un auxilio a su esfuerzo de comprensión de la realidad". (Libaneo, 1984).

Se propone, entonces, la construcción de los conocimientos a partir del saber y cultura propias de educandos y educadores, en una vinculación continua con la realidad local, regional y nacional y en lo posible a través de experiencias directas que susciten curiosidad, promueven la indagación, la confrontación y la sistematización de los conocimientos.
Como sostiene Libaneo, hay que buscar la participación activa del alumno en su propio aprendizaje, ayudándolo a ganar su autonomía, a encontrar espacios para poner en juego su creatividad, a comprender las realidades sociales y su propia experiencia.
De estos principios generales pueden derivar múltiples metodologías alternativas, atendiendo a las condiciones del contexto en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Pareciera que las estrategias propias de la metodología del aula-taller -por sus características y por consenso que suscitan entre los educadores- son las más pertinentes en la concepción de enseñanza-aprendizaje que sustenta el curriculum. La peculiar relación entre teoría y práctica que define el aula-taller, proporciona un ámbito propicio para el aprendizaje significativo, siempre que se dé lugar a la actividad integral de los alumnos y no exclusivamente a las dimensiones observables de la misma.

En esta propuesta aparece como esencial el trabajo en pequeños grupos: la interacción grupal favorece la cooperación y el aprendizaje de relaciones sociales al a mismo tiempo que genera la contrastación de puntos de vista diferentes e incrementa los aportes al proceso de aprendizaje, enriqueciéndolo.
Sin embargo, es necesario equilibrar el trabajo en pequeños grupos con el trabajo colectivo, especialmente adecuado para los momentos de planeamiento de tareas o de evaluación de las mismas; y con el trabajo individual que permite a cada uno ensayar y consolidar sus propias estrategias.

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que -conforme a cómo hemos definido la cuestión metodológica- organizar la metodología del aula-taller excede al planteo de estrategias de conducción, incluyendo las cuestiones relativas a la sección y organización de contenidos, a las formas de comunicación que se establecen entre los participantes, a la evaluación, etc.
Todo esto nos permite afirmar que no se trata de poner el curriculum en función de una metodología a la que adscribimos -cualquiera sean las causas que lo justifiquen- por el contrario las alternativas metodológicas que se seleccionen deben serlo conforme a su pertinencia con las finalidades y las ideas- fuerza que orientan la propuesta curricular.

Finalmente, cabe hacer algunas consideraciones con respecto a un tema estrechamente vinculado a la cuestión metodológica: el de los recursos o medios de enseñanza. En este rubro se incluyen, en sentido amplio, desde los saberes que aportan docentes y alumnos hasta los más sofisticados instrumentos técnicos (videos, computadoras, etc.) y abarcando -entre muchos otros- libros de texto, mensajes de los medios de comunicación social, y aún la misma infraestructura de la escuela o las situaciones de experiencia que se encuentran disponibles en la comunidad.
Coincidimos con Gimeno Sacristán (1982) cuando sostiene que "el valor pedagógico de los recursos brota más del contexto metodológico en el que se usan que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas". Es ese contexto metodológico el que les confiere su real significado didáctico.
Los medios de comunicación social configuran un caso particular. Por una parte, constituyen auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje y en este sentido, son válidas las consideraciones respecto de los recursos didácticos en general; pero, por otra parte, impactan sobre los educandos en su vida cotidiana, generando discursos que suelen ser paralelos o contradictorios con el de la escuela. Esto no puede soslayar su misión de integrar

los mensajes de los medios de comunicación social en su seno y orientar a los alumnos hacia la percepción de los mismos.

4.4 Evaluación: enfoques y alternativas

El problema de la evaluación excede el planteo exclusivamente técnico-pedagógico porque está inevitablemente ligado a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. "Las acciones evaluativas, lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general". (De Alba y otros, 1984).

Por lo tanto, es preciso explicitar los supuestos teóricos que fundamentan la práctica evaluativa para garantizar su coherencia con los conceptos de enseñanza y aprendizaje de los que se parte y con la práctica concreta que se deriva de éstos.
Una evaluación realmente integral debe incluir en su objeto las dimensiones institucional y social que permitan comprender la situación educativa en su totalidad. Como sostiene Díaz Barriga (1985) : "La evaluación podría ser referida al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que no estando previstos curricularmente ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo".

Es importante destacar que esta ampliación del objeto de la evaluación incluye al curriculum mismo , a su implementación; a la actuación de todos los participantes, principalmente el docente; a las características de la institución en que se desarrolla; a la metodología utilizada; en fin, a todo aquello que pudiera tener incidencia sobre el aprendizaje.

. Estas consideraciones nos remiten a otra cuestión central vinculada con la evaluación : la de su finalidad. Suele existir coincidencia en sostener que se evalúa a los efectos de obtener información para la toma de decisiones. Aún cuando no se puede negar la veracidad de esta afirmación esto es sólo un aspecto que deja de lado la finalidad básica de la evaluación: generar información para la comprensión de la situación educativa.
Es en este sentido que la evaluación se concibe como instrumento de apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es inherente a la acción educativa y por ende siempre presente durante su desarrollo. De ahí que se le califique de continua y permanente y se procure superar los modelos que la conciben como una instancia ajena al proceso que se agrega al final de una etapa del mismo.
Sólo una evaluación continua y permanente puede aportar a la comprensión de los propios procesos y a la toma de conciencia de los propios logros y dificultades y, de este modo, conducir a los sujetos a la adquisición de estrategias de autoaprendizaje.
Para ello es preciso partir de la consideración del proceso peculiar vivido por cada grupo, evaluando los logros y dificultades de cada alumno en función de sus propios puntos de partida y no por comparación con el desempeño de los demás o con patrones de conducta preestablecidos.
Dos señalamientos al respecto:

- Evaluar el proceso de cada alumno y no su rendimiento en función del de los compañeros, además de permitir al docente una mejor individualización de la enseñanza, favorece la superación de conductas meramente competitivas y para dar lugar a la emergencia de vínculos más propicios para la cooperación entre pares,con objeto de producir el mejoramiento de la calidad de la educación para todos.

-Tener en cuenta los puntos de partida de cada alumno supone llevar a cabo una completa evaluación diagnóstica que atienda no sólo a las estructuras intelectuales que cada uno es

capaz de poner en juego, conforme a la etapa evolutiva por la que atraviesa, o a los conocimientos que posee en función de la trayectoria educacional previa. Conocer realmente un sujeto concreto requiere conocer sus marcos de vida singulares de acuerdo a su contexto social y familiar y las experiencias reales por las que ha pasado y que han ido modelando su personalidad.

Por otra parte, ningún docente puede dejar de tener en cuenta la provisoriedad de cualquier diagnóstico, en función de la inestabilidad evolutiva de los niños cuando comienzan la etapa. En segundo término toda la evaluación es diagnóstica en la medida que orienta continuamente los pasos a seguir.
Cuando se trata de una **evaluación diagnóstica**, el docente procura información acerca de los saberes y competencias que poseen sus alumnos en términos de requerimientos necesarios para una secuencia futura de aprendizajes. En este caso, los resultados obtenidos constituyen una información de base para adoptar las decisiones que se estimen más adecuadas: fortalecer los contenidos o proseguir con la secuencia iniciada.

. La ampliación de la finalidad de la evaluación hacia la descripción y clarificación de procesos más que a la detección de rendimientos hace que pierda su carácter selectivo para convertirse en orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a cumplir un papel formativo dentro del mismo. Es **formativa** porque contribuye al examen crítico de la acción pedagógica, permite modificar esta acción para atender las diferencias entre los alumnos con respecto a la forma en que reciben y construyen conocimientos. La **comprensión** de la diversidad, la interpretación de las condiciones que influyen en ella permiten delinear y ejecutar acciones pedagógicas más justas con respecto el derecho a saber que tienen todos los niños, adaptando los medios de formación a las características del aprendizaje individual.
La protección de tal derecho parece demandar este tipo de evaluación.
Si los alumnos no han logrado aprender lo que es parte fundamental del desarrollo curricular, o sea los conocimientos considerados **indispensables**, lo que advierte la señal evaluativa es de mayor importancia que cuando las evaluaciones revelan que son conocimientos secundarios los que no suscitaron el interés y/o el esfuerzo del alumno por aprenderlos.

Es necesario subrayar que los procesos de enseñanza/aprendizaje ligados a la ejecución del curriculum hay que inscribirlos en una pedagogía de la realización y no en una pedagogía del fracaso. En esta última, por lo general la evaluación es vista como sinónimo de control, las respuestas incorrectas en una prueba dada se sancionan con el aplazo. La no-promoción basada en evaluaciones puntuales se discute poco, es decir, la evaluación se traduce por la calificación y esta no puede ser sinónimo de aquella.

Cuando hablamos de una pedagogía de la realización estamos pensando en una evaluación donde la utilización de pruebas sirva para regular la propia acción del maestro, apoyando el aprendizaje del alumno quizás con formas alternativas de enseñarle.
De este modo, los procesos de apropiación de los "saberes" correspondientes a una etapa evolutiva y ciclo escolar son auxiliados por una evaluación que no busca sancionar el "fracaso", sino diagnosticar progresos y dificultades para reajustar la acción educativa.
Como instrumentos se privilegia el uso de aquellos que permiten indagar más profundamente en los procesos de pensamiento del alumno, en sus estrategias de razonamiento.

La necesidad de acreditar el logro de determinados niveles de aprendizaje surge por requerimientos sociales y por necesidades institucionales de articulación con el resto del sistema educativo.
Se emplea la **evaluación sumativa** para comprobar en qué medida los alumnos ha adquirido los conocimientos esperados y las competencias correspondientes. La información orienta la decisión de promoverlos de grado o de año, en terminología de la EGB,

o de otorgarles una certificación que acredite el término del nivel.
Habitualmente se confunde la acreditación con la evaluación y se reduce esta última a la primera. De este modo la necesidad de acreditación del aprendizaje condiciona todo el proceso, e inclusive la metodología utilizada cuando en realidad debiera ser a la inversa, ya que un adecuado y amplio proceso de evaluación es condición indispensable para una acreditación satisfactoria. Esta se hará en función de criterios establecidos institucionalmente.

. Otro problema vinculado con el tema de la evaluación es el del rol del evaluador. Dicho de otro modo ¿de quién es la responsabilidad de la evaluación? Si bien el equipo docente y directivo tiene un alto grado de responsabilidad tanto en la evaluación como en la acreditación, en una escuela democrática no se puede excluir la participación de toda la comunidad educativa en la evaluación de la marcha del proyecto educativo de la institución.
Con respecto al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es preciso ir elaborando progresivamente metodologías participativas que permitan flexibilizar los roles de evaluador y evaluado. La evaluación grupal, la coevaluación, la autoevaluación son instancias que los alumnos deben aprender a recorrer en el camino a la autodidaxia.

. A la hora de seleccionar modelos alternativos de evaluación es preciso considerar la característica que define más profundamente el accionar evaluativo: su constante referencia axiológica. En la medida en que es un proceso humano, siempre se evalúa -aún cuando se pretenda estar usando el instrumento más exacto- desde determinada escala de valores. Lo importante es tomar conciencia de que es imposible lograr la objetividad a ultranza, por lo que es necesario clarificar desde qué concepción ética, ideológica, política, pedagógica, etc., realizamos la evaluación.

Este reconocimiento de que cualquiera sea la alternativa metodológica que adoptemos la evaluación está lejos de ser neutra y objetiva sino que por el contrario está fuertemente condicionada por nuestros valores y concepciones, permite relativizar nuestros juicios, y por ende, perder el lugar de omnipotencia en que se sitúa el evaluador cuando considera que los resultados de los instrumentos que utiliza tienen la precisión de las mediciones exactas. Por otra parte, la intersubjetividad, es decir, la búsqueda de criterios compartidos es garantía de aproximación a la comprensión real de lo evaluado.

. Todas las consideraciones previas conducen a plantear que no existen estrategias de evaluación "acabadas", hay que construirlas en función de las características singulares de cada situación de enseñanza aprendizaje. La metodología que se adopte va a depender de las finalidades del proyecto curricular, así como de la concepción de enseñanza-aprendizaje que lo fundamente.
Una concepción integral de evaluación que prioriza los aspectos cualitativos del proceso educativo requiere instrumentos de evaluación que vayan más allá de verificar si el alumno posee o no determinada información. Se trata en realidad de comprobar qué puede hacer el alumno con lo que sabe, es decir cómo podría usar el aprendizaje logrado en una situación diferente, lo que no es otra cosa que apelar a la capacidad de transferencia de lo aprendido.
Por lo tanto es necesario recurrir a la mayor variedad de instrumentos posibles, para obtener así información complementaria que permita analizar todos los logros y no sólo los previstos.

4.4.1. Evaluación, acreditación, recuperación

El alumno, según lo establece el art. 17 de la Resolución 1859/92, tendrá derecho a instancias de recuperación de los aprendizajes. La recuperación supone la previa identificación de las dificultades que le impiden a los educandos completar o acceder a conocimientos más complejos, es decir, la continuidad sin obstáculos del proceso de

aprender.
Esta situación indicaría que a veces los educandos deben afrontar desafíos de aprendizajes para cuya recuperación les es necesario contar con apoyo para trabajar con mayor intensidad y/o con diferentes recursos las dificultades que sus docentes hayan identificado.
En cada grupo-clase habrá un diferente número de alumnos que requieran instancias de recuperación; también sus dificultades serán diversas. Las características de los alumnos y el tipo de dificultades que ellos tengan determinarán los cursos de acción a proponer por el docente durante el transcurso del año escolar.

Tanto la evaluación diagnóstica como la formativa servirán para formular tales cursos de acción, de modo de regular los aprendizajes orientados por los lineamientos de acreditación expuestos en cada área curricular.
Las normas de promoción tienen que ser coherentes con la organización curricular por lo que, para los alumnos con dificultades, no solo hay que prever instancias de recuperación sino evaluaciones complementarias que les permitan, una vez superadas aquellas, poder acceder a la correspondiente certificación de aprobación del área, asignaturas, curso o nivel que corresponda.
La normativa vigente en la Provincia establece claramente las normas de promoción, no obstante, la adecuación curricular producida indica la conveniencia de su revisión. Se propone la promoción año a año de la EGB con la implementación de alternativas que aseguren que los alumnos alcancen el máximo de logros posibles con apoyo adecuado para superar dificultades.

4.4.2. Propuesta alternativa de evaluación

Un modelo alternativo de evaluación

Una cuestión clave en el tema de la evaluación es el de los exámenes. Respecto de ellos dice Lauro de Oliveira Lima: "...Una casa de educación debería ser un lugar donde la juventud aprendiera a pensar y a encontrarse a sí misma en un clima de serena tranquilidad donde se investiga, trabaja, estudia, no para dar exámenes, sino para satisfacer el ansia humana de aprender, obstruída de raíz por la tremenda y sádica manía de los exámenes. Mientras los exámenes no se transformen en un diagnóstico, las escuelas no pasarán de ser casas de corrección".
Sería necesario recordar que no es con el examen que se puede mejorar la educación. Si uno desea que el alumno desarrollo procesos analíticos, creativos y productivos de pensamiento habría que trabajar esto durante todo el curso escolar y no en el examen. Este es sólo un reflejo de la práctica educativa instaurada.
La pedagogía, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le ha impedido percibir los grandes problemas de la educación. Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y confrontación de pensamientos originales.
El docente deberá plantearse antes de abordar la evaluación las siguientes preguntas: ¿qué evaluar?, ¿para qué?, ¿cómo voy a evaluar?, y conocer las técnicas, adecuando su selección a las circunstancias y analizando cuidadosamente las posibilidades y limitaciones de cada una.

¿Qué evaluamos?

A. PROCESOS DE APRENDIZAJE

1. En el sujeto:
- La apropiación, consolidación y transferencia de conocimientos relevantes que se expresan en el proceso de conceptualización, aplicación, juicio crítico y la posibilidad de recrear

situaciones.
- Manejo de estrategias para el trabajo intelectual.
- Actitudes de apertura hacia el conocimiento.
- Actitudes favorecedoras de la participación en grupos o intercambio de roles.
- Actitudes hacia la cooperación, responsabilidad, inquietud por el entorno.

2. En el grupo:
- Compromiso y adhesión a la tarea.
- Complementariedad de roles en función de la tarea.
- Producción grupal.

B. LA PRACTICA DOCENTE

1. Encuadre didáctico:
- Organización y selección de los conocimientos.
- Metodologías.

2. Niveles de interacción:
- Docentes, comunidad escolar, otros agentes de la institución.

C. DINAMICA INSTITUCIONAL

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

¿Para qué evaluamos?

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

¿Cómo evaluamos?

- En la tarea diaria.
- A través de producciones individuales y grupales.
- Ejercitando una observación sistemática y totalizadora que permita describir, analizar, explicar y reflexionar sobre lo observado, utilizando esa información para introducir las modificaciones necesarias.
- Propiciando evaluaciones formuladas como situaciones problemáticas que permitan comprobar:

    a) La organización conceptual de la información.
    b) Las relaciones integradoras de conocimientos.
    c) La transferencia de lo aprendido.

- Sustituyendo la calificación numérica por la evaluación conceptual que informe sobre progresos y dificultades.

- Asegurando la retroalimentación permanente de la información.

¿Quiénes evalúan?

El docente:

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

El alumno:

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

El Equipo Institucional:

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

Los Padres:

Evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje con los docentes.

Bibliografía

. ALLAL L. "Estrategias de Evaluación Formativa: concepciones pedagógicas y modalidades de aplicación"; en Infancias y Aprendizajes N° 11; 1980.
. APPLE M.W. "La Política del Saber Oficial ¿Tiene sentido un curriculum nacional?" en Volver a pensar en la educación (Congreso Internacional de Didáctica); Morata, Madrid, 1995.
. AUSUBEL, "Psicología Evolutiva. Un punto de vista cognitivo"; Trillas, México, 1976.
. BRUNER J.; "El proceso de la Educación"; UTHEA, México, 1972.
. BOURDONCLE; "La profesionalización de los educadores: los límites de un mito"; Revista francesa de Pedagogía N° 105, 11-12; 1993.
. CASTORINA J.A. y otros; "Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas"; Miño y Dávila; Buenos Aires; 1984.
. COLL C.; "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento"; Paidós; Buenos Aires; 1984.
. CUOMO N.;"La integración escolar" ; Apredizaje Visor, Madrid; 1994.
. DIAZ BARRIGA; "Didáctica y curriculum"; Nuevo Mar; México; 1972.
. DISEÑO CURRICULAR - Nivel Inicial; Consejo Provincial de Educación; Pcia. de Rio Negro; 1992.
. DUBAR; "La formation professionelle continue"; France; Univ. de París; 1983.
. EGGLESTONE J.; "Sociología del curriculum Escolar"; Troquel; Buenos Aires; 1980.
. FRABBONI; "Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil -3/6 años"; Paidós; Buenos Aires; 1984.
. FRIGERIO G.; "Curriculum presente. Ciencia humana ausente. Tomo I"; Miño y Dávila: Buenos Aires; 1990.
. GIMENO SACRISTAN I.:
"El curriculum, una reflexión sobre la práctica"; Morata; Madrid; 1988.
"La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia"; Morata; Madrid; 1982.
. GIMENO SACRISTAN I. PEREZ GOMEZ A.I.: "Comprender y transformar la
. HARGREAVES: "Curriculum y evaluación de reformas"; Prensa de la Universidad Abierta; Milton Kaynes; N.Y.; 1989.
. PIAGET J.: "A dónde va la educación"; Teide; Barcelona (1972); Psicología del niño; Morata; Madrid; 1978.
. Proyecto Curricular de Educación Básica para el Nivel Primario; Consejo Provincial de Educación; Pcia. de Rio Negro; 1991.
. STENHOUSE H.: "La investigación como base de la enseñanza"; Morata; Madrid; 1987.
. TABA H.: "Elaboración del curriculum"; Troquel; Buenos Aires; 1974.
. VIGOTSKY L.S.: "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar"; Vigotsky y Leontiev, Psicología y Pedagogía; Madrid; 1973.

5 Areas y Disciplinas Curriculares

CIENCIAS SOCIALES

1 FUNDAMENTACION

1.1 ¿Qué estudian las Ciencias Sociales?

Estudian las sociedades concretas y sus problemáticas en relación con los tiempos y espacios que ellas generan. Es decir, que su objeto de estudio son los hombres y mujeres, como seres sociales y como constructores de las relaciones tempo-espaciales, que son fruto de esa interacción.

Estudiar los problemas de las sociedades, aparece como un objetivo ligado a la posibilidad de explicación de los conflictos sociales porque la **realidad social es una construcción humana** y como tal, no es homogénea, ni estática. Es dinámica, heterogénea y conflictiva, al convivir en ella grupos sociales con intereses diversos.
Una realidad social, que se caracteriza en el contexto contemporáneo, por la simultaneidad de procesos contradictorios: el de globalización, el de fragmentación, el de individuación, en los que interactúan los medios de comunicación, el impacto de las innovaciones tecnológicas, el resurgir de las nacionalidades...

La realidad social como producto del "hacer humano", se genera a partir de procesos de producción y reproducción de relaciones con los espacios (económicas, ecológicas); producción y reproducción de relaciones entre grupos y personas; procesos de producción y reproducción de símbolos, signos y códigos.

Hombres y mujeres generan la realidad social, en diferentes espacios y a través del tiempo, mediatizados por sus relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, en permanente proceso de transformación.
Una realidad social, conformada por **grupos sociales** con su cultura, sus tradiciones, sus valores, sus creencias religiosas... caracterizados por su protagonismo, su capacidad transformadora; por **espacios modificados u organizados** para producir y distribuir bienes económicos destinados a satisfacer sus necesidades; por una **organización social** a través de la cual se reproducen y legitiman las relaciones entre los distintos grupos (estratificaciones sociales, clases sociales, poder, autoridad...) y dan respuesta a las diversas necesidades de la sociedad creando instituciones diversas.

1.2 ¿Por qué área de Ciencias Sociales?

Los contenidos formativos más tradicionales en el conocimiento de la sociedad, han sido los de Historia y Geografía. Si bien estas ciencias consideran la realidad social desde una perspectiva global e integradora, no son suficientes para explicarla, por lo cual es necesario acudir a otras ciencias sociales: Sociología, Economía, Antropología, Ciencias Políticas, Historia del arte, Ecología, etc..
Todas estas disciplinas tienen en común, su objeto de estudio, el "campo de lo social", al que cada una aborda con su propia mirada, a partir de enfoques complementarios e interdependientes.
Es preciso tener en cuenta, que al constituir un ***área de Ciencias Sociales***, no estamos generando una yuxtaposición de ciencias, ni una globalización en la que pierden su identidad, sino que se apunta a recurrir a las contribuciones que cada una pueda aportar para el análisis de la sociedad, tanto en lo que se refiere a los "saberes" científicos como a la diversidad de métodos .
Cuando más entretejida es la red conceptual de referencia, mayor es la posibilidad de establecer ***relaciones significativas***, que permitan explicar la realidad social.

1.3 ¿Por qué Ciencias Sociales en la escuela?

Desde la perspectiva señalada, la presencia de las ciencias sociales en la escuela, contribuirá a generar un modo de pensar la realidad social, que permita comprenderla, explicarla y comprometerse activamente con ella, sin perder de vista la relación permanente entre pasado, presente y futuro.
Así planteadas, brindan la estructura para que los alumnos y alumnas puedan analizar su entorno inmediato y avanzar en el conocimiento y la comprensión de grupos sociales más amplios.
No sólo deben aspirar al logro de la comprensión crítica del mundo tal como es, sino que además deberán aportar a la consideración de cómo podría ser mejor.
Este reflexionar sobre el mundo en el que el alumno vive, y del interés de encontrar alternativas, le da un papel activo, una visión del futuro y un compromiso con la sociedad en la que vive, a la vez que le atribuye un sentido y una intencionalidad a sus estudios. El conocimiento de ese mundo, comienza en el medio social al que el niño pertenece, entendiendo por "medio social" a la conjunción de su grupo, el espacio y el tiempo de éste.
La consideración de su medio social, garantiza que los alumnos y alumnas realicen aprendizajes significativos, puesto que las estructuras y procesos cognitivos que pondrán en funcionamiento, están vinculados íntimamente con el entorno socio-cultural, económico y político en el que les ha tocado crecer.
La formación social de los educandos, no se agota con la adquisición de conocimientos sociales, debe ampliarse a formar para la vida democrática, desarrollando conceptos y actitudes de autonomía, racionalidad y respeto activo por el otro social.
Lógicamente, estos valores básicos de una "cultura de la democracia", requieren una actitud docente que genere la libre discusión, la participación, el trabajo contínuo sobre las normas de convivencia y el contacto permanente con la realidad social.
De este modo, la escuela está cumpliendo su rol de agente de socialización, que introduce al niño en la "cultura externa". Por eso, necesita un currículum que represente de alguna forma, los diferentes componentes del "mapa cultural de la sociedad"

Este mapa cultural de la sociedad, comprende:
- Sistemas de conocimientos, comprensión y explicación de la realidad exterior y del propio ser humano; de una tecnología que condiciona la vida individual y social y que tiene cada vez mas contacto con la vida cotidiana.
- Lenguajes y sistemas de comunicación verbales y no verbales en base a sistemas de símbolos variados y complejos, para transmitir distintos tipos de mensajes a nivel de comunicación individual o a través de medios tecnológicos.
- Formas de expresión estéticas que se refleja en pautas expresivas diferentes, impregnando la vida cotidiana: la vivienda, el vestido, el urbanismo, el folklore, la comunicación.
- Un sistema económico que regula la distribución de bienes, cosas y servicios para cubrir las necesidades de los individuos y los grupos.
- Una organización social a través de la que se ordena la vida de los individuos y los grupos, la familia, los sistemas de estratificación, clases sociales, grupos marginales, relaciones entres los individuos, agrupaciones regionales, territoriales, etc.
- Sistemas de valores organizados y visiones del sentido de la vida, asentados en creencias religiosas, diferentes sistemas de normas éticas, sistemas de comportamiento moral, etc., sistemas de gobierno que regulan los asuntos públicos, distribuyendo responsabilidades, arbitrando fórmulas para dirimir los conflictos y mantener el orden entre personas y grupos.
- Un tiempo, a través del cual han evolucionado todos esos aspectos culturales.
- Un espacio, que en plena conjunción con el ser humano, sufre permanentemente transformaciones en cada proceso".

Todos los grupos conceptuales que de aquí se deducen, por ejemplo: las instituciones, la comunidad, la población, los recursos, la producción, los procesos económicos, los

sistemas de gobierno, derechos, libertades, diferencias individuales, producciones culturales, roles sociales y la visión de la realidad social como un recorte complejo y dinámico realizado a partir del hombre, se asientan sobre dos ejes que juegan influenciándose: ***tiempo y espacio.***

En la escuela rionegrina, desde el área de Ciencias Sociales se contemplan estos aspectos:
- Un ser humano protagonista
- Un ser humano constructor y transformador de la realidad
- La sociedad como "realidad dinámica".
- La realidad como un "todo complejo" en el que intervienen múltiples y diversos elementos y procesos; algunos pertenecen al mundo natural y otros son de orden económico, social, político, cultural.

Estimamos además, que las Ciencias Sociales en el curriculum de la E.G.B., deben contemplar el enfoque regional nacional y latinoamericano, en tanto que ellos conllevan el planteo de la problemática de nuestra identidad como pueblo.
Desde esta concepción se prepara la necesidad de una mirada integradora, que prioriza el carácter social del espacio, carácter que lo vincula con la temporalidad. Es así, como en todo momento se hará viable que los alumnos y alumnas sientan que ellos pertenecen a ese espacio y que deben apropiarse de su propia potencialidad transformadora.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de *"espacio social"*?
Desde una geografía con enfoque social, el espacio es un producto social, construido por el trabajo humano, según su nivel tecnológico, sus intereses económicos y políticos, sus valoraciones y cultura.
Las sociedades concretas, producen a partir de su trabajo, y a lo largo del tiempo, un espacio, que en consecuencia se define como social.
Las distintas formas de organización espacial, son el resultado del particular modo en que las sociedades, en determinados momentos históricos, se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses.
El espacio, al que comúnmente llamamos "geográfico", es un conjunto de elementos naturales, más o menos modificados por la acción humana, en conjunción con elementos sociales, es decir, un conjunto de relaciones sociales que definen la sociedad, en un momento dado.
Cada momento histórico, le da a ese espacio, significados distintos. Todos los elementos del espacio, solo pueden ser entendidos a la luz de su historia y su presente.
No se puede comprender la historia, sin vincularla con la sociedad.
Los hombres y mujeres están y han estado siempre, en la búsqueda de las explicaciones que le dan sentido a su vida. La respuesta a esta búsqueda, es la **conciencia histórica**, que les brinda un criterio de acción, un compromiso de **hacer la historia** y no **dejarla hacer**.
El saber que todos somos **seres históricos**, genera un mayor compromiso con el presente y aún con el futuro.
Por eso apuntamos a una historia cuyo objeto privilegiado de estudio, sea el análisis de las sociedades y la dinámica del cambio social.
Esto no significa caer en una Sociología de la Historia, sino que significa considerar que cada **proceso histórico** es por sobre todas las cosas, un **proceso social** más allá de que tenga matices de orden político, artístico, religioso, militar, etc. por lo tanto, no es un hecho individual, sino un hecho enmarcado en un determinado espacio social, que lo tiñe con sus características. Esta visión de la historia da lugar a que no solo hechos políticos o "haceres" de personajes legendarios o de estrategas brillantes, sean los protagonistas exclusivos de la historia, sino que ambos tipos de acciones, las individuales las llevadas a cabo por diferentes grupos humanos, ayudan a comprender la sociedad, sus cambios, sus transformaciones y los diversos conflictos que lo dinamizan.
Enseñar Historia, llevará entonces a poner en práctica situaciones donde se evidencien los **cambios** que ha sufrido la humanidad en todos los aspectos: económicos, sociales,

religiosos, políticos, técnicos, reconociendo los **ritmos** diferentes de cada aspecto. Del mismo modo, se explicarán los **procesos** desde la **multicausalidad** de sus orígenes y la **intencionalidad** de sus actores.
El rol de la Historia en las Ciencias Sociales, es el de cargar de significados al pasado y al presente de la sociedad, desde un análisis crítico.

A modo de conclusión...
Toda propuesta de abordaje de las Ciencias Sociales, suscita polémicas, puesto que ellas están estrechamente vinculadas con el contexto ideológico de los sujetos de conocimiento. En efecto, estas ciencias no se limitan a describir situaciones, sino que interpretan sus causas y consecuencias y proponen alternativas que afectan los intereses de los distintos grupos involucrados.
Será un desafío permanente para el docente, el reconocer las ideologías que están en juego, tras las distintas versiones o explicaciones de los fenómenos sociales, y favorecer su confrontación para contribuir a la construcción del pluralismo democrático. Este pluralismo no consiste en una suerte de tolerancia o de **todo vale** intelectual, sino la voluntad de adherir a un discurso racional que garantice el desarrollo humano.
Aquí caben las palabras de Josep Fontana, refiriéndose a la Historia, pero aplicable a todas las Ciencias Sociales "a la tarea de recomponer una ciencia crítica y de reanimar la capacidad de acción colectiva, hemos de contribuir todos, para ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar...para no perder la posibilidad de cambiar el presente y construir un futuro mejor".

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos generales del área

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la E.G.B. tendrá como propósito el contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas capacidades que les faciliten comprender la realidad social del mundo en que viven, posibilitándoles:

- Identificar, reconocer y comprender las sociedades concretas y sus problemáticas en relación con el tiempo y espacio que ellas generan.

- Analizar, comprender y explicar según su alcance, los rasgos y los problemas centrales de la sociedad en que viven.

- Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno inmediato y así avanzar en el conocimiento y comprensión de espacios sociales más amplios y más lejanos en el tiempo.

- Valorar la diversidad y riqueza del patrimonio natural y cultural y la importancia de su conservación.

- Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre hechos políticos, económicos y culturales que condicionan la trayectoria histórica de las distintas sociedades, así como el papel particular que cada individuo, desempeña en ella.

- Adquirir gradualmente independencia de criterio y juicio crítico para analizar hechos, acciones y opiniones, desarrollando actitudes de respeto y valoración hacia otras culturas y de solidaridad con individuos y grupos desfavorecidos, marginados y oprimidos.

- Adquirir metodologías de investigación propias de las Ciencias Sociales, como una forma de apropiarse de los conocimientos sociales.

- Adquirir capacidades relacionadas con el manejo y selección con espíritu crítico, de la información y de los medios que la canalizan y procesan, en especial, las nuevas tecnologías de información y comunicación.

- Operar con nociones de continuidad, cambio y causalidad en las variables espaciales y temporales.

- Valorar y practicar normas de convivencia, respeto por las diferencias, cooperación, solidaridad y participación en la vida democrática.

Todos estos propósitos generales del área, corresponden a la EGB en su conjunto, de los cuales se desagregan los correspondientes a cada ciclo, para determinar su alcance. Corresponde al docente, extraer de los mismos sus propios propósitos, según el año que corresponda y en el marco del proyecto institucional con el que se comprometa.

2 .2 . Contenidos

- ¿Cómo se seleccionan los contenidos?

Para la selección de de los contenidos, es necesario tener en cuenta:

a) El enfoque de la **"unidad en la diversidad"** de las distintas disciplinas que estudian **"lo social"** y que contribuyen, desde sus distintos métodos y repertorios de conocimientos específicos, al abordaje de un mismo sistema social o de una misma problemática. Por eso es preciso seleccionar "núcleos problematizadores" que generen conceptualizaciones enriquecidas por la integración de las distintas disciplinas del área.

b) La relación dialéctica entre **"presente y pasado"**, entre **"cercano y lejano"** por ser variables implícitas en la concepción del "espacio social", por ello se parte del estudio del presente y de las necesidades más inmediatas, hacia el conocimiento del pasado. Asimismo, el conocimiento de los espacios inmediatos o cercanos debe realizarse progresivamente, en procura de una relación con marcos más amplios y más lejanos, en el tiempo y en el espacio. Para cada uno de los ciclos se proponen **marcos espaciales** diferentes. Estos recortes obedecen a razones didácticas y no suponen esquemas rígidos, sino abiertos a la comparación.
Sin esa comparación y correlación, estos espacios constituirían "burbujas sociales", presuntamente cerradas y por ello inentendibles. Lo que prima en todo momento al seleccionar marcos espaciales, es el respeto por los marcos de referencia del alumno.

c) El valorar el espacio social vivenciado, concreto, no significa adherir ciegamente al principio de la "expansión de horizonte", ya que se apunta a la permanente comparación y correlación con aquellos espacios con los que se relacionan los que en determinado momento son analizados. Las explicaciones de los hechos sociales no residen en los espacios mismos, por lo cual para entenderlos es necesarios considerar sus relaciones con otros espacios mundiales. Significa esto que "el mundo hace los lugares" y los lugares se entienden desde el mundo.

d) La selección de determinados **problemas** que pueden ser asumidos como tales por el niño, desencadenan un proceso que desemboca en la construcción y adquisición de nuevos conocimientos. Desarrollan y ejercitan así el pensamiento crítico y se preparan para los aprendizajes que harán fuera del aula.
El **problema** es "la llave o el instrumento" que permite la puesta en juego de un amplio repertorio de contenidos de las distintas disciplinas que integran el área y que va a permitir a los niños adquirir conceptos o categorías de análisis (nociones), así como procedimientos metodológicos, destrezas y al mismo tiempo valores implícitos en esa problemática. Trabajar con problemas, es poner como centro, el conflicto, dejando de lado la tradición de una Ciencia Social simplemente descriptiva.
De este modo, proponemos que los contenidos no sean tratados en forma aislada, sino que su apropiación esté justificada por su relación con un problema relevante o núcleo, lo cual no significa "resolver el problema" o estudiar el problema en sí, sino que lo que se busca es tratar de explicarlo, a partir de los conceptos involucrados en él. Puede decirse, que se aprende, en la medida en que se trabaja con esos problemas y se elaboran conclusiones adecuadas a ellos.

- ¿Cómo analizar la realidad social?

¿Cómo rescatar e integrar, en un modo de trabajo, el necesario papel activo del alumno y del grupo de alumnos; el rol del docente, capaz de seleccionar y suscitar situaciones problemáticas relevantes y motivadoras, respetando los andamiajes y las referencias conceptuales del niño?

Estimamos que ello es posible si tenemos en cuenta que en todo **Proceso de construcción del conocimiento social**, se desarrollan los siguientes momentos:

a. ***Tematización***, instancia en la cual el grupo define como objeto de conocimiento un sector de su experiencia cotidiana indistinguido hasta entonces.

b. Una ***Recopilación de los "saberes" del grupo*** acerca de ese objeto, momento que nos lleva a la problematización.

c. ***Problematización***, a partir de las contradicciones puestas de manifiesto en la producción grupal del momento anterior.

d. ***Elaboración de explicaciones provisorias***, entendiendo por tales, la formulación de suposiciones acerca de características o causas.

e. ***Búsqueda de sistematización de información***, que implica el diseño de estrategias e instrumentos, la recolección de información, su análisis y procesamiento.

f. ***Corroboración***, que significa confrontación entre las hipótesis iniciales y la información obtenida, así como la formulación de nuevas preguntas.

g. ***Síntesis*** en el conocimiento y en el trabajo grupal, y registro de las conclusiones. **Socialización de la producción grupal** dentro y fuera de la comunidad escolar.

h. La ***evaluación***, entendida como reconocimiento de lo obrado, de los avances y de las dificultades de comprensión de la problemática analizada y de la relación grupal, interviene en todos y en cada uno de los momentos de este proceso. Pero cabe destacar que hay una instancia preeminentemente evaluativa, en la cual el grupo regresa sobre la totalidad de lo actuado y sus resultados, para reconocer y potenciar sus aprendizajes.

2.3. Consideraciones metodológicas

A los efectos de mantener una necesaria coherencia con el Marco Teórico que orienta este curriculum, y tener en cuenta a quienes debemos enseñar, creemos conveniente aclarar los fundamentos que sustentan los principios que configuran a esta Didáctica.
Los alumnos y alumnas son sujetos sociales. Como tales, al analizar la sociedad en la que viven, son sujetos y objetos de conocimiento, por lo cual es una objetividad comprometida. Por otra parte, poseen un bagaje de conocimientos sobre distintos aspectos de la realidad social, producto de una socialización primaria, que se relacionan directamente con los saberes aceptados por su grupo y por lo tanto es necesario partir de esos conocimientos para llegar a los saberes escolares y disciplinares.
Consideramos que estos conocimientos previos sobre el mundo social, conformados por prejuicios, estereotipos, valoraciones, actitudes y opiniones, son también, conocimientos sobre la sociedad. Por lo tanto, no partimos del supuesto de que los educandos no saben nada.
Desde este enfoque y respondiendo a la fundamentación del área, los principios que rigen a nuestra didáctica son:

a) Una didáctica crítica, vale decir, que no se considera "neutro" el modo de "enseñar" y "aprender" Ciencias Sociales, sino que se está permanentemente alerta ante el hecho de que ese modo, puede tender a consagrar y reproducir ciertas formas de relaciones sociales, o por el contrario, puede contribuir a modificarlas, en función de un modelo de desarrollo humano alternativo. En este proceso, cada uno de los actores involucrados, tiene un compromiso social, como sujeto y objeto de conocimiento.

b) Una didáctica por y para la praxis. Por la praxis, porque una instancia privilegiada en la formación social de niñas y niños, está dada por las relaciones sociales cotidianas, en el aula y fuera de ella. La reflexión permanente sobre esas prácticas constituyen el campo prioritario de la formación social.
Para la praxis, porque el conocimiento social no implica desembocar indistintamente en la "adaptación a una sociedad" o en la observación de un ímpetu transformador absolutista. Por el contrario, se apunta a la apropiación de conocimientos que esclarezcan las prácticas sociales concretas, y que éstas, a su vez, se reviertan en una crítica y recreación del conocimiento.

c) Una didáctica que compromete a la totalidad de la persona en el proceso de aprender, que atiende a que aprendemos también con el cuerpo, con la fantasía, con la sensibilidad, y no tan sólo con el razonamiento y que indica caminos para vincular esos saberes, con las demás áreas curriculares.

d) Una didáctica dialógica, porque sostiene que el diálogo es un tejido social fundamental, tanto para la elaboración de los conocimientos como para la creación y revisión de órdenes sociales. Por consiguiente, el diálogo vendrá a ser el "personaje central" en la tarea escolar. Diálogo para generar y revisar normas, diálogo para confrontar verdades y descubrir la verdad, diálogo que necesitamos para construir el conocimiento social que nos oriente en nuestra encrucijada histórica.

2.4. Evaluación en el área

Entendemos que la evaluación es un aspecto esencial en la enseñanza. Una evaluación que contempla la multiplicidad de aspectos que integran la enseñanza y el aprendizaje, orienta las acciones del docente y las de los educandos. Dado que la evaluación, orienta y estima logros, es preciso incluir en los criterios de evaluación, a los que se relacionan con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Estos contenidos los podemos evaluar en todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje: al comienzo, durante y al término de cada fase.
Desde esta concepción, se plantean tres tipos de evaluación: **diagnóstica**, que provee información acerca de los procedimientos , conceptos o actitudes que traen los alumnos, al comenzar el ciclo escolar, al comenzar una unidad o un nuevo proyecto de trabajo; **de proceso**, porque provee información de adecuaciones o inadecuaciones de conceptos, procedimientos y actitudes a lo largo de la construcción de los aprendizajes nuevos y de **logros**, porque provee información acerca de los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los propósitos. Los alumnos deben lograr explicar hechos y fenómenos sociales, buscando relaciones entre los mismos. Es evidente que ante este planteo, desaparece la evaluación en términos de **repetición de datos** o de simple **enumeración de causas** de forma desjerarquizada, para dar lugar al planteo de situaciones, en las que los alumnos pongan en juego el nivel de comprensión alcanzado, a través de la ejemplificación, la explicación, la transferencia a situaciones nuevas y el planteo de todas las relaciones posibles.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Con el fin de apoyar la interpretación de la estructura curricular del área, se aportan los siguientes elementos:

3. 1. Eje organizador

Un eje articula toda la EGB, *"la realidad social como construcción humana"*, garantizando que los aprendizajes de los tres niveles, se realicen en un mismo sentido, y con un criterio unificador: **el mundo social en que vivimos, procede de la actividad de los grupos humanos. Somos protagonistas responsables de la historia y del espacio**.

3. 2. Ideas básicas

Las siguientes ideas básicas anticipan la estructura conceptual del área, permitiendo comprender el proceso que conduce, a lo largo de la EGB, a la apropiación del eje vertebrador

- La realidad social como construcción humana.

- Los grupos sociales organizan los espacios según sus necesidades, sus posibilidades y los intereses puestos en juego, al aprovechar los recursos y distribuir la riqueza de modo diverso.

- Los grupos sociales se organizan a sí mismos estructurando sus propias relaciones de participación, de cooperación y de poder.

- Los grupos sociales construyen Cultura, mediante la creación de signos, símbolos, códigos que permiten interpretar los acontecimientos que se viven, valorar los legados del pasado y proyectarse hacia el futuro

- Los grupos sociales construyen su historia, a través del tiempo, configurando una trama de relaciones que genera una fisonomía social, cultural y espacial propia.

3. 3. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales del Area de Ciencias Sociales, deben tender a la formación del espíritu crítico, solidario y participativo; a la consolidación de la democracia; a la construcción del pluralismo democrático y a la valoración del diálogo como instrumento del conocimiento y como instrumento de creación y revisión de los órdenes sociales.

Actitudes generales

. Valorar el diálogo como el tejido social fundamental, tanto para la elaboración del conocimiento, como para la creación y revisión de normas, confrontar verdades, y edificar el conocimiento social.
. Respetar el pensamiento y las producciones del otro social, atendiendo a la construcción

del pluralismo democrático, con la voluntad de adherir a un discurso racional que garantice el desarrollo humano.
. Valorar la libre discusión, el contacto con la realidad social y la construcción de normas de convivencia como bases para construir una "cultura de la democracia".
. Tomar conciencia de las necesidades humanas e interés por encontrar alternativas frente a las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales.
. Respetar el pluralismo, la diversidad y las diferencias.
. Comprometerse con la sociedad en que vive, mediante la valoración de sus tradiciones, de sus legados culturales, su historia, su ecología.
. Valorar el trabajo cooperativo para el mejoramiento de las condiciones sociales y personales.
. Valorar el conocimiento social, como esclarecedor de prácticas sociales concretas, que permitan la crítica y la recreación del conocimiento.
. Valorar los recursos y técnicas comunicativas de las Ciencias Sociales, para la formulación de explicaciones sobre la realidad social.
. Valorar los legados culturales de otros lugares y otros tiempos.

3. 4. Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales, dotarán a los alumnos de instrumentos para interpretar, analizar y representar el espacio, el tiempo histórico, el medio social y cultural inmediato y lejano.
Estos procedimientos se pueden organizar en tres grupos:

1- Relacionados con la interpretación y representación del espacio.
2- Relacionados con la conciencia temporal y el tiempo histórico.
3- Relacionados con el tratamiento de la información.

En el primer grupo se incluyen los procedimientos relacionados con la orientación a partir del propio cuerpo de elementos del medio tomados como puntos de referencia; a partir de una representación del espacio y el uso de instrumental adecuado.
También se incluyen aquellos procedimientos que tienden a representar el espacio e interpretar representaciones que de él se hacen (mapas, planos, maquetas).

En el segundo grupo, se incluyen los que apuntan a dotar a los alumnos de instrumentos para tomar conciencia del paso del tiempo, de su percepción y medida, del mismo modo que se adquieren las técnicas para interpretar adecuadamente aspectos del pasado.

Al tercer grupo lo conforman los instrumentos de investigación, obtención, selección, tratamiento, expresión y aplicación de la información. Este grupo de procedimientos, es común a otras áreas, aunque adquiere en ésta, especial significación, por el gran volumen de información al que está expuesto el estudiante de Ciencias Sociales.
El tratamiento de la información estadística, documental, de fuentes directas, de fuentes orales, de fuentes históricas, de fuentes iconográficas, etc., constituye una serie de técnicas que persiguen la obtención de información de modo sistemático y significativo.
El conocimiento de la realidad social, desde el momento que no se limita a la la acumulación de información, requiere la elaboración de saberes respecto a cómo dicha realidad es analizada, comprendida, explicada.
Explicar es ir más allá del registro de la información. Ofrecer un conocimiento social en términos explicativos, significa incluir como contenido relevante, el trabajo de análisis y de interpretación.
Comprender la realidad social, implica centralmente, la elaboración de un modo de pensarla. Esto significa utilizar la información de manera que se pueda distinguir entre dato objetivo, juicio de valor, opinión, prejuicio. Por su parte, las explicaciones se han de producir teniendo en cuenta los numerosos factores causales de diferente naturaleza, que

se combinan en la determinación de hechos y procesos sociales, distinguiendo las condiciones e intencionalidad de los sujetos sociales y reconociendo las diferentes dimensiones del sistema social estudiado y las conexiones entre ellas.
Este saber hacer, se construye en estrecha relación con los contenidos conceptuales y actitudinales.

- Procedimientos para formular interrogantes acerca de la realidad
. Formular preguntas.
. Observar, rememorar.
. Elaborar hipótesis o explicaciones provisorias.
. Diseñar proyectos.

- Procedimientos para recoger y tratar la información
. Buscar, seleccionar y organizar la información.
. Corroborar o confrontar hipótesis.

- Procedimientos para comunicar resultados y conclusiones.
. Sintetizar y registrar las conclusiones.
. Evaluar el proceso de construcción del conocimiento grupal y su propio rol.
. Socializar la producción grupal.

Los contenidos procedimentales y actitudinales atraviesan los ejes temáticos, por lo tanto, deben trabajarse junto a los contenidos conceptuales. Se trata de "enseñar conceptos", por medio de los "procedimientos" adecuados, alcanzando a la vez, determinadas "actitudes y valores."

3. 5. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: *La Organización del espacio*

Las distintas formas de organización espacial, son el resultado del particular modo en que las sociedades, en determinados momentos históricos, se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses. Cada uno de nosotros, por su condición de "ser histórico", participa de la construcción de los distintos espacios sociales de los que forma parte. Las formas de organización espacial responden a diferentes tipos de actividades: económicas, políticas, sociales, que inciden en cómo las sociedades ocupan los territorios, cómo se apropian de los recursos naturales, cómo se distribuyen los bienes para satisfacer las necesidades básicas, qué destino le dan a los desechos que afectan el equilibrio ambiental.
En este eje se articulan categorías de análisis que responden a ***relaciones de poder***, con categorías que responden a ***relaciones de producción***, porque es evidente que ambas, interactúan permanentemente.
En **Primer Ciclo** se propone el análisis de los espacios inmediatos: la casa, el barrio, la localidad y su área de influencia, los cuales serán analizados en una permanente relación con otros marcos espaciales más amplios y generales.
En **Segundo Ciclo** se comienzan a estudiar espacios que exigen un mayor nivel de abstracción, lo cual va a condicionar los procedimientos y a introducir nuevas categorías de análisis fundamentales en una perspectiva explicativa.
Los marcos espaciales propuestos para el Ciclo son: **la provincia, la región y el país en el marco latinoamericano**. Los ámbitos de referencia propuestos, se enmarcan en otros espacios de orden superior, porque los problemas que se abordan no son específicos de uno u otro espacio sino que requieren un enfoque global, que los articula con Latinoamérica y el mundo.
Las explicaciones de los fenómenos no residen en las áreas mismas y muchas veces no es posible entender determinadas configuraciones espaciales si no es considerando

racionalidades, actores y mediaciones de diferente orden, que se encuentran fuera de ellas. Se pone énfasis en la **región** como un espacio organizado en el que el conjunto adquiere cierta unidad, nacida de cierta uniformidad, donde se da la relación entre grupos humanos y personas, de hombres y mujeres con el medio, relaciones entre condiciones naturales y técnicas de transformación. Los rasgos físicos y humanos asignan a la región su propia fisonomía y funcionalidad.

Se hace hincapié en la realidad humana, en las actividades de los seres humanos, lo que no significa desconocer la importancia de los factores naturales, sino que se analizarán en la medida que contribuyan a la explicación de los modos de organización espacial. Con esta propuesta se pretende que se reconozca la región por la asociación e identidad del sentir de las personas que se consideran parte de esa sociedad que interactúa "en" y "con" el espacio.

En el abordaje de la **provincia**, debemos atender a las dificultades que ocasiona la variable jurídico-política, en su comprensión como ente institucional.
En Sexto Año, **el marco referencial es Argentina en una visión integradora con Latinoamérica**, dando los elementos necesarios a la profundización que brindará Tercer Ciclo.
En todos los casos, se apunta a remarcar el protagonismo de hombres y mujeres en la organización de los espacios, respondiendo a sus necesidades de actores sociales en los distintos procesos históricos.
La comprensión de los espacios geográficos, exige el tratamiento de las acciones humanas en su dimensión social, atendiendo a cuestiones tales como: la distribución de la población, las distintas formas de ocupación, las formas de explotación de sus recursos, la organización política, el grado de desarrollo tecnológico. De este modo, cobran especial sentido nociones o categorías de análisis como: componentes sociales y naturales, población, funciones, relaciones, organización, redes de circulación y comunicación, actividad económica, recursos naturales, ambiente, tecnología, circuito productivo, centro y periferia, urbano y rural, entre otras.

Eje: *La Organización de la Sociedad*

Los contenidos conceptuales aquí trabajados, permiten analizar cómo los grupos sociales estructuran sus propias ***relaciones de cooperación o de poder***
Las decisiones políticas organizan y canalizan los esfuerzos de la sociedad para lograr objetivos comunes. Cada uno de los espacios que construimos con nuestra participación, cuenta con una red de relaciones e instituciones que regulan los vínculos y actividades que en ellos se realizan.
En **primer ciclo**, ese sistema de relaciones se analiza en los espacios más próximos a la experiencia de los alumnos y alumnas, por el grado de significatividad, pero en comparación con otros espacios lejanos. Se propone introducir contenidos apropiados para que se afiancen en el conocimiento de sí mismos, a través del reconocimiento de las necesidades e intereses que los vinculan con otros: su familia, amigos, la comunidad escolar, los vecinos; al mismo tiempo, se introducirán contenidos acerca de la vida económica y la organización política, porque hacen a ese sistema de relaciones.
En **segundo ciclo**, en los marcos espaciales propuestos, se analiza la conformación de los grupos sociales que allí habitan, su organización a partir de las instituciones que conforman y el aprovechamiento de los recursos de esos espacios, sin dejar de reconocer la dimensión histórica de toda organización social.
Los seres humanos se vinculan a través de una serie de actividades, creando redes de relaciones y diferentes tipos de instituciones, en el marco de un espacio que las comprende. Una parte significativa de esas relaciones e instituciones, está orientada a la producción, distribución y consumo de bienes, articulando ***relaciones de poder con relaciones de producción***. Esto configura la organización económica de esa sociedad.

Se analizan los modos en que se han organizado las actividades productivas, quiénes y cómo deciden lo que se produce, de qué manera, a través de qué medios, se distribuyen bienes y servicios, cómo se organiza el trabajo, qué papel desempeña y en qué medida opera el poder político en relación con estas cuestiones.
De gran significatividad serán en este marco, las normas e instituciones que, creadas por la misma sociedad, regulan las relaciones sociales, los intereses contrapuestos y los conflictos vinculados con la existencia de necesidades diferentes y por la gravitación de concepciones, modos de pensar, formas de organización del trabajo, creencias y principios disímiles.
En este ámbito, cobran especial sentido nociones o categorías de análisis, tales como: poder, autoridad, dominación, gobierno, burocracia, régimen político, norma jurídica, ley, constitución, etc.
Al igual que en otros ejes que articulan la enseñanza de las ciencias sociales, la noción de proceso debe estar presente, permitiendo dar cuenta de la dinámica de la sociedad y de las relaciones que ella genera, en los diferentes tiempos históricos.

Eje: *Las manifestaciones y expresiones de la Sociedad*

Es la cultura, un modo de comprender el mundo, que genera una determinada conducta social. Analizando las distintas formas de expresión, podremos comprender la capacidad creadora y el sentimiento que sustenta el accionar de cada grupo social, y se transmite a las distintas generaciones.
Este eje permite una aproximación a la variedad de manifestaciones de la cultura humana, al reconocimiento de la identidad cultural como proceso socialmente construido y al reconocimiento de la cultura como síntesis de la relación dinámica del hombre con su espacio.
Las ideas, valores, cosmovisiones del mundo, se construyen en la vida cotidiana, son producto de las relaciones sociales y confieren significación a las conductas de quienes las comparten. ***(Relaciones culturales)***
Se posibilita aquí, la inclusión de conceptos y perspectivas de análisis, que nos preocupan: prejuicios, discriminación, actitudes contrastantes, conflictos sociales, marginalidad, transculturación ***(Relaciones interculturales)***.
En **Primer Ciclo**, se propone introducir contenidos acerca de las prácticas y manifestaciones culturales propias de los espacios inmediatos, lo que no significa que se desatienda aquellas manifestaciones distantes, que hoy se acercan a los alumnos y alumnas a través de los medios de comunicación y pueden despertar su interés .
En **Segundo Ciclo**, se profundiza el análisis de los espacios inmediatos de interacción social, estableciendo comparaciones de alcance temporal y espacial cada vez más amplios.

Eje: *La Sociedad y su Tiempo*

A partir de distintos contenidos conceptuales, se apunta en este eje, a conocer los rasgos del cambio social, las permanencias y continuidades.
El pasado es uno de los materiales constitutivos del presente y del futuro. Reconocer la trayectoria que configura cada espacio, permite comprender que la mayor parte de los cambios históricos, son resultado de procesos de evolución internos al conjunto social.
El acceso al pasado debe hacerse desde "su lugar" y "desde su pasado inmediato"; debemos demostrar que "somos seres históricos"; todos somos "protagonistas de la historia". La historia no esta hecha sólo para seres destacados.
Es evidente que toma fuerza la noción de "sujeto histórico". La historia bajo esta concepción, no permanece aislada en este bloque, sino que atraviesa todos los demás, porque constituye la temporalidad, la esencia misma del Espacio Social.
En **Primer Ciclo**, el "tiempo" está muy vinculado a los referentes inmediatos de los educandos. Se parte del tiempo personal, del tiempo de su familia, de sus cosas, de su barrio, del lugar donde vive. Es fundamental alcanzar las nociones de cambio, continui-

dad, permanencia, proceso, partiendo de experiencias cercanas y observando el paso del tiempo en las cosas y en la propia vida. Se accede a la Historia a partir de una realidad concreta.
Entendemos la noción de temporalidad como **tiempo histórico** y no como simple sucesión cronológica de hechos.
Es importante distinguir un tiempo que se concibe como pasado, presente y futuro y un **tiempo histórico** que se concibe como **"estructura"** y como **"proceso"**, es decir, distintos elementos que en un lugar y en un determinado momento, se interrelacionan sufriendo cambios, permanencias, resistencias al cambio, conflictos, logros, etc.
El docente contribuirá a la adquisición evolutiva de la temporalidad, generando espacios educativos que permitan comprender que el pasado, no es simplemente sucesión de hechos, sino un proceso dinámico donde se interrelacionan distintos planos de la realidad, explicándose en un aquí, en un antes y un después. Así como el historiador se pregunta sobre el pasado desde su presente, toda enseñanza de la Historia debe partir desde el aquí y el ahora. A los alumnos y alumnas les resultará significativo indagar el pasado porque les permitirá comprender aspectos de su propia realidad.
En **Segundo Ciclo** y siguiendo esta propuesta de partir de un presente que otorgue significatividad al interrogante ¿por qué hoy...? creemos conveniente tomar como eje organizador, el proceso de ocupación del espacio regional (incluye la provincia) y al de su país, alcanzando a ver en sexto año, que nuestro proceso de poblamiento, está estrechamente vinculado al poblamiento latinoamericano.

La respuesta que entregará el pasado a este interrogante, pondrá en juego variables de tipo económico, político y sociocultural; este detalle debe resaltarse para no caer en el simple análisis demográfico.

¿Qué ocurre con las efemérides?

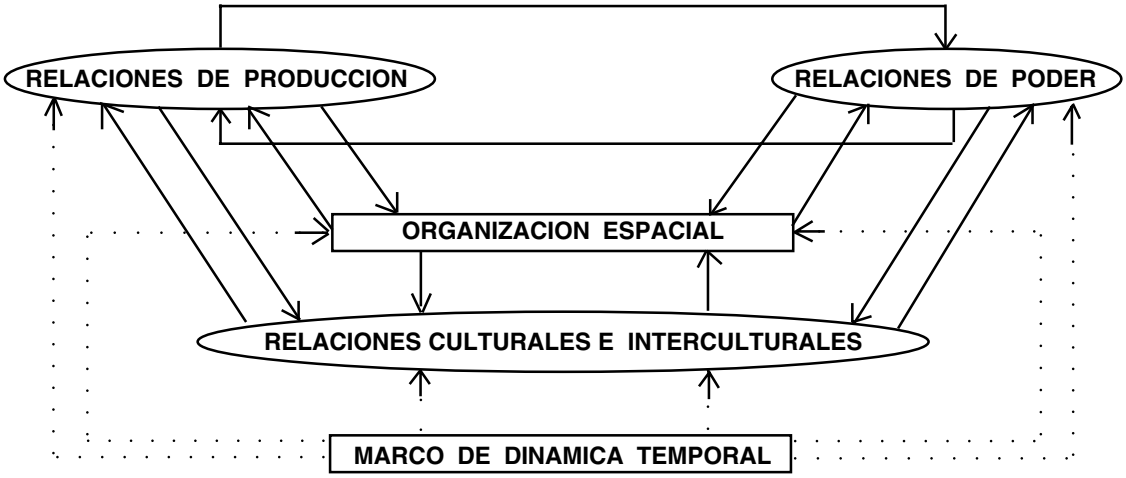
Pertenecen al Calendario Escolar y no al Curriculum de Ciencias Sociales, en exclusividad. Esto quiere decir, que se convierten en clases alusivas, cuyo desarrollo involucra **el compromiso de la Institución en pleno**, al igual que los actos escolares y no son propiedad de un área, porque **apuntan a desarrollar la noción de pertenencia y de patria**. Llegado el momento de abordarlas, sí es preciso recurrir al curriculum, para retomar la postura planteada frente al aprendizaje de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general.:

. Respetemos las ideas previas.
. Hagamos un planteo que incluya la realidad social con todas sus variables y no el hecho a conmemorar, totalmente deshumanizado y desprendido del contexto donde se produce.
. Recordemos que la Historia está hecha por los personajes destacados y los "demás".
. El acontecimiento será significativo para los educandos, en la medida que lo vinculemos a los aconteceres de hoy.

¿Cómo lograr una real articulación entre los ejes?

El desafío es integrar los contenidos, de modo que se respete la multidisciplinariedad del área y se articulen los ejes, ya que cada uno de ellos, contribuye a la comprensión y explicación de la realidad social, desde las estructuras y procesos que intervienen en su conformación.
El cuadro que se adjunta, pretende demostrar tal articulación, a partir de un sistema de relaciones, presente en toda "realidad social":
. **Relaciones de producción:** Brindan el marco económico de la sociedad.
. **Relaciones de poder:** Brindan el marco político/institucional
. **Relaciones culturales e interculturales:** Brindan el marco sociocultural.
Estos marcos, que sólo se conciben interactuando entre sí, generan a partir de sus actores

sociales, una determinada organización espacial a través del proceso histórico.



Relaciones de producción

Incluímos a partir de esta categoría de análisis, los aportes de la Economía, como disciplina social. El modo de organizar actividades productivas, "qué", "cómo", "quién", "cuándo" se produce, cómo se organiza el trabajo y por consiguiente, cómo se organiza el espacio que deviene de ese hacer social. Todas estas prácticas, se encuadran básicamente en el esquema político respectivo y en el proceso histórico correspondiente.

Relaciones de poder

Abarca los conceptos sociopolíticos que devienen de la Sociología y la Ciencia Política, al pretender explicar el sistema de relaciones que los actores establecen entre sí, en cada sociedad histórica. Analiza las instituciones como instrumentos para alcanzar necesidades y objetivos comunes, los roles y funciones de sus miembros y la normativa que generan. Conceptos fundamentales son el nivel de lo "público" y lo "privado".
En este sistema de relaciones, se conjugan modos de pensar, criterios de organización del trabajo y de distribución de bienes.
Brinda un saber acerca de lo social, vinculado a la vida cotidiana, en cualquier proceso histórico que se analice, con su correspondiente organización espacial.

Relaciones culturales e interculturales

Al reconocer a la cultura como la síntesis de la relación dinámica del ser humano con el espacio que produce, vemos a éste, como producto y productor de la trama de relaciones que hacen al todo cultural. En el "todo cultural", se incluyen: todas las creaciones del hombre, su pensamiento, su sistema de valores, su religión, sus obras materiales que reflejan su tecnología, sus modos de organizar la producción, sus instituciones y sus normas. Dos conceptos relevantes en este planteo donde se respeta lo "idéntico" y lo "diferente", pasan a ser : "identidad" y "diversidad".

La comprensión de este sitema de relaciones, permitirá abordar el análisis de las grillas de cada eje temático, con criterio integrador , a partir de la extracción de verdaderos nucleos problematizadores significativos, que incluyan conceptos de cada disciplina que conforma el área.

Veamos un ejemplo partiendo de una situación problemática:

¿Por qué la gente busca trabajo en la ciudad y no consigue?

Estamos analizando una situación de "hoy" que puede transferirse al pasado, en distintos momentos, ya sea para buscar causas o en un intento de establecer comparaciones de fenómenos similares en otros momentos.
Nos proponemos explicar formas de organización de un determinado espacio; en este caso la ciudad (podemos plantear el problema desde la zona rural, adaptando todas las preguntas).
Nos remitimos a "relaciones de producción", es decir a modos de organización en la ciudad, de las actividades productivas; distribución de bienes, servicios, etc. ¿Qué posibilidades se brindan? ¿Cómo se desenvuelve la economía local? ¿regional? y ¿el marco político general?
¿Cómo juegan los intereses de los distintos sectores? y de ¿los distintos grupos de poder? Necesariamente estamos analizando el interjuego de las "relaciones de poder".
Profundizando la problemática, nos preguntamos ¿qué sectores sociales se ven involucrados? y ¿cuáles son sus pautas culturales, sus sistemas de valores, sus condiciones de vida?. Esto nos conduce al campo de las "relaciones culturales e interculturales".
Es este, un modo de interrelacionar los ejes a partir del planteo de situaciones problemáticas. El camino puede iniciarse desde cualquiera de los ejes y como puede observarse en el ejemplo, es muy importante el caudal de nociones trabajadas. Un mismo problema admite diversos caminos explicativos.

3.6. Propósitos para primer ciclo

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el 1º Ciclo de la E.G.B. tendrá como propósitos contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

- Analizar el entorno inmediato, mediante el abordaje de problemáticas, comparando y relacionando con otros espacios sociales, para adquirir estructuras que permitan comprender tiempos y espacios más amplios y valorar ese entorno como resultante de procesos de trabajo, interacción y diálogo.

- Adquirir técnicas elementales de investigación, de organización y registro de la información.

- Adquirir conceptualizaciones básicas que le permitan analizar los espacios sociales de los que forma parte, y las nociones temporales que le permitan explicarlos.

- Tomar conciencia de su protagonismo en los distintos espacios sociales que comparte.

- Tomar conciencia del valor de la convivencia y la responsabilidad de cada uno, en los "haceres" cotidianos.

3.7. Cuadros de contenidos del primer ciclo

Los contenidos están organizados según los ejes temáticos ya analizados y cuya interrelación también se ha explicado.

Los ejes temáticos del área son:

. La organización del espacio.
. La organización de la sociedad.
. Las manifestaciones y expresiones de la sociedad.
. La sociedad y su tiempo.

Para cada Eje Temático, se han seleccionado contenidos conceptuales y procedimentales. Los contenidos conceptuales, se han organizado en grillas, que no conforman estructuras cerradas y que ofrecen la posibilidad de visualizar cómo se van complejizando los contenidos de año a año en el Ciclo propuesto y sin perder de vista los marcos tempo-espaciales.
Tal como explicamos en párrafos anteriores, los contenidos conceptuales propuestos en los cuadros son aquellos que podemos seleccionar al organizar las propuestas de enseñanza a partir de problemas de la realidad social. Esto significa que los ejes no se toman en forma sucesiva, sino que deben trabajarse simultáneamente.

Junto a los contenidos conceptuales se han indicado una serie de "nociones" (aparecen en las grillas en letra cursiva minúscula) con la intención de orientar al docente sobre los conceptos que son fundamentales, desde qué concepción se pretende que se aborden esos contenidos y cuál es el alcance de los mismos, según el año.
De este modo los alumnos y alumnas pueden comprender la realidad social compleja y cambiante, apropiándose de conceptos provenientes de distintas Ciencias Sociales.
No se trata de tomar los contenidos propuestos como temas aislados, porque la realidad social es una totalidad compleja, donde lo político, lo económico, lo social, lo ideológico-cultural y lo espacial conforman una globalidad articulada, cuya comprensión exige vincular conceptos de todas las disciplinas sociales, para explicar los procesos por sus múltiples causas. Frente a una nueva problemática, algunas de las nociones que sirvieron como instrumento para un análisis anterior, pueden ser nuevamente utilizadas, pero en un sentido más amplio y en un nuevo contexto según el año y el ciclo.

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
La organización del espacio	**La casa como espacio social (idem La Escuela)**	**El Barrio, paraje o vecindario como espacio social**	**La localidad y su área de influencia como espacio social**
	Los distintos "lugares" de a casa:	**Los distintos espacios del barrio paraje o vecindario**	**Los distintos espacios de la localidad y su área de influencia:**
	. Para jugar . Descansar . Trabajar, etc.	. Lugares comerciales . Residenciales . De producción . De recreación	. Espacios rurales y urbanos. . Espacios agrícolas . Ganaderos . Mineros
	(Diversidad espacial, organización espacial, lugar, componentes sociales y naturales, actores sociales).	*(Diversidad espacial, organización espacial, lugar, componentes sociales y naturales, actores sociales).*	*(Idem. Urbano, rural, espacio agrícola, ganadero, minero).*
	Las actividades en cada lugar. Funciones.	**Las actividades económicas en el barrio, paraje o vecindario:**	**Las actividades económicas de la localidad y su área de influencia:**
		. Su incidencia en la organización espacial. . Funciones de los distintos espacios.	. Incidencia en la organización espacial. . Factores de localización y distribución. . Principales tipos de trabajo. . Tecnología . Relaciones con la organización espacial . Funciones de los espacios rurales y urbanos.
	(Actividad, función, trabajo, lugar, tecnología, organización espacial, diversidad espacial.).	*(Actividad económica, espacio, subespacio).*	*(Idem.)*

El ambiente en la casa (La Escuela) **Su relación con las actividades que allí se realizan**	**El ambiente en el barrio, paraje o vecindario:** Distintos ambientes en el presente y en el pasado. Los componentes del ambiente. Problemáticas ambientales. Su relación con las actividades.	**El ambiente en la localidad y su zona de influencia** Ambientes urbanos y rurales en el presente y en el pasado. Los principales elementos que los conforman. Problemas ambientales. Riesgos naturales.
(Componentes naturales, componentes sociales, conservación- deterioro, actividades, ambiente)	*(Idem problemática ambiental, paisaje, contaminación).*	*(Idem riesgos naturales, ambiente urbano, ambiente rural, recurso natural, degradación)*
Localización del espacio **Orientación:** Ubicación en la manzana, en el barrio, distancia a lugares cotidianos, extensión, linderos. Causas de la localización.	**Localización del barrio, paraje o vecindario:** Ubicación en la localidad orientación en el plano, distancias a otros espacios, límites.	**Localización de la localidad y su área de influencia:** Ubicación en la provincia y el país, distancias a otras localidades, ubicación en planos y mapas, causas de la localización.
(Localización, ubicación, orientación, linderos, distancia, extensión, puntos cardinales).	*(Idem límite, plano, maqueta).*	*(Idem mapa, provincia, país)*
Jerarquización espacial, lugares más o menos importantes	**Jerarquización espacial** Espacios centrales y periféricos. Relaciones entre espacios	**Jerarquización espacial** Relaciones entre espacios. Espacios centrales y periféricos.
(Relaciones, vínculos, circuitos espaciales, lugar, medios de transporte, circulación, redes, medios de comunicación).	*(Idem centro, periferia, relaciones)*	*(Idem).*

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
La organización de la sociedad	**Los grupos sociales inmediatos:** La familia, la escuela, sus docentes, sus pares. Roles, normas de convivencia.	**Los grupos sociales inmediatos:** Los vecinos, la gente del barrio, instituciones, roles, funciones, convivencia.	**Los grupos sociales de la localidad y área de influencia:** Las instituciones básicas: (Educativas, de salud, económicas, culturales, políticas, religiosas) Función. Autoridades. Normas. Derechos y obligaciones.
	(Grupos, roles, normas de convivencia, pertenencia).	*(Idem, participación, clases sociales, cooperación, institución, solidaridad).*	*(Idem funciones, autoridad, reglas, derechos)*
	Los trabajos en la vida familiar y escolar: Los cambios a través del tiempo. Trabajos de hombres y mujeres, trabajos remunerados y no remunerados	**Los trabajos en el barrio, paraje, vecindario:** Distintos tipos de trabajo cambios y permanencias en los trabajos a través del tiempo. Formas de intercambio. El dinero.	**Los trabajos en la localidad y su área de influencia:** Tipos y condiciones de trabajo. Cambios y permanencias. Relaciones entre trabajo y tecnología. Diferentes tipos de bienes y servicios.
	(Trabajo, remuneración, ahorro, empleo, oficio, profesión)	*(Idem intercambio)*	*(Idem bienes, servicios, tecnología)*
	Las necesidades básicas de la familia: Relaciones entre las necesidades básicas, el trabajo, el dinero y el consumo.	**Las necesidades colectivas en relación con los modos de vida:** Formas de satisfacerlas, diferentes actividades en el barrio, paraje o vecindario.	**Las diferentes actividades económicas de la localidad y su área de influencia:** Producción, intercambio, consumo.
	(Necesidad, ahorro, consumo, trabajo, dinero)	*(Idem. Necesidades colectivas, activas. Económicas)*	*(Idem producción, intercambio, circuito).*

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Las manifestaciones y expresiones de la sociedad	**Las costumbres familiares:** En el vestir; en las comidas; en el uso del tiempo libre. (ahora, antes, en "mi casa" y en "otras", de aquí y de otros lugares)	**Estilo de vida barrial, vecinal:** Dinámica barrial - vecinal; identidad barrial - vecinal; el tiempo en el barrio - vecindario.	**Estilos de vida en la ciudad y en el campo:** En la localidad y en la zona de influencia. El paso del tiempo en las costumbres: hoy, antes, en el futuro.
	(Costumbres, vestuarios, ocio, diversión, identidad, diversidad, cambio, continuidad, diferente, semejante).	*(Estilo de vida, dinamismo, identidad, pertenencia, vecindario, cambio - continuidad).*	*(Estilo de vida, dinamismo, identidad, pertenencia, cambio, continuidad).*
	Festejos familiares: Recuerdos, conmemoraciones.	**Festejos barriales - vecinales:** Fiesta patronal, fiesta aniversario, festejo escolar.	**Fiestas en la comunidad:**
	(recuerdo, conmemoración, fiesta, memoria, pertenencia).	*(recuerdo, conmemoración, fiesta patronal, escolar).*	(*recuerdo, conmemoración, participación).*
	Valores, creencias familiares:		**Los mitos, costumbres, valores, creencias de los habitantes del lugar donde vivo: (urbano-rural)**
	(Mitos, creencias, supersticiones, religión).		*(valor, costumbres, creencia, tradición, mito, leyenda).*
		Instituciones en el barrio: . Religiosas . Culturales . Deportivas . Recreativas	**Instituciones locales:** . Religiosas . Culturales . Recreativas . Deportivas
		(Institución, asociación. deporte, recreación).	*(instituciones, asociación, deporte, recreación)*
	Patrimonio cultural familiar:	**Patrimonio cultural - barrial - vecinal:**	**Patrimonio cultural - local:**
	(Patrimonio, cultura).	*(Patrimonio, cultura).*	*(Patrimonio, cultura).*
	Trabajos comunitarios de la familia:	**Trabajos comunitarios en el barrio:** Identidad de necesidades y proyectos.	**Trabajos comunitarios en el lugar donde vivo:** Identidad de necesidades y proyectos.
	(Comunidad, solidaridad).	*(Identidad, necesidad, solidaridad).*	*(Identidad, necesidad, solidaridad.)*

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
La sociedad y su tiempo	**El paso del tiempo en la casa, en la familia:** *(Cambio,Continuidad)*	**El paso del tiempo en el vecindario:**	**El paso del tiempo en el espacio urbano y rural:** (*Fuente, testimonio)*
	Mi tiempo y el de los otros: *(Memoria individual y colectiva)*	**El paso del tiempo en el barrio y su gente.** *(Cambio, continuidad)*	**Conformación y transformación de la localidad:** *(Conformación, transformación)*
	La historia a través de la casa de mi familia: *(Fuentes, testimonios)*	**Conformación y crecimiento del barrio.**	**Los hitos más significativos en la vida de la localidad y su área de influencia:** *(Hitos, proceso, memoria individual y colectiva)*
		El tiempo en su infraestructura y servicios: *(Fuentes, testimonios)*	
		La historia del barrio en la ciudad:	
	Proyectos familiares de ayer y de hoy: *(Presente, pasado, futuro, proyecto)*	**Huellas del pasado en el barrio, el futuro del barrio:** *(Proyecto, objetivos, futuro)*	**La historia familiar en la historia de la localidad el lugar en donde vivo y su futuro:** *(Proyecto, objetivo, futuro, proceso)*

3.8. Contenidos procedimentales por eje temático, para primer ciclo

Si bien en la práctica los contenidos procedimentales se enseñan junto a los conceptuales y actitudinales, se han formulado por separado, respetando el eje, sólo con fines didácticos. Los mismos se refieren a todo un ciclo y exigen de parte del docente una adecuación al año y a las posibilidades de sus alumnos.

Eje:*La organización espacial*

. Observación de los espacios en estudio.
. Elaboración de registros.
. Sistematización de las observaciones del espacio.
. Reconocimiento de distintos espacios, según los elementos que lo configuran.
. Identificación de componentes sociales y naturales del espacio.
. Análisis y descripción desde la observación directa o indirecta.
. Representación gráfica de los espacios en maquetas, planos croquis o dibujos.
. Orientación y ubicación en el espacio a partir de la identificación de calles, cuadras, manzanas, zonas.
. Elaboración de explicaciones simples.
. Establecimiento de relaciones entre los elementos que conforman el espacio, y con otros espacios cercanos y lejanos.
. Establecimiento de relaciones sencillas entre la organización del espacio en estudio y las diversas actividades que en él se realizan, en función de necesidades, posibilidades y costumbres.
. Localización de los espacios en estudio en distintas representaciones espaciales.
. Identificación de problemas sociales en los espacios en estudio.
. Reconocimiento de cambios o permanencias en la organización espacial.

Eje: *La organización de la sociedad*

. Descripción de modos de actuar.
. Identificación y comparación de distintas formas de comportamiento social.
. Registro de los aspectos observados.
. Identificación y análisis de distintos tipos de trabajos, según su organización y análisis.
. Intercambio de ideas.
. Búsqueda de información en distintos medios.
. Registro de la información en forma escrita y gráfica.

Eje : *Las manifestaciones y expresiones de la sociedad*

. Formulación de interrogantes.
. Reconocimiento de relaciones entre determinados hechos sociales.
. Comparación de modos de vida en el presente.
. Contrastación de modos de vida según los lugares y el paso del tiempo.
. Identificación de cambios y permanencias.
. Análisis de las razones que dan cuenta de algo.
. Reconocimiento de versiones diferentes sobre un mismo hecho.
. Registro y socialización de las conclusiones.

Eje: *La sociedad y su tiempo*

. Ubicación de acontecimientos de la historia personal, familiar y de su entorno, en términos de: ahora, hace mucho, antes, después, al mismo tiempo.
. Identificación del paso del tiempo en las cosas.
. Reconocimiento y explicación de cambios y permanencias.
. Reconocimiento de distintas versiones sobre un mismo hecho.
. Distinción entre historias reales y de ficción.
. Identificación de los modos en que el pasado se manifiesta en el presente: monumentos, obras de arte, documentos.
. Interrogación a las distintas fuentes, organización y registro de la información.

Observaciones

Estos contenidos procedimentales son específicos y deben sumarse a los expresados en (3.4) para interrogar la realidad, registrar y socializar la información.

3.9. Lineamientos de acreditación para el primer ciclo

A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje en el marco de la fundamentación y de la propuesta didáctica del área, de modo que al finalizar el primer ciclo puedan resolver situaciones que impliquen:

- Reconocer los espacios inmediatos (su casa, su escuela, su barrio, su localidad, el área de influencia) como espacios sociales (espacios "producidos", organizados por su familia y por otra gente).

- Diferenciar los distintos espacios sociales inmediatos, según sus componentes, funciones, acciones y relaciones.

- Distinguir componentes sociales y naturales y sus relaciones.

- Reconocer las relaciones entre las necesidades de los seres humanos, los componentes naturales, el trabajo, y las formas en que se organizan y viven.

- Describir y comparar diferentes espacios sociales a partir de la observación.

- Reconocer la jerarquización entre los distintos espacios, en función de elementos como la circulación, la concentración de comercios etc.

- Representar los espacios en estudio en forma sencilla utilizando diferentes códigos.

- Percibir ritmos, cambios y continuidades en el tiempo desde diferentes fuentes.

- Ubicar acontecimientos en secuencia temporal, utilizando términos como ahora, antes, después, hace mucho tiempo, al mismo tiempo.

- Comunicar la información obtenida en forma oral y gráfica.

- Recoger información de diferentes fuentes, documentos sencillos, fotografías, relatos de la familia, etc.

- Distinguir y caracterizar cambios en aspectos de las formas de vida, de los modos de relación social, de las actividades económicas, de aspectos de la vida cotidiana a través del tiempo.

- Distinguir roles en los grupos sociales inmediatos.

■ Contribuir en la elaboración de normas y evaluar conductas concretas, en relación con dichas normas.

■ Reconocer los distintos trabajos y las condiciones de trabajo en su grupo social.

■ Transferir todas las categorías de análisis a otros espacios sociales más amplios.

■ Mostrar actitudes de respeto por el pensamiento y las producciones de sus pares.

3.10. Propósitos del segundo ciclo

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el segundo ciclo de la E.G.B. tendrá como propósitos contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

■ Comprender los fenómenos y procesos que tienen lugar en el ambiente regional, nacional y latinoamericano como consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la naturaleza.

■ Comprender en el análisis de fenómenos colectivos o en el análisis de actuaciones individuales, que no existen dos hechos o situaciones idénticas, sino que siempre es preciso analizar las circunstancias particulares.

■ Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo para avanzar en el conocimiento y comprensión de espacios sociales más amplios y más lejanos en el tiempo.

■ Adquirir procedimientos relacionados con el manejo y selección con espíritu crítico de la información y de los medios que la canalizan y procesan, en especial las nuevas tecnologías de información y comunicación.

■ Comprender la cultura como creación y recreación de los distintos grupos sociales, producto de las relaciones que establecen con el espacio social y entre sus miembros.

■ Abordar y explicar los problemas sociales, a partir de la investigación basada en la búsqueda de información de distintas fuentes, formulación de explicaciones provisorias, corroboración de las mismas y propuesta de soluciones alternativas.

■ Comprender y explicar el presente como parte de un proceso más amplio, a través del cual, los distintos actores sociales, en juego con sus propias realidades, asumieron distintas actividades y proyectos.

3.11. Cuadros de contenidos de segundo ciclo

Los ejes temáticos se conservan como en Primer Ciclo; ellos son:

. La organización del espacio
. La organización de la sociedad
. Las manifestaciones y expresiones de la sociedad
. La sociedad y su tiempo

Antes de comenzar con su desarrollo, es necesario releer el análisis de cada uno de ellos, para entender su alcance; recurrir a las Ideas Básicas, para confirmar su coherencia y revisar el concepto de espacio social, que define la fundamentación del área.

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
La organización del espacio	**Río Negro en la patagonia**	**Patagonia en la Argentina**	**Argentina en América Latina**
	Los distintos subespacios socio-económicos de la provincia: Zona Andina, Zona Noroeste, Zona Atlántica, Zona de la Línea Sur. Espacios urbanos y rurales.	**Los distintos espacios socio-económicos en la región:** Areas agrícolas, áreas mineras, áreas ganaderas. Los espacios urbanos y rurales en la región y en otras regiones.	**Los distintos espacios socio-económicos en la Argentina:** Región pampeana y extra pampeana. Los espacios rurales y urbanos en la Argentina. Diferentes tipos de espacios urbanos. Principales actividades, distribución y articulación de las mismas en el espacio.
	(componentes naturales, componentes sociales, población, funciones, relaciones, organización, redes, circulación, comunicación, zona).	*(componentes naturales, componentes sociales, población, funciones, relaciones, organización, redes, circulación, comunicación, zona).*	*(Idem, proceso de urbanización, redes jerarquizadas, ciudad intermedia, metrópoli, megalópolis, sistema de ciudades).*
	Los ambientes del espacio rionegrino: Relaciones entre las condiciones naturales y los modos en que las distintas sociedades organizan los espacios. Principales problemas ambientales. Riesgos naturales y su incidencia en las actividades humanas	**Los ambientes de la región patagónica:** Los distintos ambientes en el presente y en el pasado. Relaciones entre condiciones naturales y modos en que las sociedades organizan los espacios. Problemas ambientales. Riesgos naturales y su incidencia en la actividades.	**Los ambientes en la Argentina y en otros espacios Latino-Americanos:** Distintos ambientes. Relaciones entre condiciones y modos de organizar el espacio. Problemas ambientales. Riesgos naturales y su incidencia en las actividades.
	(componente natural, componente social, desarrollo, sustentable, riesgo natural, deterioro, contaminación, calidad de vida, preservación, recurso natural, unidad ambiental, problemática ambiental, tecnología)	*(componente natural, componente social, desarrollo sustentable, riesgo natural, deterioro, contaminación, calidad de vida, preservación, recurso natural, unidad ambiental, problemática ambiental, tecnología)*	*(Idem, desarrollo, subdesarrollo).*
	Localización del espacio provincial: Orientación en el mapa, ubicación en la región y en el país, distancias. Extensión, límites.	**Localización de la región:** Orientación en el mapa, ubicación en el territorio nacional, distancias. Extensión, límites.	**Localización del espacio nacional:** Orientación y ubicación en Latinoamérica y el mundo. Localización en cartografía específica. Límites, distancias, extensión.
	(sitio, posición, escala, límite, región, provincia).	*(sitio, posición, escala, límite, región, provincia).*	*(Idem, estado, región nacional y supra-nacional, territorio, continental, insular).*

La población en el espacio rionegrino: Distribución y organización de los asentamientos. Migraciones. Población urbana y rural. Relación población - organización del territorio.	**La población en la región:** Distribución y organización de los asentamientos. Población urbana y rural. Relación entre población y el proceso de organización del territorio. Relación entre la población de la región y otras regiones del país.	**La población en el territorio nacional y Latino Americano:** Distribución y organización de los asentamientos humanos. Población urbana y rural. Relaciones entre la población y el proceso de organización territorial.
(población, densidad, proceso de poblamiento, migración, asentamiento, componente social, componente natural, tecnología, actividad económica, recurso natural, calidad de vida).	*(población, densidad, proceso de poblamiento, migración, asentamiento, componente social, componente natural, tecnología, actividad económica, recurso natural, calidad de vida).*	*(Idem, características demográficas, movilidad territorial, censo).*
Las actividades económicas en el espacio rionegrino: Incidencia de la economía en la organización espacial. Factores de localizacíon y distribución. Funciones de los distintos espacios. Funciones de las ciudades en relación con el territorio.	**Las actividades económicas en la región patagónicas y en otras regiones:** Incidencia en la organización espacial. Factores de localización y distribución. Funciones de los distintos espacios socio económicos.	**Las actividades económicas en el espacio nacional:** Su incidencia en la organización espacial. Factores de localización y distribución. Funciones de distintos espacios. Funciones de las ciudades en la organización del territorio. Vinculación y comparación con otros espacios latinoamericanos.
(Actividad económica, sector económico, circuito productivo, red de circulación, producción, comercialización).	*(Actividad económica, sector económico, circuito productivo, red de circulación, producción, comercialización, economía regional).*	*(Idem, globalización, circuitos regionales de producción).*
Jerarquización espacial: Espacios centrales y periféricos. Relación entre espacios provinciales, regionales, nacionales.	**Jerarquización espacial:** Espacios centrales y periféricos. Relación entre espacios regionales, nacionales, mundiales.	**Jerarquización espacial:** Espacios centrales y periféricos. Relación entre espacios latinoamericanos y mundiales.
(centro, periferia, vínculos, funciones).	*(centro, periferia, vínculos, funciones, área de influencia).*	(*Idem, globalización, sistema mundial, dependencia, acumulación de excedentes).*

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
La organización de la sociedad	**Los grupos sociales en las distintas unidades socioculturales de la provincia** **Factores que lo distinguen:** Formas de vida, creencias, ideas, actividades que desempeñan, posiciones que ocupan en el plano económico y político. Instituciones sociales básicas del ámbito público y privado	**Las reaciones entre los diferentes grupos sociales de un mismo ámbito social:** En el presente y en el pasado, la organización de las actividades en común, las normas que rigen sus comportamientos, las instituciones del ámbito público y privado.	**Los grupos sociales en las distintas unidades socioculturales:** Grupos sociales primarios y secundarios, las formas de socialización, instituciones del ámbito público y privado.
	(Grupo social, forma de vida, creencias, ideas. Actividades, posición económica o política, organización sindical, organización no gubernamental, organización político-partidaria, poder público)	*(idem comportamientos)*	*(idem público, privado, grupo social primario y secundario)*
	Las actividades económicas básicas de la población en la provincia: Producción, intercambio, consumo, relaciones entre las mismas.	**Las actividades económicas básicas de la población en el espacio regional:** Producción, intercambio, consumo, relaciones entre las mismas, tipos de servicios.	**Las actividades económicas básicas de la población en el ámbito nacional y latinoamericano:** Producción, intercambio, consumo, formas de organización técnica y social, trabajo, capital y tecnología, la tecnología y su importancia en la producción.
	(Producción, intercambio, consumo, mercados, tecnología, trabajo, capital, funciones,sector económico, servicios, circuito productivo, agente social, empresa, ahorro, inversión).	*(Idem)*	*(Mercado mundial, mercado interno, globalización, oferta, demanda).*
	Los trabajos de hombres y mujeres en espacios rurales y urbanos de la provincia:	**Los trabajadores en ámbitos rurales y urbanos:** Condiciones del trabajo en la región y en otras regiones.	**Los trabajadores en ámbitos urbanos y rurales en la Argentina y Latino América:**
	(Organización técnica y organización social, tipos de trabajo, innova	*(Idem).*	*(Idem).*

ción, tecnología, ocupación, desempeño, organización sindical, cooperativismo).		
La organización política provincial:	**La organización política:**	**La organización política de Argentina Ejemplos de otros paises Latino-Americanos :**
Las formas de gobierno en la provincia: composición y funciones en los sistemas democráticos, el papel de las leyes y las normas, la Constitución provincial, la democracia en la provincia.	Las formas de gobierno, la Constitución nacional, el federalismo, la provincialización de los territorios patagónicos	Las formas de gobierno, la Nación: territorio, gobierno, normas comunes, la Constitución Nacional.
(Representatividad, democracia, normas, leyes, participación, derechos ciudadanos, deberes, libertad, Constitución provincial, gobierno).	*(Idem constitución, provincia, organización política partidaria, organización gubernamental, autoridad, funcionarios, dictadura).*	*(Idem, Constitución Nacional, nación, poder, estado, república).*
Los conflictos sociales en la provincia:	**Los conflictos sociales en la región:**	**Conflictos sociales en el territorio nacional y algunos lugares de Latino - América:**
Diferencias y desigualdades socio-culturales, formas de discriminación.	Diferencias y desigualdades socio-culturales, formas de discriminación.	Diferencias y desigualdades socio-culturales, formas de discriminación.
(Género, raza, edad, discapacitados, clases sociales, poder, organizaciones políticas, discriminación, prejuicios, decisiones de los grupos de poder).	*(Género, raza, discapacitados, clases sociales).*	*(Idem).*

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Manifestaciones y expresiones de la sociedad	**Valores y costumbres de la sociedad rionegrina:** . En áreas rurales. . En áreas urbanas.	**Valores y costumbres en la región y en los distintos ámbitos de nuestro país:** . En áreas rurales. . En áreas urbanas.	**Valores y costumbres en los distintos ámbitos Latino-Americanos:**
	(Valor, creencia, mito, vida cotidiana, etnia, leyenda, costumbre, cultura, identidad, diversidad).	*(Valor, creencia, mito, vida cotidiana, etnia, leyenda, costumbre, cultura, identidad, diversidad).*	*(Valor, creencia, mito, vida cotidiana, etnia, leyenda, costumbre, cultura, identidad, diversidad, latino-américano).*
	Dinámica temporal en los estilos de vida:	**Dinámica temporal en los estilos de vida:**	**Dinámica temporal en la conformación de la identidad Latino-Americana:**
	(Saber popular, tradición, legado cultural, cambio, continuidad).	*(Saber popular, tradición, legado cultural, cambio, continuidad).*	*(Saber popular, tradición, legado cultural, cambio, continuidad).*
	Expresiones rionegrinas: . Ciencia. . Tecnología. . Expresiones artísticas. . Otras.	**Expresiones argentinas:** . Ciencia. . Tecnología. . Expresiones artísticas. . Otras.	**Argentina y Latinoamérica:** Sus expresiones frente al mundo. . Ciencia. . Tecnología. . Expresiones artísticas. . Otras.
	(Arte, ciencia, tecnología, expresión).	*(Arte, ciencia, tecnología, expresión).*	*(Arte, ciencia, tecnología, expresión).*
	Festividades regionales rionegrinas:	**Festividades regionales argentinas:**	**Festividades representativas de Latino-América**
	(Festividad, regional, representativo).	*(Festividad, regional, representativo).*	*(Festividad, regional, representativo).*

EJE	CONTENIDOS CONCEPTUALES		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
La sociedad y su tiempo	**Ocupación, organización y transformación del espacio regional por la población nativa:**	**Ocupación, organización y transformación del espacio regional y territorial por la población nativa:**	**Ocupación, organización y transformación del espacio nacional y Latino-Americanopor la población nativa:**
	Llegada del blanco: con el proyecto evangelizador: Nueva organización.	**Llegada del blanco:** Conquista y colonización. Conformación de ecúmenes regionales.	**Llegada del blanco:** Conquista y colonización. Organización territorial para la explotación de los recursos.
		Organización espacial del período independiente.	**Organización espacial para el aprovechamiento de los recursos en la Latino-América independiente:** Nuevos intereses, nueva dinámica.
		Enfrentamiento de intereses y estilos de vida: El interior y Buenos Aires. Camino hacia la organización del estado. Estado de situación en al ámbito regional.	**Idem, Profundización y comparación con otros países Latino-Americanos:**
	La región como desierto a conquistar: Un planteo de organización espacial. (Especial análisis del territorio provincial).	**Argentina ingresa en la división internacional del trabajo:** Una organización espacial para un modelo de país. La gran inmigración. Estado de situación en el ámbito regional.	**Idem, profundización y comparación con otros países Latino-Americanos:**
	Hacia la organización espacial actual: Provincialización.	**Hacia la organización espacial actual:** Estado de situación en la región.	**Idem, Profundización y comparación con otros países Latino-Americanos:**
	Dinámica pobacional de los últimos años: Causas y consecuencias.	**Dinámica pobacional de los últimos años:** Causas y consecuencias.	**Idem, Profundización y comparación con otros países Latino-Americanos:**

Observaciones:

En el eje temático La sociedad y su tiempo**, se respetan los marcos espaciales prefijados: la provincia en la región, la región en el país, el país en el marco latinoamericano.En el caso particular de sexto año, se profundizan los procesos señalados en la Historia Nacional para quinto año, y se compara con procesos similares en Latinoamérica.**
Se plantearon núcleos problematizadores vinculados al poblamiento y la consecuente organización de esos espacios, con todas las variables de análisis que ésto implica.
No se indicaron en letra cursiva minúscula las nociones o conceptos a desarrollar, como en todos los demás ejes, pero el docente tendrá en cuenta la puesta en juego de todos los conceptos propios del área desarrollados desde todos los ejes, pero particularmente los propios de la disciplina *(Historia)*, con el alcance que corresponda: ***proceso, causa, consecuencia, multicausalidad, cambio, continuidad, permanencia etc.***

3.12. Contenidos procedimentales por eje temático para segundo ciclo

Eje: *La organización del espacio*

. Localización del espacio y sus elementos en material cartográfico.
. Confección e interpretación de croquis y representaciones cartográficas a partir de exploraciones del espacio.
. Recolección y selección de información de los mismos.
. Registro de información a partir de datos estadísticos.
. Interpretación de fotos, fotografías aéreas e imágenes satelitales.
. Utilización de instrumental de orientación.
. Análisis e interpretación de las relaciones entre los componentes del espacio.
. Descripción, comparación y relación entre espacios.

Eje: *La organización de la sociedad*

. Análisis y explicación de modos de comportamiento a partir de criterios explicitados.
. Relación entre información cuantitativa y cualitativa.
. Análisis de los distintos modos de organizar el trabajo.
. Elaboración de cuadros sencillos para registrar las relaciones entre variables sociales.
. Análisis y explicación de información obtenida desde fuentes cuantitativas y cualitativas sencillas, bibliografía, gráficos etc.
. Comparación entre versiones diferentes de un mismo hecho o fenómeno.
. Distinción entre hechos y opiniones y fundamentación de las mismas.

Eje: *Las manifestaciones y expresiones de la sociedad*

. Análisis y selección de información ofrecida por distintos medios de comunicación.
. Elaboración de cuadros y gráficos sencillos para registrar relaciones entre variables sociales.
. Comparación entre diferentes formas y prácticas de vida social y cultural.
. Búsqueda de información en fuentes diversas sobre diferentes grupos culturales.
. Observación de imágenes, fotografías, estampas, monumentos y extracción de información.
. Reconocimiento de cambios y continuidades en las costumbres y creencias de las distintas culturas que forman la sociedad.

Eje: ***La sociedad y su tiempo:***

. Utilización de diferentes unidades cronológicas.
. Secuenciación de diferentes procesos.
. Expresión gráfica de esos procesos en croquis, mapas murales, etc.
. Distinción entre hechos y opiniones.
. Selección, registro y análisis de información desde fuentes variadas.
. Distinción entre causas mediatas e inmediatas.
. Análisis y comparación de versiones diferentes sobre un mismo hecho.

Observaciones:

Los contenidos procedimentales correspondientes al PRIMER CICLO, no se explicitan en este Ciclo , sin embargo los mismos se deben retomar, profundizar y ampliar en cada año. Como dijimos anteriormente, estos contenidos específicos de cada eje deben sumarse a los expresados en (3.4) para interrogar la realidad, registrar y socializar la información.

3.13. Lineamientos de acreditación para segundo ciclo

A los alumnos y alumnas se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje previstas en la fundamentación y en la propuesta didáctica del área, de modo que al finalizar el segundo ciclo puedan resolver situaciones que impliquen:

■ Identificar los espacios (regional, provincial, nacional y latinoamericano) como **espacios sociales**, construidos por la sociedad, permanentemente modificados según sus necesidades, sus conocimientos, la tecnología y la capacidad económica que posee en cada momento histórico.

■ Reconocer otros espacios a nivel mundial, a partir de las relaciones y vínculos que se establecen en el análisis de los marcos espacio-temporales de referencia.

■ Localizar, analizar, comparar y explicar los espacios sociales, a partir del trabajo, con distintas fuentes de información.

■ Distinguir los componentes naturales y sociales de los espacios y establecer relaciones entre los mismos.

■ Diferenciar subespacios a partir de componentes naturales y sociales, actividades económicas, funciones y relaciones.

■ Establecer relaciones entre las necesidades básicas de las sociedades, los recursos, el trabajo y el modo en que se organizan y viven los grupos sociales.

■ Distinguir y caracterizar los cambios y continuidades a través del tiempo, en aspectos de las formas de vida, los modos de relación, las actividades económicas, en los marcos tempo-espaciales de referencia.

■ Identificar grandes momentos de cambio, y reconocer los mismos como antecedentes de situaciones de hoy.

■ Manejar e interpretar simbología gráfica y cartográfica.

■ Organizar la información a través de mapas, cuadros, tablas y gráficos sencillos.

■ Explicar los modos de organización de las sociedades, como producto de: el trabajo humano, los recursos y tecnologías disponibles, intereses económicos y políticos, valoraciones y cultura.

■ Comunicar en forma clara la información obtenida.

■ Distinguir y secuenciar las grandes etapas del pasado argentino según los marcos espaciales de estudio.

■ Operar con los conceptos básicos del área.

■ Reconocer e identificar la variedad de manifestaciones de la cultura humana.

■ Reconocer las diferencias sociales que existen en y entre culturas.

■ Reconocer la presencia de diferentes grupos sociales, que se expresan y operan a través de prácticas y modos de organización específicos.

■ Mostrar actitudes de respeto por las producciones y el pensamiento del otro social.

■ Mostrar sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por encontrar alternativas para mejorar las condiciones sociales, económicas, políticas.

■ Mostrar disposición hacia el trabajo cooperativo.

Bibliografía

. AISEMBERG Y ALDEROQUI: *"Didáctica de las Ciencias Sociales"*, Paidós, Educador, Bs.As. 1994.
. ***Ajustes al Diseño Curricular de Río Negro: Area Ciencias Sociales***, 1992.
. BATALLÁN Y MORGADE: *"El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela"*, Flacso, Bs.As.
. BEJAR, MARÍA DOLORES: *"Los C.B.C. de Ciencias Sociales para EGB"*, en Novedades Educativas N°56 y 57, 1995.
. BENEJAN ARGIMBAU, PILAR: *"Los contenidos en Ciencias Sociales"*, en cuadernos de Pedagogía N°168, Barcelona, 1989.
. CAMILLONI, ALICIA: *"Ciencias Sociales; El Campo de los social como objeto de conocimiento"*, en Novedades Educativas N° 52, 1995.
. CARRETERO, MARIO: *"Una perspectiva cognitiva"*, en Cuadernos de Pedagogía N° 213.
. CARRETERO; POZO; ASENCIO: *"La enseñanza de las Ciencias Sociales"*, Visor, Madrid, 1989.
. CASTORINA Y AISENBERG: *"Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial"* en problemas en sicología genética, Miño y Dávila, 1989.
. CASTORINA Y LENZI: *"Algunas Ideas Avanzadas de los Niños Sobre la Autoridad Escolar"*, en Anuario de Investigaciones N° 3. Facultad de Psicología, UBA.
. COLL, CESAR; POZO; SARABIA Y VALLS: *"Los contenidos de la reforma"*, Santillana, Bs.As., 1992.
. COLL, CESAR Y SOLÉ: *"Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica"* en Cuadernos de pedagogía N°168, Barcelona, 1989.
. CHIESSA; BENVENUTO: *"La enseñanza de las Ciencias Sociales"*, problemas, hipótesis, estrategias...", Madrid, Ministerio de Educación, 1987.
. DELVAL, JUAN: *"Crecer y Pensar"*, Laia, Barcelona, 1987.
. DELVAL, JUAN: *"La representación infantil del mundo social"* en Infancia y Aprendizaje N° 13, 1981.
. ***Diseño Curricular de la Prov. de Río Negro: Area Ciencias Sociales***, 1990.
. DUPAS PENTEADO, HELOÍSA: *"Metodología de la enseñanza de Historia y Geografía"*, Cortez Editora, Sao Paulo, 1990, Brasil.
. FINOCCIO, SILVIA: *"Enseñar Ciencias Sociales"*, Troquel, Bs.As. 1993.
. FONTANA, JOSEP: *"La Historia después del fin de la Historia"*, Crítica, Barcelona, 1992.
. GRUPO TEXERA: *"Una propuesta Curricular"*, en Cuadernos de Pedagogía n° 213.
. GUIMERÁ, CARMÉ: *"¿Que historia enseñar?"*, en Tema del Mes, Cuadernos de Pedagogía N° 213.
. GUREVICH, RAQUEL Y OTROS: *"Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada"*, Aique, Bs.As., 1995.
. **Ministerio de Cultura y Educación:** *Programa de Asistencia Técnica: "Propuestas..."*, 1995.
. **Ministerio de Educación y Ciencia:** *Documentos Curriculares Españoles.*
. **Ministerio de Cultura y Educación:** *Contenidos Básicos Comunes*, 1994.
. POZO Y OTROS: *"Como enseñar el pasado para entender el presente..."*, en Infancia y Aprendizaje N°24, 1993.
. ROJO; CHEMELLO; SEGAL; IAIES; WEISSMAN: *"Didácticas Especiales, Estado del debate"*, Aique, Didáctica, Bs. As. 1992.
. SACRISTÁN J.C.: *"El currículum como marco de la experiencia escolar"* En Coll y otros *"El marco curricular en una escuela renovada"*, Popular, Madrid, 1989.
. SANTOS, MILTON: *"Espacio y Método, Geo-Crítica"*, Barcelona, 1986.

. SANTOS, MILTON: *"Metamorfoses do espaco habitado"*, Editora Hucitec, Sao Paulo, 1988.
. TURIEL, ENESCO, LINAZA: (compilación) *"El mundo social en la mente infantil"*, Alianza psicología, Madrid, 1989.
. VALDEÓN BARUQUE, JULIO: *"El lugar de la Historia"*, cuaderno de Pedagogía nº 213.
. YAIK'A: *"Las nociones espaciales en el Primer Ciclo"*, Rio Colorado, 1992, (MIMEO).

TECNOLOGIA

1 FUNDAMENTACION

1.1. Introducción

A diferencia de las áreas tradicionales Tecnología está empezando a construir su desarrollo curricular y una estrategia didáctica probada y consensuada. Para que Tecnología encuentre su lugar como área, tanto en el curriculum, como en la escuela tenemos que indagar y desentrañar qué sentido tiene la tecnología y la educación tecnológica a fin de lograr un marco teórico-conceptual , valorativo y pedagógico que permita orientar nuestra labor.
Por tratarse de un área nueva, hace falta que construyamos un saber a enseñar y una metodología que sirva para nuestra práctica de aula.

1.2. ¿Qué podemos decir sobre la tecnología?

Para empezar a definir que es la tecnología es útil analizar nuestras acciones frente a los problemas que se nos presentan , y mirar a nuestro alrededor . Nuestro accionar nos mostrará que cotidianamente hacemos tecnología y la interacción con el entorno nos dará la pauta de uso que hacemos de los productos tecnológicos.

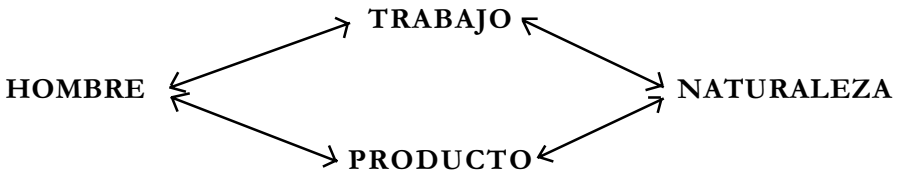
La tecnología es un producto cultural en tanto involucra el mundo creado por el hombre, " lo hecho a mano o arte de él" con la intencionalidad de operar en su realidad para transformarla o modificarla según su necesidad. La intencionalidad es lo que hace que el hombre ponga a mano, lo que no lo está. La tecnología pone en juego la síntesis de los conocimientos que provienen de las ciencias y/o de la experiencia, sumados a un actitud creativa e inquisitiva; es un saber-hacer aplicado a la resolución de problemas técnico-sociales. **Desde esta visión podemos decir que la tecnología es el conocimiento y la acción que el hombre incluye en el medio para transformarlo.** Sin embargo, esta definición aún está incompleta...
La producción tecnológica tiene una finalidad que responde a una necesidad, por lo tanto, el hecho tecnológico debe estar impregnado por su "deber ser" que se fundamenta en su eticidad. No podemos entender a la tecnología como variable autónoma de la sociedad, sino como un instrumento del hombre para vivir en justicia y libertad, en armonía con la naturaleza. En la cadena del conocimiento es en el eslabón tecnológico donde recae fundamentalmente la responsabilidad ética "Este hecho es crucial y debe ser asumido como tal por el sistema educativo"(Galli-1991).El alumno no sólo debe apropiarse del conocimiento del proceso tecnológico sino que debe tener una visión profundamente crítica de lo que la tecnología y su desarrollo significaron , significan y significarán para el hombre.
La tecnología es circunstancial en cuanto atiende a una circunstancia particular, a un hoy y ahora. Debe estar al servicio del hombre en tanto le permite atender sus necesidades fundamentales, y no el hombre al servicio de la tecnología lo que supone un mundo cada vez más tecnologizado y menos humanizado. **Sólo el hombre como integrante de una sociedad podrá controlar el proceso tecnológico en busca del bien común.**
Desde esta concepción el hecho tecnológico lleva implícito una profunda función social en tanto debe servir al bien de todos y promover la solidaridad y la justicia.

La tecnología está fuertemente ligada a la cultura de los pueblos. No sólo referido al uso de lo que ésta genere sino a la generación misma de procesos tecnológicos. Podemos decir

con suficiente certeza que en nuestro país existe una fuerte desarticulación en este sentido tal que la tecnología es un hecho externo que no influye de manera de ir generando una cultura tecnológica que determine procesos productivos y productos con una visión-sociocultural propia. Esta situación hace que muchas veces se confunda la tecnología con aquellas que hoy se denominan "tecnologías de punta". Sin dejar de lado a éstas, es necesario en nuestro caso tener claro que la tecnología debe servirnos para resolver problemas de nuestra realidad que muchas veces necesitarán de tecnologías de punta pero muchas otras necesitarán de procesos tecnológicos que por simples no dejan de ser los adecuados.
Completando el primer intento de definición podemos acercarnos aún más a redondearla expresando en términos de "deber ser" que **la tecnología es el conocimiento y la acción que el hombre incluye en el medio para transformarlo en busca del bien común, respetando las pautas culturales en la que ella misma participa.**

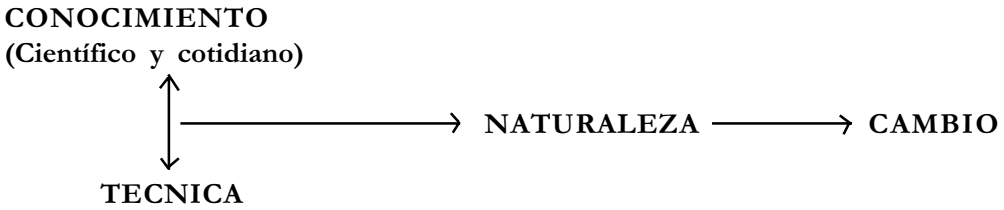
1.3. La tecnología: Un área del conocimiento

Una manera de comprender la reflexión tecnológica es a partir de los componentes básicos del trabajo humano. El trabajo es la energía (conocimiento y acción) que el hombre aplica para transformar la naturaleza, obteniendo bienes y servicios.



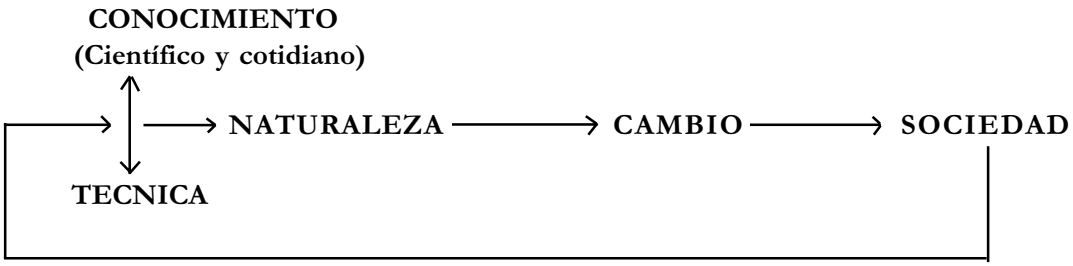
El trabajo nos remite a una técnica a aplicar para llevarlo a cabo. La técnica impone un acto reflexivo y un conocimiento a incluir en el trabajo a ejecutar.
Una técnica es el conjunto de métodos y medios -siempre modificables- que hacen más eficaz y eficiente al trabajo. Así, la técnica puede ser vista como una característica propia del trabajo humano. En este sentido, los animales no poseen "técnica" en tanto no pueden modificar sustantivamente las pautas o los instrumentos con los que trabajan.
Cada técnica nos remite a un campo bien definido o especialidad, y reconoce fuentes diversas. La tradición y las costumbres, el pensamiento mítico-mágico, y la intuición creativa han sido siempre y son aún hoy fuente de la técnica.
La nota destacada de la técnica moderna es su matrimonio con la ciencia, como fuente de conocimiento, en una relación cada vez más fuerte de estimulación mutua. El formidable desarrollo y complejización de la técnica y la mayor influencia de las ciencias han producido la llamada "revolución tecnológica".

De este modo, la técnica ha adquirido una enorme capacidad para transformar la naturaleza, con el consiguiente peligro de alterar su delicado equilibrio.

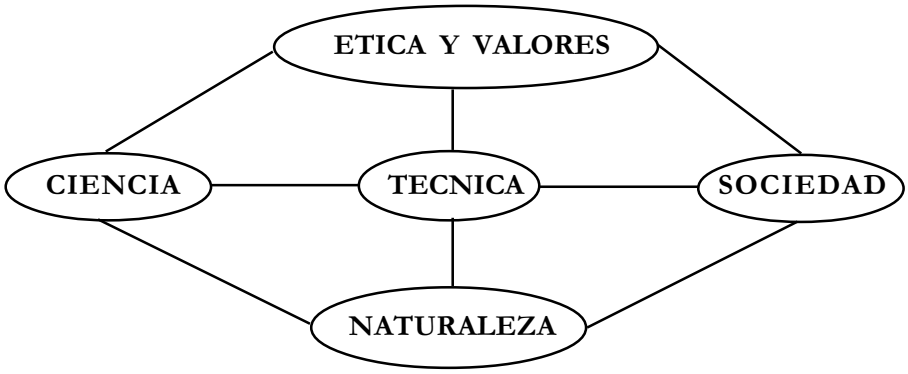


Asimismo, han aparecido nuevas relaciones de producción; las formas de trabajar y producir han modificado las relaciones sociales y la sociedad en su conjunto. Es la sociedad involucrada en este esquema la responsable de asegurar que el proceso pueda controlarse

y resulte en términos de beneficio.



Por lo tanto, el conjunto de todas las realizaciones técnicas conforman hoy una parte significativa de nuestra cultura e influyen sobre ella. En este enfoque, toda lectura o reflexión sobre la técnica implica un sistema de valores, un marco ideológico y una postura ética. Distintos paradigmas pueden producir diferentes culturas, diferentes sociedades, diferentes calidades de vida, etc.



Las relaciones de la técnica con la ciencia, la naturaleza, y la sociedad, configuran un sistema intencional de acciones, en el ámbito de nuestra cultura. La tecnología es el conocimiento y el estudio de este sistema complejo.

Recapitulando, la ciencia persigue el conocimiento de las cosas por sus principios y sus causas; el fin de la ciencia es el "saber". La técnica, en cambio, busca el "saber hacer". La tecnología es una reflexión sobre la técnica y sus relaciones, y su campo de acción es más integrador. Puesto que involucra una interacción con el medio, la técnica es una forma de conocimiento de la realidad, y un vehículo de la acción creadora del hombre. Este componente cognoscitivo es el fundamento de la educación tecnológica, es decir, del área de Tecnología.

1.4. Tecnología y Desarrollo

En los últimos dos siglos, la fantástica conquista tecnológica de la naturaleza expresó una voluntad de dominio que se amplificó con la creencia en un progreso ilimitado. La técnica parecía haberse convertido en un fin en sí misma. Pero, como consecuencia, el hombre ha perturbado el otrora equilibrio natural de la biosfera, y las consecuencias del avance tecnológico han planteado muchas dudas sobre la sustentabilidad del futuro. El desarrollo tecnológico puede ser un factor de progreso, pero no es suficiente en sí mismo. No siempre el desarrollo técnico produce equidad. Muchos de los problemas sociales y ambientales actuales son síntomas visibles de los desequilibrios generados por el modelo consumista de producción acelerada. Hoy ya existe un consenso de que la técnica es sólo un medio, y que "toda opción tecnológica implica un compromiso, puesto que el uso de la tecnología puede producir, además de los beneficios buscados, graves daños sociales y ecológicos." (CBC para la EBG, 1995, p.219).

De hecho, las nuevas corrientes del pensamiento de este siglo han abandonado la imagen

mecanicista de la realidad; el mundo ya no es visto más como una máquina, sino como una totalidad integrada -un sistema "viviente", un cosmos- en todos sus niveles de complejidad, desde los átomos hasta las galaxias pasando por los organismos vivos y por la sociedad humana. "La naturaleza está hecha de sistemas dentro de sistemas de manera indefinida "(R.Margalef, 1986). Según este punto de vista, la técnica es un conjunto de acciones intencionales que constituyen un sistema que no está aislado, sino que es un subsistema de un sistema global que abarca toda la actividad del hombre en nuestro planeta; un planeta cuya biosfera (hombre incluído) tiene una organización compleja y vulnerable. Es conveniente analizar la cuestión del desarrollo tecnológico bajo estas perspectivas . Aparece el concepto de **tecnologías socialmente apropiadas** como aquellas que responden a las reales demandas de la comunidad toda, en el marco de nuestra cultura y con un perfil de **desarrollo sustentable.**
El concepto de desarrollo sustentable fue definido por Naciones Unidas como aquél "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, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1990).

El enfoque humanístico-filosófico de este curriculum apunta a la construcción de un hombre capaz de interactuar adecuadamente con los sistemas naturales, en el marco sustentable de una equidad intra e intergeneracional. Esto quiere decir que como una generación humana tiene el uso de la tierra durante su vida, no debería comportarse de forma que perjudique el medio ambiente para las generaciones venideras. Asimismo, este planteo debe reconciliarse hoy, con la actual demanda de nuestra generación por niveles de la vida más altos, en un marco de justicia social distributiva y equitativa, que lleva implícito el trabajo (y la plena ocupación) como principal origen de la cultura de nuestras sociedades.
En este sentido, en los CBC se afirma que "La alfabetización en tecnología será por lo tanto una de las prioridades de los sistemas educativos de los países que pretendan un crecimiento económico y un desarrollo socialmente sustentable" (CBC de la EGB, p. 219, 1995).

1.5. ¿Cómo y cuándo hacemos tecnología?

Repasando nuestra propia práctica tratemos de redescubrir cuál es el proceso que se lleva adelante cuándo hacemos tecnología:
Como punto de partida tenemos una necesidad o demanda: **La situación problemática**

- La resolución del problema que cubre la demanda necesita de nuestros conocimientos científicos, conocimientos cotidianos y actitudes particulares: sistematicidad en busca de la solución, creatividad, utilización de la duda y el error como vía de aprendizaje, la evaluación como punto de partida para una solución mejor a la arribada, etc.

- Para identificar el problema nos es necesario en el proceso tecnológico delimitarlo adecuadamente para resolverlo. Este proceso de solución nos obliga a una recolección de datos y recursos disponibles que permitan situar la demanda en el contexto técnico y sociocultural.

- El paso que pone en juego nuestra creatividad es el que podemos definir como " generación de alternativas de solución". Estas alternativas sumadas a los datos y recursos, a los conocimientos científicos y cotidianos y a la capacidad de generar nuevos conocimientos nos permiten elegir una alternativa para intentar la solución.

- La puesta en práctica de la alternativa elegida y su evaluación no cierran el ciclo sino que abren nuevamente el proceso en busca de una solución aún mejor.

Los problemas a resolver pueden tener muy variadas formas, por lo que la solución que encontramos puede estar dada en forma de **artefacto** o **artificio** o **una combinación de ambas posibilidades.**
El artefacto se refiere a un producto de existencia física y el artificio se basa en soluciones que involucran procesos de gestión. No sólo muchas soluciones tecnológicas son combinación de ambas formas, sino que en general una necesita de la otra.
Una vez obtenido un producto tecnológico este pasa a formar parte de nuestra cotidaneidad y a influir en nuestro modo de vida. Tan importante como arribar a una solución es poder deconstruir las ya producidas hasta llegar a la función social que las generó dentro del marco ético y cultural que la sociedad sustenta.

1.6. Por qué y para qué enseñar tecnología?

- Para desarrollar competencias: Un pensamiento creativo y autónomo

Así como la enseñanza de las ciencias en la E.G.B no apunta a formar científicos, la enseñanza de tecnología tampoco está destinada a producir tecnólogos
No enseñamos Tecnología para formar técnicos sino para desarrollar la capacidad de resolver problemas que contienen componentes técnicos y sociales. No necesitamos imaginar problemas muy complejos; fabricar una conserva casera, planificar una salida en grupo de camping, una fiesta escolar, o decidir sobre la compra de una bicicleta son problemas con aspectos técnicos, que involucran el uso operativo de una gran variedad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. No buscamos adecuar la escuela a las exigencias técnicas de la "sociedad post- industrial", ni tan sólo preparar alumnos para su incorporación al aparato productivo creando mano de obra barata; sino propender a una formación teórica- conceptual que permita un pensamiento autónomo de los sujetos mediante el desarrollo de sus capacidades creativas.

- Porque vivimos en un mundo cada vez más dependiente de la tecnología

La tecnología ha creado a nuestro alrededor, a instancias del hombre, un entorno que lo incorporamos a nuestra cotidaneidad como un hábitat natural. Los procesos involucrados en la generación de este entorno, la forma de operar de los productos que la tecnología genera, los cambios de orden socio-cultural que propone el avance tecnológico, exigen una comprensión detallada y crítica del hecho tecnológico.
Pero, no sólo, debemos ser capaces de ser analistas concientes de este hecho, sino que también debemos ir desarrollando actitudes para ser generadores de procesos tecnológicos, entendidos como aquellos que contribuyan a mejorar la calidad de vida.
A lo largo de la historia de la humanidad la técnica ha sido una parte intrínseca de la cultura de distintas civilizaciones, pero nunca la tecnología había influido tanto en el cambio cultural ni en los esquemas de poder económico.

- Porque la tecnología no es neutra

La tecnología al ser un producto cultural contiene una manera de ver al mundo -una cosmovisión- según los grupos sociales que las desarrollen y operen. La expansión del capitalismo con sus rasgos mercantiles, competitivos e individualistas afecta la autonomía

de nuestros pueblos, y difunde modelos y estilos de vida que no sólo son cuestionables, sino que son inaccesibles a la mayoría. Lamentablemente las maravillas de la tecnología no han contribuido a generar un orden internacional mas justo y distributivo; porque se hallan en gran parte orientadas hacia la expansión de un orden económico mundial cuya dinámica es producir bienes en forma masiva, crear nuevas necesidades, ampliar mercados y crear más consumidores para vender más (Azcuy 1994)
Hoy es evidente que un alto grado de la independencia de un país esta condicionada a su desarrollo científico-tecnológico propio, por lo tanto es fundamental generar acciones educativas que vayan transmitiendo y construyendo una "cultura tecnológica" propia.
Muchos problemas actuales como la desocupación, la pobreza y la contaminación tienen un componente tecnológico importante; por eso nuestro país -y América Latina- es un ámbito propicio para buscar e intentar modelos de desarrollo alternativo.

- Para recuperar el sentido del trabajo

El proceso tecnológico surge de un conflicto inicial a ser sobrepasado mediante el uso y superación de las propias capacidades. La educación tecnológica permite, entonces, hacer efectivo en el aula el **saber-hacer** y el **hacer para saber** e integra naturalmente el saber teórico con el de la práctica.

La escuela ha enfatizado el "saber"en detrimento del "saber hacer" , hasta incluso anteponiendo el "saber"al hacer. Sin embargo saber y hacer son inseparables y se realimentan. El área de tecnología nos brinda una excelente oportunidad de revertir esta situación y recuperar el sentido del trabajo en la construcción del hombre y su cultura. No hay arte ni industria sin la mano y la mente del hombre, por eso, en ese saber-hacer que llamamos técnica , el cuerpo y la mente, la mano y los sentidos desarrollan una experiencia fecunda y humanizadora. El trabajo así visto no es esclavitud, sino una instancia creativa y transformadora , fundamentalmente dignificadora , base de todo proyecto social, cultural y político.

- Porque integra y contextualiza saberes

El ámbito tecnológico es de síntesis, abarca todas las actividades del hombre que transforman el medio que lo rodea. Por lo tanto es un área que permite integrar los conocimientos de las áreas denominadas tradicionales (Lengua, Plástica, Matemática, Ciencias,etc.) al proveer múltiples situaciones problemáticas (históricas, cotidianas o simuladas) que pueden ser abordadas en forma **interdisciplinaria**. El área tecnológica funciona naturalmente con núcleos de problematización (La fabricación de alimentos, el transporte, las comunicaciones, el manejo de la basura,etc) y con temas transversales (Educación ambiental, Educación al consumidor, etc.). Estos temas no sólo vinculan los contenidos de las materias tradicionales, sino que además los contextualizan, es decir sirven para que los contenidos tengan sentido para el alumno; porque hacen aparecer a los contenidos como herramientas culturales valiosas que articulan lo científico universal con lo empírico local, regional y cotidiano. De hecho la práctica docente utiliza muchos de estos ejes vertebradores de contenidos, que provienen del campo tecnológico, para despertar interés y motivación, para hacer comprender la utilidad de los aprendizajes programados o para dar funcionalidad a los contenidos
La educación tecnológica permite promover en los alumnos una actitud científico-proyectual al enfrentar problemas, que en asociación con el marco ético le brinda armas eficaces para enfrentar su cotidaneidad.

- Para estimular y promover tecnologías apropiadas y convenientes

La educación es uno de los mejores recursos que tenemos para construir una sociedad donde el hombre no sea esclavo ni víctima de la tecnología. Necesitamos encontrar nuestro propio rumbo en el desarrollo tecnológico, el camino seguido por otras naciones puede no servirnos. Por eso el desafío que la educación tecnológica nos plantea consiste en promover la reflexión sobre el mundo tecnológico a fin de poder anticipar los impactos de la técnica y desarrollar tecnologías socialmente apropiadas que respondan a nuestras reales necesidades. La conjunción de ética y tecnología son indispensables para la valoración y selección de las tecnologías más convenientes.

- Para comprender y actuar adecuadamente con el mundo que nos rodea.

Si acordamos que una de las funciones de la escuela es aquella que apunta a lograr comprender e interactuar con el mundo, el contexto tecnológico con el que operamos y convivimos diariamente no puede estar ausente.
No siempre es fácil descifrar los mensajes de los medios de comunicación (partes meteorológicos, estadísticas económicas, etc.), ni saber como es el principio de funcionamiento de una gran variedad de artefactos que usamos todos los días, cuyos manuales de uso nos resultan difíciles de comprender.
"Si bien la escuela nos da bases para comprender estas cosas, los alumnos no saben utilizarlas en situaciones concretas de su entorno o su región, y si lo hacen es porque lo han aprendido la más de las veces fuera de la escuela" (Gardner, 1993). Resulta imprescindible articular los campos de conocimiento en torno a temas fundamentales que correspondan con las necesidades del momento actual; esta es una de las funciones de la educación tecnológica, como clave para la formación integral de nuestros alumnos.

- Porque permite adquirir destrezas y habilidades para el trabajo grupal e individual

La resolución de problemáticas tecnológicas estimularán el desarrollo de destrezas y habilidades. Utilización de herramientas e instrumentos simples permitirán operar con una mayor comprensión de las técnicas utilizadas en el proceso. Asimismo el trabajo grupal propio de la construcción tecnológica brinda posibilidades de aprendizaje de trabajo en equipo . Se favorece así la valoración de actitudes de cooperación, tolerancia, y solidaridad. También se promueven aprendizajes de técnicas de organización, gestión, diseño, planificación y realización de proyectos. Permite la disposición para cambiar ideas, negociar, acordar, respetar reglas y procedimientos y la valoración de normas de seguridad, orden, y mantenimiento de los lugares de trabajo.

2 ENCUADRE DIDÁCTICO

2.1. Propósitos generales

La enseñanza de tecnología en la E.G.B. tendrá como propósitos el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Reconocer las formas de relación entre el **hombre** y la **naturaleza** por medio del **trabajo**.
- Analizar el sistema de relaciones entre la t**écnica**, la **sociedad**, la **ciencia** , la **ética** y los **valores**.
- Conocer el rol de la **técnica** en cuanto conjunto de metodos y medios de transformar la naturaleza como organizador del trabajo humano.
- Comprender y utilizar la estructura lógica o racionalidad del **pensamiento técnico** en situaciones diversas cotidianas, simuladas o históricas.
- Definir, caracterizar y resolver **problemas técnicos** de creciente complejidad, mediante el desarrollo de proyectos tecnológicos que involucren: la manipulación de datos, el diseño de modelos, el planteo de alternativas, la planificación de tareas, la evaluación de procesos y resultados, el manejo de argumentos lógicos e incertidumbres, y la comunicación en un lenguaje técnico apropiado.
- Analizar criticamente la estructura del **sistema hombre-artefacto**, y la relación entre el desarrollo tecnológico y la naturaleza humana, tanto en el contexto global como en nuestro contexto histórico-cultural, local y regional.
- Reconocer como **fuentes** de la técnica: la tradición y las costumbres, el pensamiento mítico-mágico, la ciencia, y la invención creativa.
- Reconocer la influencia del saber científico en el desarrollo de la técnica, y el impacto de la demanda técnica en la dinámica de la **ciencia.**
- Analizar criticamente el **impacto ambiental** del desarrollo tecnológico: en la naturaleza, en las relaciones sociales, y entre las sociedades.
- Comprender la pertinencia de las **tecnologías convenientes y socialmente apropiadas**.
- Valorar la **inconveniencia** de algunas tecnologías en relación a su fuente creadora: el hombre
- Estimular el deseo de investigar y diseñar, potenciando la **creatividad** y el **pensamiento critico autónomo.**
- Adquirir elementos para la construcción de la **cultura tecnológica**, desarrollando criterios valorativos propios y autónomos
- Favorecer una actitud positiva frente al **trabajo manual.**

2.2. Tipos de Contenidos

En el presente diseño curricular, el enfoque integrado de Tecnologia constituye un aporte enriquecedor de la educación general, mediante la incorporación de una nueva dimensión formativa. Para ello, Tecnología es un área vertical que propone propósitos propios y que requiere contenidos específicos, y una acción didáctica sistemáticamente planificada.

Los contenidos que podemos desglosarlos en procedimentales, actitudinales y conceptuales son propios del área de tecnología aunque se puedan observar los mismos en otras áreas. Responden a un enfoque propio de la tecnología y a las necesidades de la misma. Este enfoque tan particular y difícil de explicitar se clarifica en el "hacer tecnología" que se propone.
Tecnología se aprende "haciendo", mediante la apropiación de estructuras de conceptos y procedimientos en un marco actitudinal apropiado. Sin embargo, no debemos reducir los procedimientos que el área propone a la formación de destrezas manuales, pues éstas quedan comprendidas en un marco más amplio y abarcativo.

La educación tecnológica no persigue la apropiación mecánica de contenidos informativos. Por este motivo, toda grilla de contenidos de Tecnología es sólo un listado más o menos arbitrario e incompleto; y consecuentemente no debe abordarse como un "corset secuenciado", puesto que su función es orientativa y facilitadora. Los contenidos han sido formulados para que el docente, en función de los propósitos y de las estrategias didácticas, **seleccione los que necesite o incorpore otros distintos** (por ej. contenidos de tipo regional).

A tal efecto, conviene advertir que los propósitos generales del área apuntan al desarrollo de estructuras de pensamiento vinculadas con la comprensión profunda de los contenidos básicos; es decir, a la adquisición de competencias complejas, a la capacidad de innovación, a la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas y cambiantes, esto es, al **desarrollo de la creatividad.**

Algo más sobre los Contenidos

El Diseño:

Una de las cuestiones fundamentales del quehacer tecnológico es lo que podríamos definir como la capacidad de anticipar y expresar una alternativa de solución. Nos referimos concretamente a la capacidad de diseñar. Esta capacidad se debe ir desarrollando y ejercitando permanentemente por lo cual más allá de su aparición explícita en los contenidos debe estar siempre presente en las actividades desarrolladas. No debemos confundir diseño con dibujo técnico, sino que es fundamentalmente una actividad creativa que mediante distintos lenguajes (dibujo, planificación escrita o verbal, etc.) anticipa la idea a realizarse. La representación gráfica, verbal o escrita del producto realizado es en lo primeros años un buen comienzo para ir apropiándose de técnicas de diseño, para paulatinamente ir formalizando a través del aprendizaje de técnicas concretas para el diseño.

Las tecnologías y lo regional:

Así como hemos afirmado que nuestro país no posee una cultura tecnológica propia podemos decir que esta se forja a partir del conocimiento, análisis crítico, mejoras de las tecnologías que involucran producciones regionales.
El producto de la región esta fuertemente ligado a la cultura y modo de vida de esta (La

producción de fruta en El Valle, el Cultivo y la pesca en la zona Atlántica, el Turismo en la zona Andina, la lana en la Línea Sur, son sólo algunos ejemplos). Una profunda miradatecnológica sobre estas producciones permitirán ir asumiendo transformaciones necesarias para mejorar el producto ya sea en su calidad como en su impacto en el medio ambiente (ej: La desertificación en la línea sur).
La mirada a lo regional debe comenzar en lo más cercano, en nuestra propia casa. Lo regional esta íntimamente ligado al uso de tecnologías en el hogar, desde la manera de cocinar, hasta las técnicas de construcción. Partiendo desde aquí debemos llegar a reconstruir, reelaborar y analizar técnicas y procesos , máquinas y herramientas y el impacto social de las tecnologías de uso en la región.

La computación y la informática:

Es oportuno aclarar aquí cuál es el rol de los contenidos que se refieren a computación e informática que aparecen en tecnología. ya diferenciadas en lo general del diseño curricular, ambas -computación e informática aparecen en tecnología como instrumentos técnicos para fines establecidos que usan una máquina multipropósito -la computadora- como base operativa. Como máquina la computadora puede realizar diferentes operaciones las cuales pueden ser perfectamente diferenciables. No se trata, de enseñar en tecnología lo que habitualmente se denomina computación, sino de hacer uso instrumental de la computadora tanto en el manejo, uso y almacenamiento de la información (informática), como en la variedad de técnicas que la computadora exige (desde resolver algoritmos matemáticos hasta contolar procesos).
La computadora en la escuela debe ser un recurso compartido por las demás áreas que requiere un lugar propio en lo que se refiere a la enseñanza de su uso, dada la importancia que por si tiene en este momento.

2.3. Consideraciones Metodológicas

Introducción

Es conveniente que la intervención didáctica parta del contexto cotidiano de los alumnos (la casa, la escuela, el barrio), y de sus conocimientos previos, incorporando otros nuevos, de lo más simple a lo más complejo, sin perder contacto con la realidad. “Limitarse a un estudio aislado y acrítico de los objetos y procesos tecnológicos es perder de vista su razón de ser, que es resolver problemas sociales humanos”(Gay-Ferreras, 1995).

A través de los proyectos tecnológicos, los alumnos pueden abordar un amplio rango de situaciones problemáticas, y enfrentar cuestiones tecnológicas, aún cuando no puedan definir qué cosa es la tecnología. Tanto el uso de herramientas como el conocimiento empírico para resolver problemas deben ser estimulados en edades tempranas, aún antes de que los conceptos subyacentes sean comprendidos y explicitados.

Todos los niños interactuan con productos técnicos aún antes de entrar a la escuela. Usan herramientas, utensillos, bicicletas, televisores, etc. Suelen ser inventores e investigadores natos, y les gusta “hacer cosas”. Por lo tanto, debemos proveerles los medios para que indaguen las propiedades de los materiales, usen herramientas, diseñen y construyan artefactos, y evalúen los resultados. Al mismo tiempo, las intervenciones del docente deben rescatar las estructuras lógicas implícitas en los diferentes procedimientos que los alumnos utilizan, a fin de ser explicitadas, y enriquecidas mediante la presentación de situaciones cada vez más complejas. En los primeros años, sobre todo, no hay necesidad de insistir con definiciones, sino de retrabajar los modelos mentales utilizados por los alumnos de manera ir poniendo de manifiesto las relaciones que sustenta la técnica. A medida que se avance en los ciclos se impondrá una necesidad creciente de formalización

El proyecto tecnológico y la resolución de problemas

El centro de las operaciones lógicas propias del pensamiento tecnológico es el proyecto. El Proyecto es un contenido clave de la educación tecnológica, puesto que se propone como método y herramienta de conocimiento de la realidad. En sentido amplio, podemos definir al proyecto como conjunto de actividades destinadas a concebir, llevar a cabo y gestionar, en el tiempo, una transformación de la realidad. En sentido más restringido, el proyecto tecnológico involucra la resolución de problemas mediante el empleo de diferentes conocimientos en una estructura de síntesis.
¿Cómo se resuelve el problema? Buscamos hacerlo de una manera integral, con un enfoque de tipo sistémico; es decir, no sólo en su faz técnica, sino en sus aspectos sociales, ambientales, etc.; lo que implica procesos de acción y reflexión científica, técnica, y humanística al mismo tiempo. En esto consiste "hacer tecnología" en la escuela.
La educación tecnológica va más allá del aprendizaje de técnicas. Supone por un lado situarse frente a la realidad para encontrar el problema, pero por otro lado buscar en los conocimientos adquiridos cuál es el pertinente para enfrentarlo. Requiere orientar la búsqueda de nuevos conocimientos en el caso que los que se posean no sean suficientes y también encontrar en ellos el más adecuado. En muchos casos supone generar un nuevo conocimiento para aplicarlo al problema que se desea solucionar, por esto la educación tecnológica se encuentra relacionada con el desarrollo de estrategias cognitivas en los estudiantes que son los que regulan y dirigen las propias condiciones del aprendizaje. Esto es las propias condiciones de adquisición de conocimiento. En tal sentido serían nada más ni nada menos que las destrezas internas que van a incidir sobre las maneras en que una persona aprenda a llevar a cabo el pensamiento reflexivo analítico y científico aprende a resolver problemas, y en definitiva aprende a aprender.

Desarrollo

Hemos dicho que el proceso tecnológico es de síntesis y construcción y que la tecnología se comprende a partir de operar tecnológicamente. Los aprendizajes se construirán a partir de actividades centralizadoras cuales son la **construcción** -el proyecto- y **deconstrucción** -análisis de productos-, las que además funcionarán como organizadoras de contenidos.

Construcción del Producto tecnológico :

Esta actividad esta enmarcada por lo que se denomina en forma específica Proyecto Tecnológico. El alumno se enfrenta a un problema que debe ser solucionado. Esta metodología, propia del operar tecnológicamente, enfatiza el razonamiento y la reflexión y permite la construcción de aprendizajes a través de un proceso donde se aprende haciendo, no solamente a través de la incorporación de conocimientos aplicados a la resolución de problemas, sino también del error y la duda. El aula funciona como un taller donde el alumno situado frente a un problema tecnológico tiene que encontrar la forma de abordarlo y resolverlo.
Estos proyectos se irán complejizando a medida que se superen los distintos años o ciclos de la EGB. Comenzarán en el primer ciclo con actividades constructivas sencillas en la mayoría de los casos propuestas por el docente pero que responden a la realidad, y culminarán en el tercero con proyectos de mayor volumen que involucren demandas reales y sentidas.
En forma general la resolución de estos proyectos esta asociada a pasos que son propios del quehacer tecnológico:

- **Definición y delimitación del problema o conflictos a resolver**

- **Recolección, clasificación y crítica de datos**: Se trata de una búsqueda sistemática de

datos que ayuden en la definición y resolución del problema. Este punto incluye búsquedas bibliográfica, entrevistas , encuestas, estadística y presentación de los datos obtenidos.

- **Formulación de alternativas de solución:** Se trata de un momento creativo que permita formular todas las posibles vias de solución al problema

- **Crítica de las alternativas y elección de una :** Este espacio permite contrastar las hipótesis formuladas con los datos y la delimitación del problema para elegir la solución más adecuada. La crítica es uno de los puntos más importantes porque deben incluirse críticas de variados orígenes y sobre todo desde marcos que superen las visiones clásicas y comunes de la realidad. Debe ser un espacio de generación del pensamiento creativo y de la capacidad de comprender posturas divergentes integrándolas a un marco amplio de discusión.

- **Ejecución :** Incluye el diseño del producto a construirse, la planificación y programación de las tareas y los recursos, la gestión y organización de las mismas, la procura y organización de las mismas, la consecución de materiales y herramientas y la construcción propiamente dicha

- **Verificación de la alternativa elegida :** Los procesos de verificación serán de distinto tipo respondiendo a la naturaleza del problema seleccionado.

- **Propuesta de nuevas alternativas o modificación de la elegida:** El ciclo no se agota en el paso anterior sino que el pensamiento tecnológico necesita de este paso para concretarse. Se abren así nuevos caminos que seguirán un proceso igual al descripto

Deconstrucción del producto tecnológico:

El producto, resultado de la tecnología pasa a formar parte de nuestro entorno y a influir en nuestro modo de vida. Es necesario entonces analizar el por qué y el para qué de los productos tecnológicos que el hombre ha generado. Analizar críticamente el proceso inverso a la construcción : "desde el producto a la necesidad". Esta metodología debe poner claramente de manifiesto la función técnica-social de los productos tecnológicos que el hombre ha desarrollado.
El producto -artefacto o artificio- es un sistema que hace de intermediario entre hombre y medio. El sistema puede estar constituido por varios objetos o funciones en interacción, considerando como objeto a toda materialidad hecha por el hombre para un fin determinado, y funciones a actividades gestionales conducentes a un fin predeterminado. En muchos sistemas el hombre es parte del mismo (por ejemplo la acción sobre la madera de un serrucho manual). Apuntamos, entonces, a estudiar las acciones del hombre (las técnicas) en relación al producto y la interacción del producto, el medio, y la sociedad. En particular desde esta mirada podremos analizar tanto el sistema como los objetos o partes que lo constituyen.
Los sistemas, en general, tienen aspectos estructurales y funcionales que los permiten identificar. Presentan similitud, ya sea se trate del sistema hombre-herramienta, biológico, mecánico, hidraúlico, eléctrico, etc.
Analizaremos, por lo tanto, los productos como sistemas y las partes relevantes que conserven una unidad como **objetos** constituyentes del sistema.

¿Qué analizamos de un producto u objeto?

Sin agotar las posibilidades de análisis podemos mencionar los principales tipos de análisis a los que sometemos a los productos u objetos integrantes del producto.
- **Análisis del sistema:** ¿Es un sistema en si mismo o parte de uno? ¿De qué sistema simple

forma parte? ¿Cuáles son las partes constituyentes del sistema?

- **Análisis morfológico:** Cómo es ? Qué forma tiene?

- **Análisis estructural:** Cuáles son los componentes del producto? Cuáles son sus partes?

- **Análisis funcional:** Para qué sirve? Qué función cumple? Función técnica y función social

- **Análisis técnico:** Cómo funciona? De qué material esta hecho? Cómo se fabrica? Cómo es el proceso de gestión?

- **Análisis tecnológico:** ¿Qué ramas de la técnica entran en juego? ¿Qué costos están involucrados? ¿Cuál es el impacto social y ambiental? ¿Qué productos ha desplazado?

- **Reconstrucción de la necesidad y de la evolución histórica del producto :** ¿Cuáles son sus antecesores? ¿Cómo fueron cambiando las acciones del hombre en relación a la evolución del producto? ¿Qué cambios de costumbres puede haber generado la evolución del producto?

Tecnología: Un área específica

El área de tecnología que aquí presentamos no debe confundirse con un tema transversal, pese a su particular aptitud para resignificar saberes de otras áreas. Antes bien, constituye un área vertical con un cuerpo de saberes y capacidades específicos y una lógica disciplinar propia
Las horas dedicadas a tecnología deben ser vistas como un enriquecimiento de la práctica educativa y no como una sobrecarga de contenidos.
Los procedimientos centralizadores permitirán ir desarrollando capacidades e irán creciendo en complejidad en un **proceso espiralado**. Permitirán en su desarrrollo trabajar los contenidos propios de la tecnología y de las demás áreas curriculares.
Los procedimientos proyectuales de construcción y deconstrucción requieren la confluencia de distintas disciplinas. Ambas actividades necesitan que el aula funcione como **un taller que sugiera el trabajo grupal y de producción manual e intelectual.**
La enseñanza tecnológica necesita por parte del docente un enfoque particular y una actitud que permita identificar en cada tema lo que denominaremos la **oportunidad tecnológica**. Esto significa que cada temática tratada en el aula lleva implícita la potencialidad de enfocarla tecnológicamente, **debemos ser capaces de descubrir la temática tecnológica que subyace en cada situación.**
Esto permite que los procedimientos centralizadores no estén descontextualizadas del resto de las temáticas que se están tratando en el aula o de las **necesidades reales** del grupo de alumnos.

Entremos al aula...

Permitámonos hacer el ejercicio mental de ir desarrollando esta propuesta en un caso concreto. Cada lector seguramente encontrará un sinnúmero de variantes a este desarrollo. No sólo esta bien que esto suceda, sino que es imprescindible que así lo haga para poder ir construyendo en forma activa la didáctica del área. Además no podemos ignorar que el desarrollo siguiente es una elección arbitraria aunque consideramos que puede ser de gran utilidad para la comprensión de la propuesta.
Supongamos por ejemplo que en Ciencias Sociales en un primer ciclo se está abordando la temática "el barrio" implicando distintos temas relacionados como "El agua en el barrio"

El tema del agua es lo que nos presenta, en nuestro modo de ver, la **oportunidad**

tecnológica. Surge a instancias del docente -en este caso- el procedimiento centralizador de tecnología como proyecto de construcción: **El traslado de agua entre dos puntos**. (Problema de la realidad cotidiana)
La identificación a-priori de los contenidos de las distintas áreas -incluyendo tecnología- que serán necesarios para trabajar la actividad y la explicitación de los contenidos que se están trabajando o por trabajar en las áreas permitirá redefinir el procedimiento constructivo. Esto es, hacer un recorte de éste , para permitir el trabajo interdisciplinario en el marco de lo posible.
El problema puede redefinirse como:

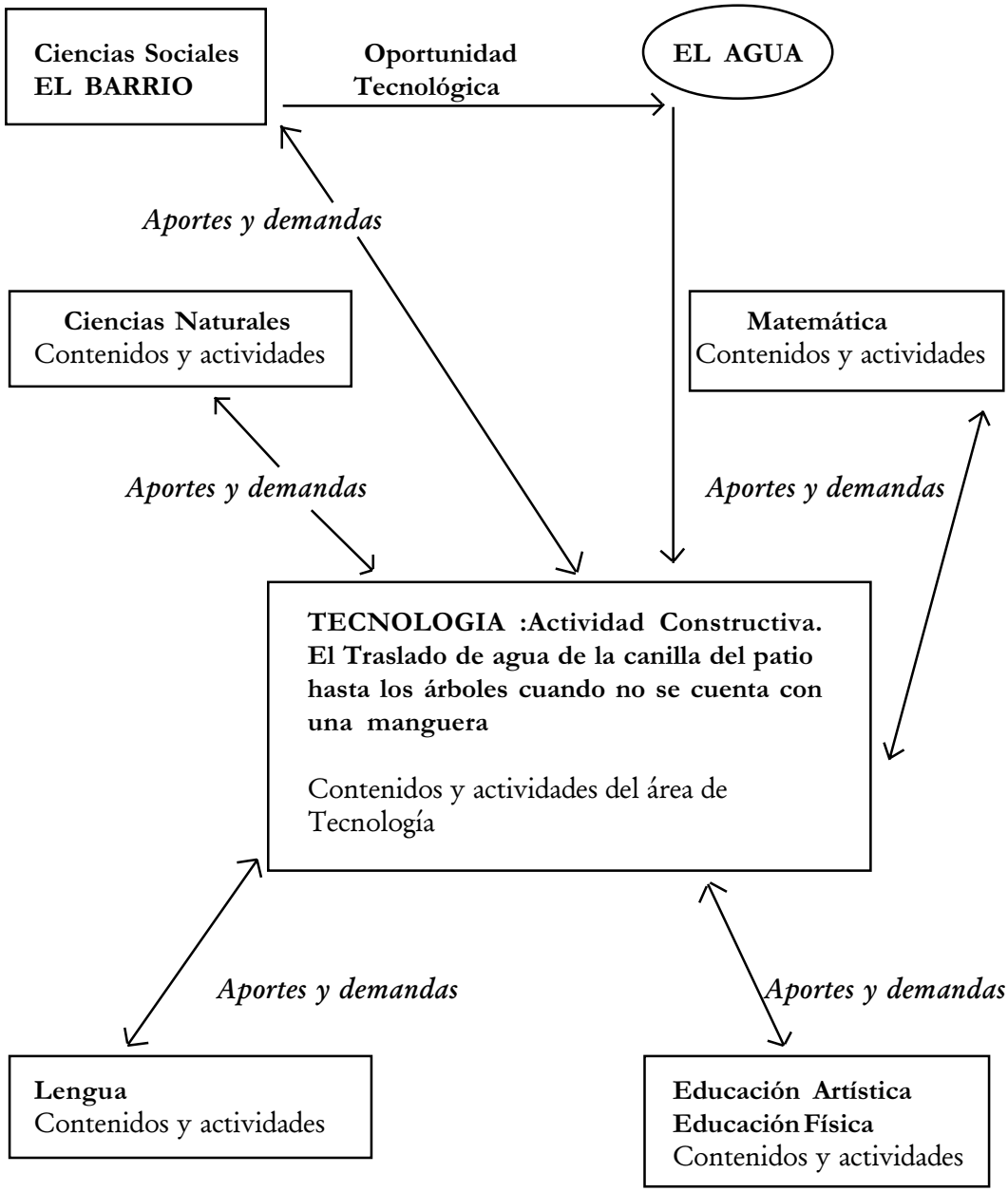
El traslado de agua desde la canilla del patio hasta los árboles cuando no se cuenta con una manguera.

Como habremos identificado anteriormente el proyecto tendrá demandas de las áreas curriculares y aportes a éstas.
Las demandas pasan por la necesidad de contenidos de las áreas y los aportes por la motivación y significación de los contenidos de éstas. Por ejemplo el hecho empírico de que el agua se "mueve" desde puntos más "altos" a más "bajos" motivará el trabajar el concepto de presión en ciencias experimentales. El traslado de agua limpia demandará el conocimiento de procesos de filtrado simple. La necesidad de conocer distancias involucradas demandará de la matemática conocimientos de medidas de longitud. Las ciencias sociales recibirán el aporte cuestionador sobre temáticas asociadas a la función social del agua en el barrio. Seguramente el lector podrá agregar más demandas y aportes desde todas las áreas.
Asociado a la construcción se propone en forma explícita e implícita lo que hemos dado en llamar "la reflexión tecnológica". Esta reflexión tendrá distintos niveles de dificultad y abstracción según los ciclos. Se refiere a poder conceptualizar aspectos tecnológicos que trasciendan la actividad propuesta para que lo metodológico preserve una **dimensión que supera la actividad práctica.** Estos aspectos están referidos en general a: las técnicas utilizadas, la acción del hombre en las técnicas usadas y en el producto final, la vision sistémica del producto logrado, la valoración de la necesidad y utilidad del producto, su impacto social, etc.

¿Pero cómo trabajamos los contenidos de la tecnología en este esquema?

Como ya lo explicitamos el procedimiento constructivo centralizador permitirá trabajar también los contenidos propios de la tecnología. La propuesta de construcción permite trabajar en forma natural algunos contenidos tales como el diseño o anticipación. Otros deben ser elegidos a través de la selección de contenidos oportuna. Por ejemplo el haber especificado un circuito abierto como necesidad a cubrir me permite trabajar otro tipo de circuitos (cerrado, de gas , de electricidad, etc.) El beneficio del regado artificial me permitirá trabajar el contenido que se refiere a Impacto Tecnológico. Las herramientas utilizadas darán lugar a un conocimiento de su función. O sea que en forma simultánea se trabajan contenidos que provienen de distintos ejes temáticos. Si bien el proceso de generación del producto tecnológico es una instancia creativa esta determinada por los límites que la realidad impone. En nuestro caso las restricciones en las consignas ya sea temporal o de imposición de alguna regla -no hay manguera- y/o en los materiales que pongamos a disposición nos ayudarán a situarnos en un contexto donde se encuentren los contenidos que predeterminamos trabajar. Sin embargo, gracias a la riqueza cognitiva que el proceso tecnológico propone seguramente surgirán en forma de emergentes más temas y contenidos que los que pudimos anticipar. Esto nos presenta el desafío de profundizar los anticipados pero no dejar sin respuesta a los que emergen.
La "reflexión tecnológica" estará presente en el análisis de las técnicas utilizadas, en la identificación del sistema, en la presencia o no del hombre en el sistema (por ej. control de llenado de agua del cantero y acción de cerrar la canilla), en las otras técnicas que podrían

haber sido utilizadas (por ej. para el zanjeo), en los efectos del regado como producto social, etc.
La construcción propiamente dicha del producto tecnológico que de solución a la problemática necesita lo ya explicitado respecto del funcionamiento del **aula como un taller.** Estos deben ser los momentos propios del área tecnológica donde no sólo colabore el entorno con el material concreto que se ofrezca, sino que debe percibirse un clima de trabajo en libertad y desestructuración.
La formación ética y ciudadana atraviesa todo este esquema. En particular la actividad tecnológica propone aspectos importantes relacionados con esta formación. Desde la temática elegida que se relaciona con una demanda real (El traslado de agua) de profundas implicaciones sociales hasta la propuesta de trabajo grupal colaboran en forma natural para trabajar un marco que propone una definición ética.
Con el siguiente esquema pretendemos clarificar el modo de trabajo del ejemplo dado



Los contenidos y actividades que aparecen en los cuadros para cada área son aquellas que se relacionan con el proyecto.

¿Podrá proponer el mismo tema una actividad deconstructiva para el área tecnológica?

Supongamos que proponemos ahora este tipo de actividad tomando como producto a analizar el sistema de riego o alguno de los componentes de este sistema. Por ejemplo la manguera (objeto constituyente).
La visión sistémica del objeto analizado inducirá a considerar a la manguera como parte de un sistema constituido por otras partes en interacción: La canilla , el cantero, etc. Incluso en el caso que proponemos el hombre también es parte del sistema con por lo menos dos funciones : El traslado de la manguera de un lugar a otro y decidir cuando el agua es suficiente para cerrar la canilla. Esto nos induce a que aún cuando hagamos el análisis considerando un objeto este no puede aislarse de "el" o "los" sistemas que integra. El sistema de riego tendrá como todo sistema una estructura dada por sus componentes, una funcionalidad y una dinámica.
Desde los distintos análisis que propone la metodología de deconstrucción surgirán las demandas y aportes a las áreas curriculares tal como sucedía en la elaboración del proyecto.Por ejemplo desde la matemática se demandan conocimientos de medidas de longitud para efectuar comparaciones, al área de lengua se aporta a través de la descripción del objeto, al área de ciencias naturales se le demandan conocimientos sobre caudales y pérdidas de presión y se le aporta a través de la problematización sobre la pureza del agua en el traslado con diferentes tipos de mangueras o caños. La reconstrucción social del producto y su evolución histórica posibilita una gran interacción con las ciencias sociales. Nuevamente desde la tecnología se pueden trabajar contenidos propios provenientes de distintos ejes temáticos y es necesario el momento y espacio de aula taller tal cual lo explicitaramos en la actividad de construcción. La actividad de deconstrucción propone por si misma una explicitación de la "reflexión tecnológica" a la que nos hemos referido.

¿Cómo es el aula a la cuál entramos?

El área impone la necesidad de incorporar instrumentos , materiales y herramientas para trabajar en las actividades propuestas. La necesidad didáctica impone que exista por ciclo un conjunto de estos elementos sin los cuales la propuesta del área tecnológica es irrealizable. Incluso, en ocasiones, juzgamos pertinente la existencia de un aula específica para el trabajo de tecnología.
Es requisito hacer las inversiones necesarias para que el área cuente con los elementos básicos para trabajar. Un área de características instrumentales y donde se da un lugar fundamental al hacer necesita de los elementos para concretar ese hacer. Salvo que haya una intencionalidad pedagógica explícita no debería ser parte del proyecto tecnológico el conseguir los materiales y herramientas para trabajar. El hecho que las clases de tecnología en sus proceso de construcción y deconstrucción incorporen elementos que puedan considerarse de desarme de otros objetos (sobre todo en el primer ciclo), no implica que "tecnología puede darse con cualquier cosa". Aún el uso de objetos de desarme necesita de una elección cuidadosa.

El proceso espiralado

Es de señalar como consideración general que el tema elegido para la ejemplificación nos muestra que es posible el proceso espiralado del cual hablamos. El mismo tema con otras actividades constructivas o deconstructivas de mayor complejidad, y con los contenidos pertinentes de todas las áreas, puede tratarse en los ciclos superiores.

2.4. Evaluación en el área

Los ejes de la evaluación de Tecnología son los procedimientos de construcción y deconstrucción como centralizadores y articuladores de los demás contenidos. Esta dinámica de trabajo planteada para el área requiere de un proceso de evaluación permanente. Se trata de un momento indisociable del proceso de enseñanza-aprendizaje, que involucra tanto la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como de las intervenciones del docente.
Al evaluar aprendizajes evaluamos en qué medida y con qué nivel de estructuración los alumnos han desarrollado capacidades mediante la apropiación de los contenidos básicos del área. Interesa más evaluar los contenidos organizadores y formativos que los de tipo informativo (datos, hechos); es decir, valorar la apropiación de las estructuras lógicas del pensamiento tecnológico, tal como aparecen explicitadas en los propósitos y en los lineamientos de acreditación.
La percepción de similitudes y diferencias (tiempo, espacio, cantidad, calidad, etc.); la definición de los problemas; el análisis y la síntesis; la interpretación y la relación de los datos; el planteo, selección, y valoración de alternativas; el empleo del lenguaje técnico; son algunos ejemplos de las operaciones de pensamiento involucradas en las evaluaciones de Tecnología.

La evaluación deberá tener en cuenta:
- Conocimientos previos del alumno
- La actitud frente al error
- Las aptitudes -apropiadas o no- para la ejecución de las tareas
- Comprensión y valoración en el trabajo grupal organizado
- La capacidad de creación, de imaginación, de sentido común, de razonamiento práctico

Conviene tener en cuenta que las capacidades no se pueden evaluar directamente. Para evaluarlas es preciso proponer tareas, relacionadas con los contenidos,donde las capacidades se pongan de manifiesto. Con respecto a los conceptos la mejor forma de evaluarlos es detectando la capacidad funcional de los mismos (o sea, la manera en que operan o son usados para resolver problemas concretos). La utilización de pruebas escritas no parece ser ni la mejor, ni la única manera de realizar la evaluación. En los casos de su utilización estas deben reflejar el proceso de conceptualización funcional que la tecnología propone y estar atentas a la diversidad que todo proceso de construcción de conocimientos sostiene.

En este contexto, la acreditación implica una instancia particular de evaluación, donde es preciso calificar los aprendizajes. Los lineamientos de acreditación han sido formulados teniendo en cuenta esta circunstancia

La dinámica de trabajo

El aprender haciendo, implica una permanente revisión de las tareas efectuadas, de manera de poder mejorarlas utilizado el error como fuente de aprendizaje y estimulando un proceso continuo de autoevaluación por parte de los alumnos.
También es necesario tener en cuenta la 'forma" en la que el docente valora el trabajo realizado, ya que no debe olvidar que cuando se construye un objeto , por ej. , se hace "lo mejor que se puede", por ello la evaluación deberá ser comprensiva teniendo en cuenta que tenemos un niño enfrente.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del área se presentan de la siguiente manera:

- Actitudes Generales.(Ver 3.3)
- Contenidos Procedimentales Generales .(Ver 3.4)
- Contenidos Procedimentales y Conceptuales para cada Ciclo, según Ejes Temáticos. (Ver 3.5 y 3.7.)

Las grillas de contenidos específicos de cada ciclo (ver 3.7.) no desglosan los contenidos conceptuales y procedimentales. Se considera que se encuentran unidos y articulados de tal modo que es difícil separarlos sin caer en la confusión o la arbitrariedad.
La razón que los contenidos sean presentados por ciclo y no por año se fundamenta en el hecho que los contenidos se aplican a todos los años del ciclo dependiendo la complejidad con la que son tratados en la actividad propuesta. Incluso podemos decir que los mismos contenidos pueden trabajarse en distintos ciclos.
Los contenidos son agrupados bajo tres ejes temáticos. En la metodología propuesta para el área estos contenidos están subordinados a los procedimientos generales de: Construcción (Proyecto tecnológico) y Deconstrucción (Análisis de productos).
Los ejes temáticos **organizan** los contenidos, **no los jerarquizan**. Tampoco dentro de un eje temático los contenidos están presentados en orden de importancia. Dentro del eje temático se encuentran agrupados según distintos titulos cuya única función es clarificar el contenido y de ninguna manera aislarlo o categorizarlo. La metodología propuesta ya nos esta indicando "per se" que se deberán trabajar simultáneamente contenidos provenientes de los distintos ejes durante las actividades que se desarrollen.

3.1. Eje organizador

El desarrollo de una cultura tecnológica propia se basa en la reflexión crítica y activa de las relaciones que la técnica sustenta con la sociedad , el conocimiento, la ética y los valores y la naturaleza; en tanto y en cuanto el hombre es creador y receptor a la vez.

3.2. Ideas básicas

- La **técnica** abarca el conjunto de métodos y medios utilizados en cualquier proceso productivo o transformador de la realidad.
  La técnica es una cualidad del **trabajo**, en ella concurren capacidades y competencias humanas. La técnica responde a **demandas**, surge de **necesidades,** e implica el planteo y resolución de **problemas** concretos. La técnica posee una **lógica** y una dinámica de pensamiento y de acción que le son propias.

- La tecnología es inclusión de **conocimientos** y **acciones** al medio para transformarlo. En un esquema valorativo, la transformación del medio tendrá consecuencias convenientes e inconvenientes que la sociedad debe evaluar.

- La **técnica** y la **ciencia** se encuentran cada vez más vinculadas en una relación de estimulación mutua. La técnica se sirve cada día más del conocimiento científico, y las

innovaciones técnicas frecuentemente promueven la investigación científica. Además, la ciencia hace uso permanentemente de los desarrollos y de los productos de la técnica.

- La **técnica**, con su capacidad transformadora de la **naturaleza**, puede producir alteraciones y procesos irreversibles en el delicado equilibrio natural. El uso indiscriminado de la técnica tiene un impacto imprevisible en el medio ambiente, que puede, incluso, poner en riesgo la propia existencia humana.

- Asumiendo que la práctica técnica engendra la división del trabajo, es posible comprender el impacto de la **técnica** en las relaciones entre las personas, los grupos, y las **sociedades.**

- Entre la **técnica**, la **ciencia**, la **naturaleza** y la **sociedad** existe hoy una compleja **dinámica interactiva**. Esta dinámica provoca en todo grupo humano la necesidad tanto de analizar criticamente estos vínculos, como de estimular la capacidad creativa de las personas y sus comunidades. **Todo este sistema intencional de acciones constituye el campo de conocimientos de la tecnología.**

- Por cuanto la **tecnología** conforma una parte significativa de nuestra **cultura**, el hacer y la reflexión tecnológicos son esenciales para la comprensión de nuestro marco cultural.

- La **reflexión tecnológica** implica un punto de vista ético provisto por el **sistema de valores** de la cultura. Toda lectura tecnológica contiene un juicio de valor sobre la dinámica de la técnica y sobre sus efectos.

- El **hacer y la creatividad tecnológica** implican la noción de **armonía como valor estético**. Este principio sistémico de armonía se aplica tanto a la naturaleza de los artefactos como a las relaciones entre los productos técnicos, la naturaleza y la sociedad.

- La **sociedad democrática** es el control necesario sobre la produción tecnológica. La carrera técnica necesita de un control que sólo puede darle la elección de hombres con capacidad de ejercer plenamente sus derechos y capacidad de opción.

3.3. Contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales que aquí se explícitan no pueden estar separados del resto de los contenidos. Sólo **operando en tecnología** estas actitudes pueden ponerse de manifiesto y explicitarse.
El trabajo de estos contenidos supone también que el docente revise su propia práctica y actitud relacionada con la tecnología. Es imposible que se puedan trabajar los contenidos que abajo detallamos si el docente no los ha confrontado con su propio esquema de actitudes .
Por lo ya fundamentado, los contenidos actitudinales, deben apuntar a la construcción de un "marco ético" en la relación Hombre-Tecnología-Sociedad. Superan el hecho de la ética del tecnólogo en su actividad, que puede quedar resumida a un código profesional y pretenden abarcar la actividad toda del hombre que se desenvuelve en un sistema universal complejo de interrelaciones mutuas.
Por lo tanto, las actitudes seleccionadas han sido reunidas para su presentación en cuatro grupos que remiten a la formación de competencias en aspectos que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario, del conocimiento científico-tecnológico y de la expresión y la comunicación.

. Desarrollo personal:

-Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas
-Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones tecnológicas a problemas
-Gusto por generar estrategias personales y grupales para la resolución de problemas tecnológicos.
-Respeto por las fuentes y honestidad en la presentación de resultados
-Revisión crítica, responsable, y constructiva en relación a los productos de los proyectos tecnológicos en que participa.
-Respeto por el pensamiento ajeno
-Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizaje
-Disposición favorable para contrastar sus producciones.
-Disposición para negociar, acordar, aceptar y respetar reglas para el trabajo en proyectos.
-Tolerancia y serenidad frente a los resultados positivos o negativos de los proyectos en que participa.
-Respeto por las distintas formas de vida
-Reconocimiento del trabajo como un hecho intrínseco a la dignificación del hombre

. Desarrollo Sociocomunitario:

-Valoración el desarrollo de una cultura tecnológica propia sustentada en las necesidades regionales y nacionales
-Valoración del desarrollo y selección de tecnologías convenientes.
-Valoración del trabajo individual y grupal como autorrealización, integración a la vida productiva y desarrollo sostenido de la comunidad
-Valoración del equipo de trabajo y de las técnicas de organización y gestión en el diseño y realización de proyectos tecnológicos.
-Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés para buscar respuestas tecnológicas que las satisfagan.
-Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales u otros en la asignación de roles en lo que respecta a la generación e implementación de las diversas tecnologías.
-Valoración crítica de los productos y procesos tecnológicos en relación al mundo del trabajo.

. Desarrollo del conocimiento científico Tecnológico:

-Curiosidad, apertura, y duda como base del conocimiento científico
-Interés por el uso del razonamiento intuitivo, lógico, y la imaginación para producir o seleccionar los productos tecnológicos.
-Sentido crítico y reflexivo por lo producido
-Valoración de los principios científicos que sirven de base para el diseño y uso de productos tecnológicos y explican funcionamiento de máquinas y herramientas y comportamiento de los materiales.
-Valoración de los aspectos que inciden en la selección de tecnologías convenientes
-Valoración crítica de tecnologías usadas en la región
-Reconocimiento de la naturaleza, posibilidades y limitaciones de la tecnología.
-Respeto por las normas de uso y mantenimientos de herramientas, máquinas e instrumentos.
-Respeto por las normas de seguridad e higiene en el trabajo.
-Disposición crítica y constructiva respecto del impacto de la tecnología sobre la naturaleza y la sociedad.

. Desarrollo de la expresión y la comunicación:

-Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.

-Aprecio y respeto por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada.

-Aprovechamiento de los aspectos positivos de la informática como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento divergente.

- Corrección, precisión y pulcritud en la realización de trabajos

-Reflexión crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social

-Seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos.

3.4. Contenidos procedimentales generales

3.4.1. Primer Ciclo

Construcción: Proyectos Tecnológicos	**Deconstrucción:** Análisis de productos tecnológicos
Definición y delimitación del problema: Identificación de problemas en el aula , barrio, casa. Descripción de situación real a terceros. Identificación de problemas en los juegos y juguetes. *Recolección y crítica de datos* Obtención de información en su entorno (Familia, escuela, medios). Clasificación de datos. Presentación oral y escrita de datos. *Formulación de alternativas de Solución* *Crítica de las alternativas y elección de una* Formulación de alternativas sin condicionamientos. Comunicación de opiniones, Constrastación con las otras, arribo a acuerdos y respeto por las conclusiones. Expresión oral, escrita y gráfica de ideas. Negociación de sus intereses con el resto del grupo. *Verificación de la alternativa elegida* Diseño (anticipación) de la alternativa elegida. Selección de materiales. Evaluación de tiempos. Negociación de plazos. Aceptación del rol en el trabajo grupal. Explicación a terceros del funcionamiento de la alternativa elegida. Aplicación de técnicas sencillas de construcción. *Evaluación y propuestas de nuevas al*	*Análisis del sistema* *Análisis de productos tecnológicos* Identificación del sistema simple del que forma parte. Identificación de partes y funciones en el sistema. *Análisis morfológico* Descripción del objeto o producto. Representación esquemática. *Análisis estructural* Relación entre componentes y partes del producto. *Análisis funcional* Descripción de la utilidad del objeto. Explicación de como funciona (Partiendo de los supuestos de los alumnos). Identificación del tipo de energía con la que funciona (Con la mano, con electricidad, con agua, con nafta, etc). *Análisis Tecnológico* Identificación de la necesidad que el producto cubre. Descripción de las ventajas o desventajas en el uso del objeto o sistema. Identificación de materiales. Comparación con otros objetos que pueden satisfacer la misma necesidad. Comparación con otros objetos morfológicamente similares. Aproximación descriptiva a la fabricación del objeto.

ternativas Comparación del resultado con el objetivo inicial. Propuestas de mejoras.	***Reconstrucción de la necesidad y de la evolución histórica del producto*** Comparación del producto en distintas épocas (Por ej. el lavado de ropa). Valoración de la necesidad (real o impuesta). Comparación de los resultados del producto en el mundo del trabajo (antes y después). Análisis de la incidencia del producto en la región.

3.4.2. Segundo Ciclo

Construcción: **Proyectos Tecnológicos**	**Deconstrucción:** **Análisis de productos tecnológicos**
Definición y delimitación del problema: Identificación de oportunidades para la intervención Tecnológica. Discusión con sus pares y selección de ideas para un campo de intervención. .Planteo de los objetivos del proyecto. ***Recolección y crítica de datos*** Obtención de información. Investigación sobre datos relacionados con el proyecto. Clasificación de datos. Presentación oral , escrita y gráfica de datos. ***Formulación de alternativas de Solución Crítica de las alternativas y elección de una*** Formulación de alternativas sin condicionamientos. Comunicación de opiniones. Constrastación con las otras, arribo a acuerdos y respeto por las conclusiones. Expresión oral, escrita y gráfica de ideas. Definición de las funciones de cada miembro del grupo y confección de un organigrama para la ejecución del proyecto. Búsqueda de diferentes formas de hacer la misma cosa. Presentación de propuestas alternativas de diseño utilizando dibujos, medios audiovisuales, modelos, maquetas, informes escritos o verbales, etc. Establecimiento de relaciones entre el diseño, los intereses y las posibilidades del grupo, las demandas sociales y/o las oportunidades detectadas. ***Verificación de la alternativa elegida***	***Análisis del sistema*** Identificación del sistema simple del que forma parte. Identificación de partes y funciones en el sistema. ***Análisis morfológico*** Dibujo del objeto indicando sus dimensiones. Uso de escalas. Descripción por escrito de las características del objeto. ***Análisis estructural*** Despiece de un objeto simple e identificación de la forma de conexión de cada una de sus partes. ***Análisis funcional*** Descripción de la utilidad del objeto. Explicación de la función. Explicación de como funciona. Identificación del tipo de energía con la que funciona. Cálculo de su costo. Descripción de la contribución de cada una de las partes a la función total. ***Análisis Tecnológico*** Identificación de la necesidad que el producto cubre. Descripción de las ventajas o desventajas en el uso del objeto o sistema. Identificación de los materiales de los que está hecho. Elaboración de una justificación respecto de la adopción de los materiales. Comparación con otros objetos que pueden satisfacer la misma necesidad. Comparación con otros objetos similares (por forma, tamaño, función, estructura,

Diseño de la alternativa elegida. Selección y uso de materiales, máquinas, instrumentos y procesos para la ejecución Estimación de los plazos y confección de un cronograma. Aceptación del rol en el trabajo grupal. Explicación a terceros del funcionamiento de la alternativa elegida. Establecimientos de contactos con otras personas (poveedores, asesores, beneficiarios del proyecto). Cálculo del presupuesto y establecimiento del sistema administrativo. Establecimiento de relaciones y jerarquía entre las variables costo, tiempo y la calidad. Selección de caminos alternativos Cálculo del presupuesto y establecimiento del sistema administrativo. Establecimiento de relaciones y jerarquía entre las variables costo, tiempo y calidad. Selección de caminos alternativos. ***Evaluación y propuestas de nuevas alternativas*** Comparación del resultado obtenido con el objetivo inicial planteado. Propuestas de mejoras. Análisis de las consecuencias deseadas y no deseadas.	material,etc). Determinación de ventajas y desventajas respecto de estos. Aproximación descriptiva a la fabricación del objeto. Explicación de como influye el uso del producto en el trabajo, la sociedad, el ambiente. ***Reconstrucción de la necesidad y de la evolución histórica del producto*** Comparación del producto en distintas épocas. Valoración de la necesidad (real o impuesta). Comparación de los resultados del producto en el mundo del trabajo (antes y después). Análisis de la incidencia del producto en la región. Vinculación con las necesidades y las tecnologías disponibles en la época.

3.5. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: *Las Técnicas y procesos*

Técnicas son un conjunto de métodos o procedimientos creados por el hombre para lograr un propósito.
Los procesos los consideramos a aquellos procedimientos que involucren más de una técnica o sea distintas fases de un procedimiento complejo.
Las técnicas y procesos son herramientas fundamentales de la tecnología para operar y producir las transformaciones necesarias para la elaboración de los productos que genera. Son el esqueleto de la tecnología.
La comprensión y elaboración de técnicas lleva a un entendimiento de la relación de estas con el hombre y su evolución. Las técnicas y procesos a las que nos referimos involucran desde las que tratan la transformación biológica de la materia, técnicas de transformación basadas en procesos físico-químicos , técnicas de mecanización, hasta aquellas que tienen que ver con la organización y gestión.
El eje temático se refiere al estudio de técnicas y procesos y a la explicitación y reflexión de las que se van generando en el transcurso del trabajo del área. El estudio de técnicas no significa un conocimiento de procedimientos aislados. Solamente podremos entender las técnicas si las situamos en un contexto donde el hombre es el centro; ya sea como generador de las mismas o como receptor directo a través del cambio en sus hábitos de trabajo o de su mundo de relaciones.

Durante el **primer ciclo** estas técnicas y procesos tendrán que ver con el entorno inmediato del niño: La casa, la escuela, el barrio, etc.

En el **segundo ciclo** técnicas y procesos se refieren a aquellas que tienen impacto en lo cotidiano (alimentos, transporte, comunicación,etc) que se desarrollan tanto en el entorno cercano como en la producción local, regional y nacional.La gestión y organización en la aplicación de técnicas que da como resultado un proceso tecnológico más complejo es parte importante en el tratamiento de este eje.
En el desarrollo de las actividades de Construcción y Deconstrucción se requiere la profundización en el conocimiento de técnicas y procesos de la actividad comunitaria y la organización social.En particular se debe hacer énfasis en lo regional.
Los procesos y técnicas específicos sugeridos en los contenidos(elaboración de madera, rama metalmecánica, etc.) son suceptibles de ser ampliados a otros que no figuren explicitamente, **pero que tengan importancia en lo local y regional.**
Las técnicas y procesos que involucran el manejo de la información y comunicación enfatizan el uso de la computadora como instrumento de aplicación técnica.

Eje: *Los materiales, máquinas, herramientas e instrumentos que el hombre utiliza y produce*

Pensadas tecnológicamente, máquinas, herramientas e instrumentos no dejan de ser un producto tecnológico que resuelve la necesidad que las motivó. Es impensable considerar la tecnología sin máquinas y herramientas. Son éstas las que posibilitaron y posibilitan un cada vez más acelerado proceso tecnológico. Incluimos dentro de las máquinas y herramientas también a aquellas que posibilitan el manejo de información, diseño, control de procesos, etc.
En el análisis tecnológico la máquina, herramienta, instrumento o material puede ser vista como un facilitador en la producción tecnológica o como un producto tecnológico, resultado de procesos y técnicas. Es posible entonces que máquinas, herramientas, instrumentos y materiales puedan aparecer en distintos ejes temáticos. El punto de vista que propone la agrupación arbitraria de este eje es observar, analizar y usar las máquina

y herramientas como facilitador de la producción tecnológica. Sin embargo no es posible separar máquinas, herramientas e instrumentos de las técnicas y procesos ya que aquéllas responden a éstos y muchas veces están pensados en función de las máquinas y herramientas.
Como producto tecnológico materiales, máquinas, herramientas e instrumentos, al igual que cualquier producto pero con mayor significación, están profundamente relacionados a la cultura de los pueblos y en muchos casos determinaron y determinan el predominio de uno sobre otros. En el tratamiento propuesto de los contenidos dimensionándolos en relación con la ciencia, sociedad, cultura, técnica; los materiales, máquinas herramientas e instrumentos serán usados y estudiados desde estas perspectivas.

Los materiales son la materia prima de gran importancia en la mayoría de los productos tecnológicos que el hombre elabora. Desde el punto de vista de la tecnología no sólo son importantes los aspectos físico-químicos de los materiales sino también sus usos y aplicaciones
En el **primer ciclo** se propone la exploración, y uso de los materiales que los niños habitualmente tienen en su entorno inmediato.
En el **segundo ciclo** partiendo del uso de materiales se trabajará en clasificaciones según distintos criterios.

Las herramientas, máquinas e instrumentos: Definimos a las **herramientas** como elementos que accionados por las manos amplían las posibilidades de operación.
Las **máquinas** las consideraramos como una herramienta a la que se le incorpora energía externa al hombre para que facilite la operación.
Los **instrumentos** son dispositivos de medición y comparación imprescindibles para las construcciones artefactuales.
En el **primer ciclo** se propone el uso y conocimiento de herramientas y máquinas relacionadas a la cotidaneidad de los niños.
En el **segundo ciclo** se propone el uso de herramientas manuales y máquinas simples (preferentemente de uso manual) para efectuar el análisis técnico, social, científico y cultural de estas y otras de mayor complejidad pero de función similar.
El uso de Procesadores y Computadoras en este ciclo como máquinas intervinientes en técnicas y procesos pondrá de manifiesto la importancia de su uso instrumental dentro del área.
Los instrumentos de medición y comparación usados en segundo ciclo estarán orientados a obtener resultados con mejor precisión.

Eje: *El hombre social en relación a la tecnología y sus productos*

Los productos que la tecnología genera deben conocerse en el contexto sociocultural adecuado, partiendo del hombre como integrante de una sociedad y volviendo a él como usuario de ese producto.
La generación de productos tecnológicos impuso e impone cambios en los hábitos del hombre y en sus relaciones, de la misma manera que la búsqueda de cambios de hábitos y relaciones dió y da lugar a la generación de productos.
Este eje relaciona los distintos resultados y procesos tecnológicos con la función técnica, social y cultural de los mismos. Valoriza los procesos históricos relacionado con los productos. Contempla el análisis crítico de los productos de la tecnología y su impacto en la realidad. Pretende analizar y valorar las técnicas desde la perspectiva del cambio de los hábitos del hombre y su evolución.
En el **primer ciclo** se relaciona los productos del entorno inmediato del niño.
En el **segundo ciclo** la valoración crítica de productos y procesos tecnológicos se extiende al ámbito local, regional y nacional. Se dará especial importancia a la repercusión del desarrollo tecnológico en el ámbito local.

3.6. Propósitos para primer ciclo

La enseñanza de Tecnología en el primer ciclo de la E.G.B. tendrá como propósito contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

- Realizar proyectos tecnológicos sencillos o actividades constructivas que permitan la apropiación del proceso tecnológico.

- Revalorizar el sentido del trabajo humano como transformador del medio ambiente para satisfacer las necesidades individuales y sociales.

- Reconocer y valorar el componente técnico en actividades productivas cotidianas o locales (la casa, el barrio, la escuela,etc.), identificando los materiales y las herramientas utilizadas.

- Ser capaz de explorar, reconocer, y analizar productos tecnológicos de su entorno inmediato.

- Reconocer y valorar las acciones técnicas y sus efectos sobre las distintas formas de trabajo humano, el medio ambiente y la vida cotidiana.

- Reconocer diferencias o similitudes en actividades productivas que utilizan técnicas diferentes o producen resultados o efectos diferentes.

- Reconocer necesidades, identificar problemas, y realizar actividades constructivas o proyectos tecnológicos sencillos.

- Aplicar principios de racionalidad técnica en actividades sencillas de transformación del medio ambiente.

- Ser capaz de evaluar críticamente su producción individual y la de su grupo en el campo tecnológico, y de proponer cambios y mejoras.

- Recuperar y ampliar su vocabulario tecnológico.

- Ser capaz de representar sus ideas y percepciones en forma gráfica,verbal y escrita, como primeros pasos para la comunicación de información técnica.

- Valorizar la invención, la creatividad, el juego, el trabajo manual, y el trabajo grupal organizado como formas de concebir y realizar proyectos y actividades cotidianas.

3.7. Cuadros de contenidos de primer ciclo

EJE	CONTENIDOS
Las técnicas y los procesos	**Técnicas y Procesos simples utilizados en el hogar y su entorno** De lavado, de cocina, de transporte de agua, de construcción (tipos, formas etc), de administración, de iluminación, de transporte, en los juegos y juguetes, de comunicación, de riego, de cuidado de la salud, de confección de indumentaria, de calefacción, etc, etc. De elaboración de masas. De fermentación. **Técnicas y Procesos simples Regionales:** (a completar por el usuario según la región). **Circuitos Simples: Estructura y función de sus partes** de carrera,ronda, pasamanos. Circuitos de agua, eléctricos, gas,etc. Circuito económico en el hogar. Técnicas de armado de distinto tipo de circuitos. Comparación de la función de los componentes de los diferentes tipos de circuitos. **Organización y Gestión** Organización del trabajo en el aula. Organización de la escuela. Gestión, organización y roles en los juegos. Gestión individual y grupal durante los procesos de construcción y deconstrucción. **Técnicas y Procesos en información y comunicación** Almacenamiento de la información : Ficheros, libros, cuadernos, cintas y discos magnéticos, etc. Acceso a información : bibliotecas, catálogos, índices, diccionario. Medios de Comunicación en el entorno: Revistas, diarios, televisión, radio, correo, etc. Búsqueda y selección de información relevante para fines preestablecidos. Comunicación de la información utilizando distintos medios (verbal, visual, gráfico, etc). **Identificación de distintos tipos de energía usadas en técnicas y procesos** Energía manual, animal, eléctrica, hidráulica, etc. Energía mayormente usada en la región.

EJE	CONTENIDOS
Los Materiales, Máquinas, Herramientas e Instrumentos que el hombre utiliza y produce	**Materiales: Usos, Clasificaciones, Comparaciones** Selección y uso de materiales usados en la construcción y deconstrucción. Materiales de uso doméstico (papel, cartón, masa). Materiales usados en juegos (plastilina, arena, plásticos, etc). Materiales comunes usados en la construcción de la casa , la escuela, etc. (según la región). **Herramientas: Uso, cuidado y función** De uso doméstico: cuchillo, cuchara, tenedor, destapador,etc. De uso común en el hogar: Pinza, tijera, destornillador, martillo, Selección y uso de las herramientas usadas en las actividades constructivas y deconstructivas. De uso muy común en la región. **Máquinas** Reconocimiento de máquinas en el hogar, la escuela, su entorno: Cocina, procesadora, lustraaspiradora, máquinas viales, lavarropas, computadora, de uso en la región,etc. Función y uso de máquinas simples usadas en el hogar y entorno. Función y uso de máquinas usadas en el proceso de construcción y deconstrucción. **Instrumentos de medición** Necesidad de la medición . Comparaciones. Uso de elementos de medición y comparación simples. (Pesos, niveles, volúmenes,etc.). Presentación de instrumentos de medición simples:Centímetro Balanza romana, plomada, nivel,etc.).

EJE	CONTENIDOS	
El hombre social en relación a la tecnología y sus productos	Productos tecnológicos relacionados con el medio que el niño se desenvuelve: Uso y función social.	Juguetes y juegos. Iluminación (eléctrica, a combustibles líquidos, gaseosos o sólidos, velas, etc). Energía de uso regional (Por ej. eólica, hidraúlica, etc). Energía eléctrica. Gas. Sistemas de salud en el hogar(Precauciones, uso de medicinas, sistemas de vacunación, etc).
	Valoración de los productos: ¿Necesidad real o impuesta?.	Alimentos y Producción alimenticia (casera , local, etc). Sistema de comunicación usados en la familia y el hogar (Mensajeros, cartas, radio, teléfono, revistas,etc). La vestimenta. Los electrodomésticos.
	La evolución de las técnicas y los productos.	Las técnicas y el cambio en los hábitos, acciones , organización social y las condiciones de trabajo(Por ej. Panadería de antaño y actual, el lavado de ropa, etc). El impacto de productos tecnológicos en la historia (el fuego, la rueda, la agricultura, etc).
	Tecnología y medio ambiente.	Valoración crítica de efectos ambientales de la producción tecnológica (la basura, la contaminación de los ríos, etc.).

3.8. Lineamientos de Acreditación para el primer ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el primer ciclo puedan resolver situaciones que implican:

- Reconocer necesidades y problemas, y realizar individual y grupalmente proyectos o actividades sencillas para solucionarlos.
- Evaluar críticamente su producción técnica individual y grupal, y ser capaz de proponer mejoras o modificaciones.
- Analizar objetos tecnológicos sencillos de uso cotidiano o de su entorno inmediato.
- Identificar, distinguir y seleccionar recursos (materiales, herramientas, etc.).
- Utilizar materiales y operar con máquinas, herramientas, e instrumentos simples.
- Reconocer y valorar criticamente los efectos de algunos procesos tecnológicos sobre su entorno social y ambiental.
- Representar sus ideas y percepciones técnicas en forma verbal, gráfica y escrita.
- Incorporar nuevas nociones a su vocabulario tecnológico.

3.9. Propósitos para el Segundo Ciclo

La enseñanza de Tecnología en el segundo ciclo de la E.G.B. tendrá como propósito contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

- Realizar proyectos tecnológicos o actividades constructivas que permitan la apropiación del proceso tecnológico (conceptos, procedimientos, y actitudes propias de la tecnología).
- Realizar proyectos tecnológicos que resuelvan situaciones concretas de su entorno (La escuela, la casa, el barrio) reconociendo aspectos de gestión y de producción artefactual.
- Revalorizar el sentido del trabajo humano como transformador del medio ambiente para satisfacer las necesidades individuales y sociales.
- Reconocer y valorar el componente técnico en actividades productivas cotidianas o locales (la casa, el barrio, la escuela,etc.), identificando los materiales, las herramientas, máquinas e instrumentos utilizados.
- Ser capaz de explorar, reconocer, y analizar productos tecnológicos que impactan en lo cotidiano, en la actividad social y en la organización comunitaria.
- Reconocer y valorar las acciones técnicas y sus efectos sobre las distintas formas de trabajo humano, el medio ambiente y la vida cotidiana.
- Reconocer la influencia de la técnica como modificadora de las dinámicas sociales y las demandas sociales como impulsoras de hechos técnicos.
- Reconocer diferencias o similitudes en actividades productivas que utilizan técnicas

diferentes o producen resultados o efectos diferentes.

- Aplicar principios de racionalidad técnica en actividades de transformación del medio ambiente.

- Ser capaz de evaluar críticamente su producción individual y la de su grupo en el campo tecnológico, y de proponer cambios y mejoras.

- Ampliar su vocabulario tecnológico.

- Integrar conocimientos de otras áreas y contenidos transversales en la resolución de problemas técnicos y en el análisis de productos.

- Ser capaz de representar sus ideas y percepciones en forma gráfica ,verbal y escrita para comunicar ideas técnicas, tanto de diseño, como de funcionalidad de los productos.

- Valorizar la invención, la creatividad, el juego, el trabajo manual, y el trabajo grupal organizado como formas de concebir y realizar proyectos y actividades cotidianas.

- Favorecer el trabajo grupal y sus aspectos gestionales.

- Favorecer el desarrollo de una capacidad técnica autónoma y creativa con relación a la vida cotidiana.

3.10. Cuadros de contenidos de segundo ciclo

EJE	CONTENIDOS
Las Técnicas y los Procesos	**Técnicas y procesos usadas en el entorno, lo local y lo regional** Procesos y técnicas agropecuarias (Cultivo de plantas y cría de animales). Procesos y técnicas en la elaboración de madera y en la carpintería. Procesos y técnicas carpintería metálica. Procesos y técnicas simples en la rama metalmecánica (Producción de materiales, maquinados, obtención de piezas). Procesos y técnicas en la producción textil. Procesos y técnicas en la construcción (estructuras resistentes, cerramientos, arreglos de instalación eléctrica, sanitaria, etc.). Circuitos eléctricos y electrónicos simples: Técnicas y componentes. Procesos y técnicas de producción artesanal; local y regional - Hipótesis de mejoras. Biotecnología : Producción casera e industrial (Por ej. lacteos, vinos masas, etc) - Visitas a centros de producción. El proceso de producción, transporte y distribución de los productos tecnológicos. Control de dispositivos. **Organización y gestión** Organización del trabajo grupal. Gestión individual y grupal durante el proceso de construcción. Organización y gestión en la producción y distribución de bienes y servicios públicos (electricidad, gas, agua, salud, asistencia social, etc.) **Técnicas y procesos en información y comunicación** Procesamiento de la información; Textos y datos; función y uso. Operación de una computadora. Uso de procesadores de texto, base de datos, planillas de cálculo, graficadores. Tecnología de la información para almacenar y recuperar información. Generación mediante computadoras de palabras, frases, sonidos, imagenes o símbolos para comunicar significados. Presentación de la información en diferentes formas utilizando lenguas verbales o no verbales. Formas de comunicación a distancia: Teléfono, Telégrafo, Fax, Internet. Diseño de procesos propios de trabajo. **Técnicas para el diseño** : Dibujo a mano alzada, normas elementales de dibujo técnico. **Identificación de distintos tipos de energía usadas en técnicas y procesos**

EJE	CONTENIDOS
Los Materiales, Máquinas, Herramientas e Instrumentos que el hombre utiliza y produce	**Materiales: Usos, Clasificaciones, Comparaciones** Clasificación de los materiales utilizados según distintos criterios (el origen, las solicitaciones, las ramas de la tecnología, etc.). Materiales de construcción en general (Ladrillos o bloques, cemento, cal, arena, yeso, madera, etc.). Materiales de uso mayoritario en la construcción local.(Por ej. Madera: Clasificación de distintos tipos). Materiales de uso en la producción local y regional. **Máquinas y herramientas: Uso cuidado y función** Máquinas simples y sistemas mecánicos (ej,. biela-manivela, palanca, tornillo, sin fin, engranajes, creación de mecanismos específicos usando mecanos.). Sistemas mecánicos como interacción de máquinas simples Herramientas Máquinas simples de la tecnología agropecuaria (cultivo de plantas y cria de animales). Herramientas y Máquinas usados en jardinería. Herramientas y máquinas de la carpintería en madera (serruchos, escofinas,cepillos, sierra sin-fin, cepilladora, etc. Herramientas y máquinas de la carpintería metálica (lima, sierra, cortadora, soldadora). Herramientas y máquinas de la rama metalmecánica (tornos, fresadoras, taladros, etc). Herramientas y máquinas de la biotecnología. Herramientas y máquinas de los procesos textiles (máquinas de coser, tejer, hilar estampado de telas, etc.). Herramientas de amplio uso en la región. Electromecánica y electrónica: Dispositivos. Dispositivos de circuitos de transporte hidraúlico y gaseoso. **Instrumentos: Descripción y uso** Instrumentos de precisión: calibre, micrómetro, balanza de distintos tipos. Instrumentos para mediciones eléctrica y electrónicas. Instrumentos de medición para la construcción. Instrumentos de medición no convencionales (de uso por tradición, costumbre, región, etc).

EJE	CONTENIDOS
El hombre social en relación a la tecnología y sus productos	**Los productos tecnológicos en la relación con la actividad comunitaria y la organización social de la región y el país.:** Los bienes y servicios de interés público, la generación de empleo, el control de la contaminación. Las ramas de la tecnología como respuesta a las necesidades sociales y comunitarias. Identificación y análisis de los productos tecnológicos que se desarrollan en la región y su relación con la actividad comunitaria, la economía y la organización social. Las ramas de la tecnología como respuesta a las necesidades sociales y comunitarias. Influencia de la tecnología en el empleo y las habilidades requeridas para el trabajo. Elaboración de hipótesis respecto de la vida social y comunitaria sin tecnología y la posible influencia del desarrollo de nuevos productos tecnológicos. Uso, mal uso y abuso de la tecnología en la región y el país. Análisis de los niveles de dependencia de la tecnología en relación con el tipo de necesidades a las que responde. Recursos naturales renovables y no renovables en la región y el país. Identificación de recursos naturales que utiliza la tecnología para su desarrollo. El impacto de la tecnología en el ambiente y en las relaciones entre personas. Investigación sobre el impacto de la tecnología en el ambiente de la región en donde habita. Investigación sobre el impacto de la tecnología (aspectos positivos y negativos) en la comunidad en que habita (confort, salud, trabajo, transporte). La tecnología en la historia y la historia de la tecnología. Ejemplificación de la influencia de la tecnología en diferentes períodos históricos (la navegación, la conquista española, las gueras, el ferrocarril, el motor de combustión interna, etc.). Uso de productos tecnológicos en el hogar (bienes de consumo: televisor, cocina, heladera, lavarropa, etc.): Su influencia en las tareas hogareñas, en las relaciones entre los miembros de la familia, etc. Los materiales, Herramientas, máquinas e instrumentos y su impacto social según su evolución histórica.

3.11. Lineamientos de Acreditación para el segundo ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el segundo ciclo puedan resolver situaciones que implican:

- Reconocer los distintos pasos de un proyecto tecnológico y utilizar los procedimientos propios de cada uno de ellos.
- Participar en la autogestión de proyectos tecnológicos.
- Elaborar cronogramas de tiempos de ejecución simples.
- Analizar la viabilidad de un proyecto.
- Autogestionarse búsquedas de información.
- Evaluar críticamente su producción y ser capaz de proponer mejoras o modificaciones.
- Analizar críticamente la función social e impacto del proyecto tecnológico que desarrolla.
- Utilizar los distintos tipos de análisis de productos en el proceso de deconstrucción.
- Cuestionarse sobre técnicas y procesos de su entorno y aproximarse a una valoración crítica.
- Ser capaz de aplicar en los proyectos tecnológicos distintas técnicas y procesos.
- Valorar críticamente la función técnica y social de materiales, máquinas y herramientas.
- Ser capaz de reconocer diferencias y similitudes de distinto tipo entre distintas máquinas y heramientas.
- Operar máquinas, herramientas e instrumentos simples.
- Medir con creciente precisión.
- Clasificar materiales según distintas pautas y seleccionarlos según el uso que le dará.
- Utilizar nociones de diseño para expresar ideas en forma verbal, gráfica y escrita.
- Reconocer y valorar funciones técnico-sociales de los productos tecnológicos de su entorno.
- Elaborar hipótesis sobre el efecto social y ambiental de los productos tecnológicos que están a su alcance.
- Incorporar nuevas nociones a su vocabulario técnico.

Bibliografía

. ATKINSON, STEPHANIE . Design and Technology in the United Kingdom, Journal of Technology Education, Vol 2, N0 1, Fall, 1990.

. AZCUY, EDUARDO A.; Identidad cultural y tecnología; Ed. Docencia; 1994.

. BENCHMARKS for science literacy; National Council on Science and Literacy; EEUU, 1990.

. **Contenidos Básicos Comunes (CBC)** para la Educación General Básica (EGB), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994

. **CBC para Tecnología**, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

. Curriculum para Educación Básica de Adultos de la Pcia. de Río Negro, 1990

. DIAZ BARRIGA, ANGEL; Ensayos sobre la problemática curricular; Trillas,1991.

. DOVAL, LUIS Y GAY AQUILES, Tecnología: Finalidad educativa y acercamiento didáctico; CONICET, 1995.

. FRAGA, ABEL RODRIGUEZ DE : Educación Tecnológica (se Ofrece), Espacio en el aula (se bus-ca), Ed. Aique, 1995

. GADNER, HOWARD, La mente no escolarizada, Paidós, 1993

. GALLI, E.: Apuntes sobre tecnología y Educación Tecnológica preparados para el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993

. GAY, A., MIGUEL A. FERRERAS, La educación Tecnológica, Ediciones TEC, Córdoba,1995

. GAY, A. : La cultura Tecnológica y la escuela, Ediciones TEC, Córdoba, 1995

. GILBERT, J. K.; Educación Tecnológica una asignatura en todo el mundo; Ens. de las Ciencias, 13, 1995.

. GENNUSO,G.: Aportes metodológicos para el área de Tecnología (Documento preparado para el CPE de Río Negro), 1992

. HERSCHBACH, DENNIS R.: Technology as Knowledge: Implications for Instruction, Journal of Technology Education, Vol 7, N0 7, Fall, 1995.

. LINIESTSKY, CESAR , SERAFINI, GABRIEL, Tecnología para Todos, Plus Ultra,1996

. MARGALEF, R.; Ecología; Planeta, 1981.

. MARPEGAN, C., SCHUMACHER, E. F., RANDLE, P.; La Técnica Puesta a Prueba; OIKOS, 1982.

. MUNFORD, LEWIS: Técnica y civilización, Alianza, Madrid, 1979

. PANNABECKER, JOHN R.: For a History of Technology Education: Contexts, System and Narratives, Journal of Technology Education, Vol 7, N0 7, Fall, 1995

. PESCI, RUBÉN; Proyectación Ambiental; Documentos Ambiente,N 2, Fundación CEPA, 1995.

. **Programa Nacional de Capacitación Docente;** Material Bibliográfico de apoyo a las acciones de la Capacitación en Tecnología.Autores varios, 1995

. Programmi e Orari di Insegnamento e Prove di Esame per la Scuola Media Statale; Roma, 1979.

. QUINTANILLA, MIGUEL A.: Tecnología: Un enfoque filosófico, EUDEBA-FUNDESCO, Buenos Aires, 1991

. TOGNETTI, P. TOMÁS BUCH Y OTROS : Propuestas de Contenidos Básicos Comunes . Disciplina : Tecnología, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994

. TREAGUST, DAVID F., LONIE J. RENNIE. Implementing Technology in the school curriculum, Journal of Technology Education, Vol 5, N0 1, Fall, 1993.

CIENCIAS NATURALES

1 FUNDAMENTACION

La Ciencia surge de impulsos y necesidades humanas que llevan a buscar respuestas racionales a muchas preguntas. El largo itinerario de la humanidad, desde los tiempos primitivos hasta el tiempo actual, se ha visto sacudido con frecuencia por múltiples y diversos sucesos que contribuyeron a nutrir con más contenidos y con nuevas motivaciones el proceso social, y a la vez, progresivamente a acelerar el ritmo de los acontecimientos históricos. En esta secuencia de realidades y de hechos (que han modificado profundamente las estructuras económicas, políticas y culturales y las escalas de valores vigentes) la construcción científica -la Ciencia-, que representa tan significativamente la naturaleza inteligente del hombre, aparece en un plano preponderante, con una función protagónica y decisiva.

Se parte de una concepción de Ciencia como un cuerpo dinámico de conocimientos acumulados y sistematizados en continua evolución, que se expresa a través de etapas de estabilidad y otras de reestructuración y/o cambio, producto de estrategias y procedimientos creativos, lógicos y experimentales.

Las ciencias constituyen, pues, una combinación de procesos y productos vinculados entre sí y dependientes unos de otros, que se yerguen hoy como uno de los pilares más importantes de la sociedad moderna. Esta acepción amplia de ciencia, entendida como construcción social y reflejo de la cosmovisión sociohistórica de contexto, contempla no solamente lo que ya sabemos sino el conjunto de métodos y procedimientos para averiguar lo que todavía no sabemos. Mirar el mundo desde las Ciencias Naturales, implica un recorte de la realidad desde las disciplinas que la integran, es decir modos específicos de pensar, hablar y actuar.

Por otra parte se hace necesario incorporar el concepto de Ambiente como categoría de análisis. Como señala el documento de la UNESCO, (1979): "El concepto de medio ambiente ha evolucionado con el tiempo; limitado en un principio a sus aspectos filosóficos y biológicos, comprende ahora también el medio social, tecnológico y económico creado por el hombre".
Para introducir el Ambiente como categoría de análisis, entendido como el resultado de la interacción de los sistemas naturales y sociales, es necesario superar la concepción dualista tradicional al analizar la relación sociedad-naturaleza. La sociedad humana esta condicionada de un modo significativo, aunque no siempre decisivo, por la naturaleza, a través de la producción. Para su comprensión, debemos integrar los aportes de las Ciencias Naturales y Sociales en una perspectiva que tenga en cuenta las interrelaciones entre naturaleza y sociedad, incluyendo la comprensión de los fenómenos naturales físicos, químicos y biológicos y el conocimiento de los recursos naturales del entorno, pero en sociedades concretas, porque los diferentes contextos sociales y su particular uso de la tecnología, determinan un comportamiento distinto con relación a la naturaleza.

A raíz del intenso impacto que la ciencia y la tecnología han producido en las sociedades desarrolladas, se generaron logros importantes que contribuyeron a aumentar el bienestar, progresar en la lucha contra la enfermedades, mejorar las comunicaciones, optimizar los procesos industriales y tantos otros. Pero tampoco puede ignorarse que los problemas más graves que la sociedad debe resolver en la actualidad, tienen un carácter altamente científico y están de algún modo vinculados a los grandes avances mencionados; por ejemplo: el deterioro progresivo del medio ambiente, la crisis energética mundial, los límites éticos de la ciencia en la manipulación genética, los cambios a que nos enfrentan la globalización y la nueva "sociedad de la informaciòn", etc.

Como consecuencia de esta problemática se ha instalado, por lo menos en parte de la sociedad, una profunda revisión y análisis crítico del desarrollo científico y la forma de transmitir el conocimiento alcanzado. La escuela no puede ni debe estar al margen de este debate. En este sentido hacemos nuestras las palabras de Montse Benlloch (1984):

"Es justamente por ello, frente al peligro de la pseudociencia y frente al enorme peligro del conocimiento científico aplicado a la tarea de la destrucción, que pensamos que es más indispensable que nunca instalar las ciencias, con jerarquía fundamental, en todo el proceso educativo y, especialmente, en la enseñanza básica. Entendemos que la potenciación de las ciencias en la escuela no es un lujo sino una necesidad. Y lo hacemos pensando en una enseñanza de las ciencias que intente dar a la mayoría de los niños (quienes no serán, mayoritariamente, ni científicos ni ténicos) una amplia comprensión de los principales fenómenos del mundo natural. Pero, además, y fundamentalmente, pensamos en una propuesta educativa que ayude a crear en los niños un cierto "espíritu de la ciencia". Un espíritu que les permita acceder a los procesos intelectuales, sociales y afectivos con el suficiente grado de racionalidad para que esos actos (los que integran su vida cotidiana) sean plenos, respetuosos..."

Respondamos con mayor amplitud a la pregunta: ¿Cuál es el papel de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela?. El niño ingresa a la escuela con un amplio bagaje de experiencias, de interacciones con lo tecnológico y con el medio natural. Llegan con sus observaciones, sus preguntas, y con las respuestas que han podido elaborar, muchas veces alejadas de la "verdad científica" (que siempre es provisoria). La escuela debe ayudarlos a formular mejor sus preguntas, sus estrategias de exploración y búsqueda de respuestas. Las diferentes áreas del conocimiento aportan su riqueza a esta formación integral, y el trabajo en Ciencias Naturales lo hace con su modo particular de búsqueda de respuestas (experimental, sistemática, racional), ya que la ciencia no se apoya en una simple lista de hechos sino en una forma de pensamiento crítico y en la capacidad para la resolución de problemas.
La enseñanza de las Ciencias Naturales en la E.G.B. se propone entonces:

Mediante las Ciencias Naturales, los alumnos accederán a un conocimiento actualizado de la estructura y dinámica del universo, desarrollando un entendimiento de la naturaleza, de los métodos de la ciencia, así como de las relaciones complejas entre ciencia y sociedad.

Al mismo tiempo la ciencia escolar ayuda a desarrollar las habilidades intelectuales y los procesos creativos que le permitirán al niño adecuarse a su ambiente, tratando de que llegue a conocer sus capacidades y comprender que puede responder a sus interrogantes y resolver muchos de sus problemas con el esfuerzo personal. Aunque los alumnos no descubran nuevos hechos para la humanidad, es importante que sepan hallar información nueva para sí mismos, cosa que deben hacer diariamente para insertarse en el mundo actual y del futuro. La escuela cumplirá su función, cuando proporcione oportunidades para la búsqueda de respuestas, que ayuden a los estudiantes a adaptarse crítica y reflexivamente a los vertiginosos cambios que se producen en nuestra sociedad.

Además, dado que la Educación General Básica puede ser la única instrucción sistemática que reciban algunos alumnos, es necesario que vayan cimentando un criterio ciudadano que les permita actuar en su medio, y que al finalizar este ciclo cuenten con los recursos para aumentar por su propia cuenta los conocimientos que necesiten. Para ello deben comprender la tarea científica y tecnológica a fin de juzgar inteligentemente las soluciones de aquellos problemas científicos que tengan un decidido impacto social.

Asumiendo que los conocimientos científicos que nos ocupan deberán ser abordados por niños y jóvenes, cuyas edades oscilan entre los 6 y 14 años, de los cuales no todos serán científicos o técnicos, se propone un aprendizaje que les permita elaborar estrategias para investigar, explicar y resolver problemas de la realidad, que los capacite para un abordaje científico de la vida cotidiana. En otras palabras...una Ciencia para todos.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos Generales

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la E.G.B., tendrá como propósito, contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

- Comprender y utilizar los conceptos básicos de la ciencia y su método, para elaborar una interpretación sistemática de los fenómenos naturales, logrando una alfabetización científica, que le permita actuar crítica, activa y creativamente en la sociedad.

- Comprender a la ciencia como un proceso de construcción, ligado a las características y necesidades de la sociedad en cada momento histórico y sometido a evaluación y revisión continua, para que los alumnos perciban que las afirmaciones científicas pueden ser refutadas por nuevos hechos o evidencias.

- Adquirir estrategias y procedimientos para la exploración y representación de la realidad, coherentes con los procedimientos de la ciencia, permitiendo además interpretarla, predecirla y resolver problemas de la vida cotidiana.

- Conocer distintas formas de expresión (numérica, gráfica, algebraica), para organizar y comunicar la información obtenida en forma experimental e interpretar los mensajes científicos.

- Utilizar en las actividades cotidianas los valores y actitudes propios del pensamiento científico, reconociendo los aportes de la ciencia para la mejora de las condiciones de vida de los hombres y adoptando una actitud crítica ante los grandes problemas que hoy plantean las relaciones entre ciencia y sociedad.

- Disfrutar del medio natural, desarrollando actitudes de respeto por la vida y responsabilidad social en el uso de los recursos naturales.

- Utilizar sus conocimientos sobre el funcionamiento de su cuerpo, sus posibilidades y cambios, para generar actitudes de cuidado de la salud y prevenir enfermedades, propiciando un clima individual y social sano y saludable.

- Identificar las relaciones entre salud y medioambiente.

2.2. Contenidos

Compartimos la definición amplia de contenidos planteada en la fundamentación general, que incluye con la misma jerarquía los conceptos, procedimientos y actitudes. Consideramos que carece de sentido la discusión acerca de priorizar un tipo de contenido en desmedro de otros. Pero creemos que es importante, caracterizarlos, desde la perspectiva específica de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Contenidos conceptuales

La definición de contenidos conceptuales es amplia e incluye por ejemplo definiciones, conceptos, teorías, leyes, principios: el producto sistematizado del conocimiento científico.

Al finalizar la E.G.B los alumnos deberán poseer un conocimiento actualizado de la estructura y dinámica del universo, desarrollando un entendimiento de la naturaleza y los métodos de la ciencia así como las interrelaciones complejas entre ciencia y sociedad. Pero debemos tener presente que estos contenidos conceptuales estarán formulados teniendo en cuenta las características del proceso de enseñanza aprendizaje en los distintos grupos de edad. "No existe un isomorfismo completo entre la ciencia de la comunidad científica y la ciencia que se aprende y se enseña en la escuela. Existen diferencias, y es razonable que sea así, dado que la estructura lógica de una disciplina -la estructuración realizada por los expertos- y la estructuración sicológica de ella -la forma como se organizan sus conceptos en la mente de niños y niñas- no siempre coinciden." (Pozo, 1987)

Otro aspecto a considerar es que algunos de los contenidos planteados para Ciencias Naturales podrían ser abordados desde enfoques interdisciplinarios o transversales ya que por su complejidad y riqueza, la exceden, por ejemplo, las temáticas de salud, ambiente, consumo, etc.

Contenidos procedimentales

Las Ciencias Naturales son un ámbito privilegiado para la enseñanza de contenidos procedimentales, por la posibilidad de realizar investigaciones dentro de la ciencia escolar.

Gutiérrez Vázquez (1982) en su "Reflexión sobre la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria" destaca el papel irremplazable que juegan los procedimientos de: observación, manipulación y experimentación con objetos concretos en el desarrollo cognitivo del niño.

Aludimos a la palabra procedimientos en un sentido amplio incluyendo: estrategias de observación (comparación y clasificación) y exploración sistemática, destrezas instrumentales, medición, técnicas, metodologías de elaboración de hipótesis, experimentación, interpretación de datos, comunicación de resultados, etc., que tienen la particularidad de ser un conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia la consecución de una meta.

No se alude a la enseñanza del método científico, que muchas veces es enseñado como el único método de la ciencia y consistente en un conjunto de pasos fijos, definidos y secuenciados. Se propone la enseñanza de un conjunto de procedimientos que aproximen a los niños a formas de trabajar más sistemáticas y rigurosas, más cercanas y coherentes con el modo de producción del conocimiento científico. (Fumagalli, 1993)

En los primeros intentos de investigaciones, predominan metodologías espontáneas en los alumnos: observan superficialmente, buscan la confirmación de sus ideas sin estar abiertos hacia posibles contradicciones o contraevidencias, parcializan la evidencia disponible y rara vez chequean o repiten sus observaciones o hacen mediciones.
Dar cabida en el aula al trabajo sistemático de los procedimientos permitirá modificar la tendencia de los niños de generalizar acríticamente, a partir de observaciones cualitativas.

Por último, no podemos dejar de mencionar que no todos los contenidos necesitan basarse en actividades experimentales. Existen otras alternativas válidas, como las salidas de campo, visitas, campamentos, ferias de ciencias, entrevistas, etc. No debemos desconocer tampoco

el impacto de distintos lenguajes y medios de comunicación utilizados por los alumnos en forma asistemática, como importantes vías de acceso al conocimiento, por eso sugerimos incluir también las actividades interactivas con la computadora, la elaboración de publicaciones gráficas, videos, programas radiales, etc., en la medida de las posibilidades.

Contenidos actitudinales

La inclusión de contenidos actitudinales: valores, normas, principios éticos, responde a la necesidad de explicitar aquellos valores que a menudo se han enseñado en la escuela y que se traslucen en los enfoques adoptados para la enseñanza de cualquier contenido conceptual.
"Desde la perspectiva de la educación científica, junto a la adquisición de conceptos, uso y dominio de procedimientos, debe estimularse el desarrollo de actitudes de curiosidad e interés por todo lo relativo al medio y a su conservación, y también de cuidado del propio cuerpo, de flexibilidad intelectual y de una disposición de rigor metódico y crítico, de gusto por el conocimiento y la verdad, de aprecio del trabajo investigador en equipo, de exigencia de razones y argumentaciones en la discusión de las ideas y en la adopción de posturas propias de rigor, para distinguir los hechos comprobados de las meras opiniones." (Documento: Ciencias de la naturaleza, secundaria obligatoria, Ministerio de Educación y Ciencia).

No hay dudas que actitudes como participar, dudar, criticar, cuestionar y crear son compartidas por los científicos tanto como por los niños. Estas actitudes están estrechamente relacionadas con el modo en que se construye el conocimiento en ciencias.
Si bien existe socialmente un ideario de las actitudes científicas deseables, es importante desmitificar la visión tradicional del científico, acercando su trabajo a una perspectiva cotidiana y entendiéndolo como otra forma, con sus características particulares, de construcción social. Por lo tanto, sometida también a los avatares de los valores en pugna en cualquier sociedad.

2.3. Consideraciones metodológicas

Sin desconocer la existencia de diversas posturas acerca de la enseñanza de las ciencias desarrolladas a través del tiempo, intentamos profundizar un planteamiento didáctico actualizado que responda no sólo a los conocimientos disponibles hoy sobre cómo aprenden los alumnos y qué tipos de intervención docente favorece este aprendizaje, sino también, al modelo de ciencia vigente.

Adherimos a un modelo de ciencia como actividad constructiva, en permanente revisión, incorporando el producto y proceso de la misma en un momento histórico. A esta concepción de ciencia, le corresponde un planteamiento didáctico que realce el papel activo y de construcción cognitiva en su aprendizaje.

El enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, considera, por un lado, al sujeto que aprende como parte activa en el proceso de aprendizaje e implicado en aportar sus conocimientos previos para construir significados en situaciones nuevas. Construir significados es generar relaciones entre el conocimiento ya existente y los nuevos fenómenos y/o información. Por otro lado, considera al sujeto que enseña como parte indispensable en dicho proceso de construcción de conocimientos, que con su intervención posibilita el aprendizaje. (Driver, 1988)

Sobre las ideas previas de los alumnos en distintos temas de Ciencias Naturales, se sugiere a los docentes consultar la numerosa bibliografía producto de la investigación didáctica realizada con alumnos de distintas edades y contextos sociales. Estas publicaciones incluyen la mayoría de los temas propuestos en este curriculum.

Es importante señalar también, la relación existente entre experiencia, lenguaje y conocimiento. Desde los niños pequeños hasta los adultos especializados, estos tres aspectos coexisten en el desarrollo cognitivo. Vygotsky atribuye al lenguaje un papel fundamental en el desarrollo intelectual. Según afirma "el lenguaje es un mediador y la estructura de los signos que contiene, modifica cualitativamente el desarrollo mental". Desde el punto de vista de la educación científica es necesario promover "modos de observar" la realidad y "modos de relacionarse" con la realidad, es decir, modos de pensar, hablar y hacer, pero básicamente la capacidad de operar con los tres simultáneamente. Cobra importancia entonces resignificar el valor de las palabras:
- como invitación para formar conceptos (Bruner)
- porque se les atribuye capacidad formativa en las estructuras de pensamiento
- como poderosos instrumentos para organizar y comunicar la información que proviene del medio natural y social
- pero también como vía de acceso a las complejas redes de significados que les otorgan los niños (suposiciones, creencias, preconceptos, etc.)

Hasta hace poco tiempo, existía la tendencia a pensar que los niños no traían conocimientos "científicos" a la escuela, y que si los tenían era fácil sustituirlos por otros más adecuados: los escolares. Actualmente hay suficientes aportes para revalorizar las ideas, suposiciones, teorías que los niños elaboran a partir de su experiencia cotidiana. Si bien estas ideas no se corresponden estrictamente con las ideas de los científicos, siempre ponen en evidencia un esfuerzo enorme por construir redes que mantengan juntos hechos diversos aún aquellos que aparecen desconectados entre sí, por lo tanto, son muy resistentes a los cambios. Siendo coherentes con lo enunciado deberíamos adoptar una postura diferente de cómo enseñar y aprender la ciencia. El desafío para nosotros es insertarnos constructivamente en esa organización de conocimientos para explorar, desarrollar y modificar las ideas de los niños, en lugar de intentar desplazarlas o reemplazarlas. De esta forma las actividades planificadas para producir la evolución conceptual en los alumnos, basadas en la comprensión de sus ideas previas responde a un modelo de investigación científica que partiendo de la matriz teórica existente, lleva al desarrollo de nuevas teorías.

Las ideas unificadoras o principios generales que articulan el cuerpo teórico de las disciplinas, son las que permiten elaborar una explicación sistemática de los fenómenos naturales, es decir el punto de llegada para una alfabetización científica. Estas ideas deben orientar la selección de los contenidos de enseñanza y su organización. Iniciando la enseñanza con ejemplos, desde el caso particular al general, los alumnos deben ir construyéndolas gradualmente, para poder analizar cualquier caso o situación en el marco de estos modelos explicativos. Según Coll y otros (1994) : "Dentro de los conceptos científicos que deben aprender los alumnos puede establecerse una distinción entre los principios o conceptos estructurantes y los conceptos específicos. Los principios serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción, que suelen subyacer a la organización conceptual de un área, aunque no siempre se hagan lo suficientemente explícitos. Ideas tales como la de tiempo histórico en Historia, la igualdad en Matemáticas, o los principios de conservación en Física, son algo más que conceptos específicos, puntuales, que puedan ser objeto de estudio en una unidad o bloque de unidades concretas. Son principios que atraviesan todos los contenidos de esas materias y cuya comprensión plena debe ser uno de los objetivos esenciales de su inclusión en la educación obligatoria. Difícilmente se pueden comprender nociones más específicas si no se dominan esos principios".
Se explicitan estos principios en la Caracterización de los Ejes Temáticos.

Orientaciones didácticas

Si esperamos promover actividades que fomenten el aprendizaje de las ciencias, prestaremos especial atención en aspectos como: la organización del aula, el rol que adoptaremos, la socialización de los significados atribuídos por los niños a los temas presentados (uso del lenguaje), los materiales que usaremos, cómo evaluaremos el éxito de nuestro trabajo, etc.

Si adherimos a una visión de aprendizaje en la que el alumno es activo en comprender creativamente y, para ello usa habilidades como por ejemplo testear y modificar sus ideas, las experiencias a proveerse deberían permitir, por ejemplo, que busque activamente evidencias a través de sus propios sentidos, evalúe sus ideas y la forma en que llevó a cabo sus investigaciones, tome en cuenta otras ideas y use diversas fuentes de información y comunicación.

Se espera que la organización planteada, facilite la intervención del maestro, la interacción de los alumnos entre sí y con los materiales. Estos tendrán la función de proveer esa información, así como despertar curiosidad sobre los temas a abordar.

Es deseable planificar **unidades temáticas**, enmarcadas en los propósitos y lineamientos del ciclo, donde se expliciten los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se pretenden abordar sobre un tema en particular, las aplicaciones en la vida cotidiana, y las vinculaciones con los temas transversales.
No debe entenderse a los ejes pensados independientemente unos de otros, ya que contenidos de los distintos ejes pueden aportar a una unidad, cuando sea necesario para el desarrollo del tema.
Es importante también incluir las problemáticas centrales a contestar, formuladas a partir de preguntas motivadoras y las propuestas de actividades especialmente diseñadas para los contenidos que se elige trabajar.
A modo de ejemplo, incorporar el estudio del Ambiente como categoría didáctica, significa incluir los aportes que hacen los distintos ejes en una unidad integrada, ya que es necesario comprender las características de los distintos medios, para identificar las adaptaciones de los seres vivos. Asimismo para la construcción de este concepto tan complejo es inevitable la planificación en conjunto con las áreas de Sociales y Tecnología.

Es importante señalar que antes de encarar el desarrollo de cualquier tema, el docente debe promover actividades que fomenten en los niños, la posibilidad de explicar los diferentes sentidos o significados que le atribuyen a ese concepto. Es decir, parece un problema común, encontrar que los niños otorgan a palabras del lenguaje cotidiano, significados inconcebibles para el adulto, aún bajo la apariencia de un uso correcto y que muchas veces éstos significados "extraños", generan ideas equivocadas sobre los conceptos, que nacen y se estabilizan en su estructura cognitiva. El maestro debe prestar especial atención al tipo de preguntas que realiza y a su formulación. En una clase se expresarán preguntas abiertas que despierten curiosidad, que lleven implícitamente un desafío y promuevan líneas de acción del tipo: "¿qué te parece si lo averiguamos?" y "¿cómo hacemos para averiguarlo?", que conduzcan a la formulación de preguntas por el mismo alumno. La realización de preguntas por los alumnos es vital en este modelo de aprendizaje y por ello, no pueden estar ausentes en la clase. Obviamente también es necesario que se den respuestas a algunas cuestiones teniendo especial cuidado que las respuestas, a las preguntas infantiles, no lleven a paralizar otras preguntas o a apagar su curiosidad.

Recordemos que uno de los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Naturales es el desarrollo de explicaciones causales en los niños, desde formas no científicas (animistas, artificialistas, finalistas, etc.) a explicaciones cada vez más científicas (Langford, 1989). Por

ello es conveniente formular preguntas del tipo: ¿cómo funciona....? ¿qué es lo que hace que....?, etc., partiendo de situaciones sencillas y fenómenos familiares.

Por último para que el docente pueda orientar la actividad, identificar los "errores" sistemáticos de sus alumnos, seleccionar los materiales adecuados, señalar las contradicciones o sugerir contrargumentos que ayuden a la construcción del conocimiento, es de esperar que conozca el tema con mucha mayor profundidad de lo que aspira que los niños aprendan.

2.4. Evaluación en el área

La evaluación en el área de Ciencias Naturales debe estar en concordancia con la propuesta de contenidos y la metodología desarrollada. En este marco, el seguimiento realizado por el docente de cada una de las actividades planificadas y la evolución de sus alumnos, será un elemento indispensable para planificar futuras intervenciones.

Será necesario diseñar instrumentos específicos para evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la evaluación de contenidos conceptuales es importante utilizar metodologías de trabajo (procedimientos) similares a los trabajados con los alumnos en el desarrollo de las clases.
No debe perderse de vista a la hora de la evaluación, la construcción progresiva por parte de los alumnos de las ideas unificadoras o principios generales que articulan la selección y organización de los contenidos de enseñanza. De esta forma varios de los temas o conceptos trabajados, apuntarán a la apropiación de estas ideas, por lo tanto las evaluaciones se diseñarán sobre la base de temáticas concretas, sin perder de vista los principios generales que articulan el cuerpo teórico de las disciplinas.
La evaluación de los contenidos procedimentales deberá apuntar a un "saber hacer específico": una técnica (ej. filtrar), una destreza (ej. uso de microscopio), una estrategia cognitiva (ej. control de variables) puede repetirse y/o aplicarse a nuevas situaciones correctamente.

En el plano de las actitudes no se puede desconocer las dificultades para evaluar valores y normas ya que la escuela no está sóla en esta tarea sino que la comparte con la familia y la sociedad. Los mensajes son diversos y complejos y provienen de distintos campos de intereses. De todas formas creemos valioso estar atentos a la evolución de las actitudes de nuestros alumnos, por ejemplo el progreso desde un plano más individual a otro que contemple los aspectos sociocomunitarios.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se presentan agrupados en Ejes Temáticos relacionados con temas afines a las distintas disciplinas o enfoques de las mismas, que los estructuran y les dan continuidad en el primer y segundo ciclo, pudiendo desdoblarse algunos de ellos, a través de la E.G.B. Creemos que a partir del tercer ciclo, debería enfatizarse en la especificidad de las disciplinas del área, sin descuidar sus relaciones interdisciplinarias.

Los **ejes** seleccionados para el **primer ciclo** son:

. **Los seres vivos y el ambiente. Sus características, interacciones y cambios.**
. **El hombre y la salud.**
. **Los materiales y objetos. Sus propiedades y sus cambios.**
. **El Universo, la Tierra y sus cambios.**

Para el **segundo ciclo** el eje: "Los materiales y objetos. Sus propiedades y sus cambios", se subdivide en dos nuevos ejes:
. **Los procesos físicos**
. **Las sustancias.**

El resto de los ejes mantiene la denominación del primer ciclo.

Los contenidos procedimentales se presentan por ciclo dentro de las categorias que se enuncian. Los contenidos procedimentales generales, vinculados a estrategias cognitivas están presentados por separado. Sin embargo hay mayor nivel de complejidad para segundo ciclo, sobre todo en los requerimientos cognitivos para el diseño y realización de experimentos. Se incluyen las "técnicas" intercaladas con los contenidos conceptuales en las grillas, para facilitar la comprensión de las relaciones entre ambos tipos de contenidos, por ejemplo: el uso de la balanza como mediatizador de la construcción del concepto de masa; el uso del microscopio como mediatizador de la construcción del concepto de célula. Los contenidos actitudinales se presentan por ciclo bajo las categorias enunciadas.

Esta organización no constituye un temario, ni son unidades, su estructura responde a los criterios a tener en cuenta a la hora de elaborar las planificaciones. El docente o equipo docente deberá decidir cómo distribuirlos y secuenciarlos. "Atravesará" los ejes, eligiendo de cada uno de ellos, los contenidos conceptuales y procedimentales, especificando los actitudinales, que considere más adecuados a la unidad didáctica a desarrollar.

Es importante tener en cuenta que el orden de los ejes no presupone una secuencia. Los contenidos de procedimientos y actitudes deben trabajarse conjuntamente con los contenidos conceptuales. Se trata de enseñar conceptos y temas de ciencias por medio de procedimientos adecuados y de adquirir a la vez, determinados valores, actitudes y normas.

3.1 Eje Organizador

Mediante las Ciencias Naturales los alumnos accederán a un conocimiento actualizado de la estructura y dinámica del universo, desarrollando un entendimiento de la naturaleza, de los métodos de la ciencia, así como de las relaciones complejas entre ciencia y sociedad.

3.2 Ideas Básicas

- Interactuando con los materiales, objetos y seres vivos, organizamos la exploración de la realidad, y la explicamos estableciendo regularidades entre los hechos, efectuando anticipaciones sobre ciertos cambios y articulando observaciones, de manera cada vez más rica y compleja.

- Interpretando la complejidad de la estructura y dinámica del universo, reconocemos a la Tierra como un sistema con determinadas condiciones que permiten la aparición y evolución de la vida.

- A través del conocimiento del cuerpo humano, su funcionamiento y sus cambios, así como de adecuadas conductas de prevención, valoramos la salud como un bien individual y social.

3.3 Contenidos Actitudinales

3.3.1 Primer Ciclo

a) Desarrollo personal y actitudes para el conocimiento científico tecnológico:

-Curiosidad, gusto por conocer y encontrar respuestas a problemas que impliquen un desafío.

-Conquista progresiva de la autonomía y el deseo de seguir aprendiendo.

-Exteriorización de preguntas, dudas y descubrimientos.

-Interés y valoración por los aportes y actividades propias y ajenas.

-Asunción progresiva de responsabilidades en el desarrollo de las tareas.

-Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza.

-Prudencia ante los factores de riesgo de accidente existentes en el entorno.

-Respeto por las normas de trabajo en la investigación escolar.

-Valoración de la utilización de un vocabulario preciso y las convenciones que permiten la comunicación.

-Actitud reflexiva ante los mensajes de los medios de comunicación, respecto de la divulgación científica.

b) Desarrollo sociocomunitario en el marco natural y social:

-Valoración del trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento.

-Aceptación de las diferencias étnicas, culturales, de género u otras y valoración de la

diversidad.

-Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos, como primeras actitudes para el cuidado y mejoramiento del medio ambiente.

-Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

-Valoración y cuidado del propio cuerpo y la salud.

-Valoración y uso racional de recursos, evitando un consumo indiscriminado.

3.3.2 Segundo Ciclo

a) Desarrollo personal y actitudes para el conocimiento científico tecnológico:

-Valoración de las Ciencias Naturales en su aporte a la comprensión y transformación del mundo.

-Valoración de posibilidades y limitaciones del conocimiento científico.

-Interés por el uso del razonamiento lógico y creativo para plantear y resolver problemas del mundo natural.

-Conquista progresiva de la autonomía cognitiva y actitudes de búsqueda de respuestas a nuevas preguntas.

-Respeto por el pensamiento ajeno y valoración del intercambio de ideas como fuente de construcción de conocimientos.

-Actitudes de duda, objetividad y persistencia en el trabajo experimental y en particular en mediciones.

-Posición crítica, responsable y constructiva en relación con las investigaciones escolares.

-Disfrute de las actividades en la naturaleza (salidas de campo, campamentos, visitas, etc.)

-Respeto por las normas de seguridad en el trabajo experimental y cuidado del material de laboratorio y de aula.

-Valoración de la utilización de un vocabulario preciso y las convenciones que permiten la comunicación.

-Actitud reflexiva ante los mensajes de los medios de comunicación, respecto de la divulgación científica.

b) Desarrollo sociocomunitario en el marco natural y social:

-Valoración del trabajo cooperativo y solidario en la construcción del conocimiento.

-Aceptación de las diferencias étnicas, culturales, de género u otras y valoración de la diversidad.

-Sensibilidad y respeto hacia los seres vivos, como primeras actitudes para el cuidado y

mejoramiento del medio ambiente.

-Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

-Valoración y cuidado del propio cuerpo y la salud.

-Valoración y actitudes de responsabilidad social en el uso de los recursos, evitando un consumo indiscriminado.

3.4. Contenidos procedimentales

3.4.1. Primer ciclo

a) Formulación de preguntas y de explicaciones provisorias. Diseños de investigación:

-Identificación de preguntas que orientan las explicaciones
-Formulación de predicciones.
-Diseño, con ayuda del maestro de exploraciones sencillas.
-Planificación de la actividad a desarrollar y de los recursos materiales necesarios.
-Relacionar anticipaciones con los resultados de las experiencias.

b) Selección, recolección y organización de la información:

-Selección desde distintas fuentes de la información pertinente.
-Identificación del sentido que orienta las diferentes observaciones.
-Uso de guías de observación sencillas aportadas por el docente.
-Uso de instrumentos de medición sencillos.
-Puesta en marcha de experimentos sencillos.
-Búsqueda de información en distintos soportes textuales (libros, software, videos, etc). aportados por el docente.
-Uso de técnicas sencillas para el registro y la organización de la información (cuadros simples, de doble entrada, croquis, dibujos, etc.).

c) Interpretación de la información:

-Reconocimiento de diferencias entre objetos o hechos semejantes.
-Reconocimiento de semejanzas entre objetos o hechos diferentes.
-Distinción entre la observación de un fenómeno y la explicación de sus causas.
-Predicción de comportamientos en base a resultados de exploraciones realizadas.

d) Comunicación:

-Uso de diferentes recursos comunicativos.
-Presentación de los resultados de investigación, de una manera clara y sencilla, con ayuda del docente.
-Formulación de nuevos problemas a partir de los resultados.

3.4.2. Segundo Ciclo

a) Formulación de preguntas y explicaciones provisorias. Diseños de investigación:

-Identificación de situaciones problemáticas en la vida cotidiana.
-Planteo y replanteo de preguntas para poder someterlas a prueba.
-Formulación de explicaciones provisorias a investigar.
-Diseño con ayuda del maestro, de experimentaciones sencillas en las que se reconocen y aíslan variables.

b) Selección, recolección y organización de la información:

-Selección desde distintas fuentes de la información pertinente.
-Elaboración y uso de guías de observación y claves sencillas.
-Realización de estimaciones previas a la medición.
-Uso de instrumentos de medición (balanzas, termométros, dinamómetros, probetas) y otros instrumentos (lupas, microscopios, binoculares, telescopios, brújulas).
-Uso de técnicas sencillas para el registro y la organización de la información (utilización de diagramas de barras, gráficos circulares, coordenadas cartesianas, etc.).
-Puesta en marcha de diseños experimentales.

c) Interpretación de la información:

-Reconocimiento de diferencias entre objetos o hechos semejantes.
-Reconocimiento de semejanzas entre objetos o hechos diferentes.
-Distinción entre la observación de un fenómeno y la explicación de sus causas.
-Uso de mediciones u observaciones para hacer predicciones.
-Identificación de tendencias o relaciones en la información.

d) Comunicación de los resultados:

-Uso de diferentes recursos comunicativos.
-Elaboración de informes de "investigación" y presentaciones con ayuda del docente.
-Análisis de los informes de investigación que se elaboren.

3.5 Caracterización de los ejes temáticos

Eje: *Los seres vivos y el ambiente, sus características, interacciones y cambios.*

Los contenidos abordados en este eje son uno de los pilares sobre los cuales se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de la vida humana, pues apuntan a la comprensión de los procesos esenciales de vida en la Tierra y aquellos mediante los cuales la vida se perpetúa y evoluciona, así como al mejoramiento del ambiente en que viven. Por todo ello resultan conocimientos imprescindibles para construir actitudes de respeto y comportamientos de protección a la vida.
Están formulados desde una perspectiva integral e inspirados en algunos de los Principios Unificadores de la Biología:

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

Tener en cuenta estos Principios a la hora de seleccionar y organizar contenidos y actividades nos permite hacer referencia a conceptos potentes e integradores desde el punto de vista metodológico, como por ejemplo: **Unidad; Diversidad; Interacción,Cambio y Evolución.**
El abordaje y sistematización de los contenidos seleccionados favorece el paso del caso

particular a una generalización más amplia. Especialmente en la Biología, esta relación entre caso particular y generalización debería desarrollarse según dos puntos de vista distintos pero estrechamente entrelazados y complementarios referidos a los aspectos espacial y temporal. El primero con la relación entre cada individuo o especie y su ambiente y el otro con la dimensión temporal en que se desenvuelve el desarrollo de cada individuo.
Trabajar las regularidades y los patrones (Hay árboles que pierden sus hojas y otros que no, pero todos son plantas) y la periodicidad de ciertos cambios así como sus causas (¿Siempre pierden las hojas en la misma época? ¿Cuándo brotan las nuevas? ¿Por qué cambian de color y se caen?) pone en juego la movilización cognitiva necesaria para plantearse y resolver problemas, en un principio de lo cotidiano y cercano, para luego pensar sobre situaciones más complejas y abarcadoras.

En el Primer Ciclo de la E.G.B.: los alumnos se aproximan a la **diversidad** biológica, a través del reconocimiento de la estructura y las funciones vitales básicas de los seres vivos. Para ello se observan y comparan rasgos significativos desde el punto de vista biológico, que permiten establecer similitudes y diferencias (poseer columna vertebral o no, flores o no, pelos, escamas, plumas, etc., bocas o picos, alas, patas o aletas), utilizando variedad de ejemplos que dan cuenta de la **diversidad** y la **evolución**.
Se aborda una introducción a las funciones vitales, desde los requerimientos que poseen los seres vivos de alimentarse, respirar, reproducirse (aludiendo a la idea de **unidad**, por las características singulares que comparten) y desde los modelos y representaciones infantiles.
No se trabaja la noción de fotosíntesis pues resulta compleja para estas edades, no obstante se explora a través de experiencias sencillas, las necesidades de agua y luz, así como el geotropismo y el fototropismo.
Se exploran distintos ambientes, sus hábitats y factores climáticos, los **cambios** estacionales, así como las **interacciones** con los seres vivos, a través de la realización de salidas de campo, pero incorporando fotos, videos, folletos de turismo, etc. como recursos alternativos que permiten mostrar la **diversidad**.
Se introducen también nociones referidas a crecimiento en plantas y animales y ciclos vitales en animales, presentando la idea de similitudes y diferencias entre padres e hijos (los animales y sus crías, renovales de plantas, etc.) y caracteres adquiridos, trabajando en paralelo con el eje: El hombre y la salud.
Se recomienda la planificación y puesta en marcha de proyectos especiales, que incluso pueden integrar alumnos de distintos grados, como La Huerta y Cría de Animales. La ventaja de incluir estos temas es que permiten visualizar a los niños, de manera práctica a través de los distintos trabajos que realizan, los requerimientos básicos de los seres vivos, los procesos vitales, los **cambios** rápidos y lentos que les suceden, las **interacciones** con los factores climáticos y el suelo y la intervención del hombre en estos procesos a través del uso de técnicas y herramientas, en definitiva, la complejidad del sistema. La entrevista es un recurso didáctico interesante para incorporar en este tipo de proyectos y permite integrar con Cs.Sociales contenidos como los trabajos, profesiones y oficios y con Tecnología, las técnicas de cultivo y cría, así como las herramientas necesarias.

En el Segundo Ciclo de la E.G.B.: Se retoman los Principios Unificadores de la Biología presentados para Primer Ciclo y se profundiza el concepto de ser vivo, entendido como sistema en equilibrio dinámico, sometido a constantes cambios, como respuesta a los estímulos del ambiente.
La construcción gradual de estas ideas permitirá desarrollar en los niños una imagen coherente del mundo exterior, en la que las reglas según las cuales se comportan los seres vivos, dependen de modo evidente, (y continuamente retrabajado en las distintas situaciones de aprendizaje) tanto de sus características como de las del ambiente en que viven. Dicho de otro modo, la escuela debe lograr que los alumnos, a través de su escolaridad, sistematicen una visión global de funcionamiento de la naturaleza, para comprender como está hecho y cómo se comporta el mundo en que viven. Los temas,

hechos y conceptos de distinta jerarquía conceptual, seleccionados, no deben perder de vista por lo tanto, el objetivo básico, así como la funcionalidad del conocimiento.
Partiendo de la complejización y ampliación del concepto de ser vivo e intentando abarcar la diversidad de significaciones que le atribuyen los niños en estas edades, se evoluciona hacia la clasificación de los principales grupos de vertebrados, invertebrados y plantas, utilizando claves sencillas, dibujos y fotos que ayuden a la identificación de los ejemplares recolectados en las salidas. Se propone que reconozcan las características de los distintos medios, las adaptaciones de los seres vivos a cada uno, así como algunas nociones básicas acerca de la locomoción en la tierra, el agua y el aire y las características diferentes de estos medios, por lo tanto debe planificarse integrando contenidos sugeridos en los distintos ejes. Es conveniente a la hora de planificar salidas al campo, tener en cuenta las variables espacial y temporal. La primera, aludiendo a la relación del individuo o la especie con el medio y la segunda a las transformaciones y cambios sufridos por el medio y los seres vivos a través del tiempo. Por ejemplo se sugiere planificar visitas a la mayor cantidad de ambientes distintos: cercanos y alejados de la escuela, artificiales y naturales, urbanos y rurales (playa, chacra, bosque, laguna, vivero, etc.), pero también al mismo ecosistema en distintas estaciones del año. Llevar registros de los cambios y comportamientos observados, realizar predicciones y verificarlas, permitirá trabajar de manera paralela y complementaria conceptos y procedimientos.
Se investigan también las principales funciones animales y vegetales y las estructuras, sedes de estos procesos, apuntando a la adquisición de la idea de relación entre estructura y función.
En sexto grado se presentan contenidos más abstractos y de mayor jerarquía conceptual como componentes de los ecositemas, **interacciones** entre factores físicos y bióticos, relaciones tróficas, niveles de organización, etc.
Se incluye también la noción de célula y las diferencias entre células animales y vegetales, recomendándose trabajarlas desde la elaboración de preparados y la observación al microscopio. La realización de prácticas de laboratorio o experimentales (se pueden llevar a cabo en el aula) es necesaria para trabajar la reproducción de levaduras y bacterias y sus aplicaciones en la preparación y conservación de alimentos, así como extracción de pigmentos, identificación de almidón en vegetales, entre otros ejemplos. De esta forma la construcción de contenidos procedimentales facilita y de algún modo posibilita la adquisición progresiva de contenidos conceptuales.
Desde la perspectiva de la Educación Ambiental, se incluyen las temáticas vinculadas a la conservación de los recursos naturales y las problemáticas ambientales regionales más significativas, integrando contenidos del eje: Las Sustancias.
Se recomienda un abordaje conjunto con Cs. Sociales y Tecnología, apuntando al tratamiento de los Temas Transversales.

Eje: *El Universo, la Tierra y sus cambios.*

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

El estudio de la evolución del paisaje permite introducir la idea de cambio, así como los conceptos de erosión, transporte y sedimentación. Puede ser interesante abordar al mismo tiempo el estudio del suelo, determinando sus componentes y destacando la gran importancia que tiene su formación para el desarrollo de los cultivos.

Por otro lado, los fenómenos meteorológicos despiertan el interés de los niños desde edades tempranas, por ello cuentan con un conjunto de conocimientos previos, siendo

algunos erróneos desde el punto de vista científico. Luego de conocer ejemplos de los estados del agua y de sus cambios de estado, los alumnos estarán en condiciones de relacionarlos en el ciclo del agua.

La introducción de un concepto global como el de ciclo del tiempo nos ayuda a ver las interrelaciones entre todos los factores y elementos que constituyen el tiempo, donde la radiación solar es el origen de este ciclo. Este ciclo incluye al ciclo del agua e incorpora los demás fenómenos del tiempo como las diferencias de presión y temperatura, vientos, etc.

En el primer ciclo de la E.G.B.: se ubica la Tierra en el sistema solar. Se identifican en él el Sol y los planetas. La noción de satélite se trabaja al estudiar la relación entre Tierra y Luna.
Se agrupan también dentro de este eje para el primer ciclo los grandes subsistemas terrestres: geósfera, atmósfera, biósfera e hidrósfera, reconociendo de cada uno sus características generales. Los aspectos dinámicos y sus interrelaciones serán presentados en forma evolutiva con una profundización creciente.

Se propone también el reconocimiento de las principales geoformas: montañas, llanuras, ríos, lagos, etc., características de las regiones como elementos que configuran el paisaje. Se introduce el concepto de modelado exógeno del paisaje a través de los procesos de erosión (provocados por agua, viento, cauces de ríos, glaciares, etc.), y también los procesos que dan lugar a la formación del suelo (transformaciones de las rocas, incorporación de materia orgánica, etc).

Se introducen conceptos relativos al ciclo del tiempo y se hace hincapié en los procedimientos relacionados con la observación, medición y registro de datos meteorológicos, utilizando instrumentos sencillos.

En el segundo ciclo de la E.G.B.: se continúa el abordaje del sistema planetario, el movimiento de los astros, movimiento de la Tierra, analizando fenómenos cercanos como las estaciones, fases de la luna, husos horarios, mareas, eclipses, etc.

Como continuación de la presentación de los subsistemas terrestres (geósfera, atmósfera, hidrósfera, biósfera) iniciados en el primer ciclo se realiza ahora una profundización de cada uno de ellos.

De todos estos subsistemas se estudia la composición, estructura y la dinámica de los cambios. En particular en el estudio de la hidrósfera y atmósfera se profundizan aspectos que hacen a la meteorología, incluyendo el análisis de nuevos instrumentos de medición como el barómetro, higrómetros, etc.

Los distintos elementos del tiempo se integran al abordar el clima local y su comparación con otros tipos de clima.

Al tratar la geósfera se inicia el estudio de rocas , minerales y fósiles, sus propiedades, clasificación y ubicación.

Eje: *El hombre y la salud.*

Los contenidos propuestos apuntan a conocer el propio cuerpo, cómo cuidarlo y mantenerlo sano y conocer los cambios que se operan en las distintas etapas de la vida. Estas ideas contribuirán también a la valoración de la salud como un bien individual y social. La comprensión de los niños de sí mismos, como punto de partida (¿Cómo soy? ¿Cómo crezco? ¿Cómo funciona mi cuerpo?) permite concretizar la compleja adquisición cognitiva v de los conceptos: "ser vivo" o "sistema en equilibrio dinámico". Según Arcá y otros (1990), la conciencia fundamental que el niño tiene de las estructuras tanto externas

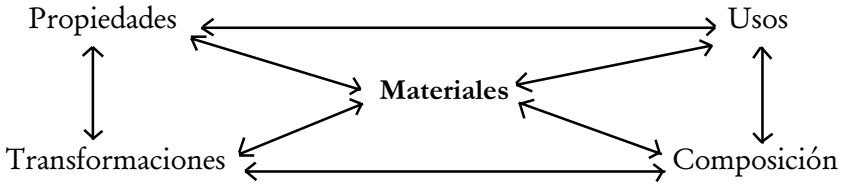
como internas a él y la organización-estructuración de sí mismos como "individuo viviente", así como sus relaciones con los objetos e individuos externos, pueden constituir la base y el punto de partida para el desarrollo de conocimientos más propiamente disciplinarios, que al mismo tiempo no nieguen y no estén en contraste con las evidencias del vivir y del conocer cotidianos. El estudio del hombre como ejemplo de ser viviente, parece tener utilidad también, como paso inicial en la comparación y diferenciación con otros animales superiores ya que en términos generales su anatomía y fisiología son semejantes.
Desde el punto de vista del logro de actitudes, la educación para la salud, entendida como el desarrollo de comportamientos para prevenir enfermedades y generar espacios saludables, es un campo fértil de trabajo. Sin embargo no debe perderse de vista que esta temática, por su complejidad, requiere enfoques diferentes y complementarios.

En el Primer Ciclo de la E.G.B.: los contenidos se refieren al estudio de las funciones vitales básicas del hombre. Se comparan las características morfológicas externas, reconociendo similitudes y diferencias en rasgos como el color de los ojos, tipo de pelo, talla, peso, etc. Esto a su vez se relaciona con la presentación de la idea de caracteres heredados.
Se incluye el estudio de los cambios corporales rápidos y lentos, el crecimiento, la dentición, etc., efectuando registros de los mismos y observando sus variaciones en el tiempo. También se hace referencia a los órganos y sistemas de órganos, a partir de los modelos y representaciones infantiles y a las funciones vitales.Se plantea por ejemplo trabajar en clase conceptos relativos al cuerpo humano. Sabemos que no será la primera vez que nuestros alumnos tendrán conocimientos y experiencias relativas a él (ir al médico, dolor de estòmago, quebraduras, etc.), por lo tanto tendrán ideas intuitivas acerca de cómo es su cuerpo por dentro. Deberemos entonces, a través de entrevistas individuales, cuestionarios o dibujos, indagarlas, organizarlas y concluir cuáles son los elementos conocidos, los desconocidos, su ubicación en el interior del cuerpo, las funciones atribuídas,etc. para planificar actividades que les permitan corroborar, rectificar o ampliar los conocimientos anteriores. Se trabaja la temática de la salud y el cuidado del cuerpo, desde la sistematización y jerarquización de pautas y hábitos referidos a la alimentación, el consumo de agua potable, la higiene personal y de la vivienda, etc.

En el segundo ciclo de la E.G.B.: Se trabajan las ideas de órganos y sistemas de órganos, abordando el estudio las funciones de sostén y locomoción (sistema osteo-artro muscular), las de relación y coordinación (sistema nervioso) y las de nutrición (digestión, circulación, respiración y excreción). Retomando la idea de órgano y las posibilidades de los niños de nombrarlos y describir parcialmente sus funciones en el primer ciclo, deberán trabajarse las diferencias entre órganos, funciones y sustancias (concibiendo la transformación de sustancias corporales), para construir progresivamente el concepto de sistema. Se realizan comparaciones con el resto de los seres vivos.
Se retoman los conceptos de crecimiento, desarrollo y **cambios** corporales, haciendo referencia a las distintas etapas de vida, sus características y necesidades.
La salud y el cuidado de nuestro cuerpo, incluye la prevención de accidentes y enfermedades para los sistemas estudiados y temáticas vinculadas a la alimentación, el agua potable y el aire puro, que permiten integrar contenidos con el eje: Las Sustancias. Para iniciar a los niños en la comprensión de las relaciones entre salud y medio ambiente, se presentan contenidos relacionados con higiene, saneamiento ambiental y agentes contaminantes. Como aporte a los Temas Transversales se sugiere trabajar Educación para el Consumo y estilos de vida saludables. Es importante recordar que los Principios Unificadores que orientan la selección y articulan los contenidos del eje temático: Los seres vivos, sus características, interacciones y cambios, también son válidos para este eje, partiendo de la consideración del hombre como un ser vivo. Sin embargo hace falta incluír los aportes desde el área de Ciencias Sociales, que suman la connotación del hombre como ser social.

Eje: *Los materiales y objetos, sus propiedades y sus cambios*

El estudio de los objetos y los materiales, desde una perspectiva de la Física y de la Química, comprende la manipulación y observación de elementos de uso cotidiano, focalizando en las relaciones existentes entre propiedades, composición, transformaciones y usos de los mismos. Estas relaciones se muestran en el siguiente esquema:



Se puede decir, en forma simplificada, que el uso de un material está caracterizado por sus propiedades, composición y transformaciones que permite. Existen transformaciones en las que pueden variar la composición y la propiedades, con lo cual se ven modificados los posibles usos del material. Ejemplo de lo anterior son corrientes y serán presentados en distintos apartados del área.

El docente va solicitando a los alumnos, a medida que avanzan en su escolaridad, descripciones de fenómenos con un grado creciente en detalle y rigurosidad. Clasificar los materiales de acuerdo a sus propiedades y comportamientos, o los objetos en función de sus transformaciones e interacciones, tiene la finalidad de buscar un orden dentro de la diversidad de materiales y objetos que se presentan , posibilitando su comprensión.

Es importante que el alumno pueda identificar, a partir de sus propiedades, las sustancias y reconocer que en una determinada transformación algunas propiedades cambian mientras otras pueden permanecer sin modificaciones o conservarse.

En composición incluímos primero, la descripción de las sustancias que componen por ejemplo una mezcla, y cómo los cambios en la composición, producen cambios en ciertas propiedades, dando lugar en el tercer ciclo a aspectos que hacen a la estructura atómica de la materia.

Los usos a que nos referimos son los que se ven más influenciados por las propiedades de los materiales, dado que los usos determinados por el diseño de los objetos tendrán un mayor desarrollo desde el área de Tecnología, por ejemplo relacionar usos con forma y diseño.

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

El propósito de este eje **en el primer ciclo** es familarizar a los alumnos con determinados materiales y objetos, identificando y ampliando su conocimiento sobre las propiedades de los mismos, sus transformaciones y sus cambios.

Los alumnos deberían ser capaces de describir las propiedades simples de los materiales más cotidianos. Comparar el comportamientos de los materiales entre si. Clasificar en grupos de materiales que tengan la misma propiedad o se comporten igual ante una transforma-

ción. Elaborar criterios de selección y clasificación. Ordenar de mayor a menor de acuerdo a un atributo.

Los materiales sugeridos son: útiles escolares, agua, aire, suelo, alimentos e ingredientes de cocina, maderas, metales, plásticos, papeles, hielo, arcilla, cera, plastilina, arena, masa, vidrio, etc.
En el estudio de los materiales no puede estar ausente la enseñanza de los riesgos y la precauciones que conlleva la manipulación de ciertos objetos, por ejemplo: vidrios, cáusticos, tóxicos, elementos afilados, etc; y transformaciones como calentar, cortar, etc. Por ello, algunas experiencias pueden ser presentadas por el docente como demostraciones o mostraciones, siempre solicitando previamente una anticipación de resultados a los alumnos.
Diferenciar los tres estados de la materia en primer ciclo merece su atención, dado que presenta sus dificultades. Los gases generalmente no son concebidos como materia (que pesa y ocupa un volumen). Algunos niños conciben que todo líquido posee agua, o que todo gas contiene aire. También les cuesta clasificar a sólidos no rígidos como por ejemplo materiales en polvo, etc.

Los conceptos de calor y temperatura son familiares desde la experiencia diaria, sin embargo, se torna complicada la pretensión de encasillarlos en una definición sintética. En el primer ciclo el objetivo de este tema es que los alumnos investiguen el efecto de calentar sustancias y buscar regularidades en el modo de comportarse. Se estudia la conducción del calor en diferentes materiales así como los cambios que se producen al calentarlos o enfriarlos. Se exploran de este modo los estados sólido, líquido y gaseoso, y los procesos de cambio de estado como: fusión, evaporación, solidificación y condensación.

Es fundamental para la comprensión de la ciencia, una clara percepción de las fuerzas, y se sugiere dedicar algún tiempo para dejar que los alumnos desarrollen esa concepción y se den cuenta de la variedad de situaciones en las que aparecen las fuerzas. Este proceso se favorece dando una amplia variedad de materiales y situaciones para que los alumnos las investiguen; idealmente en un marco tan abierto como sea posible, sin más instrucción que la de "averigüe todo lo que pueda sobre lo que sucede cuando retuerce, empuja o comprime.... estas cosas". Este trabajo se ampliará en los ciclos siguientes extendiendo y consolidando las ideas iniciales que surgen aquí. De este modo, la palabra "fuerza" llega a asociarse con "empujar", "tirar de", retorcer", etc., y los efectos que se producen. Más que una definición se espera que construyan la idea: "cuando sucede esto..., está actuando una fuerza..."

Se presentan también en este ciclo temas tales como luz y sonido que luego serán, en los ciclos siguientes, englobados en una categoría más amplia como la de fenómenos ondulatorios. Con respecto a la luz, se explorarán conceptos como: fuentes naturales y artificiales, el estudio de distintos cuerpos o sustancias al comportamiento de emisión y absorción de la luz, la formación de sombras. Se inicia también el estudio cualitativo del sonido como vibración de un medio material. Analizando problemáticas como: ¿cómo se produce el sonido?, ¿en qué medios es capaz de viajar?, ¿cuántos sonidos somos capaces de reconocer?, ¿qué vibra cuando se toca un tambor?, ¿qué partes de la guitarra vibran para producir las notas musicales?.

Este eje aborda temas presentados en una secuencia horizontal a lo largo de los tres grados. Estos temas son: propiedades generales de la materia, mezclas y estados, comportamiento con respecto al calor, a las fuerzas, a la luz y el sonido. El docente, si lo considera necesario, puede agrupar contenidos presentados en estas temáticas y abordarlos por ejemplo en un momento dado, siempre en concordancia con los propósitos que persigue el eje.

Eje: *Los procesos físicos.*

Los ejes "Los procesos físicos" y "Las sustancias", son la continuación del eje "Los materiales y objetos, sus propiedades y sus cambios". Los contenidos desarrollados en este eje apuntan a mostrar patrones dinámicos comunes en procesos muy diferentes.
Los conceptos de energía, fuerza y ondas son centrales y globalizadores en el esquema de pensamiento de la física, pues permiten unificar la visión de fenómenos aparentemente disímiles, formando parte de la descripción de casi todos los procesos físicos.
La vida en nuestro planeta, tanto animal como vegetal, depende del Sol. Sin él, la Tierra sería un cuerpo frío y desprovisto de vida. Prácticamente toda la energía que utiliza el hombre en la vida diaria, en industrias, vehículos, calefacción , comunicación, etc, proviene en último término, del Sol. El concepto de energía junto con sus propiedades más relevantes es una de las magnitudes más importantes en el esquema de pensamiento científico. Mencionemos aquí algunas de estas propiedades o ideas básicas:

- La energía puede presentarse en una amplia variedad de formas.
- La energía puede transformarse de un tipo en otro.
- La energía puede ser transferida de un cuerpo a otro.
- En todo proceso de transformación o de transferencia, la cantidad total de energía se conserva.

La transformación de la energía de una forma a otra y la conservación de la energía que tiene lugar en esas transformaciones son ideas centrales a empezar a trabajar pero nunca pensando en agotarlas. La conservación puede tratarse de un modo más completo posteriomente en el tercer ciclo de ciencias, y sería una lástima perjudicar la captación del concepto dogmáticamente con frases tales como: "uno no puede obtener algo a cambio de nada", "nada se pierde todo se transforma". Recordemos que la sistematización de las ideas sobre la energía apareció en los últimos períodos del desarrollo de la ciencia.

Otro concepto importante y muy antiguo dentro del mundo físico, lo constituye la magnitud fuerza. El estudio de las fuerzas, de su naturaleza, de sus propiedades, se ha convertido en los últimos tiempos en un tema de especial interes para los físicos, llegando a la conclusión que todas las diferentes fuerzas que se presentan en la naturaleza pueden agruparse en cuatro grandes "familias": gravitatoria, electromagnética, nuclear fuerte y débil, llamadas fuerzas fundamentales.
Diversas investigaciones muestran que el concepto de fuerza surge en el niño a temprana edad. En su interacción con el medio, ha debido aplicar fuerzas en innumerables ocasiones: para sostener un objeto, para empujar un carrito, para tirar de una cuerda, etc. Como resultado de estas acciones, se ha ido formando un concepto de fuerza amplio y sólido. Desgraciadamente, este concepto, nacido espontáneamente, adjudica a las fuerzas propiedades que no corresponden a la realidad y que, por ello, entran en contradicción con las nociones físicas actualmente aceptadas, como por ejemplo las ideas previas: "la fuerza es algo que hay dentro de los objetos", "un objeto permanece en reposo en un plano inclinado porque hace fuerza para no caer", "los cuerpos más pesados caen primero", etc.
Para revertir estas concepciones es importante ir contruyendo determinadas ideas básicas como pueden ser:

- La fuerza es un tipo de acción que un cuerpo **ejerce sobre otro.**
- Un cuerpo no puede ejercer fuerza sobre sí mismo.
- Una fuerza, al actuar sobre un cuerpo, puede producir dos clases de efectos:
- Puede producir ***deformaciones*** en el cuerpo, (el cuerpo se dobla, se rompe, se estira, etc.)
- Puede producir ***cambios en el movimiento*** que tiene el cuerpo, (aumentar o disminuir su velocidad).

Los temas de Luz y sonido se encuentran englobados en una categoría más amplia que son los fenómenos ondulatorios. Las ondas junto con su comportamiento son otro concepto central y unificador en los procesos físicos. Ideas tales como:

- La transmisión de energía está siempre asociada a las ondas o a las partículas.
- La onda es una propagación de energía sin desplazamiento de materia.
- Las ondas presentan distintos fenómenos como ser: reflexión, refracción, difracción, interferencia.
- Todo aquello que se comporte como una onda debe poder difractarse e interferir.

Si bien en el segundo ciclo no centramos la mirada en las ondas, el estudio del sonido sirve para ver de modo sencillo las propiedades más importantes de los fenómenos ondulatorios en general, permitiendo la introducción progresiva de la teoría ondulatoria de la luz ya en el tercer ciclo.

En cuanto a este ciclo, haremos las siguientes consideraciones:
Se pretende continuar el estudio de distintos tipos de fuerzas que observamos a escala macroscópica, las fuerzas gravitatorias, eléctricas y magnéticas y un conjunto de otros ejemplos de fuerzas como: fuerza de empuje en líquidos, fuerzas en resortes, rozamiento,etc; que se derivan de las interacciones fundamentales, por lo que las llamamos fuerzas derivadas. En cuanto a las máquinas simples se espera en una primera aproximación asociarla a los usos cotidianos y a una manera de "reducir" las fuerzas. Posteriormente se podrá pedir a los alumnos que experimenten sobre las condiciones de equilibrio de las cargas en la palanca. No se pretende que vayan a comprobar la ley de los momentos si no que investiguen libremente sobre las características de la posición de las cargas y sus magnitudes en un balancín.

Se realizarán trabajos que permitan explorar el flujo de calor de regiones calientes a frías, se estudiará el fenómeno de dilatación y su presencia en situaciones cotidianas, se usa el termómetro como elemento de medición de temperaturas, y se ampliará el conocimiento de los distintos cambios de estado.
En cuanto a la energía eléctrica y los circuitos eléctricos, se analizan circuitos sencillos como el encendido de una lámpara, viendo los elementos que componen el mismo y las transformaciones de energía presentes. Se experimentará con circuitos con más de una lamparita realizando las distintas conexiones posibles, registrando los distintos comportamientos de los mismos y elaborando un modelo explicativo de lo observado.

Se incluyen, también en este ciclo, temas como luz, donde se comienza el estudio de la reflexión de la luz en espejos y se analizan las características de las imágenes. Se introduce el tema de descomposición de la luz desde un punto de vista cualitativo.
Se profundiza el estudio de las ondas sonoras analizando la propagación en distintos medios y las características del sonido y su relación con la ondas.

Eje: *Las sustancias*

Este eje de segundo ciclo es una continuación del eje planteado en el primer ciclo: "Los materiales y objetos", cuyo alcance conviene tener presente.

El estudio de las sustancias y materiales, desde una perspectiva química, comprende para el segundo ciclo, un abordaje experimental sistemático, donde se profundizan las relaciones existentes entre composición, propiedades, transformaciones y usos de las sustancias y materiales.

Se abordan las propiedades generales de la materia: peso, masa, volumen, impenetrabilidad, naturaleza corpuscular. Se verifican estas propiedades en los tres estados de la materia, se profundizan los cambios de estado, y se utilizan estos cambios en separaciones de componentes de mezclas. Las propiedades se clasifican en intensivas (específicas) y extensivas. Se observa que las intensivas (olor, sabor, densidad, viscosidad, dureza, etc.) permiten identificar sustancias y en cambio las extensivas (masa, volumen) no. Se comprueba que las propiedades intensivas no dependen de la cantidad de sustancia

considerada. La medición de las propiedades se realiza coordinadamente con lo propuesto en el área Matemática.

Con respecto a la naturaleza corpuscular, en sexto grado se inicia a los estudiantes en el conocimiento de la estructura de la materia, es decir en el modelo cinético molecular de la materia: la materia está formada por partículas (átomos, moléculas). No se pretende la formulación teórica de la complejidad de este modelo, sino, la contrucción de una imagen del interior de la materia, una "visión" corpuscular que permita dar un marco explicativo general a muchos fenómenos experimentales y de la vida diaria. En otras palabras, se inicia en la formulación de explicaciones microscópicas de lo macroscópico. Por ejemplo: ¿cómo imaginan la disposición de las partículas en un sólido, en un líquido y en un gas?. El docente se apoya en el uso de distintas analogías y modelos con material concreto.

Se presentan y analizan distintos sistemas materiales, mezclas heterogéneas y homogéneas; dispersiones y disoluciones. A las disoluciones se las puede clasificar en diluídas, concentradas y saturadas (ej. azúcar en agua). También se plantean diseños experimentales de separaciones de los componentes de una mezcla y se comprueba la conservación de las sustancias. Pueden realizarse experiencias sencillas sobre solubilidad, capilaridad, cromatografía en papel, cristalización, etc.

A las transformaciones de la materia se las clasifica en cambios químicos y cambios físicos, de acuerdo a si se forman o no nuevas sustancias a partir de las iniciales. Es aconsejable aproximarse al concepto de cambio químico a partir de analizar diversas reacciones químicas cotidianas como oxidaciones, combustiones, corrosión; reacciones en preparación de alimentos; en reconocimiento de sustancias (nutrientes, dióxido de carbono, materia orgánica en el suelo, etc.); en materiales de construcción, etc. En estas reacciones se manifiestan fenómenos como: desprendimiento de gases, cambio de color, aparición de un precipitado, etc. En este nivel son útiles las ecuaciones químicas con palabras, por ej.: "bicarbonato + vinagre —> dióxido de carbono + otros productos". También observar los cambios energéticos producidos.

Sustancias cotidianas se clasifican en ácidas, alcalinas y neutras, se las identifica con otras sustancias que actúan como indicadores de la acidez. Se realizan reacciones químicas de neutralización, de producción de dióxido de carbono, también de identificación del dióxido de carbono.
Los temas agua, aire y suelo son abordados desde los estados, composición, separaciones, propiedades, estructura, transformaciones, incluyendo la conservación y contaminación de los mismos aportando al objetivo de Educación Ambiental.

Similar abordaje recibe el estudio de los alimentos: composición, tipo de sistema material, clasificación, propiedades, identificación, transformaciones, grado de elaboración. Se preparan alimentos y se analizan los factores que influyen en su conservación. Se analizan las etiquetas comerciales de alimentos y otros temas que hacen a la Educación del Consumidor.
Sobre estos temas: agua, aire, suelo, alimentos es conveniente planificar unidades donde se integran aportes de los demás ejes de área.

El estudio de los materiales de uso cotidiano se aborda desde una perspectiva de los cambios que sufre la materia prima y/o los recursos naturales hasta el producto elaborado. El consumo de energía para su fabricación, el impacto sobre el medio ambiente, el reciclado y la toma de conciencia de la necesidad de cuidado y uso racional. Incorporando los contenidos y marcos explicativos abordados con anterioridad en este eje. Se investigan industrias regionales. Este
abordaje se puede relacionar con "circuitos económicos" de Sociales y con Tecnología.
Además del estudio de las sustancias que resultan beneficiosas para el hombre, los alumnos deben ser concientes de los peligros potenciales (y las causas) de los materiales que manipulan y cuándo es conveniente tomar precauciones; así también, nociones sobre la

forma de actuar ante el caso de un accidente, integrando estos contenidos en Educación para la Salud.

En resumen, las ideas generales o principios que se espera que los alumnos construyan, y que a su vez, constituyen marcos explicativos abarcadores de los temas y fenómenos a tratar, son:

- Diversidad de sustancias y mezclas.
- Relación estructura/composición con propiedades/uso de los materiales.
- Transformaciones físicas y químicas de las sustancias.
- Cambio y conservación de propiedades de la materia en transformaciones.
- Unidad en la estructura de la materia. La materia formada por partículas.

Estas ideas generales y explicativas también se aplican en el abordaje de los otros ejes propuestos para el ciclo.
Importante: al igual que lo dicho para el primer ciclo, este eje aborda temas presentados en una secuencia horizontal a lo largo de los tres años del segundo ciclo. Estos temas son: estados y estructura de la materia, sistemas materiales y separaciones, propiedades y cambios de las sustancias, reacciones químicas, acidez, agua, aire, suelo, alimentos, materiales. El maestro, si lo considera necesario (y sin repetir los temas con el mismo alcance que en años anteriores), puede agrupar contenidos presentados en estas temáticas y abordarlos en un momento dado.

3.6 Propósitos para el primer ciclo

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el primer ciclo de la E.G.B. tiene como propósito desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades:

- Comprender el mundo natural que los rodea, (con un mayor grado de profundidad) y desarrollar habilidades, detrezas y actitudes que le permitan resolver problemas físico-químicos y biológicos sencillos de la vida cotidiana.

- Indagar los hechos, fenómenos y procesos naturales, a través de la exploración, del registro y la comunicación de datos y observaciones, para contribuir a la conquista progresiva de una autonomía, que promueva la curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo.

- Participar en la planificación y realización en equipo de actividades "científicas", aprendiendo a valorar los aportes propios y ajenos, mostrando una actitud flexible y de colaboración y asumiendo progresivamente responsabilidades en el desarrollo de las tareas.

- Conocer, respetar y cuidar otros seres vivos, estableciendo semejanzas y diferencias que les permitan reconocer la especificidad de cada uno y las relaciones que se establecen entre ellos, disfrutando del medio natural.

- Conocer, valorar y respetar el propio cuerpo, estableciendo semejanzas y diferencias con el grupo de pares y otros seres vivos.

- Reconocer cualidades y propiedades de distintos objetos y materiales, sus transformaciones, sus cambios (por la acción humana y de los agentes externos), para explorar sus posibilidades de aplicación tecnológica.

- Reconocer a la Tierra, al Sol (estrella) y al resto de los planetas como parte del sistema solar, identificando las características que posee nuestro planeta así como los elementos que configuran el paisaje y el tiempo atmosférico.

3.7 Cuadros de contenidos del primer ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Los seres vivos y el ambiente. Sus características Interacciones y cambios	Introducción a los conceptos de unidad/diversidad vegetal y animal. Observación de variedad de ejemplos (plantas con y sin flores, musgos, helechos,líquenes, vertebrados,invertebrados, animales y plantas microscópicos, etc.) Uso de "claves" sencillas.	Identificaciónde hábitats,factores climáticos y seres vivos en ambientes acuáticos y terrestres cercanos a la escuela. Diferencias entre lo vivo y no vivo.	Reconocimiento de ambientes naturales, artificiales, urbanos, rurales, cercanos y/o lejanos. Diversidad vegetal y animal en los distintos ambientes. Especies extinguidas o en extinción.
	Identificación de seres vivos en los ambientes visitados. Materiales y objetos del ambiente.	Similitudes y diferencias entre plantas y animales acuáticos y terrestres.	Las actividades humanas: impacto o mejoramiento del ambiente.
	Los cambios estacionales en los ambientes visitados. Similitudes y diferencias con plantas cultivadas y animales domésticos.	Los cambios estacionales (pérdida de hojas, migraciones en aves, estadíos larvales en insectos, etc.) y otros (pasaje del reposo a la actividad, apertura y cierre de flores, etc.) en plantas y animales. Sus causas.	Crecimiento de plantas y animales (mediciones y registros. Ciclo vital en los animales. Similitudes y diferencias entre padres e hijos. Los animales y sus cachorros. Animales ovíparos, vivíparos, etc.
	Adaptacionesmorfofisiológicas de los seres vivos: -Locomoción y alimentación en animales. -Requerimientos de agua, T° y luz en la germinación de las semillas y en el crecimiento de las plantas.	Influencia de los factores físicos en los seres vivos: -Geotropismo y fototropismo en las plantas. -Necesidades y respuestas de los animales. Fototaxismo hidrotaxismo, etc. Comportamiento. Influencia de los seres vivos en el ambiente: -Cambios en el suelo (raíces, túneles, madrigueras, etc). -Cambios en el clima (espacios verdes, etc).	Las partes de las plantas. Similitudes entre plantas. Frutos que se parecen entre sí, semillas, etc. Descomposición de materiales naturales: Jardín de micro-organismos. Compost. Abonos.

	La huerta escolar (el suelo y sus habitantes, control de plagas, épocas de siembra y cosecha).	La huerta escolar.	La huerta escolar (partes de las plantas que comemos, relación entre flor y fruto).
	Cría de animales.	Cría de animales. Hábitos alimentarios y reproductivos.	Cría de animales.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
El Universo, La tierra y sus cambios	El sol: fuente de luz y calor. Calentamiento de la Tierra.	Registro del tiempo atmosférico: temperatura, lluvia, nubes, viento.	Aire: propiedades. Agua: estados y cambios de estado. Ciclo del agua. Humedad. Tiempo local. Instrumentos meteorológicos: termómetro, anemómetro, pluviómetro.
	Las estrellas, los planetas y los satélites: Sol, Tierra y Luna.	El planeta Tierra en el sistema solar. Sus características y diferencias con otros planetas.	Subsistemas de la Tierra: geósfera, atmósfera, biósfera e hidrósfera. Características.
	Las formas del paisaje: montañas, llanuras, ríos, lagos, mar.	Cambios en el paisaje. Erosión. Formación del suelo.	El suelo. Composición. Permeabilidad.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
El hombre y la salud	Características morfológicas externas. Funciones. Comparación con el grupo de pares. Similitudes y diferencias de sexo, color del cabello, ojos, estatura, etc. Noción acerca de la existencia de las partes internas. Comparación con otros seres vivos: el cuerpo de los animales, partes de las plantas.	Funcionamiento de nuestro cuerpo: -Noción global de algunas funciones (modelos y representaciones en los niños): ingestión y digestión de los alimentos, los sentidos, los latidos del corazón, los ritmos respiratorios y los movimientos.	Características y funcionamiento de nuestro cuerpo: Sistemas digestivo, respiratorio y circulatorio. Principales órganos y funciones.
	. Crecimiento y desarrollo: nacer, crecer, reproducirse (nace un bebé).	. Crecimiento y desarrollo: Los cambios corporales en la niñez (registro de peso, talla, dentición, etc.) El papel de los alimentos: tipos de alimentos, fabricación de alimentos.	. Crecimiento y desarrollo. -Similitudes y diferencias entre los seres humanos y entre padres e hijos.
	. La salud y el cuidado de nuestro cuerpo: -Higiene personal -Alimentación y dieta adecuada. -Prevención de enfermedades: las vacunas. -Prevención de accidentes: normas de seguridad en la casa y en la escuela.	. La salud y el cuidado de nuestro cuerpo: -Higiene y conservación de los alimentos. -Características del agua potable. -Prevención de enfermedades: Hábitos alimentarios y consumo de agua potable.	. La salud y el cuidado de nuestro cuerpo: -Medidas que favorecen la salud: descanso, recreación, vida al aire libre,etc. -Prevención de enfermedades: Higiene de la vivienda. -Prevención de accidentes: Normas de seguridad vial.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Los materiales y objetos, sus propiedades y sus cambios	Propiedades que se perciben con los sentidos: olor, color, sabor. Identificación de sustancias. Materiales naturales y elaborados o manufacturados.	Textura, rugosidad, flexibilidad. Resistencia al rayado de los materiales entre sí: dureza. Identificación de sustancias. Cambios producidos por el hombre y por factores ambientales.	Forma, peso, tamaño o volumen de los objetos. Cambios permanentes y temporarios.
	Materiales mezclados con otros. Separación de componentes. Filtrado y decantado.	Los estados: sólido, líquido y gaseoso. Forma propia. Sustancias que se disuelven en agua.	Sustancias que se disuelven entre sí: solubilidad. Materiales permeables e impermeables. Porosidad: materiales porosos.
	Propiedades de algunos materiales con respecto al calor: conductores y no conductores del calor.	Algunos efectos del calentamiento de sustancias: sustancias que funden, que hierven, que arden, que cambian de forma, que cambian de volumen.	Los cambios de estado: fusión, evaporación, ebullición, solidificación, condensación.
	Efectos de una fuerza sobre los cuerpos: -cambios de forma -cambios de tamaño -cambios en el movimiento.	Movimiento (empujar, tirar, levantar). -tipos de movimiento -trayectorias -formas de describir el movimiento. Objetos que flotan o se hunden en el agua. Influencia de la forma.	Investigación de fuerzas: Elasticidad. Fuerzas ejercidas al retorcer, estirar o comprimir un objeto. Fuerzas de arrastre, fuerzas de frenado. Acción de los lubricantes. Objetos atraídos por imanes. -Materiales magnéticos, magnetizados y magnetizables.
	La luz y los objetos. - Fuentes de luz: naturales y artificiales. - Cuerpos opacos y transparentes.	Sonido. Producción y clasificación. -Propagación en sólidos, líquidos y gases.	Los rayos de luz. Propagación en línea recta. -Sustancias transparentes, translúcidas y opacas. -Formación de sombras. Instrumentos musicales. Diseño y construción de instrumentos. -Contaminacion acústica.

3.8 Lineamientos de acreditación para el primer ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propositos del área, de modo que al finalizar el Primer Ciclo puedan resolver situaciones que implican:

- Describir los materiales a partir de la identificación de sus propiedades más comunes.

- Diferenciar las distintas sustancias y materiales agrupándolos de acuerdo a sus propiedades en común.

- Explicar por qué algunos materiales son aptos para un propósito determinado.

- Interactuar con los materiales y objetos distinguiendo las propiedades que cambian y las que permanecen sin modificarse.

- Reconocer y describir distintas formas de movimiento y señalar acciones que las modifican.

- Describir y comparar fenómenos que involucran la producción de sombras y la propagación rectilínea de la luz.

- Comparar, describir y agrupar distintos tipos de seres vivos, en base a rasgos comunes y diferentes (cubierta del cuerpo, con o sin columna vertebral, con o sin flores, etc.), en el marco de la diversidad animal y vegetal.

- Interactuar con seres vivos y reconocer la diferencia con lo no vivo, distinguiendo sus principales requerimientos básicos (agua, luz, alimentos, aire, etc.) y procesos vitales (alimentación, crecimiento, reproducción, etc.).

- Distinguir distintos tipos de ambientes y factores climáticos e identificar interacciones con los seres vivos.

- Explicar cambios simples que se producen en los seres vivos (efecto de la luz y el agua en el crecimiento de las plantas, cambios estacionales en los ambientes visitados, cambios que se producen en su cuerpo, etc).

- Mostrar actitudes de respeto y cuidado por los seres vivos , los recursos naturales y el ambiente.

- Comparar y describir las principales características morfológicas externas en el cuerpo humano.

- Identificar los principales órganos y sus funciones vitales en el hombre.

- Identificar a partir de registros los cambios debidos al crecimiento.

- Mostrar actitudes de valoración al propio cuerpo y a los ambientes saludables, explicando las medidas básicas (alimentación, descanso, normas de higiene, etc.) que favorecen la salud.

- Identificar los elementos que forman parte de nuestro sistema planetario, explicando similitudes y diferencias entre los astros.
- Reconocer los grandes subsistemas terrestres y sus características, explicando por qué

el suelo, el agua y el aire son recursos no renovables.

- Describir y agrupar las principales geoformas, señalando sus relaciones en un paisaje.

- Realizar registros de datos meteorológicos utilizando instrumentos sencillos, distinguiendo los conceptos relativos al ciclo del tiempo.

- Efectuar obsevaciones, comparaciones y experimentos sencillos, de acuerdo a pautas previamente acordadas, anticipando posibles resultados de sus exploraciones.

- Extraer información pertinente a partir de distintos soportes textuales adecuados al ciclo.

- Usar técnicas sencillas para el registro y la organización de la información.

3.9. Propósitos para el segundo ciclo

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el segundo ciclo de la E.G.B. tiene como propósito, desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades:

- Ampliar la comprensión del mundo natural, desarrollando habilidades, destrezas y actitudes vinculadas con las competencias científicas básicas.

- Ir afianzando estructuras y contenidos científicos que posibiliten en el futuro, el abordaje de los contenidos teóricos más abarcativos.

- Iniciar la comprensión de la ciencia como un proceso de construcción social, sometido a evaluación y revisión continua, para que los alumnos perciban que las afirmaciones científicas pueden ser refutadas por nuevos hechos o evidencias.

- Desarrollar conductas experimentales para resolver problemas físicos, químicos y biológicos del entorno, y explorar la realidad con un grado de autonomía cognitiva creciente.

- Iniciar en la comprensión y el uso de distintas formas de expresión (numérica, gráfica, algebraica), para organizar y comunicar la información obtenida experimentalmente e interpretar los mensajes científicos.

- Iniciarse en la práctica de valores y actitudes propias del pensamiento científico, reconociendo aportes positivos de la ciencia y sus limitaciones.

- Valorar y disfrutar la naturaleza, estableciendo relaciones de respeto hacia los seres vivos y manejarse de manera más consciente en el uso de los recursos naturales.

- Conocer la estructura de su cuerpo, sus posibilidades y cambios, para cuidarlo y matenerlo sano, valorando la salud como un bien individual y social.

- Reconocer y clasificar sustancias y materiales, las formas en que se presentan y los cambios que sufren, estableciendo relaciones entre las propiedades y la estructura/ composición, para comprender las aplicaciones de los mismos en el mundo contemporáneo.

- Reconocer y clasificar los principales grupos de seres vivos, identificando las relaciones existentes entre sus características/cambios y el ambiente en que viven, para favorecer la

comprensión de conceptos complejos como ecosistema y ambiente.

- Reconocer los aspectos fundamentales de la dinámica e interrelaciones entre los distintos elementos que conforman el sistema planetario y los principales subsistemas terrestres.

- Reconocer en los diferentes procesos físicos patrones comunes (interacciones, energía y ondas) para dar explicaciones del comportamiento de la naturaleza y del mundo social y tecnológico.

3.10. Cuadros de contenidos del segundo ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Los seres vivos, sus características, interacciones y cambios	Seres vivos (como contrario de muerto, como potencialidad de desarrollar acciones: escapar, moverse, como necesidad de mantenimiento: comer, respirar, dormir, etc.). Caracterización de animales, vegetales y microorganismos, a partir de variedad de ejemplos.	Seres vivos (como exigencia de continuidad: crecer, desarrollarse, reproducirse, etc., como entero o como parte: hojas arrancadas, semillas, etc.)	Seres vivos (como sede de procesos: digestión, fotosíntesis, respiración).
	Comunidades representativas en los ambientes terrestres regionales, (ej.: los seres vivos del bosque/ la estepa). Interacciones entre animales, vegetales y medio físico. Cambios estacionales. Comparación con otras comunidades terrestres.	Comunidades representativas en los ambientes acuáticos y de transición regionales, (ej.: los seres vivos de la laguna/ río/ litoral marítimo). Interacciones entre animales, vegetales y medio físico. Cambios estacionales. Comparación con otras comunidades acuáticas y de transición.	Componentes bióti-cos y físicos del ecosistema. Identificación de las relaciones entre factores bióticos y físicos, y de relaciones intra e interespecíficas. Relaciones tróficas: productores, consumidores y descomponedores. La acción de bacterias y hongos. Cadenas y tramas alimentarias en los ambientes visitados. Comparación con otros ambientes.
	Vertebrados e invertebrados. Características principales. Los mamíferos y los artrópodos. Uso de claves simples.	Las principales clases de plantas. Sus características. Las plantas con flor. La producción de azúca-	Nivel de organización celular: Diversidad de células vegetales y animales.

		res en los vegetales. Técnicas de identificación de almidón. Los pigmentos vegetales, la clorofila y los cloroplastos. Técnicas de extracción e identificación de pigmentos. El rol de los vegetales en la naturaleza.	Diferencias entre células vegetales y animales. Tejidos vegetales y animales. Técnicas de elaboración de preparados, observación al microscopio y registro del natural. Funciones vitales a nivel celular (nutrición y reproducción en levaduras y microbiana).
	Adaptaciones morfofisiológicas de los animales a los distintos ambientes (acuáticos, terrestres y de transición): -Anexos tegumentarios, cubiertas, caparazones, etc. -Locomoción: a la carrera, al salto, a la natación, al vuelo, etc. -Alimentación: herbívoros, carnívoros, omnívoros. -Reproducción: Fecundación externa o interna, ovíparos, vivíparos, etc. Relación entre estructura y función. Respuestas de los animales (individuos) a los cambios rápidos y lentos, periódicos o no (migraciones, cambios de pelaje, reposo /actividad) Comportamiento social. Observación y registro sistemático.	Adaptaciones de las plantas a los distintos ambientes (acuáticos, terrestres y de transición): -Fijación y sostén: raíces, plantas flotantes, epífitas. -Absorción de nutrientes. -Transporte de nutrientes y sustancias elaboradas. -Reproducción: sexual (conos, flores) asexual (gajos, estolones). Técnicas de disección de flores, frutos, semillas, etc. Relación entre estructura y función.	Niveles de organización: individuo, población y comunidad. Los biomas continentales. Ecosistemas regionales naturales y artificiales. Cambios naturales y cambios propiciados por el hombre. Actividades humanas que deterioran el agua, el aire y el suelo. Indicadores de contaminación. Problemas ambientales regionales significativos. Actividades humanas para mejorar el ambiente. Protección y conservación de los recursos naturales. Uso racional.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
El universo, la tierra y sus cambios	Sistema planetario. Movimiento y eje de la Tierra. Dia y noche. El año. Las estaciones.	Movimientos reales y aparentes de los astros. Fases de la luna. Mareas y eclipses. Movimiento de la Tierra. Inclinación rayos solares. Huso horario.	El Sol y su familia. Galaxias. Estrellas. Viajes espaciales.
	La biósfera. Suelo. Procesos de formación de suelos. Humus. Clases de suelo. Textura. Composición. Procedencia. El suelo como recurso natural.	La geósfera. Estructura de la Tierra: corteza, manto y núcleo. Rocas. Movimientos internos de la Tierra. Formación de montañas, cordilleras y volcanes.	Clasificación de rocas y minerales. Propiedades de los minerales. Transparencia. Dureza, escala de Mohs. Fósiles. Ubicación. Clasificación. Procesos de fosilización. La fosilidad como indicador de ambiente y edad. Origen de la Tierra. Dinámica a lo largo el tiempo. Recursos energéticos: fósiles, solares, geotérmicos, eólicos, etc.
	La hidrósfera. Distribución planetaria del agua en sus distintas fases. Aguas superficiales y subterráneas. Ciclo del agua. El agua como recurso natural. Localización de reservas. Modificaciones de la superficie terrestre provocadas por el agua. Modelado exógeno del paisaje. Características de las geoformas: desiertos, ríos, glaciares, etc.	La atmósfera. Composición y estructura. El aire como recurso natural. El agua en el aire. Formación de nubes. Tipos de nubes. Fenómenos meteorológicos. Tipos de precipitaciones.	La atmósfera. Peso del aire. Presión atmosférica. Diferencias de presión y temperatura: viento. Convección del aire. Medición de la presión atmosférica: barómetros. Humedad, medición de humedad. Niebla y rocio. Predicción del tiempo. Fenómenos meteorológicos. Diferencia entre tiempo y clima. Clima local. Tipos de clima. Climatogramas.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
El hombre y la salud	Características y funcionamiento de nuestro cuerpo. Organos y sistemas de órganos. El sistema osteoartro muscular: función de sostén y locomoción. Comparación con otros seres vivos: esqueletos externos (caparazones, cubiertas quitinosas, etc.) e internos en animales. La función de sostén en vegetales. Diseño de modelos.	Características y funcionamiento de nuestro cuerpo. Las funciones de nutrición: Digestión, circulación, respiración y excreción. Integración de sistemas y funciones.	Características y funcionamiento de nuestro cuerpo. La relación y coordinación en el hombre. Los sentidos. Ubicación y características: El gusto, el olfato, el oído, el tacto y la visión. La percepción de los estímulos del ambiente (información) y su procesamiento. Respuestas frente al medio e integración de funciones: El sistema nervioso. Desarrollo. Comparación con otros animales.
	Crecimiento y desarrollo: Etapas de vida. La niñez. Reconstrucción histórica y caracterización de cada etapa: primera infancia, lactancia y vida intrauterina.	Crecimientoy desarrollo: Curvas de crecimiento: Los cambios en nuestro cuerpo. Indicadores de salud. Los cambios producidos por enfermedades. El paso del tiempo y las distintas etapas de vida. Mirada proyectiva y caracterización de cada etapa: Adolescencia, adultez, vejez.	Crecimiento y desarrollo: La reproducción en el hombre: Sexualidad humana. Embarazo y parto. Maternidad y paternidad responsable. Comparación con otros seres vivos.
	La salud y el cuidado de nuestro cuerpo. Prevención de accidentes y enfermedades para el sistema estudiado. Primeros auxilios.	La salud y el cuidado de nuestro cuerpo. Prevención de accidentes y enfermedades para los sistemas estudiados. Necesidades alimenticias en la niñez. Alimentos energéticos, constructivos y reguladores. Dietas equilibradas. Trastornos alimentarios El agua potable: proce	La salud y el cuidado de nuestro cuerpo. Prevención de enfermedades bacterianas y virales. Higiene y saneamiento ambiental. Contaminación del agua, el aire y el suelo. Fuentes y agentes contaminantes. Preparación de alimentos casera e industrial.

	sos de potabilización. El aire puro: la importancia de los espacios verdes.	Su conservación, manipulación y comercialización. Los ciudadanos como consumidores. Estilos de vida saludables.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Procesos físicos	La atracción de la tierra. El peso de los cuerpos. Medicion de pesos. -Máquinas simples y aprovechamiento de las fuerzas, palancas, poleas. Máquinas simples en animales. -La flotación de los cuerpos, el empuje. -Fuerzas atractivas y repulsivas en imanes. Líneas de fuerza de un imán. Magnetismo terrestre. Brújulas.	Fuerza gravitatoria. El peso de los cuerpos. Medida de las fuerzas. -Fuerzas y movimientos. Noción de velocidad. Medición de velocidades. La caída libre de los cuerpos. -Objetos en equilibrio: estable, inestable, metaestable. -El equilibrio. Investigación de la ley de la palanca.	Alargamiento de muelles o resortes. Investigación de las regularidades del alargamiento. -Fuerza de gravedad. La estabilidad y el centro de gravedad. Caída de diferentes objetos. La forma aerodinámica. -Características de distintos movimientos. Caídas efectuadas sobre planos inclinados. Interpretación de gráficos de movimientos. -Fuerza electrostática. Cargas por frotamiento.
	Energía calórica. El calor pasa de un cuerpo a otro. Cómo conservar el calor. Los cambios de estado (fusión, solidificación, evaporación, condensación, sublimación y ebullición).	Calor: efectos del calor. Dilatación de los cuerpos. La medida de la temperatura. El termómetro, su funcionamiento. Sensación térmica.	Formas de energía. Fuentes de energía. La energía y sus transformaciones. Energía eléctrica. Circuito eléctrico simple. Construcción y análisis de circuitos eléctricos. Transformaciones de electricidad en otras formas de energía. Encendido de una lámpara. Elementos de un circuito. Conexión de lámparas en serie o paralelo.
	La luz. Superficies reflectoras y difusoras. Reflexión en espejos. Análisis y construcción de un periscopio. Los sonidos. Cómo se produce el sonido. Propagación de sonidos en el aire, en líquidos y en sólidos. Experiencias sencillas para observar las ondas sonoras. Sonidos graves y agudos. Fuertes y debiles.	La luz. Reflexión de la luz en espejos. Experiencias con espejos. Características de la imagen. Los sonidos. Imposibilidad de propagación en el vacío. Materiales que absorben el sonido. Reflexión del sonido. El eco.	La luz. Espectros: descomposición espectral de la luz a través de prismas. El arco iris. Ondas sonoras. Características del sonido. Relación "intensidad-amplitud". Relación "altura-frecuencia". El oído humano: sensibilidad, riesgos. Contaminación.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Las sustancias	Estados de la materia: sólidos, líquidos y gases. Impenetrabilidad. Cambios de estado.	Propiedades de la materia: masa (peso) y volumen. Mediciones. Conservación de la masa y volumen en transformaciones.	Estructura de la materia. Modelo de la materia formada por partículas. Uso de modelos concretos y analogías. Nociones del modelo atómico.
	Propiedades de las sustancias: extensivas (masa, volumen) e intensivas (olor, color, sabor, tacto, textura, dureza, etc. Identificación de sustancias.	Propiedades intensivas: independencia con la cantidad considerada. Conservación del peso y de las sustancias al realizar una disolución.	Propiedades intensivas físicas: densidad, viscosidad, temperatura de ebullición y fusión. Medición. Identificación de sustancias. Variación de la densidad con la concentración.
	Sistemas materiales: mezclas homogéneas y heterogéneas. Disoluciones.	Disoluciones: soluto, solvente, concentración. Soluciones diluídas, concentradas y saturadas.	Dispersiones: emulsiones, suspensiones, espumas. Sustancias emulsionantes (jabón, yema de huevo, etc.). Disoluciones: difusión, saturación, solubilidad. Cristalización.
	Separaciones de mezclas. Procesos físicos: decantación, filtración, evaporación, disolución, secado, etc.	Capilaridad. Cromatografía de papel (Ej: separación de tintas de marcadores).	
	Cambio físico y cambio químico. Reaciones químicas cotidianas: oxidaciones, combustiones, fraguado, fermentaciones, etc.; fenómenos asociados: cambios de color, aparición de gases, de precipitados, etc.	Reacciones químicas con el oxígeno. Combustiones: combustibles, producción de gases, desprendimiento de energía. Combustión completa e incompleta. Peligros. Contaminación. Efecto invernadero.	Reacciones químicas: ecuaciones químicas con palabras. Corrosión: la degradación de metales, influencia de agua, aire y sales. Metalurgia: obtención de metales.
	Sustancias ácidas, alcalinas y neutras de uso cotidiano: en la cocina, productos de limpieza, etc.	Sustancias indicadoras de acidez: repollo colorado, etc. Neutralización. Lluvia ácida, efecto sobre los materiales.	Reacciones de neutralización. Ej: carbonatos + ácidos (bicarbonato + vinagre). Producción de dióxido de carbono y su reconocimiento con agua de cal. Densidad y dilatación del agua. Contaminación del agua. Sustancias
	Agua. Propiedades. Estados. Capacidad disol-ven-	Agua. Temperatura de ebullición y de fusión.	que afectan la tensión superficial del agua.

te. Presencia de aire en agua.	Agua potable. Purificación de agua. Provisión y consumo de agua.	Pompas de jabón.
Aire. Presencia. Propiedades: peso, volumen, impenetrabilidad.	Composición del aire. Aire puro. Presencia de agua en aire: humedad.	Contaminación del aire.
Suelo. Composición. Identificación de aire y agua en el suelo. Propiedades. Porosidad y permeabilidad.	Formación del suelo. Tipos de suelo. Textura. Suelo fértil. Identificación de materia orgánica.	Degradación del suelo. Contaminación del suelo. Acidez del suelo.
Alimentos. Clasificaciones. Grado de elaboración. Preparación: pan, yogurt, gelatina, merengue, dulces, etc.	Alimentos. Nutrientes: clasificación, funciones e identificación. Composición (análisis de etiquetas comerciales).	Alimentos como sistemas materiales. Preparación. Conservación de alimentos. Industria.
Materiales de uso cotidiano: papel, vidrio, metales, plásticos, etc. Origen. Propiedades. Clasificación.	Fabricación de materiales. Consumo de energía; procesos físicos y químicos. Cambios en las propiedades de la materia prima.	Industrias regionales. Ciclo de los materiales. Reciclado. Contaminación. Mantenimiento de materiales. Polímeros.

3.11. Lineamientos de acreditación para el segundo ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el segundo ciclo de la E.G.B. puedan resolver situaciones que implican:

- Identificar distintas fuerzas que actúan sobre los objetos estáticos o en movimiento, señalando las acciones de éstas sobre los mismos.

- Tomar datos de espacio-tiempo de algunos movimientos sencillos de experiencias realizadas, ordenándolos en tablas y gráficas y extrayendo consecuencias cualitativas.

- Reconocer y describir los efectos que produce el calor sobre distintos materiales (dilatación, cambio de estado).

- Reconocer las propiedades de diferentes superficies en su interacción con la luz y describir fenómenos referidos a la descomposición de la luz.

- Explicar fenómenos naturales referidos a la transmisión del sonido e identificar parámetros que permitan diferenciar los distintos sonidos.

- Diseñar y montar circuitos eléctricos con pilas, lámparas e interruptores que den respuesta a un problema sencillo.

- Utilizar el conocimiento de las fuentes y propiedades de la energía y explicar algunos fenómenos cotidianos en relación al calor, electricidad, etc.

- Identificar las características propias de los seres vivos (potencialidad de desarrollar acciones, necesidad de mantenimiento, sede de procesos y exigencia de continuidad) reconociendo su interdependencia con el ambiente.

- Reconocer a las células como unidad fundamental de los seres vivos e identificar similitudes y diferencias entre células vegetales y animales, a través de la observación microscópica.

- Reconocer, clasificar y comparar los principales grupos de animales (vertebrados e invertebrados), vegetales (plantas con y sin flores) y microorganismos, identificando sus principales diferencias y sus rasgos comunes.

- Identificar funciones vitales básicas: (nutrición, reproducción y coordinación, locomoción, etc.) y relacionarlas con las estructuras responsables de las mismas en animales, plantas y en el hombre.

- Reconocer las diferencias entre órganos y sistemas de órganos, a partir de conocer el funcionamiento del sistema osteo- artro- muscular, digestivo, circulatorio, etc.

- Establecer relaciones entre las características de animales y plantas y el ambiente en que viven (adaptaciones).

- dentificar comunidades acuáticas y terrestres y sus cambios estacionales, en distintas regiones.

- Identificar la función que cumplen en la naturaleza, productores, consumidores y descomponedores, a partir de redes y tramas alimentarias.

■ Reconocer componentes de los ecosistemas y establecer relaciones entre ellos, identificando su complejidad. Descubrir actividades humanas que mejoran y deterioran el ambiente.

■ Reconocer indicadores de contaminación, mostrando actitudes de uso racional de los recursos y valoración positiva a los ambientes saludables.

■ Identificar y comparar las distintas etapas de vida en el hombre, sus necesidades nutricionales básicas y los cambios debidos al crecimiento, enfermedades, etc.

■ Identificar las relaciones entre salud y ambiente, mostrando la incorporación de hábitos para la prevención de accidentes y enfermedades.

■ Clasificar las propiedades de la materia y aplicarlas en la identificación de sustancias.

■ Diferenciar una transformación física de una química y reconocer las propiedades que cambiaron y las que se conservaron en la transformación.

■ Diferenciar sustancias, sistemas homogéneos y sistemas heterogéneos, y plantear diseños de separación de componentes de una mezcla.

■ Reproducir reacciones químicas sencillas identificando fenómenos asociados y factores que las afectan.

■ Conocer la composición, propiedades, transformaciones, usos y conservación del agua, aire, suelo y alimentos.

■ Conocer materiales de uso cotidiano, su origen, fabricación, mantenimiento y efectos sobre el ambiente.

■ Establecer relaciones entre fenómenos (alternancia día noche, fases de la luna, estaciones del año) con los movimientos de los cuerpos celestes.

■ Reconocer las características de los componentes del sistema terrestre y relacionarlas con algunos de los procesos que modifican el paisaje.

■ Construir y utilizar instrumentos meteorológicos, para determinar los distintos factores del ciclo del tiempo y poder estimar su comportamiento.

■ Plantear anticipaciones relacionadas con los trabajos experimentales, establecer conclusiones a partir de los datos que obtiene de las investigaciones, y compararlas con las anticipaciones iniciales.

■ Recoger datos y efectuar mediciones de acuerdo a pautas previamente acordadas, sistematizando los datos obtenidos a través de formatos gráficos y verbales.

■ Extraer las ideas principales de textos y materiales audiovisuales de carácter científico adaptados al ciclo.

Bibliografía

Disciplinaria:

. BAKER, J. Y ALLEN, G. Biología e investigación científica . Ed. Fondo educativo interamericano, 1990.
. BRAILOVSKY, A.E. Esta, nuestra única Tierra. Introducción a la Ecología y Medio Ambiente. Ed. Larousse, 1992.
. CLARKE, J.S. Química. Ed. Pirámide. 1985.
. CÓRDOVA FRUNZ, J. La química y la cocina. Fondo de Cultura Económica, 1990.
. CURTIS, H. Y BARNES, N.S. Biología. (5ta. edición). Ed. Panamericana, 1993.
. DE ROBERTIS, R. Y DE ROBERTIS, E.(H). Biología celular y molecular. Ed. El Ateneo, 1985.
. GARRITZ, A. Y CHAMIZO, J. Química. Ed. Wesley, 1994.
. GETTYS, W., KELLER, F. , SKOVE, M. Física clásica y moderna. Ed. Mc. Graw-Hill, 1991.
. MARGALEF, R. Ecología. Ed.Omega, 1986.
. ODUM, E. P. Ecología. Ed. Compañía Editorial Continental, 1974.
. **Organización Mundial de la Salud.** Los alimentos y la salud. Ed. Salvat, 1987.
. RANGEL NAFAILE, C. Los materiales de la civilización. Fondo de Cultura Económica. 1987.
. RICHARDS, G. Los problemas de la química. Ed. Alianza, 1991.
. SIMPSON, G. El sentido de la evolución. Ed. Eudeba, 1984.
. WEISZ, P. La ciencia de la zoología. Ed. Omega, 1985.
. ZEBALLOS DE SISTO, M.C. Sociedades humanas y equilibrio ecológico. Ed. Letra Buena, 1992.
. GUERRA, M Y OTROS. Fisica -Elementos fundamentales- Ed. Reverté, 1984.
. GAMOV, G. Biografia de la física. Biblioteca Científica Salvat, 1987.

Didáctica:

. ADELCO. Educación del consumidor. Ed. Adelco. 1994.
. ARCÁ, M., GUIDONI, P. Y MAZZOLI, P. Enseñar ciencia. Ed.Paidós. 1990.
. BENLLOCH, M. Por un aprendizaje constructivista de las ciencias. Ed. Visor. 1984.
. BLOK, R. Y BULWIK, M. En el desayuno también hay química. Las ciencias naturales en la EGB. Magisterio Río de la Plata. 1995.
. BUSQUETS, M. Y OTROS. Los temas transversales. Ed. Santillana, 1993.
. **Ciencia Combinada Nuffield.** Ed Reverté, 1974.
. COLL, C. y otros. Los contenidos de la Reforma. Ed. Santillana. 1992.
. CUBERO, R. Cómo trabajar con las ideas ideas de los alumnos. Ed. Díada. 1993.
. DRIVER, R. Enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 6(2). 1988.
. DRIVER, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Ed. Morata. 1992.
. DUCKWOTH, E. Cómo tener ideas maravillosas. Ed. Visor. 1988.
. FUMAGALLI, L. El desafío de enseñar ciencias naturales. Ed. Troquel. 1993.
. GARCIA, E. Y GARCIA, F. Aprender investigando. Ed. Díada. 1993.
. GIORDAN, A. La enseñanza de las ciencias. Ed. Siglo XXI. 1982.
. HANNOUIN, H. El niño conquista el medio. Ed. Kapelusz. 1977.
. HARLEN, W. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Ed. Morata. 1985.
. IAIES, G. (COMP.) Didácticas especiales, estado del debate. Ed. Aique. 1992.

. LEVINAS, M. Ciencia con creatividad. Ed. Aique. 1986.
. LLORÉNS MOLINA, J.A. Comenzando a aprender Química. Ideas para el diseño curricular. Ed. Visor. 1991
. OSBORNE, R. Y FREYBERG, P. El aprendizaje de las ciencias. Implicaciones de la ciencia de los alumnos. Ed. Narcea. 1991.
. PNCD. Química (Agua y Plásticos), 1995; La química y la vida cotidiana, 1994. Ministerio de Cultura y Educación.
. PORLÁN, R. Constructivismo y escuela. Ed. Díada, 1993.
. POZO, J.I. Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal. Ed. Visor. 1987.
. POZO. J. I. Y OTROS. Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia. Las ideas de los adolescentes sobre la química. CIDE. MEC. 1991.
. RICO VERCHER, M. Educación ambiental: Diseño curricular. Ed. Cincel, 1990.
. SHAYER, M. Y ADEY, P. La ciencia de enseñar Ciencias. Ed. Narcea. 1984.
. SPAK, G. La ciudad se enseña. Ciencias naturales. Ed. Colihue. 1991.
. UNESCO. Manual de la Unesco para profesores de ciencias. Ed. Unesco. 1981.
. UNESCO. Nuevo manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias. Ed. Sudamericana. 1978.
- WEISSMANN, H. (COMP.), Didáctica de las ciencias naturales, aportes y reflexiones. Ed. Paidós. 1993.

Revistas: Enseñanza de las Ciencias, Investigación en la escuela, Alambique,

Series de libros para niños:

- Serie **"Jugando con la ciencia"**: Agua, Aire, Luz, Movimiento, Sonido, Electricidad e imanes, Química elemental, Tiempo y clima. Ed. Sigmar.
- Serie **"El joven investigador"**: Agua, Aire, Suelo, Alimentos, Química fácil, Energìa, Calor, etc. Ed. SM.
- Serie **"Ciencia para chicos"**: Los alimentos, Circuitos eléctricos. Ed. Colihue.
- Serie **"Introducción a la ciencia"**: Biología, Física, Química. Ed. Plesa.
- Serie **"Ciencia y experimentos"**: Ecología, El mundo del microscopio, Energía y potencia, Planeta Tierra. Ed. Lumen.
- Serie **"El joven aficionado"**: El joven astrónomo, El joven naturalista. Ed. Plesa.
- Serie **"Ciencia recreativa"**: Acidos y bases, Observación y medición, Los gases, Las máquinas, etc. Ed. Planeta-Agostini.
- Serie **"Guía del científico"**: Experimentos químicos, Experimentos de vuelo y flotación, etc. Ed. Plesa.
- Serie **"El club de los científicos"**: Qué calor!, El sonido, Campamento, Experimentando con proteínas, La energía mueve al mundo, etc. Ed. Lumen.
- Serie **"Ciencia activa"**: El cielo 1; De imanes, Descubrimientos geográficos y ciencia; ¿Estamos en el aire?, Ed. A-Z.

MATEMATICA

1 FUNDAMENTACION

La matemática, pensada en razón de su enseñanza escolar, debe ser considerada más como un proceso de pensamiento que como una acumulación de resultados logrados por otros. Este proceso de pensamiento implica construir y aplicar en abstracto ideas conectadas lógicamente, ideas que en la mayoría de los casos han surgido de la necesidad de resolver problemas de la vida material, la tecnología o la ciencia.

Esta concepción de la matemática pone en evidencia tanto su valor formativo, basado en su método de razonamiento (hipotético-deductivo), como su valor instrumental, por su utilidad para la resolución de problemas, razones por las cuales ha figurado siempre esta disciplina en los currículos escolares y debe seguir haciéndolo en la actualidad.

Si se hace hincapié en su **valor formativo** se destaca su carácter de ciencia con una estructura lógica rigurosa. El tan mentado aforismo que la matemática **enseña a pensar** (siempre y cuando demos a nuestros alumnos la oportunidad de hacerlo) tiene su explicación auténtica en el método de razonamiento que ella exige. La capacidad individual para explorar, conjeturar, razonar lógicamente, utilizando variados métodos matemáticos para la resolución de problemas, se constituye en una meta ineludible para la matemática escolar.

La búsqueda de rigor y el lenguaje preciso y conciso de la matemática colaboran a desarrollar en quienes la estudian (Galvez - Villarroel, 1988):
. la claridad y precisión en las ideas,
. un estilo lógico y reflexivo de pensamiento,
. la actitud crítica y objetiva frente a la realidad,
. el uso de la memoria basada en la comprensión,
. la creatividad en la búsqueda de soluciones, afirmada en la intuición, la imaginación y la inventiva,
. la formación de valores, actitudes y hábitos como la tenacidad, el orden, la rigurosidad, la exactitud, la perseverancia,
. la posibilidad de "control interno" de los "saberes y haceres", ya que el sujeto puede buscar la coherencia entre la acción y sus resultados, dado que en matemática hay pocas posibilidades de atribuir un resultado al azar o a factores externos, potenciando así el sentido de autocrítica y autoevaluación.

También la matemática ha justificado su permanencia en las aulas por su **valor instrumental**, en tanto permite interpretar, representar, explicar, predecir y resolver situaciones del mundo natural y social en que vivimos.

Se la encuentra utilizada no sólo en el dominio de la física, química o ingeniería, disciplinas a las que se la vio asociada desde sus orígenes, sino que también ha penetrado otras ramas de la ciencia, como la economía, la biología, el comercio, la medicina, la sociología y hasta la lingüística, brindándoles su método, su lenguaje y, hasta a veces, sus estructuras. Lo que se conoce hoy como "modelos matemáticos" son la herramienta de uso fundamental en esta relación interdisciplinaria. El proceso de modelizar consta de un ciclo de tres pasos: 1) transformar la situación en un problema matemático usando el lenguaje de esta ciencia para representar objetos, fenómenos y relaciones del campo de conocimiento sobre el que se cuestiona, 2) darle el tratamiento en base a la lógica de esta disciplina y 3) comprobar cómo los resultados se ajustan a esos objetos, fenómenos o ideas originales. Este intercambio con otras áreas de conocimiento, sin lugar a dudas, también ha sido beneficioso para la propia

matemática, al proveerle de problemas que le exigen nuevos estudios y resultados.

Actualmente, a estas dos poderosas razones se nos impone una tercera: la matemática se encuentra hoy por fuera de la academia, las aulas y los libros, se la halla ampliamente instalada en la vida cotidiana, donde la ciencia y la tecnología la tienen de importante aliada como **medio de comunicación generalizado**.

Leer una factura de servicios, un recibo de sueldo, la dosis de medicamento a tomar o las instrucciones de uso de un electrodoméstico; manejar el surtidor de nafta, la caja de un supermercado o el cajero automático; interpretar un plano, un mapa de ruta o los gráficos de una encuesta; calcular la conveniencia de comprar determinado artículo, tomar una póliza de seguro o completar una tarjeta con pronósticos deportivos son tan sólo algunos ejemplos de la vida diaria que exigen saber matemática.

Pero también discutir el sostenimiento de recursos naturales, los riesgos y beneficios de la energía nuclear, el modelo económico de país, etc., requiere de ciudadanos con preparación matemática suficiente para poder decidir concientemente.

La matemática desde su lenguaje y desde su método se ha constituido en medio de comprensión y mejoramiento del medio natural, social, científico, industrial y tecnológico en que vivimos.
Por lo tanto, las razones de su enseñanza escolar exceden ya el objetivo de contribuir al desarrollo personal y la capacitación instrumental individual de los alumnos. Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela para lograr la inserción real del alumno en el mundo actual.

A través de su estudio en la EGB es posible colaborar a que los alumnos fundamenten los conocimientos que necesitan como ciudadanos comunes para su desarrollo personal y para comenzar a comprender las bases y posibilidades de la tecnología y la ciencia modernas sin interpretaciones impropias del conocimiento científico.

En base a lo expuesto, y en relación con las capacidades que se espera desarrolle la matemática en los alumnos de este nivel, se tomará como eje organizador de esta área :

"Los modos de razonamiento y el lenguaje de la matemática permiten al alumno del nivel interpretar, representar, explicar, predecir y resolver tanto situaciones de la vida cotidiana como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo y así colaborar a su transformación positiva".

2 ENCUADRE DIDACTICO

En este apartado se explicitan: los propósitos generales que direccionarán la enseñanza de la matemática en el primer y segundo ciclo de la Educación General Básica provincial, la naturaleza de los contenidos a enseñar y las bases didácticas fundamentales en que apoyar dicha enseñanza.

2.1. Propósitos generales

La enseñanza de la Matemática en el Primer y Segundo Ciclo de la EGB responderá a los siguientes propósitos:

- Favorecer la construcción de conceptos, procedimientos y actitudes para lograr en los alumnos conocimientos significativos, funcionales, transferibles y perdurables, teniendo en cuenta que la resolución de problemas es una de las herramientas más valiosas que dispone para ello.

- Promover el aprendizaje de contenidos, tanto de la aritmética y de la medida como de la geometría, el álgebra, la estadística y la probabilidad, para que el alumno desarrolle una visión amplia acerca de en qué consiste la matemática y de sus múltiples aplicaciones en la resolución de problemas propios, del mundo real y de otras disciplinas.

- Estimular el uso de las diferentes formas de pensamiento, intuitivo, analógico y especialmente lógico, para formular hipótesis, crear pruebas, elaborar argumentos válidos y convincentes y juzgar los argumentos de otros.

- Promover en los alumnos la valoración y el gusto por la matemática y la confianza y seguridad en sus posibilidades de pensar y comunicarse con autonomía en los lenguajes de esta disciplina.

- Propiciar el trabajo cooperativo y responsable como medio de aprendizaje personal e integración socio cultural.

- Estimular el esfuerzo, la disciplina y la perseverancia en la resolución de problemas y la presentación honesta de sus resultados.

- Incorporar el uso en la enseñanza, en la medida de las posibilidades, de las herramientas tecnológicas (calculadora, computadora, multimedia, video, etc.) como de todo otro recurso que favorezca en los alumnos los procesos de construcción, estructuración y análisis de contenidos matemáticos.

2.2. Contenidos

Los contenidos del área están referidos a conceptos, procedimientos y actitudes. No puede pensarse un aprendizaje completo de la matemática que no contemple estos tres aspectos.

Desde la definición que hemos dado de la matemática para este nivel escolar, y desde el eje organizador del área, se procura enseñar una matemática dinámica, utilizando procedimientos de distinto nivel cognitivo (destrezas, habilidades y estrategias) que pongan en juego conceptos de diversas maneras. Es así que la utilización de un mismo concepto en contextos diferentes fortalecerá su comprensión, y su conexión con otros conceptos, permitirá avanzar

en la resolución de situaciones problemáticas cada vez más complejas. Estas podrán a su vez generar la necesidad de nuevos conceptos y procedimientos, o generalizaciones de los ya adquiridos.

Pero no se torna posible el aprendizaje de la matemática desde esta óptica sin atender a las actitudes que el alumno ha de desarrollar a través de este trabajo y en pro del mismo. Sin valorar la matemática para su vida cotidiana, sin confianza en su posibilidad de trabajar en ella en forma individual y con otros, sin saber tolerar el error propio y ajeno, sin encontrar gratificación en la resolución de problemas, sería imposible que el alumno avance en un real aprendizaje de esta disciplina.

Los criterios con que se han seleccionado los contenidos han sido:

- su legitimidad científica.
- su actualización.
- su significatividad y funcionalidad para los alumnos de cada ciclo del nivel.
- su posibilidad de desarrollo de competencias cognitivas generales, tales como: ordenar, clasificar, observar, simbolizar, numerar, estimar, conjeturar, comprobar, refutar, comunicar información matemática en distintos códigos.
- su utilidad para modelizar problemas diversos propios de la matemática y de otras disciplinas.
- su posibilidad de establecer vinculaciones entre las distintas ramas de la matemática demostrando su cohesión interna.
- la valoración de la intuición y la creatividad junto con todas las formas de razonamiento.
- el valor de la comunicación matemática.
- su apertura a una mayor profundización y complejización.
- la factibilidad de tener en cuenta los recursos que la tecnología incorpora a la sociedad.
- la inclusión de lo actitudinal como objeto de enseñanza explícita.
- su adecuación a las posibilidades cognitivas de los alumnos y a su diversidad sociocultural.
- la articulación con los contenidos correspondientes al nivel inicial, relacionados con cada eje y tipo de contenido.

2.3. Consideraciones metodológicas

¿Cómo enseñar y aprender matemática?

El descubrimiento, creación y adquisición de conocimientos por parte de las personas se realiza en general, en el curso de acciones dirigidas a un fin. La historia de la matemática y el modo de trabajo de los científicos son claros ejemplos respecto de cómo se hizo y se hace matemática. En la mayoría de los casos las ideas de esta disciplina han surgido como respuestas a problemas, tanto de:
- la vida cotidiana (delimitación de terrenos, creación de calendarios, predicción de resultados en los juegos de azar, confección de censos, estimación de poblaciones, etc.),
- como de otras ciencias (la mecánica que requirió del análisis; la cartografía que impulsa a la geometría descriptiva y a la geodesia; la astronomía y la náutica que desarrollan la trigonometría, la geometría esférica y la teoría de errores; etc.),
- o internos a la matemática misma (las ecuaciones imposibles de resolver en un conjunto numérico determinado, la discusión acerca del postulado euclidiano de las paralelas, el uso del álgebra en la geometría, etc.).

Si el cometido de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática es que los alumnos se apropien de sus formas de razonamiento y comunicación, encontrando el sentido de las mismas para describir y explicar aspectos del mundo que nos rodea, el problema constituye la herramienta epistemológica y didáctica apropiada.
Desde esta perspectiva es que la enseñanza de la matemática escolar tomará como eje

didáctico-metodológico y como objetivo principal de aprendizaje de los alumnos del nivel **la resolución de problemas que impliquen la construcción y uso de capacidades diversas, tales como: definir, caracterizar, clasificar, operar, representar, construir, formular, validar, demostrar, etc.**

¿Qué se ha de entender por problema?

Se entiende por problema, no a la ejercitación rutinaria que afianza conceptos ya adquiridos, sino toda situación que lleve al alumno a utilizar los instrumentos cognitivos que posee y que, ofreciéndole algún tipo de dificultad que los torne insuficientes, le obligue a engendrar nuevos conocimientos, modificando (enriqueciendo o rechazando) los que hasta el momento poseía.

A lo largo del año (y de los años) y según los objetivos que el docente se proponga, podrá trabajar con distintos tipos de problemas que permitan que los alumnos:
- construyan y signifiquen conceptos y procedimientos;
- reconstruyan conocimientos en contextos diferentes que les muestren nuevos usos y alcances de los mismos (no se incluyen en esta categoría los problemas conocidos como problemas tipo, los cuales tienen por objetivo la fijación de mecanismos o conceptos ya aprendidos y que no reportan al alumno la ampliación o renovación de los mismos y que, sin ser dejados de lado, no pueden constituir el quehacer matemático principal de nuestros alumnos);
- investiguen y proyecten, siendo los problemas con este objetivo, abiertos, escasamente pautados, que dan lugar a la formulación por parte de los alumnos de nuevas preguntas y en los que se le permite manejar su tiempo y búsqueda de información en forma más flexible que lo que impone el trabajo en el aula. Estos problemas, cuyo objetivo es que el alumno adquiera fundamentalmente competencias metodológicas, resultan especialmente adecuados para conectar la matemática a las necesidades de la vida cotidiana, de la comunidad o de otras áreas de trabajo escolar, a la vez que posibilitan respetar los intereses de los mismos alumnos;
- controlen sus aprendizajes, permitiéndoles evaluar el estado de sus conocimientos.

Los problemas y el aprendizaje de la matemática

Los problemas, así pensados, movilizan los conocimientos previos de los alumnos promoviendo construcciones nuevas, les otorgan significado a los conceptos y procedimientos permitiendo que lo enseñado tenga sentido para ellos. Esta tarea se constituye a su vez en un medio para promover en los alumnos el gusto por la matemática, y la confianza y seguridad en sí mismos para trabajar con ella con crecientes niveles de autonomía.

La resolución de problemas en la escuela tiene por objetivo tanto la adquisición de conceptos como el aprendizaje de procedimientos, que van más allá de destrezas y habilidades, incluyendo métodos de investigación y razonamiento, formas de comunicación y nociones de contexto. Simultáneamente el alumno, también a través de esta actividad, llegará a la formación de actitudes, al sostenimiento de valores y a la comprensión de normas, que han de trascender de su vida personal a su vida social y de ciudadano responsable.

Capacidades como las que se mencionan a continuación, relevantes para el autoaprendizaje presente y futuro, son posibles de ser desarrolladas en los alumnos a través de la actividad de resolver problemas:

. saber qué es lo que se busca, ser capaz de representarse y apropiarse de la situación,
. ser capaz de concentrarse el tiempo suficiente y también de descentrarse, cambiar de punto de vista,
. ser capaz de movilizar y utilizar el recurso adecuado en el momento adecuado,

. guardar el registro de sus procedimientos, de organizarse, de planificar, de utilizar convenientemente la información de que dispone, ya sea dada o que sea necesario buscarla o construirla,
. arriesgar, probar, no tener miedo de equivocarse,
. poder formular, comunicar sus hipótesis, sus certidumbres, sus estrategias,
. ser capaz de controlar el estado de su procedimiento, medir la distancia que lo separa de la solución completa,
. ser capaz de validar, probar, etc." (I. Saiz, 1994).
. poder encontrar conexiones entre situaciones (hechos, fenómenos, ideas) en apariencia muy diferentes, tanto como poder mirar desde distintas perspectivas una misma situación,
. aprender de los errores propios y ajenos,
. ser capaz de usar la intuición y la creatividad.

El poder trabajar con sus pares cooperativamente, coordinando y discutiendo acciones y resultados, le proveerá de un pensamiento más flexible para el logro de estas capacidades.

Aprender a resolver problemas no es una tarea simple ni de un día y esto lo deben conocer los alumnos. La historia misma de la matemática y la biografía de matemáticos célebres les mostrarán:

. el tiempo, muchas veces centurias, que ha insumido a la humanidad la construcción de determinados conocimientos;
. el esfuerzo y la perseverancia que requiere el llegar a resultados;
. la realidad de que esos resultados no siempre han sido los correctos, ni los esperados, pero que sirvieron para clarificar el sentido de los buscado, profundizando las comprensiones y abriendo camino a otras investigaciones y miradas renovadas de los conceptos o procedimientos utilizados.

Los problemas y la enseñanza de la matemática

Si bien los docentes deben utilizar distintos métodos de enseñanza (expositivo, interrogativo, de discusión colectiva, fichas de autoaprendizaje, uso de textos, etc.) para trabajar en el aula con sus alumnos, la forma privilegiada para la construcción de los conocimientos matemáticos ha de ser la resolución de problemas.

Esto implica un cambio en el uso del problema en la enseñanza de la matemática lo cual constituye una verdadera revolución con respecto a la enseñanza escolar tradicional.

Ya no es situar el problema sólo al final de la enseñanza, como aplicación de conocimientos previamente adquiridos, ni como "motivador" de los aprendizajes, con la sola intención de captar el gusto o la curiosidad de los alumnos. Es considerar la resolución de problemas como la forma privilegiada de enseñar y aprender matemática, y por lo tanto, ubicada centralmente en todo el transcurso de este proceso como objetivo, contenido de estudio y recurso didáctico.

Una ventaja importante de la enseñanza de la matemática a través de problemas constituye el hecho de poder graduar la ayuda brindada a los alumnos de acuerdo a sus necesidades pedagógicas y atendiendo a su diversidad cultural. Los docentes han de reconocer en sus aulas la existencia de alumnos que son capaces de construir una profunda comprensión conceptual acerca de un tema particular sin requerir gran participación de su parte, en tanto que para otros un logro similar requiere de atención específica e intensiva. No todos los alumnos parten del mismo punto en sus conocimientos y posibilidades cognitivas, ni llegarán a conceptualizaciones o a dar argumentaciones del mismo nivel de abstracción, pero deben poder alcanzar alguna forma correcta de comprensión de los contenidos curriculares. La popularización de la enseñanza y la extensión de la obligatoriedad a mayor número de años, necesita de docentes mejor formados, capaces de atender lo excepcional (discapacidad, pobreza cultural, superdotados, etc.) utilizando variados recursos, itinera-

rios alternativos y refuerzos adecuados, que sin romper la convivencia en el aula, permitan realizar aprendizajes positivos en paralelo.

¿Qué papel desempeña el docente según esta nueva concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la matemática escolar?

En relación con la enseñanza a través de problemas cabe al docente la responsabilidad de la selección cuidadosa de los mismos, de acuerdo a los contenidos que debe enseñar y a los objetivos de aprendizaje matemático que procura conseguir en sus alumnos. El docente organizará una secuencia de aprendizaje alrededor de una situación seleccionada teniendo en cuenta: el contexto en que presentará el contenido, los conocimientos que los alumnos ya puedan poseer del mismo y si los nuevos conceptos y procedimientos que pretende que el alumno adquiera son respuestas eficaces para la situación elegida. Anticipará las formas de resolución a utilizar por los alumnos, previendo las discusiones que se podrían originar a partir de las mismas y las variables de organización grupal y grados de ayuda para obtener en sus alumnos los resultados de aprendizaje deseados.

Ya en el aula, dará apoyo a sus alumnos creando un clima de confianza y respeto para que actúen, prueben, se comuniquen, ayudándoles a organizarse, facilitando la comprensión de consignas y replanteándoles la finalidad de la tarea cuando pierden el rumbo. Concluida esta etapa de acción, facilitará la **comunicación y confrontación de soluciones**, donde los alumnos desarrollarán formas de comunicación y argumentaciones acerca de lo producido, lo que les permitirá detectar la validez o no de sus respuestas o su interpretación incorrecta del problema. Al docente le tocará además, destacar las adquisiciones que los alumnos hayan realizado, identificándolas, nombrándolas, y si es necesario definiéndolas y relacionándolas con otros conceptos. Esta reflexión y toma de conciencia explícita sobre lo aprendido, conocida con el nombre de **institucionalización**, se hará tanto acerca de las nociones trabajadas como de los procedimientos utilizados por los alumnos.

Terminado de resolver el problema el docente ayudará a resaltar las características más importantes de la situación de manera de permitir que los alumnos puedan reconocer posteriormente situaciones análogas. Y por último, el docente en base al análisis y evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de sus alumnos precisará lo que falta por adquirir sobre un tema dado y planificará los recursos futuros para lograrlo.

No es suficiente presentar uno o dos problemas para que el alumno construya un concepto o desarrolle procedimientos. “Es necesario construir progresiones, secuencias de situaciones que permitan a los alumnos una construcción progresiva de procedimientos, dando la ocasión de reutilizarlos o mejorarlos en otras situaciones. De la multiplicidad de usos en que el conocimiento (concepto o procedimiento) se vea involucrado surgirá la posibilidad de descontextualizarlo (desparticularizarlo), es decir de considerarlo con autonomía de los contextos de origen” (Saiz I, 1994) y en su generalidad, que es lo que hace al conocimiento matemático tan funcional y potente.

Los docentes deberán ser capaces de seleccionar los materiales concretos, gráficos y tecnológicos (calculadoras, calculadoras graficadoras, computadora, video, televisión, multimedia, etc.) que mejor ajusten a la temática prevista y al nivel de los alumnos. Ningún material de por si ha de ser excluido en tanto el docente tenga claro por qué va a promover su utilización. Por ejemplo, si el uso de la calculadora en los primeros años en la hora de trabajo con algoritmos excluye la reflexión sobre los mismos, evidentemente no debe ser permitida, pero si se la utiliza para ver qué pasa con la multiplicación por la unidad seguida de ceros, cuando estos son muchos, pudiendo comprobar que la regla vale lo mismo que

cuando se multiplica por 10, 100 o 1000, se podrá ver su beneficio.

Una consideración especial merece el papel del juego en el aprendizaje de la matemática. La matemática misma puede ser presentada al alumno como un gran desafío que admite reglas particulares, promoviendo la apropiación de técnicas y la gestación de estrategias personales, que pueden dar lugar a nuevos caminos o formas innovadoras de jugar. Justamente su enseñanza basada en problemas debería ser hecha bajo esta caracterización.

Por otro lado, existen juegos en la vida diaria incorporables a la enseñanza de la matemática en la escuela, ya que encierran conocimientos o procedimientos propios de esta disciplina o pueden ser adaptados a tal fin. Ejemplos de ellos lo constituyen:
- los juegos de procedimientos conocidos, pero que pueden ser enriquecidos y variados para profundizar contenidos matemáticos (Dominó, Lotería, Escoba, Generala, Bingo, Oca, Trivial, Carrera de Mente, Pictionary, Batalla Naval, etc.);
- los juegos que impliquen la creación de estrategias por parte de los alumnos, como son muchos de los juegos bipersonales de tablero, en los que puede determinarse una estrategia ganadora (Ta-te-ti, Nim, Llegar a 10, Ludo, etc.);
- los rompecabezas geométricos (Cubo Rubik, Cubo Soma, Tan Gram, etc.) que agudizan las percepciones espaciales a la vez que promueven el descubrimiento de propiedades geométricas;
- los dados y ruletas, que despiertan el interés por las probabilidades;
- los crucigramas, cuadrados mágicos, y juegos de ingenio, que aparecen en diarios y revistas; etc.

El docente ha de ser conciente que su experiencia, creencias y actitudes hacia la matemática, y en especial hacia la resolución de problemas, aunque no las explicite quedan transparentadas en su actuación en el aula y de ellas depende mucho de lo que los alumnos gusten, se interesen y se sientan capaces de "hacer" en esta disciplina.

2.4. Evaluación del área

¿Qué y cómo evaluar según esta concepción de enseñanza de la matemática?

En función de lo expuesto se deduce una concepción de evaluación dirigida a tener más en cuenta la comprensión y el proceder de los alumnos que el control puro de sus habilidades algorítmicas o la memorización de conceptos matemáticos, sin con esto querer descuidar estos aspectos. Recordar definiciones, aplicar reglas, usar vocabulario y escrituras convencionales con eficiencia, no aportan datos suficientes sobre la manera en que los alumnos comprenden los conceptos y procedimientos relacionados con esas actividades. Es el análisis de la lógica que explique sus aciertos, y sus errores sistemáticos lo que brinda más datos al respecto. La observación y el estudio de las estrategias personales que los alumnos usan en la resolución de problemas y la explicación y defensa que hagan de las mismas, darán al docente (y al mismo alumno), los mejores datos acerca del nivel de conceptualización matemática, de las competencias metodológicas y de las actitudes matemáticas y hacia la matemática que poseen.

A la observación (ocasional y sistemática) que el docente realice de la interacción natural que el alumno tenga en el aula con él y sus pares, en relación con su quehacer matemático, deberá sumar el análisis de las formas de desempeño del alumno al cumplimentar fichas de trabajo individual, cuadernos, trabajos interdisciplinarios, pruebas escritas y orales, proyectos grupales, etc., los cuales le aportarán datos más específicos sobre la adquisición individual, real y eficaz que cada alumno haya hecho de los contenidos trabajados en un determinado tiempo.

Algunas pautas que pueden ayudar a analizar los procesos de resolución de problemas en el alumno son:
- ¿Comprende el enunciado desde el punto de vista lingüístico?
- ¿Comprende el problema matemático que encierra?
- ¿Puede traducirlo a algún tipo de lenguaje (concreto, gráfico, simbólico)?
- ¿Qué estrategias utiliza para su solución? ¿Una? ¿Varias? ¿Apropiadas? ¿Económicas?...
- ¿Llega a un resultado posible?
- ¿Vuelve sobre el problema para la revisión de procesos y resultados?
- ¿Se notan progresos sobre sus trabajos anteriores?

Pero no es sólo el alumno el que debe evaluarse y ser evaluado. El docente mismo debe involucrarse en este proceso tornando su forma de enseñanza en objeto de evaluación para mejorar la misma. El grado de solidez de su preparación disciplinar y didáctica y su compromiso con la tarea es lo que se suele reflejar en los aprendizajes de los alumnos, que resultan ser un buen espejo para evaluarlos.

Los lineamientos de acreditación por ciclo que se detallan a continuación de los cuadros de contenidos por año y ciclo, han de ser considerados como orientadores acerca de las adquisiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales más relevantes que los alumnos deberían haber logrado en el ciclo.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

El currículo de matemática está estructurado alrededor de un eje organizador que orienta la concepción de la disciplina para todo el nivel. En la organización de los contenidos se han tenido en cuenta además, las ideas básicas que sustentan los mismos, las actitudes y procedimientos generales, las caracterizaciones de los ejes temáticos propuestos, los propósitos de ciclo, los cuadros de alcances de contenidos (conceptuales y procedimentales) organizados por ciclo, eje y año, y los lineamientos de acreditación por ciclo.

Los ejes temáticos correspondientes al primero y segundo ciclo de la EGB son:

. Eje 1: Número.
. Eje 2: Operaciones.
. Eje 3: Geometría.
. Eje 4: Magnitudes y Medida.
. Eje 5: Estadística y Probabilidades.

Estos ejes no constituyen unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento matemático es esencialmente interconectada. Por otro lado el proceso de construcción cognitivo de la matemática obliga a volver periódicamente sobre los mismos temas con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes.

Corresponde al docente elegir los contenidos de cada eje que considere adecuados para organizar su enseñanza previendo la selección de situaciones que favorezcan su integración y en el marco de una planificación institucional consensuada.

En los cuadros de contenidos específicos por eje temático:

- la lectura horizontal indica la progresión sugerida para la enseñanza de los mismos en los distintos años, entendiéndose que los contenidos de un grado presuponen la adquisición de los correspondientes al grado anterior. El espacio en blanco a derecha de un contenido dado implica que éste debe continuar siendo trabajado en el año siguiente con la complejidad que a ese año corresponda, ya sea integrándolo a otros contextos de usos, variando sus marcos de referencia o con un mayor nivel de lenguaje o formalización.

- la lectura vertical de cada año da cuenta de los contenidos del eje que deberían ser desarrollados en ese año y no constituyen una secuencia didáctica.

Los procedimientos generales y las actitudes son contenidos transversales que deben ser trabajados **simultáneamente** con los contenidos específicos de cada eje temático.

3.1. Eje organizador

"Los modos de razonamiento y el lenguaje de la matemática permiten al alumno del nivel interpretar, representar, explicar, predecir y resolver, tanto situaciones de la vida cotidiana como del mundo natural y social en que vive, para poder integrarse racional y activamente en el mismo y así colaborar a su transformación positiva".

3.2. Ideas básicas

■ La matemática puede considerarse como un proceso de pensamiento que permite construir y aplicar en abstracto, ideas conectadas lógicamente, ideas que en la mayoría de los casos han surgido de la necesidad de resolver problemas de la vida natural, la tecnología o la ciencia.

■ Hacer matemática implica ocuparse de resolver problemas, de encontrar saberes que los solucionan, tanto como de elaborar lenguajes para comunicarlos y validar dichos conocimientos.

■ Los números han surgido de la necesidad concreta de medir colecciones y cantidades.

■ Los números y las operaciones permiten representar situaciones pasadas, presentes o aún no realizadas, en forma abstracta, probando o anticipando resultados de las mismas.

■ La geometría permite controlar las relaciones de las personas con el espacio y describir en forma racional aspectos del mundo que los rodea y estudiar los entes geométricos como modelizaciones de esa realidad.

■ La medida es una forma de explorar la realidad y ayuda a ver la utilidad de la matemática en la vida cotidiana, a la vez que colabora en la construcción de conceptos numéricos, geométricos y estadísticos propios de la disciplina.

■ La estadística y la probabilidad colaboran a la interpretación de hechos físicos y sociales y sus lenguajes penetran la información cotidiana y constituyen una base para la toma de decisiones.

3.3 Contenidos actitudinales

Como se ha mencionado al inicio de este trabajo las actitudes, valores y normas serán considerados como contenidos explícitamente enseñables en nuestras escuelas, además de los conceptos y procedimientos, por cuanto suponen conductas construibles, educables y evaluables. Justamente serán las actitudes, valores y normas con que el alumno enfoque sus aprendizajes las que posibilitarán o no la mejor comprensión, aplicación y transferencia de los saberes conceptuales y procedimentales que la escuela procura impartir.

Cabe al docente ejemplificar las actitudes y valores que espera formar en sus alumnos. Sus propias actitudes hacia la matemática y su pensamiento acerca de qué es, para qué sirve y cómo se aprende constituyen factores decisivos que pueden facilitar o bloquear el aprendizaje global de esta disciplina por parte de los alumnos.

A estos contenidos actitudinales, por cierto no tratados en forma exhaustiva, se los ha organizado en tres categorías relacionadas con:

- la propia persona.
- el conocimiento matemático, su producción y forma de comunicación.
- la sociedad.

En relación con la propia persona:

En esta categoría se agrupan las actitudes y valoraciones vinculadas a la autoestima y posibilidades de control personal del conocimiento matemático. Algunas de ellas son:

- Confianza en su posibilidad de plantear y resolver problemas.
- Seguridad en la defensa de argumentos y flexibilidad para modificarlos.
- Interés por generar estrategias personales de resolución de problemas y cálculos.

- Disposición favorable para la contrastación de sus producciones.
- Sentido crítico sobre las estrategias usadas y los resultados obtenidos.
- Disciplina, esfuerzo y perseverancia en la búsqueda de soluciones a los problemas.
- Placer por los desafíos intelectuales.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas en la resolución de problemas.
- Tolerancia y serenidad frente a los errores y logros en la resolución de problemas.

En relación con el conocimiento, su forma de producción y de comunicación:

En esta categoría convergen las actitudes y valoraciones que el alumno pueda ir desarrollando en relación con la matemática, su método y su lenguaje.

La matemática ha de ser valorada no sólo por ser un bien cultural que necesita ser mantenido en el tiempo como ejemplo de construcción magistral del intelecto humano, sino también por ser un bien instrumental necesario para comprender el mundo, operar sobre él y enriquecerlo; un bien formativo puesto que contribuye por excelencia al desarrollo del pensamiento lógico de quien la estudia y un bien social ya que se ha tornado una forma de comunicación generalizada.
La historia de la matemática y la lectura de biografías de matemáticos reconocidos es un poderoso aliado para mostrar cómo esta disciplina matemática surge del juego entre problemas prácticos y teóricos, y hacer comprensible a los alumnos el impacto que esta interacción tiene en nuestra cultura y en nuestras vidas.
Algunas actitudes a formar vinculadas a esta categoría son:

- Valoración de la matemática desde su aspecto lógico e instrumental y social.
- Gusto por la exactitud y la verdad.
- Curiosidad, honestidad, apertura y escepticismo como bases del conocimiento científico.
- Interés por el uso del razonamiento intuitivo, lógico y la imaginación.
- Valoración del lenguaje matemático (numérico, algebraico, geométrico, estadístico, etc.) para modelizar situaciones de la vida diaria.
-Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.
- Aprecio por el vocabulario preciso que evita ambigüedades.
- Interés por la precisión apropiada en la realización de mediciones.
- Corrección, precisión y prolijidad en la presentación de los trabajos y el diseño de experiencias.
- Incorporación de la estimación cuantitativa a la forma de proceder habitual.
- Sensibilidad ante las cualidades matemáticas de las manifestaciones de la naturaleza, las artes y la tecnología.
- Curiosidad por manejar instrumentos y conocer sus características y uso adecuado.
- Reconocimiento y valoración crítica de la utilidad de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la matemática.
- Valoración de la incidencia de los nuevos medios tecnológicos en el tratamiento matemático de información muy diversa.

En relación con la sociedad:

Una buena enseñanza de la matemática sin lugar a duda, colabora a incrementar la cultura de una sociedad democrática formando al alumno en la discusión productiva, en la toma de decisiones pertinentes y en la seguridad de que el juicio ha de primar por sobre la fuerza.

Actitudes relacionadas con esta categoría son por ejemplo:

- Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizajes.
- Aprecio y respeto por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada.

- Respeto por el pensamiento ajeno.
- Valorización del trabajo cooperativo y la toma de responsabilidades a efectos de lograr un objetivo común.
- Honestidad en la presentación de resultados.
- Valoración de los espacios de investigación en el país que contribuyan al desarrollo del conocimiento matemático.
- Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso de los lenguajes matemáticos en informaciones y argumentaciones sociales, políticas y económicas, en especial estadística y probabilística.
- Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, sociales, étnicos u otros, acerca del rendimiento en el aprendizaje de la matemática.

Estos saberes comparten el carácter de transversalidad por sobre todos los ejes del área.

3.4. Contenidos procedimentales generales

A continuación se explicitan los procedimientos generales relacionados con la actividad matemática. No es intención que se dé a los alumnos un curso de lógica, heurística o lenguaje matemático, sino que a través de la puesta en acto de esos procedimientos y de la reflexión que suscite dicha práctica, el alumno vaya comprendiendo los fundamentos lógicos en que se sustentan.

Estos procedimientos han de trabajarse con continuidad desde el primer ciclo, en tanto atienden a la formación de procesos generales de pensamiento, cuyo tiempo de adquisición es mucho más largo que el de los conceptos. Por su carácter transversal se los integrará con los contenidos de los ejes 1 a 5.

En la introducción se ha definido la matemática como "proceso de pensamiento" por lo tanto el aprendizaje de los procedimientos que ella utiliza es un objetivo primordial de su enseñanza. Conocer los procedimientos del quehacer matemático no es sólo ejecutarlos. "Los estudiantes deben conocer como aplicarlos, por qué funcionan y cómo verificar que con ellos se obtienen las respuestas correctas. Los alumnos también deben comprender qué conceptos subyacen a los procedimientos y la lógica con que se justifican. El conocimiento de procedimientos también incluye la habilidad para diferenciar aquellos que funcionan de los que no lo hacen y la habilidad de justificarlos y de crear otros nuevos. Los estudiantes han de ser estimulados para apreciar la naturaleza y el papel de los procedimientos como herramientas para cubrir necesidades específicas de una manera eficiente y que por lo tanto pueden ser extendidos o modificados para solucionar situaciones nuevas" (Standards USA, 1989)

Se hace una partición de los mismos en procedimientos vinculados **a la resolución de problemas, al razonamiento y a la comunicación** al solo efecto de mostrar claramente los aspectos que abarcan aunque, sin duda, no se podrá trabajar con procedimientos de una categoría sin involucrar **obligadamente** procedimientos de las dos restantes.

Acerca de la resolución de problemas:

La resolución de problemas no debe pensarse **como un tópico distinto sino como un proceso que debe penetrar todo el diseño curricular y proveer el contexto en el cual los conceptos y habilidades pueden ser aprendidos.**

Los problemas ponen en juego:
. procedimientos de rutina tales como contar, calcular, graficar, transformar, medir, etc. y

. procedimientos más complejos (conocidos con el nombre de **"estrategias"**) como estimar, organizar, comparar, contrastar, relacionar, clasificar, analizar, interpretar, deducir, etc.

La elaboración de estrategias personales de solución de problemas crea en los alumnos confianza en sus posibilidades de hacer matemática, pues se asienta sobre los saberes que ellos pueden controlar.

Trabajar en grupo discutiendo estrategias, formulando conjeturas, estimando resultados, acotando errores, examinando alternativas y consecuencias, discriminando los procedimientos más útiles y económicos, analizando la pertinencia de los resultados en relación con la situación planteada, hará que los alumnos evolucionen en sus conceptualizaciones y procedimientos, a la vez que los iniciará en las formas sociales de la discusión y del consenso y de la toma de decisiones.

Elaborar preguntas a partir de un conjunto de datos que el alumno sea capaz de interpretar, lo ayudará a comprender qué es un problema; analizar si sus preguntas son pertinentes a la información dada y si ésta es suficiente para responder a ellas y, en el caso de no serlo, buscar nueva información. De esta manera el alumno entrará en contacto con la forma de trabajo científico.

Una actitud abierta y estimuladora del docente y un clima de aula respetuoso por las ideas ajenas son factores decisivos para que los alumnos desarrollen la comprensión, el gusto y la confianza para trabajar con los procedimientos de mayor nivel intelectual.

Acerca del razonamiento:

El matemático no descarta ninguna forma de llegar al conocimiento (intuitiva, inductiva o deductiva) y los docentes y los alumnos tampoco deben hacerlo.

En la EGB no se pretende que el alumno se mueva dentro de un marco axiomático riguroso, pero sí a intuir, plantear hipótesis, hacer conjeturas, generalizar, y si es posible demostrar, sin exigencias de formalización extremas como se acostumbra en la presentación acabada de resultados en la matemática.

La **intuición** entendida tanto como la captación primera de conceptos, que nos permite comprensiones acerca del mundo las más de las veces limitadas y aun equívocas pero enormemente útiles, como la captación súbita de una idea que de pronto aparece cuando menos lo esperamos, son aspectos que el docente no puede descuidar. El primero, porque constituye el punto de partida sobre el que la escuela deberá actuar provocando cambios cualitativos en esas conceptualizaciones espontáneas que el alumno demuestra poseer. En cuanto al segundo, reconociendo que no parece darse en un campo conceptual virgen, sino en aquellas personas que poseyendo conceptos previos están encaminados en dirección a una nueva idea sin acudir claramente al razonamiento lógico.

La **inducción** es el método que usan la mayoría de las ciencias para corroborar que ciertas proposiciones son verdaderas. El razonamiento inductivo se basa en la elaboración de conjeturas o hipótesis nacidas de la generalización de propiedades que se dan en un conjunto de observaciones.

A lo largo de toda la EGB, el contraste de conceptos y relaciones, la búsqueda de

regularidades en un conjunto de datos (hechos, formas, números, expresiones algebraicas, gráficos, etc.) y la formulación de generalizaciones en base a lo observado, a la experiencia o a la intuición, apuntarán a la formación del razonamiento inductivo.

La matemática usa la inducción como punto de partida, pero la verdad de sus proposiciones se demuestra a través de la **deducción**. El razonamiento deductivo demuestra la verdad de sus conclusiones como derivación "necesaria" de sus premisas.

Probar una generalización requiere de la deducción que la independiza de la experiencia y la torna universal. El razonamiento deductivo no está necesariamente unido a una presentación formal del mismo, y en este nivel no es condición necesaria tal presentación, pero sí es interesante que los alumnos de primer y segundo ciclo comiencen a establecer las diferencias entre las distintas formas de verificación.

La negación, los cuantificadores, las conectivas, los contraejemplos, son herramientas del razonamiento lógico que los alumnos deben conocer y utilizar en estos ciclos.

Poder detectar inconsistencias en razonamientos propios y ajenos le proveerá al alumno de un recurso esencial para hacer progresar su conocimiento y manejarse en la sociedad con autonomía.

La capacidad de razonar lógicamente crece con la edad y las experiencias de dentro y fuera de la escuela. En los distintos años de la escuela se han de ir ampliando los contextos de aplicación de la misma (numéricos, espaciales, geométricos, de proporcionalidad, gráficos, etc.) y el rigor con que se la utilice.

Acerca de la comunicación:

La comunicación es esencial en tanto posibilita:

- brindar y recibir información,

- lazos de conexión entre las nociones informales e intuitivas del niño y el lenguaje abstracto y simbólico de la matemática,

- establecer conexiones entre las diferentes formas de representación concretas, gráficas, simbólicas, verbales y mentales de conceptos y relaciones matemáticas,

- ver la necesidad de precisar el vocabulario y compartir definiciones para evitar la ambigüedad que existe en el lenguaje común.

La coherencia y la precisión en una exposición exigen coherencia y precisión en el pensamiento. A su vez la comunicación de ideas contribuye a clarificar, agudizar, precisar y consolidar el razonamiento.

Si bien las ideas matemáticas admiten diversos marcos de representación, su lenguaje específico es el resultado de la combinación de signos, símbolos y términos matemáticos.

La resolución de problemas en todos los ciclos da el espacio adecuado para que los alumnos lean, escriban y discutan ideas utilizando el lenguaje matemático con significado y naturalidad.

El alumno paulatinamente estará en condiciones de explicar a otros, en lenguaje común, los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos en la realización de una tarea. Este lenguaje se irá rigorizando ante las discusiones que crea el uso del lenguaje ordinario (común, cotidiano) por su ambigüedad y falta de precisión, lo que hará que el alumno

"necesite" expresar las ideas matemáticas con el lenguaje específico.
En el Tercer Ciclo se pondrá especial atención a la comunicación (oral, escrita o visual) de ideas matemáticas utilizando el vocabulario correspondiente al contexto aritmético, geométrico, de proporcionalidad, funcional, de medida, estadístico, etc. en que se esté trabajando.

3.4.1. Contenidos procedimentales generales del primer ciclo

Procedimientos vinculados con la resolución de problemas

. Identificación de datos e incógnitas en enunciados orales, gráficos o escritos de problemas.
. Interpretación de las relaciones entre los datos y las incógnitas a través de representaciones concretas, gráficas o simbólicas.
. Elaboración de estrategias personales de resolución de problemas.
. Establecimiento de relaciones entre el procedimiento y la razonabilidad del resultado en el contexto de la situación planteada.
. Determinación de los procedimientos más económicos para la obtención de un resultado correcto.
. Elaboración de preguntas a partir de datos.
. Trabajo en grupos para resolver problemas
- discutiendo estrategias;
- formulando conjeturas;
- examinando consecuencias y alternativas;
- reflexionando sobre procedimientos y resultados.

Procedimientos vinculados con el razonamiento

. Comparación de conceptos.
. Comparación de relaciones.
. Búsqueda de regularidades en un conjunto dado.
. Planteo de generalizaciones e hipótesis simples en base a la observación, experiencia e intuición.
. Estimación del resultado de un problema o cálculo, valorando el grado de error admisible.
. Identificación de ejemplos de conceptos y relaciones.
. Exploración, tanteo de la validez de soluciones, afirmaciones o definiciones a través de ejemplos.
. Utilización de los conectores en la resolución de problemas.

Procedimientos vinculados con la comunicación

. Escucha e interpretación de consignas, enunciados de problemas e información matemática sencilla.
. Localización, lectura e interpretación de información matemática sencilla en el entorno inmediato (calendarios, tickets, boletos, envases, afiches, boletas, etc.).
. Exposición en lenguaje común y claro de los procedimientos y resultados obtenidos en la ejecución de un trabajo o resolución de un problema.
. Denominación de conceptos y relaciones simples, utilizando el vocabulario aritmético y geométrico adecuado.

3.4.2. Contenidos procedimentales generales del segundo ciclo

Procedimientos vinculados a la resolución de problemas

. Diferenciación en situaciones problemáticas de
- datos conocidos de incógnitas;
- datos relevantes de irrelevantes;
- datos necesarios de innecesarios;
- datos suficientes de insuficientes;
- datos contradictorios, etc.

. Modelización de situaciones problemáticas a través de materiales, tablas, dibujos, diagramas, gráficos, fórmulas, ecuaciones, etc.
. Elaboración de estrategias personales de resolución de problemas.
. Establecimiento de relaciones entre el procedimiento y la razonabilidad del resultado en el contexto de la situación planteada.
. Determinación de los procedimientos más económicos para la obtención de un resultado correcto.
. Creación de problemas a partir de actividades del mundo real, de información organizada o de ecuaciones simples.
. Trabajo en grupos para resolver problemas
- discutiendo estrategias;
- formulando conjeturas;
- examinando consecuencias y alternativas;
- reflexionando sobre procedimientos y resultados.

Procedimientos vinculados al razonamiento

·Comparación de conceptos.
·Comparación de relaciones.
·Búsqueda de regularidades en un conjunto dado.
·Planteo de generalizaciones e hipótesis simples en base a la observación, experiencia e intuición.
·Estimación del resultado de un problema o cálculo, valorando el grado de error admisible.
·Identificación de ejemplos de conceptos y relaciones.
·Investigación de la validez de generalizaciones a través de ejemplos y de contraejemplos.
·Utilización e interpretación de cuantificadores, la negación y las conectivas "o" e "y".

Procedimientos vinculados a la comunicación

. Interpretación y representación de conceptos y relaciones en distintos marcos (físico, gráfico, geométrico, algebraico, etc.).
. Localización, lectura e interpretación de información matemática presentada en forma oral, escrita y visual.
. Explicación en forma oral o escrita de los procedimientos seguidos por uno mismo u otros en la resolución de situaciones y cálculos.
. Denominación, explicación y definición de conceptos y relaciones, usando el vocabulario aritmético (numérico, de proporcionalidad, etc.) y geométrico (ubicación y formas) adecuado.

3.5. Caracterización de los ejes temáticos

Eje : *Número*

Este eje temático está dirigido al estudio de los números, sus formas de representación y sus
propiedades. Se lo ha separado del resto de los ejes para señalar la importancia del tema, pero no supone un tratamiento aislado del mismo, en tanto los números encuentran en esos ejes su razón de ser y su significado.
El objetivo primordial de este eje, relacionado especialmente con los de Operaciones y Medida, consiste en que los alumnos piensen sobre los números, establezcan relaciones de comparación entre ellos, los usen apropiadamente, adquiriendo así el sentido de los mismos. Este conocimiento se manifiesta por la capacidad para juzgar si un pensamiento numérico es adecuado y los resultados son razonables, dándoles a los alumnos, confianza para usar la matemática en la resolución de problemas y en la comunicación de ideas.

En el primer y segundo ciclo se trabajarán los números a partir de las razones prácticas que motivaron su creación (para cardinalizar, ordenar, medir, indicar partes de la unidad, dejar un cociente indicado, etc.). Corresponderá al tercer ciclo hacer una fundamentación de los conjuntos numéricos en base a las razones de orden matemático que los requieren como raíces de ecuaciones de distinto tipo (Por ejemplo: los números racionales como solución de las ecuaciones de la forma
ax = b donde b no es múltiplo de a).

Los niños llegan al primer año de la EGB con conocimientos numéricos aprendidos de su medio social y de su paso por el Nivel Inicial. Estos conocimientos pueden ir desde la simple enunciación de numerales y la cuantificación de colecciones poco numerosas, hasta la resolución de problemas sencillos utilizando números pequeños. Estos saberes, muy diferentes de un niño a otro, son los que el docente debe diagnosticar, para proponerles situaciones que enriquezcan el significado de los números y los procedimientos que manejan a fin de basar en ellos el aprendizaje de los siguientes.

El conteo y la estimación visual son las estrategias habituales que utilizan la mayoría de los niños pequeños para cuantificar y comparar numéricamente conjuntos de objetos, estableciendo relaciones de igualdad y diferencia entre ellos. Esto los llevará a descubrir el valor de los números para memorizar la cantidad de elementos de un conjunto (cardinal) o los lugares en una sucesión (ordinal), compararlos y predecir resultados de acciones posibles aun en ausencia de las colecciones que representan.

A esta construcción del número en su aspectos ordinal y cardinal, se suma en este ciclo la del valor ideográfico de los numerales. Entender que a partir de un grafismo se puede representar una pluralidad de objetos, que el mismo no está sujeto ni a aspectos perceptuales, ligados a la naturaleza del conjunto cuya cardinalidad significa, ni a la expresión verbal del mismo, es un esfuerzo que los niños hacen entre los 5 y 6 años.

De allí que el primer año de EGB, continuando el trabajo comenzado en el Nivel Inicial, debe estar dedicado a la construcción del valor cardinal y ordinal de los números entre 1 y 100, resolviendo situaciones de comparación entre ellos y afianzando además las relaciones entre el significante oral (palabra -número), el símbolo numérico (numeral) y el valor que ellos representan.

El trabajo con descomposiciones aditivas (o multiplicativas) de los números, correspondientes a los intervalos numéricos que se estén tratando en los distintos años, contribuirá a la mejor comprensión de los mismos. A través de ellas el alumno comprobará el orden de magnitud (tamaño) de los números y descubrirá las múltiples escrituras equivalentes

de los mismos, lo que lo instrumentará para que pueda ampliar su campo numérico expresando cantidades para las que no conoce el numeral convencional, a la vez que para efectuar operaciones sin poseer conocimiento explícito del sistema de notación posicional. Por ejemplo:
- puede ser que un niño de primer año no sepa como se escribe "cuarenta y siete" (47) pero pueda expresarlo como 20 + 20 + 7 o como 40 + 7, si conoce estos numerales,
- aun desconociendo los algoritmos convencionales los niños podrán efectuar operaciones mediante descomposiciones aditivas convenientes. Sea, por ejemplo, 244+325. En tanto es posible pensar esta suma como 200+40+4+300+20+5 es posible agrupar 200+300 = 500, 40+20 = 60 y 4+5 = 9, obteniéndose así 560 + 9, valor fácilmente calculable como 569.

Otro ejemplo:
- Dado 15 x 8, el alumnos puede hacer 15 x 4 y al resultado multiplicarlo por 2, o bien sumar 15 x 4 dos veces, o hacer 5x3x4x2 y resolver 20 x 6 lo cual es sencillo de hacer.

El análisis de la serie numérica convencional escrita y oral ayudará a los alumnos a advertir regularidades (por ejemplo, que en ciertos intervalos existen cifras que se repiten, que después del 9 en la última cifra siempre aparece el 0, etc.) que luego se explicarán por el uso del sistema de numeración posicional decimal.

La estructura del sistema de numeración es compleja, las reglas que lo rigen están lejos de resultar "evidentes" para los alumnos. Su conocimiento exige bastante más que observar que las cifras que están a la izquierda en un numeral "valen más". Comprender que 72 equivale a 7 grupos de 10 y 2 unidades simples implica entender relaciones de inclusión de clases (unidades-decenas) y la coordinación mental de la suma y la multiplicación, ya que "siete de diez más dos" se representa matemáticamente por 7.10 +2.

Los niños, por lo general, no se cuestionan por qué los números se escriben de tal o cual manera, de ahí que es necesario que el docente les plantee situaciones que los lleven a la necesidad de hacerlo, pues sin la comprensión del sistema no podrán entender como se gesta la serie numérica convencional ni los algoritmos de las operaciones.

El estudio de otros sistemas de numeración (romano, mapuche, maya, sexagesimal, etc.) en el segundo ciclo colaborará a este objetivo, haciendo además, que los alumnos comprendan mejor las propiedades específicas del sistema posicional decimal (sentido del cero en los numerales, valor absoluto y relativo de las cifras, noción de base, número de grafismos, etc.) El uso de materiales manipulables tan simples como palillos, contadores o bloques multibase serán aliados poderosos para que los alumnos desde primer ciclo se inicien en la captación de estas propiedades.

El descubrimiento de lo realizado por otras civilizaciones colaborará además a que el alumno admire sus logros y comprenda la forma y el tiempo que implican la creación del saber matemático por la humanidad.
Recién en el tercer ciclo el alumno podrá entender acabadamente el valor del sistema de numeración posicional decimal como herramienta de comunicación universal, que permite representar en un mismo código todos los números reales (a veces en forma aproximada) y su valor para la operatoria aritmética.

El trabajo con las nociones de número par, primos y compuestos, divisores y múltiplos, criterios de divisibilidad, números amigos, triangulares, cuadrados, capicúas, etc., a partir de tablas, modelos geométricos, patrones y problemas numéricos de distinto grado de complejidad según el ciclo, ayudará a que los alumnos distingan semejanzas y diferencias entre números, conjeturen propiedades, las prueben para confirmarlas o refutarlas, todo lo cual contribuye a que profundicen el sentido de los números a la vez que aprecien la

riqueza interna de la matemática.

El enseñanza de fracciones en el primer ciclo estará principalmente vinculada a la medida como forma de expresar porciones de la unidad, sea ésta continua o discontinua (n/m equivale a n veces 1/m, valor unitario con el que se mide). Por ejemplo, los alumnos estarán en condiciones de dar el resultado de 3/4 de una manzana como de 3/4 de 16 bolitas, a partir de obtener un cuarto de la unidad correspondiente. Este trabajo se apoyará permanentemente con modelos concretos y gráficos (materiales descartables, porotos, regletas, modelos de área, etc.) que aseguren una comprensión de las simbolizaciones que se utilicen.
En los ciclos siguientes se irá enriqueciendo este significado (relación parte-todo) con los otros usos de las fracciones, como cocientes indicados de divisiones inexactas o como razones (Ver eje Operaciones). Una vez conceptualizadas las fracciones como números se las identificará con el conjunto de los números racionales positivos (segundo ciclo), vinculándoselas con las expresiones decimales que las representan y que resultan ser otra forma de notación para esos números.

Las expresiones decimales serán consideradas en el primer ciclo en razón de que están en el entorno cotidiano de los niños. Ellas figuran en los precios, se habla de pesos y centavos en las cajas de los supermercados, aparecen en las balanzas electrónicas y en la pantalla de la calculadora, de allí que sea interesante para el docente indagar con qué lógica los niños interpretan y manejan las mismas.

En el segundo ciclo se comenzará el estudio de los números decimales con criterio similar al utilizado para las fracciones, poniendo un fuerte y continuado énfasis en el uso de modelos, el lenguaje oral y la conexión con los símbolos. Será recién en tercer ciclo donde se analizarán sistemáticamente sus propiedades (periodicidad, infinitud, aproximación) viéndoselos como forma de representación, exacta o aproximada, de todos los números reales (habiéndose ampliado para ese entonces el conjunto de los racionales positivos con los negativos y al introducirse la noción de número irracional).

En ningún caso se tomará como cometido el trabajo con fracciones con denominadores complicados o muy grandes o con expresiones decimales con muchas cifras decimales, los cuales no son de uso común en la vida cotidiana y para cuyo tratamiento en los casos en que sea necesario está la calculadora.

Si bien se han entablado discusiones acerca de la permanencia de las fracciones dentro del curriculo escolar, en tanto que los números decimales son más potentes en sus aplicaciones y constituyen el lenguaje de las calculadoras, se ha de considerar que las fracciones poseen un grado de explicitación, para designar las relaciones que significan en sus distintos contextos de aplicación, que parece ser más accesible que la notación decimal. Por ejemplo, frente al problema "Hay dos tortas y tres niños ¿cuánta torta dar a cada niño", la expresión 2/3 pensada como dos veces un tercio, resulta mucho más evidente de lo que le toca a cada niño que el resultado de la división 0,666..., donde el alumno bien se puede preguntar cómo es posible cortar porciones con un valor que no termina nunca.

La aproximación de números es un recurso valiosísimo para la resolución de problemas de medida, la estimación de resultados de cálculos y el análisis de la razonabilidad de los mismos, de allí que se han de trabajar desde el primer ciclo los procedimientos más comunes relacionados con ella. Estos son : **el encuadramiento de números en un intervalo, el redondeo y el truncamiento**. (Ver Primer Documento de Desarrollo Curricular- Area Matemática).

Es importante que los alumnos puedan relacionar y utilizar las distintas representaciones de los números de acuerdo al contexto en que estén trabajando. Por ejemplo deberán

reconocer que 3/4 = 0.75 = 75% = 0, 74999..= etc.

La representación en la recta de los naturales y racionales positivos contribuirá a la comprensión de las propiedades de estos conjuntos numéricos y constituye un modelo geométrico simple que ha de usarse desde los primeros años de la EGB.

En resumen, a lo largo de estos dos ciclos se trabajarán los procedimientos básicos de leer, escribir, interpretar, relacionar, comparar, clasificar, ordenar y aproximar distintos tipos de números mediante la resolución de problemas que los movilicen.

Eje:*Operaciones*

El contenido de este eje para la EGB está referido a las operaciones aritméticas en los distintos conjuntos numéricos, sus propiedades y las diferentes formas de cálculo de las mismas.

Las operaciones aritméticas permiten modelizar situaciones de la vida cotidiana y de otras disciplinas en lenguaje matemático y obtener resultados que pueden explicar y anticipar respuestas para resolver problemas de las mismas.

Entender el sentido de las operaciones, además de ayudar a resolver problemas, contribuye a dar mejor significado a los números y al desarrollo conceptual del cálculo mental y escrito. Esta comprensión implica atender a los conceptos y relaciones que la operación representa y no solamente a las formas o técnicas de cálculos de su resultado.

En primer año se continuará con los alumnos el trabajo comenzado en el Nivel Inicial, con situaciones numéricas concretas, orales y gráficas, que los lleve a la reflexión acerca de las acciones que efectúan y los obliguen a utilizar números y anticipar resultados. Vendrá luego la necesidad de comunicar por escrito lo realizado, lo que conducirá a los niños a efectuar representaciones de distinto nivel de abstracción hasta llegar a la escritura simbólica convencional.

Se tendrá en cuenta que la introducción de los signos de las operaciones requiere de especial atención, pues son ideogramas convencionales, a los que el alumno debe acceder entendiendo esta particularidad, tal como lo son los mismos numerales. Se tendrá en cuenta además, que estos signos responden a diversos significados según las acciones que representan y la naturaleza de los numerales intervinientes, así por ejemplo el signo " + " puede significar unir o agregar, el " : " repartir o partir, el " x " puede indicar tantos grupos de, o una combinatoria entre conjuntos, etc.

Al finalizar el primer ciclo los alumnos deberían estar en condiciones de resolver situaciones problemáticas en base a las cuatro operaciones básicas con números naturales y a su vez, dadas las "cuentas" poder crear enunciados particulares cuya simbolización se ajuste a las mismas, lo que contribuirá a que comprendan que una misma expresión simbólica puede representar una amplia gama de problemas.

La confección de tablas (simples y de doble entrada) de las operaciones con los distintos tipos de números y el análisis de regularidades en ellas, el contraste de las operaciones inversas y la búsqueda de términos o factores dados los resultados, contribuirá a profundizar la estructura de cada operación.

La memorización de sumas y productos básicos, basada en la comprensión, tornará más ágil la tarea de calcular.

La resolución de ecuaciones simples en el conjunto de los números naturales y racionales

positivos ayudará a los alumnos a entender el significado de las operaciones y las relaciones entre las mismas.

La operatoria desarrollada en un intervalo numérico facilita, pero no garantiza una transferencia inmediata a intervalos más amplios, y menos a otros conjuntos donde las operaciones no admiten necesariamente las mismas interpretaciones. Por ejemplo, la división como "sustracción" repetida tiene sentido en el conjunto de los números naturales, pero no siempre es conveniente tal interpretación con las fracciones, análogamente el producto cartesiano cuyo resultado puede ser dado por una multiplicación de naturales deja de tener sentido con los números decimales. De esto se desprende que en los tres ciclos de la EGB ha de prolongarse este trabajo de resignificar las operaciones de acuerdo a los conjuntos numéricos en uso, aunque en el tercer ciclo se pretende un trabajo más formal de las mismas.

Si bien en primero y segundo ciclo no se descarta el uso y la reflexión sobre las propiedades de las operaciones, no se exige un tratamiento formal de las mismas.

El **cálculo** no se desvincula del significado de la operación, que será lo que permita considerar la razonabilidad del resultado, pero el procedimiento de calcular se rige por propiedades que no están estrictamente ligadas al problema sino a la naturaleza de los números que intervienen, a las reglas del sistema posicional decimal y a las propiedades de la operación en si misma. Lo que sí importa en la relación del cálculo con el problema es el grado de exactitud requerido.

La matemática hace uso tanto del cálculo exacto como aproximado. La estimación de cantidades y resultados de cálculos, en que obtener valores aproximados son suficientes, debe ser una tarea que se comience a trabajar desde los primeros años, ya que es un procedimiento de uso común en la vida cotidiana.

Es fundamental que los alumnos aprendan a discernir frente a una situación dada el tipo de cálculo necesario. Por ejemplo, en el supermercado sabrá que es suficiente redondear los precios para estimar el gasto total de la compra, pero si se trata de cubrir el piso con cerámicos, generalmente caros, es mejor realizar un cálculo exacto aunque luego deba comprar un poco más por aquellos que se rompan y si finalmente, debe cobrar una cuenta de la venta de varios artículos el cliente seguramente le exigirá un cálculo exacto en su boleta.

Si el cálculo necesita ser exacto, podrá elegirse alguno de los siguientes métodos para su realización:
- **mental**, apelando a la memoria de hechos numéricos conocidos y aplicando propiedades numéricas sencillas, etc.,
- **escrito**, si los valores son más complejos o
- mediante la **calculadora**, si los cálculos además fueran muchos y tediosos.

En el caso que una respuesta aproximada sea suficiente, bastará la estimación del resultado en base a procedimientos de redondeo o truncamiento de números, o de modificación en el orden de las operaciones dadas, trabajándose fundamentalmente a nivel mental, aunque si los cálculos fueran muchos es posible que se torne necesario el apoyo escrito. La estimación desarrollará en los niños procesos de pensamiento flexibles y creativos. Así por ejemplo, frente a 624+382 los niños podrán hacer:

1) 600+300 son 900 y 24+82 es cerca de 100. Luego el resultado será cercano a 1000.
2) 624 es casi 600 y 382 es casi 400, por lo tanto la suma se aproxima a 1000.
3) 62 decenas más 38 decenas son aproximadamente 60 más 40 decenas, por lo que el resultado estará alrededor de 1000, etc.

O en el caso de tener que dividir, por ejemplo: 5432 : 8, el alumno podrá darse cuenta que el resultado tendrá 3 cifras ya que 5 es menor que 8, y trasformar la división (redondeando) en 5000 : 8 lo que le dará cerca de 600, en tanto 6c x 8 = 48c, valor cercano a 5000.

La estimación es una estrategia mental que se utiliza para predecir resultados de cálculos y mediciones o juzgar la razonabilidad de los mismos, en función de la situación planteada y los datos numéricos intervinientes.

Los alumnos deben ser acostumbrados a usarla, aun cuando trabajen con la calculadora, pues les proveerá de un medio para saber si han apretado las teclas correctas y les reportará un uso comprensivo de esta herramienta quitándole el rango de objeto mágico que siempre dice "la verdad".
Respecto de los algoritmos escritos con los distintos tipos de números, se sabe que la expectativa de que los alumnos los dominen prematuramente ocasiona aprendizajes pobres y efímeros y mucho tiempo perdido en "re-enseñarlos" cada nuevo año. Cuando los alumnos han captado el significado de las operaciones y comprenden los procesos de simbolización, deberán diseñar sus propios algoritmos, discutirlos, compararlos y evaluarlos con sus pares y el docente hasta llegar a la comprensión de cómo funcionan los algoritmos convencionales y las ventajas que acarrea su uso.

A través de las nociones de divisibilidad el alumno aprenderá otro tipo de operaciones (máximo común divisor, mínimo común múltiplo) con propiedades específicas.

Las operaciones con fracciones necesitan un tratamiento lento, pero continuo, que deberá apoyarse en los materiales concretos y visuales, hasta llegar al plano simbólico. En el primero y segundo ciclo se ha dedicar especial atención a la relación parte-todo y a la de equivalencia de fracciones, pues son contenidos fundamentales para avanzar en el tratamiento de este tema.

La proporcionalidad numérica podrá ser trabajada a través de patrones, diagramas y tablas sencillas desde primer ciclo, pidiéndole a los niños que busquen regularidades numéricas en las mismas. Este trabajo se complementará en el segundo y tercer ciclo con el tratamiento de problemas (muchos provenientes de la medida) que conduzcan a los alumnos a la comprensión de las relaciones de proporcionalidad directa e inversa y su modelización a través de las funciones.

Las razones, cuyo tratamiento corresponde iniciar en el segundo ciclo, expresan la relación entre dos cantidades, que pueden pertenecer a conjuntos de igual o distinta naturaleza (metros-kilómetros, personas-km2; alumnas-alumnos de la clase, litros-kilos, etc.). Para indicarlas se utiliza la escritura fraccionaria, pero no se las debe confundir con los números fraccionarios ya que las razones poseen propiedades que las distinguen de ellos. Por ejemplo: las razones no pueden ser sumadas, sustraídas, multiplicadas y divididas como las fracciones. Consecuentemente es necesario dedicarles un tiempo especial al estudio de sus propiedades.

El concepto de razón y proporcionalidad numérica, nada simples, brindan un medio de integración riquísimo de los distintos ejes (escalas en geometría, razones en medida, porcentajes en estadística, etc.) y en temas de otras disciplinas como la física, la economía, demografía, etc.

Eje: *Geometría*

Geometría en este currículo significa el estudio del espacio y de los objetos, relaciones y movimientos que en él se dan.

El objetivo del estudio de las nociones geométricas en este nivel es ayudar a los alumnos a controlar sus relaciones con el entorno, a representar y describir en forma racional aspectos del mundo en el cual vivimos y a estudiar los entes geométricos como modelizaciones de esa realidad.

Al ingresar a la E.G.B., el niño tiene en general más desarrolladas sus capacidades geométricas que las aritméticas, pero una enseñanza escolar de la geometría que suele estar basada en la memorización de nombres, definiciones y dibujos tiende a estancar esas capacidades.

La propuesta es continuar el estudio sistemático de la geometría partiendo de las concepciones espontáneas, basadas en las experiencias y aprendizajes cotidianos de los alumnos y lo aprendido en el nivel inicial, para ir construyendo gradualmente los conceptos básicos y las propiedades fundamentales que son contenidos de este eje.

La enseñanza de los contenidos del mismo ha de hacerse con un criterio similar al que se sostiene para el aprendizaje de los contenidos numéricos, es decir, enfatizando la construcción del significado de los contenidos geométricos a través de su utilidad para resolver problemas.

Experiencias y problemas que conduzcan a los alumnos a explorar y representar su entorno, ubicarse y orientarse en él, ubicar y orientar objetos, identificar y caracterizar formas, relacionarlas, representarlas, aplicarles movimientos, harán evolucionar las nociones geométricas.

Dado que los alumnos no parten de una construcción intelectual teórica de la geometría, sino que llegan a la misma a través de una vinculación empírica con su entorno físico ha de tenerse en cuenta la importancia de las percepciones (visuales y hápticas) que el alumno tenga acerca del mismo. Continuando con lo tratado en Nivel Inicial se propondrán actividades geométricas que a su vez mejoren la percepción de figura-fondo, la discriminación visual, la constancia de la forma y el tamaño ante distintos puntos de vista, la memoria visual, la posición en el espacio, la captación de las propiedades geométricas de un objeto sólo por el tacto, etc.

En una primera etapa los problemas geométricos se abordarán con un tratamiento intuitivo, pero teniendo en cuenta que deberán progresar hacia el nivel de análisis, estimulando a los alumnos para que logren precisar sus representaciones, su lenguaje, sus inferencias y sus deducciones.

Es importante que en el primer ciclo los niños desarrollen la capacidad de establecer puntos de referencia que les permita situarse y desplazarse en el espacio y dar y recibir instrucciones de manera convencional partiendo de un punto de vista propio. En una etapa posterior la descripción de un objeto y los desplazamientos podrán realizarse desde un punto de vista distinto al del sujeto que describe.

Las nociones geométricas de paralelismo, perpendicularidad y oblicuidad de rectas direccionan el espacio posibilitando la ubicación y orientación en él y dar información al respecto (“....paralelo a la calle principal..”, “...perpendicular al lago..”, “...sale oblicuo a....”).

Se llegará así a la introducción de la representación de la situación de un objeto mediante coordenadas. Esta es la culminación del proceso que permite el movimiento en el espacio sirviéndose de puntos de referencia merced a los cuales se determina sin ambigüedades, la ubicación y la orientación de los objetos.

En el proceso de la conceptualización del espacio es de gran importancia el abordaje interdisciplinario de las situaciones. El tratamiento coordinado con Educación Física, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y otras áreas permitirá un desarrollo armónico y global del individuo.

El estudio de las formas geométricas (cuerpos, figuras, líneas) se hará en base a situaciones problemáticas que impliquen:
- clasificaciones atendiendo a semejanzas y diferencias,
- reproducciones de las mismas con modelo presente,
- construcciones en base a datos escritos, orales o gráficos,
- descripciones que involucren propiedades y relaciones entre formas y entre elementos de una misma forma, y
- representaciones gráficas convencionales.

Estas actividades harán evolucionar el pensamiento geométrico de los alumnos desde un nivel egocéntrico, globalizador e intuitivo, en que ve las formas como totalidades, a un nivel de análisis de las propiedades de las mismas y de las relaciones entre ellas y con otras formas, preparándolos para una geometría más formal.

Los movimientos o transformaciones geométricas como las simetrías, las rotaciones, las traslaciones y las semejanzas permitirán enriquecer el estudio de las formas, de las nociones espaciales y también constituyen ejemplos sencillos que permiten profundizar y afianzar el concepto de función.

Un método eficaz para el trabajo con transformaciones rígidas planas y espaciales (traslaciones, rotaciones, simetrías y sus composiciones) consiste en el estudio y elaboración de patrones, frisos, guardas, teselados, etc. Además de su valor desde el aspecto matemático son muestras excelentes de la aplicación de esta disciplina en el campo del arte, el diseño, etc.

Las transformaciones más generales como las semejanzas, tienen interés para la confección de mapas, planos y maquetas y por lo tanto guardan relación con la geografía, la ingeniería y la tecnología.

La escuela ha de instrumentar a los alumnos en la comprensión y el uso de distintas formas de representación gráfica cada vez más enriquecedoras, que le permitan trascender el plano de lo concreto y particular en pro de alcanzar un pensamiento más abstracto y generalizable.

Desde el punto de vista de la enseñanza, el docente tendrá presente que cuanto más fiel sean los modelos o representaciones que se presenten o produzcan, mejor podrán ser las inferencias, las observaciones y las transferencias que los alumnos hagan.

El dibujo a mano alzada y el dibujo con útiles de geometría de figuras planas y de cuerpos aplicando fundamentos geométricos y respetando cada vez más las normas que rigen las proyecciones, han de trabajarse tendiendo a que cada vez sean más precisos y rigurosos y considerando que estas capacidades no se desarrollan en forma innata siendo necesario aprenderlas mediante la problematización y la ejercitación.

Los procedimientos de plegado, recortado, dibujo y modelado, tanto como el uso de los instrumentos geométricos, la computadora, los geoplanos, etc., son recursos valiosos para explorar y verificar propiedades espaciales y geométricas y deben ser incorporados al aula.

La computadora permite que el estudiante represente formas geométricas y determine las medidas de sus elementos, dando lugar al estudio de propiedades geométricas y sus relaciones. La dinámica que permite el trabajo en computadora al poderse efectuar

transformaciones (agrandamiento y reducción, desplazamiento, etc.) ayuda a la conceptualización de la congruencia y la semejanza.

Los modelos geométricos proveen una perspectiva desde la cual los estudiantes pueden analizar y resolver problemas de la misma matemática (modelos de área para representar fracciones, la recta geométrica para representar conjuntos numéricos, gráficos estadísticos, etc.) y de otras disciplinas (sistema planetario, planos, etc.) y así hacerlos más comprensibles.

En este nivel no se hará un tratamiento deductivo formal de la geometría, basada en un sistema de axiomas, pero los alumnos podrán observar que los resultados a los que se llega mediante la percepción visual, la intuición, la medición o la ejemplificación, no siempre son verdaderos. Es ante la incertidumbre que esto provoca donde los alumnos pueden adquirir la idea y la necesidad de la demostración deductiva y llegar a utilizarla en casos sencillos.

Eje: *Magnitudes y Medida*

Este eje está referido al estudio de las magnitudes físicas y la forma de medición de cantidades de las mismas. Se trabajarán además las propiedades de la medida (inexactitud, grado de precisión), su cálculo estimativo y la operatoria con cantidades, de acuerdo con las posibilidades de los alumnos de cada ciclo.

La finalidad de este eje es que los alumnos aprendan a distinguir cantidades de distintas magnitudes, seleccionar unidades adecuadas, estimar medidas, medir (utilizando el conteo, instrumentos o fórmulas) valorando el grado de precisión requerido y operar con los resultados obtenidos.

La medida es una forma de explorar la realidad y ayuda a ver la utilidad de la matemática en la vida cotidiana por los muchos contextos en que se hace uso de ella, a la vez que colabora en la construcción de conceptos numéricos, geométricos y estadísticos, propios de la matemática.

Los atributos medibles de los objetos físicos son variados (longitud, capacidad, masa, peso, superficie, abertura de ángulo, etc.) y exigen en los alumnos diversas capacidades para su captación, entre ellas el poder desvincular la cantidad a medir de otros datos perceptuales que los confunden, como por ejemplo.
- la longitud de la configuración espacial de las líneas,
- la capacidad del tamaño y de la forma del objeto,
- la masa del tamaño,
- la amplitud del ángulo de la "longitud" de sus lados, etc.

Esto demanda procesos lógicos y psicológicos en el alumno que no se desarrollan simultáneamente, de ahí que se introduzcan las distintas magnitudes en forma progresiva en los distintos ciclos.

La medición toma su significado de los problemas que permite resolver y por lo tanto las actividades relativas a este eje deberían iniciarse y trabajarse con el planteo de problemas o preguntas pertinentes a los contenidos y propósitos de cada ciclo. Ellas pueden provenir:
- del entorno inmediato (Por ejemplo: Este mueble es muy pesado, ¿cómo puedo saber si pasará por la puerta sin necesidad de moverlo?, ¿Me alcanzará esta cinta para los paquetes que tengo que armar?, etc.),
- vinculadas con otros ejes del área como el de geometría o el de estadística (Por ejemplo: Disponemos de este papel afiche para todo el equipo y necesitamos hacer los patrones de estos cuerpos ¿Cuánto papel debo dar a cada uno? o ¿Cuál es la altura o el peso promedio

de los alumnos del grado?, etc.),
- o con contenidos de otras áreas de conocimiento tales como las ciencias naturales, la geografía o la tecnología (¿Cómo se pueden medir las fuerzas?, ¿Cómo se averiguó la distancia tierra - sol?, ¿Cómo se puede construir un termómetro? o ¿ Cómo realizar un mapa a escala?).

La historia de la matemática también constituye un valioso recurso para interesar a los alumnos en los contenidos de este eje al permitir conocer cómo llegaron los pueblos a los sistemas de medición que se utilizan en la actualidad.

El niño pequeño en principio utilizará expresiones cualitativas y absolutas para expresar propiedades cuantitativas de los objetos, por ejemplo, "es grande", "es chico", "es pesado", etc. El maestro de primer ciclo deberá trabajar la relatividad y subjetividad de esas apreciaciones (lo que es alto para un niño pude no serlo para otro de más edad, el tiempo "corto" de juego puede ser igual que el "largo" de estudio, etc.) llevando al alumno a objetivar sus respuestas comparando objetos y relativizando sus afirmaciones usando expresiones tales como: "...es tan largo como...", "...es más liviana que...", "...cabe más que en...", "...ocupa menos espacio que...", etc.

Posteriormente, el maestro deberá proponer al alumno situaciones (preguntas o problemas) en que estas respuestas sean insuficientes y tengan que expresar numéricamente atributos de los objetos, obligándolos así a realizar estimaciones y mediciones, eligiendo unidades convenientes, tomando conciencia de la necesidad de expresar la medida de cualquier cantidad explicitando la unidad utilizada.

La magnitud de captación más temprana es la longitud, pero el proceso que el niño construya para medirla es similar al que usará para medir otros atributos.
Los pasos a seguir para su construcción son
- identificar el atributo a medir,
- elegir una unidad adecuada a la medición de ese atributo,
- comparar la cantidad a medir con esa unidad,
- expresar la medida, es decir el número de veces que la unidad está contenida en esa cantidad.

La necesidad de medir plantea el uso de estrategias, unidades e instrumentos que dependen de la naturaleza de las cantidades a medir y que en principio pueden ser arbitrariamente elegidos por los alumnos. La discusión sobre la pertinencia de los mismos y los inconvenientes en su uso los irá conduciendo a la búsqueda progresiva de unidades e instrumentos más eficaces hasta llegar a los de uso convencional. El conocimiento informal que los niños traen a la escuela acerca de este tipo de unidades (metro, kilogramo, hora, etc.) deberá ser aprovechado para mostrar las ventajas de los códigos socialmente establecidos.

Este proceso de búsqueda de estrategias y unidades de medición ha de ser reiterado en relación con las distintas magnitudes, ya que cada una de ellas presenta dificultades específicas de aprendizaje.

La medida de cantidades continuas en la mayoría de los casos no será entera y presentará la necesidad de expresar cantidades menores que la unidad considerada, dando lugar a la aparición de fracciones de la misma (1/2 m, ¼ kg., etc.) o de unidades menores de medida (cm, g, cl, etc.), con lo cual surgirá la ventaja de uso de los números decimales para expresar las medidas con distinto grado de precisión, tratamiento que se comenzará en el segundo ciclo.

Aprender que toda medición de cantidades continuas es inexacta, es decir, admitir que

toda medición posee error y como acotarlo ha de ser tarea de segundo y tercer ciclo, dado que el alumno ya contará con el conocimiento de los números decimales y de las estrategias de aproximación numérica que se detallan en el eje de Número.

Mediante la estimación resolvemos muchísimos de los problemas cotidianos donde las respuestas numéricas exactas no son necesarias. Por ejemplo, solemos responder estimativamente a las preguntas como ¿cuántas personas asistieron al acto? o ¿cuántos metros de tela se necesitan para los cortinados? con valores que calculamos en base a comparaciones mentales con unidades que tenemos interiorizadas, tales como cierto aprecio del lugar que ocupan 5 ó 10 personas sentadas o paradas (lo que nos permite juzgar cuántas ha habido en el salón en base al lugar ocupado por todas) o la idea de metro cuadrado para la cantidad de tela necesaria.

La estimación de medidas (que no consiste en adivinarlas...) ha de ser trabajada desde el primer ciclo, procurando que el alumno compruebe siempre que sea posible la razonabilidad de sus apreciaciones, a efectos de ir mejorando esta capacidad que se pretende llegue a usar en forma habitual para obtener información con rapidez, o cuando ésta sea poco accesible por otros medios, o para evaluar resultados.

Ligadas al desarrollo de los procedimientos de medir están las experiencias de construcción y uso de los instrumentos no convencionales y convencionales de medición: reglas, balanzas, relojes, transportadores, cuentakilómetros, etc. (Ver Tecnología). Es necesario que los alumnos vayan adquiriendo el uso correcto de los mismos y para ello deben comprender cómo funcionan y con qué grado de precisión lo hacen. Así el alumno estará en condiciones de seleccionar el instrumento adecuado en base a la cantidad a medir y al grado de exactitud requerido por la situación planteada.

El logro de la medida de una cantidad se podrá hacer a través de la medición directa, utilizando instrumentos o fórmulas. Las fórmulas básicas (perímetro, área del rectángulo y de triángulo, volumen del prisma, etc.), han de ser construidas por los alumnos y comprendidas como formas más económicas y generales de cálculo, razón por la cual conviene que sean memorizadas. A partir de las mismas y mediante deducción el alumno del tercer ciclo será capaz de obtener las medidas de formas más complejas.

Eje: *Estadística y Probabilidades*

El lenguaje de la estadística y la probabilidad se ha tornado de uso común en nuestros días. Estas disciplinas nos muestran una matemática particular, la que tiene que ver con la incerteza y la aproximación de resultados y es justamente la de más amplia aplicación en la actualidad. Este eje trata sobre los conocimientos elementales de Estadística Descriptiva y Probabilidad necesarios para que el ciudadano común pueda interpretar y juzgar criteriosamente la información cotidiana que le llega en ese lenguaje.

El objetivo de este eje consiste en que el alumno comprenda los procesos de recolección, organización, procesamiento e interpretación de información estadística, y a comprender, estimar y usar probabilidades, valorando estos procedimientos para la toma de decisiones.

Desde los primeros años es posible interesar a los alumnos en situaciones que pueden ser tratadas estadísticamente, tales como: ¿Cuál es el mes con mayor número de cumpleaños de alumnos de la clase?, ¿Cómo puedo saber cuál es el programa favorito de TV de los niños del grupo?, ¿Cuál gusto de helado es el más comprado?, ¿Cuál es la altura media de los chicos del equipo?, etc.,

Contestar estas preguntas, y otras que se irán complejizando según el interés o los interés

y necesidades de los alumnos de los distintos ciclos, es una tarea ideal para ser realizada en equipo. La misma obligará a los alumnos a crear estrategias de recolección de información (encuestas, cuestionarios, entrevistas, etc.) y organización de la misma para poder interpretarla con mayor facilidad. El maestro podrá acercarles entonces modelos de tablas, pictogramas, diagramas, gráficos, etc., de acuerdo a las posibilidades de comprensión de los niños, para que discutan las características de estas formas de presentación de información y las ventajas de cada una.

A partir de allí resulta interesante cuestionar a los alumnos sobre el uso que darían a la información obtenida. Por ejemplo: Si voy a llamar por teléfono a mi compañero ¿en qué hora estará más dispuesto a escucharme ? (probablemente no sea así cuando está viendo su programa favorito) o ¿En qué mes deberé reservar más plata para hacer regalos de cumpleaños?, ¿Cómo se seleccionarán los buzos que se han de comprar para el equipo?, etc.,. de manera que se inicien en el valor de este tipo de información para la toma de decisiones.

Ya en el segundo ciclo se podrán presentar problemas haciendo gráficos comparativos que muestren las ventajas de la visualización de situaciones, como por ejemplo: mediante gráficos de puntos indicar las temperaturas en distintas épocas del año en diferentes puntos del país; en gráficos de barras o circulares ¿qué día de la semana hay más frecuencia de vuelos que llegan al aeropuerto del lugar?, etc. datos que pueden ser extraídos de los diarios o de la TV.

Existen ciertos valores numéricos que pueden dar información valiosa respecto de las propiedades de conjuntos finitos de datos o resultados y se los conoce como parámetros estadísticos. Los accesibles al nivel son: el promedio, la moda y la mediana que podrán ser conceptualizados en el segundo ciclo, mientras que la varianza corresponderá al tercer ciclo.

Se tendrá presente que la importancia de la estadística no está en determinar el promedio de un conjunto de datos, construir gráficos simples o leerlos. Su real importancia radica en involucrar al alumno en todo el proceso de formulación de preguntas, recolección de datos pertinentes y organización de los mismos; representación de datos usando tablas, gráficos, distribuciones de frecuencia; análisis de esos datos, elaboración de conjeturas a partir de los resultados del mismo, comunicación de la información obtenida de manera convincente y aplicación de los obtenidos en la toma de decisiones.

Con los niños de primer ciclo ha de comenzarse también el tratamiento de la noción de probabilidad a través de juegos (con monedas, dados, ruletas, barajas, extracción de bolillas, etc.) y conversaciones sobre la naturaleza de los hechos (seguros, probables, imposibles, excluyentes, posibles) tema que se continuará trabajando en los ciclos restantes con mayor precisión.

En cuanto los alumnos estén en condiciones de registrar la información obtenida en situaciones diseñadas por el docente a tal efecto, comenzarán a tomar conciencia de las creencias erróneas que se suelen tener respecto de situaciones en que interviene la probabilidad y a tomar conciencia de que los "fenómenos aleatorios están regidos por leyes precisas y no son, después de todo, tan caprichosos como parecen a primera vista".(CBC).

En segundo ciclo se podrá comenzar a trabajar con la definición de probabilidad clásica (número de casos favorables sobre número de casos posibles) y su relación con la probabilidad experimental, tratamiento que continuará en el tercer ciclo en relación con los fenómenos que se estudien en las otras áreas curriculares. El alumno comprenderá entonces porque la probabilidad se expresa por un valor entre 0 y 1 y que su forma habitual de representación es mediante porcentajes.

Tanto la estadística como la probabilidad comparten contenidos de los otros ejes del área (números, medidas, estimaciones, representaciones gráficas, etc.) y resultan ser herramientas sumamente valiosas para interpretar mejor situaciones provenientes de otras disciplinas como las Ciencias Naturales (resultados de experimentos), las Ciencias Sociales (distribución de la población, censos, encuestas de opinión, etc.), la Economía (producción agrícola y ganadera, valores de exportación, etc.), la Sociología, etc.

3.6. Propósitos para el primer ciclo

La enseñanza de la matemática en el primer ciclo de la EGB tendrá como propósito el desarrollo de capacidades vinculadas con:

- La construcción de conceptos, procedimientos y formas de simbolización de los números naturales, las fracciones usuales y las operaciones aritméticas básicas, logrando un conocimiento significativo y funcional de los mismos a través de la resolución de problemas.

- El uso del cálculo exacto y aproximado, en forma mental, escrita y con calculadora, discriminando sus ventajas de uso.

- Estimar para predecir y/o evaluar resultados de cálculos y medidas de cantidades

- La elaboración de estrategias de medición y búsqueda de unidades de acuerdo a la naturaleza de la cantidad a medir.

- La exploración del espacio para ubicarse en él y representarlo.

- La posibilidad de descubrir, reconocer, describir, relacionar y nombrar formas de los objetos del entorno y distinguir sus movimientos, para iniciarse en el análisis de las propiedades geométricas de los mismos.

- El uso del vocabulario matemático adecuado y la presentación ordenada y clara de procedimientos y resultados.

- La perseverancia en la búsqueda de datos y soluciones en la formulación y resolución de problemas.

- La cooperación, el consenso y el respeto por las normas acordadas que favorecen el trabajo (individual y grupal).

- La formación de una actitud crítica constructiva sobre las producciones propias y ajenas.

- El gusto por la matemática y la confianza en poder trabajar con ella.

3.7. Cuadros de contenidos de primer ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Número	**Números naturales.** (0-100) Reconocimiento de sus usos en la vida cotidiana (contar, ordenar, cardinalizar, medir, identificar....)	**Números naturales.** (0-1000) Usos en situaciones cotidianas (medir, calcular costos, ordenar páginas, leer el reloj, etc.)	**Números naturales.** (0-10000) →
	Designación oral y simbólica de números naturales.	→	→
	Construcción y uso de la sucesión natural oral y escrita hasta 100.	Construcción y uso de la sucesión natural oral y escrita hasta 1000.	Construcción y uso de la sucesión natural oral y escrita hasta 10000.
	Conteo de colecciones respetando los principios de correspondencia y separación.	→	
	Utilización de diferentes formas de obtener el cardinal de un conjunto en forma exacta y aproximada (conteo con escalas de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5, tanteo, estimación, arreglos geométricos, etc.).	→	
		Utilización de distintas formas de agrupamiento para contar los elementos de una colección numerosa: de 10 en 10, de 50 en 50, de 100 en 100, etc.).	→
	Comparación de colecciones desde el punto de vista numérico utilizando distintas estrategias (correspondencias, conteo, estimación, cardinalización).	→	→
	Clasificación y ordenamiento de colecciones desde el punto de vista numérico.	→	→

Lectura y escritura de numerales convencionales de por lo menos 2 cifras.	Lectura y escritura de numerales convencionales de por lo menos 3 cifras.	Lectura y escritura de numerales convencionales de por lo menos 4 cifras.
Comparación de números naturales desde el punto de vista cardinal y ordinal.	Comparación de números naturales.	⟶
Uso de las relaciones de mayor, igual, menor, uno más, anterior, posterior, siguiente, entre, uno más que, uno menos que,...entre números naturales.	Uso de los sígnos <; >; =.	⟶
Lectura y ubicación de números naturales en la recta.	Lectura, ubicación y representación de números naturales en la recta.	⟶
Números ordinales: primero, segundo, ..., quinto. Ultimo. Utilización en distintos contextos de uso.	Números ordinales: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto,_ ⟶	Números ordinales: primero, segundo, ...décimo,..... ⟶
Descomposiciones aditivas de un número natural.	⟶	⟶
Ejemplos: ■ 17=8 + 9 = 10 + 7=..... = 20 - 3 =..... ■ 98 = 45 + 45 + 8 = = 90 + 8 = 100 - 2 =.....	Ejemplos: ■ 354 = 300 + 50 + 4 = = 200 + 100 +50 + 4 = ...	Ejemplos: ■5047 = 5000 + 47 = = 2500 + 2500 + 40 + 7 =.... ■ 4260 = 4000+200+60=.. Descomposiciones multiplicativas de un número natural. Ejemplos: ■32 = 8.4 = 2.2.2.2.2 ■150 = 15.10
Reconocimiento, descripción, completamiento y creación de **patrones** no numéricos y numéricos.	Predicción y comprobación de la ley que rige la secuencia en un patrón dado.	Predicción, comprobación y explicitación (mediante lenguaje coloquial, gráfico y simbólico) de la ley que rige la secuencia de un patrón dado.
Ejemplos: ■ D O > D O ÿ D.....	Ejemplos: ■ 1, 3, 7, 15,.....	Ejemplos: ■ 3, 6, 12, 24,.....

■ | — | — | .... ■ 2, 4, 6, 8, ... ■ 1, 2, 4, 8, ... ■ 5, 1, 3, 5, 1, 3, 5, 1, 3,..	■ 2,2+4,2+4+6, 2+4+6+8, ■ 100, 97, 94, 91, ... ■Escalas del 2, 5, 10, 100,	■ 1, 3, 9, 27, 81,..... ■ ½ ,1, 1 ½, 2, 2 ½ ■ Escalas del 10, 20, ...100, 200,.... 1000, 2000, ...
Identificación de regularidades en la sucesión numérica y su uso para leer y escribir números y compararlos. Ejemplos: después del 9 en un orden siempre sigue un cero, en cada decena se repiten las unidades desde el cero al nueve, etc.	⟶	⟶
	El sistema de numeración posicional decimal. Unidad, decena y centena. Reconocimiento del valor posicional con apoyo de materiales concretos (ábacos, bloques multibase, etc.) Escrituras equivalentes de un número natural. Ejemplos: ■ 15 = 10+5 = 1d+5u =..... ■ 98 = 90+8 = 9d+8u =..... ■ 432 = 400+30+2 = = 40d + 32u = 43d+2u = = 4c+3d+2u =..... Utilización del sistema de numeración posicional decimal para leer, escribir, comparar, descomponer y componer numerales de hasta tres cifras.	**El sistema de numeración posicional decimal.** Unidad, decena, centena y unidad de mil. ⟶ Escrituras equivalentes de un número natural. Ejemplos: ■ 3421 = 3000+400+2+1 = 3um+4c+2d+1u = = 34c+21u =..... Utilización del sistema de numeración posicional decimal para leer, escribir, comparar, descomponer y componer numerales de hasta cuatro cifras.
Aplicaciones de las nociones de mitad y duplo a cantidades discretas (número de caramelos, libros, personas, etc.) y continuas (longitudes, áreas, tiempos, etc.), con apoyo concreto y gráfico.	Aplicaciones de las nociones de mitad, doble, cuarto, cuádruple, tercio y triple a cantidades continuas y discretas , con apoyo concreto y gráfico.	**Fracciones usuales.** (½, ¼, 3/4, 3/2, etc.) Representación concreta y gráfica utilizando unidades discretas y continuas.

Relación entre la expresión oral, la representación concreta y la representación gráfica de fracciones.	Relación entre la expresión oral, las representaciones concreta, gráfica y simbólica de fracciones. Lectura, escritura y comparación de fracciones usuales.
Exploración de equivalencias entre fracciones a través de la representación concreta o gráfica.	Exploración de equivalencias entre fracciones utilizando distintos recursos (concretos, gráficos, aritméticos). Expresión de cantidades fraccionarias mediante escrituras aditivas equivalentes. Ejemplos: n ½ = ¼ + ¼ = 2/4 n 3/2 = ½ + ½ + ½ = 1 + ½
Encuadramiento de un número entre decenas y/o centenas. Ejemplos: n 20 < 28 < 30 n 140 < 145 < 150 n 900 < 938 < 1000 n930 < 938 < 940	Encuadramiento de un número entre decenas, centenas y/o unidades de mil. Ejemplos: n9880 < 9887 < 9890 n9800 < 9887 < 9900 n9000 < 9987 < 10000 Encuadramiento de una fracción entre dos números naturales . Ejemplos: n 0 < ½ < 1 n 1 < 3/2 < 2
Truncamiento de números en decenas y centenas: 38 en 30 456 en 400 ó 450.	Truncamiento de números en decenas, centenas y unidades de mil
Redondeo de números a decenas y centenas. Ejemplos: n 8 a 10 n 101 a 100 n 19 a 20	Redondeo de un número. Ejemplos: n9870 a 10000 n9876 a 9900 n9320 a 9000

Uso de la calculadora para investigar regularidades y propiedades de los números → Reconocimiento e interpretación de expresiones decimales del entorno cotidiano. →

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Operaciones	Transformaciones que afectan: * la cardinalidad de una colección (agregar, reunir, repartir, quitar, separar, igualar, comparar,...) * el lugar de un elemento en una sucesión (desplazamientos o cambios de posición).		
	Suma y resta con números naturales en el intervalo 0-100. Resolución de situaciones que impliquen las acciones de agregar, reunir, quitar, separar, igualar, comparar.	**Suma y resta con números naturales** en el intervalo 0-1000. →	**Suma y resta con números naturales** en el intervalo 0-10000. →
	Los signos de "+"; "-" ; "=" como expresiones simbólicas de las acciones realizadas.		
	Lectura e interpretación de problemas de suma y resta con enunciados orales, gráficos y escritos.	→	→
	Selección y simbolización de las operaciones correspondientes a las situaciones planteadas.	→	→
	Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones de suma y resta.	→	→
	Uso y descripción de las tablas de suma y resta. Exploración de regularidades.		

	Identificación de la suma y la resta como operaciones inversas. Utilización de las operaciones inversas para resolver cálculos. →	
Cálculo mental exacto utilizando sumas y restas. Ejemplos: ■ sumas de la forma: a + b = 10 ■ restas de la forma: 10 - a = b ■ complementos a 10. ■ restas de la forma: a-b=1 ■ sumas de la forma: a+a=(con a ≤ 10) ■ sumas de la forma: 10+a= ; 20+a= ; ... ■ sumas de la forma; a+b=100 (con a y b múltiplos de 10) ■ complementos a 100: a+....= 100 (con a múltiplo de 10). ■ cálculo usando descomposiciones aditivas. Ejemplos: * 8+7 = 7+7+1 * 34+9 = 30+4+8+1 = 30 +13.	**Cálculo mental** exacto y aproximado con valores entre 0 y 1000. Ejemplos: ■ resta de la forma: a-b=10 ■ sumas de la forma: 100+a = ■ restas de la forma: 1000-a= (con a múltiplo de 10 ó 100). ■ complementos a 100 o a 1000: a+.....=100; a+.....= 1000 ■ sumas de la forma: a+b=100; a+b=1000 ■ cálculos utilizando descomposiciones aditivas. Ejemplos * 140 + 328 = 100+300 +40+28 = 400+68.	**Cálculo mental** exacto y aproximado con valores entre 0 y 10000. Ejemplos: ■ restas de la forma: a-b=1; a-b=10; a-b=100; etc. ■ cálculos utilizando descomposiciones aditivas. Ejemplos: * 1500 + 2400 = 1000+ + 500 + 2000 + 400 = = 3000 + 900
■ Ecuaciones simples de suma y resta de la forma: * .... + 3 = 9 * 6 + ... = 9 * 9 - .....= 6 * .... - 6 = 3	■ Ecuaciones de suma y resta →	
Cálculo escrito. Resolución de cálculos usando diversas estrategias (propiedades de los números, descomposiciones aditivas, memorización de hechos numéricos, etc.).	**Cálculo escrito.** Construcción de algoritmos de suma y de resta hasta sumas de tres cifras y sustracciones (con desagrupación en un sólo nivel) de minuendos menores que 1000. Aplicación de algoritmos convencionales a la resolución de cálculos.	**Cálculo escrito.** Algoritmos de suma y resta con numerales hasta 10000.

Multiplicación y división con números naturales.
Resolución de situaciones que impliquen las acciones de repartir, partir, unir colecciones de valor constante, disposición rectangular, etc. →

Los signos de "x" ; ":"; "=" como expresiones simbólicas de las acciones realizadas.

Problemas en que intervienen multiplicaciones y divisiones con números naturales. →

Lectura e interpretación de problemas de multiplicación y división con enunciados orales, gráficos y escritos. →

Selección y simbolización de las operaciones correspondientes a las situaciones planteadas. →

Elaboración de enunciados que se corresponden con operaciones dadas. →

Uso y descripción de las tablas de multiplicación y división. Exploración de regularidades. →

Multiplicación y división con números naturales.

Identificación de la multiplicación y la división como operaciones inversas.
Uso de operaciones inversas para resolver cálculos.

Cálculo mental, exacto y aproximado utilizando multiplicaciones y divisiones.
Ejemplos:
■ multiplicación de la for-

Cálculo mental, exacto y aproximado utilizando multiplicaciones y divisiones.
Ejemplos:
■ multiplicación de un

ma: a x b (con b menor que 10).
■ divisiones y multiplicaciones especiales: por 2; dividido 2; por 4 (multiplicando dos veces por 2); por 8 (multiplicando 3 veces por 2); dividido 4 (dividiendo 2 veces por 2); etc.
■ cálculos utilizando descomposiciones multiplicativas

Ejemplos:
* 14 .20 = 14.2.10
* 15.7 = 5.3.7

² Ecuaciones simples de multiplicación y división de la forma:
* 24 : 6 = ...
* 6 x ... = 24
* 24 :.....= 6
* .....: 4 = 6

Estimación de resultados utilizando truncamiento y redondeo:
Ejemplos:
* 27 . 3 ≃ 30 . 3
* 456 : 4 ≃ 400 : 4

Cálculo escrito.
Algoritmo de la multiplicación por un dígito.

Resolución de multiplicaciones usando diversas estrategias (propiedades de los números, descomposiciones aditivas y multiplicativas, memorización de hechos numéricos, etc.).

Construcción del algoritmo convencional de la multiplicación por un dígito.

Aplicación de algoritmos convencionales a la resolución de cálculos.

número por 10, 100, 1000, 20, 200, 2000, etc.

Cálculo escrito.
Algoritmos de la multipicación y de la división por un dígito.

Reconocimiento de números pares e impares por sus propiedades. ⟶

Reconocimiento de los números divisibles por 2,5, 10 y 100.

Exploración de propiedades de las cuatro operaciones aritméticas a través de situaciones problemáticas y del análisis de tablas.

Uso de la calculadora para la exploración de operaciones con números naturales. ⟶

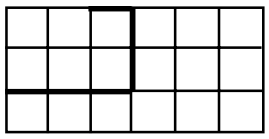
Cálculo con calculadora. Reglas de uso para operar con las cuatro operaciones aritméticas con números naturales

Resolución de problemas sencillos de suma y resta con **fracciones** usuales, utilizando materiales concretos y gráficos. ⟶

Resolución de problemas de multiplicación de una fracción usual por un dígito.
Ejemplo:
* ¼ x 2 (¼ de 2).
* 4 x 3/2 (4 veces 3/2).

Confección y utilización de tablas y diagramas que expresan **relaciones numéricas**.
Ejemplos: "1 más que", "duplo de", "uno menos que", "dos más que", "mitad de", etc.

Lectura, descripción, interpretación y construcción de diagramas y tablas que ejemplifiquen relaciones numéricas.
Ejemplos: "triplo de", "diez más que", "cien menos que", "mitad de", cuarto de", etc. ⟶

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Geometría	**Nociones espaciales.** ■**relaciones de posición:** arriba, abajo, adelante, atrás, adentro, afuera, entre, etc. ■**relaciones de orientación:** a la izquierda, a la derecha, hacia arriba, hacia abajo, etc. ■**relaciones de dirección:** horizontal, vertical, inclinada, etc.		Puntos en un cuadriculado: formas de ubicación. Ejemplos: *calendario, butacas en un cine, etc. Formas de orientación convencionales. Puntos cardinales. La brújula. Relaciones de paralelismo y perpendicularidad. Ejemplos: *calles, cuadriculas, vías férreas, tendido de cables, etc.
	Utilización de las relaciones espaciales en forma oral, para ubicar objetos en una línea, en el plano y en el espacio.	Interpretación y utilización de puntos de referencia para describir oral y gráficamente, la ubicación de un objeto en una línea, en el plano y en el espacio.	Interpretación, utilización y elaboración de códigos propios para ubicar un objeto en la recta y en el plano.
	Descripción verbal de recorridos en el espacio próximo en base a puntos de referencia (en el aula, en el patio, etc.).	Descripción verbal de recorridos en el espacio cercano en base a puntos de referencia (en la escuela, en el barrio, etc.). Uso de ángulos de giro, medio giro, cuarto de giro para describir recorridos.	Descripción, interpretación y elaboración de recorridos utilizando códigos. Ejemplos: ■3 → 2↑ 1 ←  ■"dos pasos hacia adelante y un cuarto de giro a la izquierda"
	Emisión e interpretación de instrucciones orales para efectuar un recorrido.	Descripción, interpretación y elaboración de croquis de recorridos. Ejemplo: ■búsqueda del tesoro.	⟶
	Líneas. Rectas y curvas. Curvas abiertas y cerradas. Identificación, denominación, clasificación y descripción de líneas.	**Posiciones de rectas.** Horizontales, verticales, inclinadas.	**Posiciones entre rectas.** Paralelas, perpendiculares y oblicuas.

Utilización de la regla para el trazado de rectas.		
Figuras: forma cuadrada, rectangular, triangular, circular. Identificación de formas en objetos del entorno.	**Figuras**: cuadrado, rectángulo, círculo, triángulo. Elementos: vértices, lados, etc.	**Figuras** → La circunferencia y el círculo.
Clasificación de figuras con distintos criterios (número de lados, forma, etc.).	→	→
Descripción de figuras.	→	→
Reproducción de figuras simples (sellado, calcado, contorneado....).	Reproducción de figuras simples (plegado, geoplano, papel cuadriculado y punteado, regla, etc.)	→
	Construcción de figuras simples a través de la composición y descomposición de otras (rompecabezas geométricos).	→
Cuerpos: forma cúbica, cilíndrica, esférica, prismática, cónica, piramidal, etc.	**Cuerpos**: cubo, cilindro, esfera,.... Elementos.	**Cuerpos**: poliedros y redondos.
Identificación, denominación, clasificación y descripción de cuerpos, en base a distintos criterios (formas, número de caras, número de vértices, etc.).	→	→
Reproducción de cuerpos simples (con plastilina, masa, ladrillos, bloques, etc.)..	Reproducción de cuerpos simples (con palillos, cartón, etc.)	→
	Construcción de cuerpos geométricos simples a través de la composición y descomposición de otros (encastre de ladrillos, yuxtaposición de bloques, etc.).	→

		Representación de cuerpos geométricos desde distintos puntos de vista.
Confección de guardas en base a figuras.	Reconocimiento de regularidades en frisos, embaldosados, patrones, etc. →	
	Simetría. Reconocimiento de figuras simétricas.	**Simetría.** Reconocimiento, reproducción y construcción de figuras simétricas con recursos tales como plegados, uso de cuadriculado, calcado, plantillas, espejos, etc.
	Discriminación entre la posición y la forma de figuras y cuerpos. →	

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Magnitudes y medida	**Magnitudes.** Identificación de atributos cuantificables de los objetos (largo, altura, masa, capacidad, superficie, etc.).	**Magnitudes** ⟶	**Magnitudes** ⟶
	Nociones de longitud y distancia. Comparación, clasificación y ordenación de objetos según propiedades tales como el largo, el ancho, etc.	**Longitud y distancia.**	**Longitud y distancia.**
	Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (manos, pies, pasos, varillas, etc.).	Unidades convencionales Uso del metro (m), centímetro (cm) y milímetro (mm) y fracciones del metro (½m, ¼m) para medir longitudes.	Unidades convencionales Uso del m, dm, cm, mm y km para medir longitudes y distancias. Equivalencias entre unidades.
		Uso de la regla graduada para medir longitudes.	Uso apropiado de instrumentos de medición de longitudes (cinta métrica, metro de carpintero, regla graduada, etc.).
	Noción de capacidad. Comparación, clasificación y ordenación de recipientes según la cantidad de contenido.	**Capacidad.**	
	Elaboración de estrategias de medición con unidades no convencionales (vaso, taza, jarra, etc.).	Unidades convencionales. Uso del litro (l) y fracciones del litro (½l, ¼l,...) para medir capacidades. Uso del vaso graduado.	
	Noción de masa. Comparación, clasificación y ordenación de objetos según las relaciones "es más pesado que", "es tan pesado como", etc..	**Masa.** Uso de unidades no convencionales (bolsitas con arena, clavos, monedas, etc.) para medir masas..	**Masa.** Unidades convencionales. Uso del kilogramo (kg) y fracciones del kilogramo (½ kg, ¼ kg) para medir masas.
		Uso de la balanza de dos platillos.	Uso de balanzas para medir masas. Medición de cantidades

		con distintos grados de precisión. Lectura y escritura de cantidades de longitud, capacidad y masa Comparación y ordenamiento de cantidades de una misma magnitud. Operaciones con cantidades de longitud, capacidad y masa, enteras y fraccionarias sencillas.
Nociones de intervalo y de secuencia de tiempo. Estimación de la duración y secuencia de sucesos cotidianos. Lectura del calendario (día, semana, mes).	**Intervalos y secuencias de tiempo.** Lectura del calendario (año) Ubicación de acontecimientos e identificación de días, semanas y meses.	**Intervalos de tiempo.**
Lectura del reloj analógico. La hora.	Lectura del reloj analógico. Hora, media hora, cuarto de hora.	Lectura de distintos tipos de relojes. Horas, minutos y segundos. Cálculo de duraciones utilizando relojes.
Sistema monetario argentino. Reconocimiento y valor de billetes y monedas. Equivalencias sencillas.	**Sistema monetario argentino.** Utilización del sistema monetario argentino para resolver problemas de costos, vueltos, ganancias, etc.	**Sistema monetario argentino.** ⟶
Noción de temperatura. (frío, caliente, tibio....)	**Noción de temperatura.** Lectura del termómetro.	**Temperatura.** ⟶
	Amplitud de ángulos. Uso de ángulos de giro (un giro, medio giro, un cuarto de giro) para calcular aberturas.	**Amplitud de ángulos.**

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Estadística y Probabilidades	**Recolección de datos** Uso de encuestas simples. Ejemplos: ▪Preferencia de helados ▪Días de cumpleaños.	**Recolección de datos** Ejemplos: ▪Altura de los alumnos del grado. ▪Estados del tiempo durante un mes.	**Recolección de datos** Ejemplos: ▪Peso de los alumnos. ▪Cantidad de rifas vendidas por cada clase. Registro de datos experimentales. Ejemplos: ▪Días del mes y temperatura. ▪Días del mes y altura de una planta. Descripción e interpretación de la información brindada por tablas, diagramas y gráficos simples.
	Sucesos. Exploración de situaciones de azar a través de juegos.	**Sucesos.** ⟶	**Sucesos.** Búsqueda de regularidades en los resultados de situaciones de azar. Realización de recuentos sistemáticos.
		Discriminación de sucesos seguros. (Ej: que mañana vuelva a amanecer), imposibles (Ej: que una persona viva siempre) y posibles (Ej: puede ser que llueva).	Discriminación de sucesos compatibles (Ej: el día es soleado - el día es frío) e incompatibles (Ej: llueve - no hay nubes).

3.8. Lineamientos de acreditación para el primer ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el primer ciclo de la EGB puedan resolver situaciones que implican:

- Manejar la sucesión oral y escrita de números naturales hasta el 10000.

- Establecer relaciones de comparación y orden entre números naturales expresados en forma oral y escrita, y justificar haciendo uso de las propiedades del sistema posicional decimal de numeración.

- Interpretar y elaborar enunciados correspondientes a las cuatro operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).

- Calcular en forma exacta y aproximada, mentalmente, por escrito y con calculadora, sumas y restas con números de hasta cuatro cifras y multiplicaciones y divisiones de números de cuatro cifras por un dígito.

- Estimar, interpretar y comunicar los resultados de los cálculos y comprobar si sus respuestas son razonables.

- Leer, escribir, comparar y ordenar fracciones de uso común utilizando distintas representaciones (concretas, gráficas, orales y simbólicas) .

- Calcular sumas y restas de fracciones simples con apoyo de materiales concretos y gráficos.

- Leer, elaborar, interpretar y explicar patrones, tablas y diagramas expresando las relaciones que encierran.

- Utilizar e interpretar las relaciones espaciales y códigos simples, para ubicar objetos en el plano y en el espacio.

- Identificar, nombrar, clasificar, describir y construir figuras y cuerpos simples e identificar y nombrar partes de estas formas (lados, vértices, aristas, caras, ángulos).

- Descomponer y componer figuras y cuerpos geométricos simples.

- Distinguir y construir formas simétricas (por plegado, en papel cuadriculado o papel punteado, etc.).

- Distinguir, comparar, estimar y medir longitudes, capacidades y pesos, reconociendo la necesidad de unidades convencionales universales y fracciones de unidades.

- Operar con las unidades de longitud, capacidad, masa y tiempo de uso común (m, l, kg, hora y fracciones de ellas)

- Leer el calendario y relojes de distinto tipo.

- Reconocer el valor de las monedas y billetes en uso, estableciendo equivalencias entre ellos.

- Recolectar, organizar, procesar, interpretar y comunicar información sencilla proveniente de la vida cotidiana, por medio de tablas y gráficos.

- Distinguir sucesos seguros, probables, imposibles, compatibles y excluyentes.

A estos lineamientos de acreditación vinculados con los contenidos de cada eje del primer ciclo, se agregan a continuación los relacionados con las actitudes y los procedimientos generales que los atraviesan:

- Participar en el trabajo grupal, respetar las normas acordadas y comprometerse con el logro de un objetivo común.
- Perseverar y esforzarse en las tareas dadas y en la búsqueda de soluciones a los problemas.
- Escuchar y respetar las opiniones ajenas.
- Fundamentar la crítica acerca de las producciones propias y ajenas.
- Mostrar confianza y seguridad en sus posibilidades de trabajar en matemática.
- Nombrar, verbalizar y describir conceptos y relaciones usando el vocabulario adecuado y apoyándose en el uso de materiales concretos y gráficos.
- Identificar y generar ejemplos y no ejemplos de conceptos y relaciones.
- Identificar regularidades y extenderlas.
- Usar la experiencia y la observación para hacer conjeturas.
- Usar contraejemplos para rebatir conjeturas.
- Usar modelos, hechos conocidos y argumentos lógicos para validar conjeturas y resultados.
- Explicar los pasos de un procedimiento y fundamentar los resultados.
- Reconocer cuando un procedimiento es adecuado, correcto o incorrecto.
- Presentar en forma ordenada y clara los procedimientos utilizados y resultados obtenidos.
- Interpretar y explicar en forma oral o escrita los procesos y resultados logrados por otros.

3.9. Propósitos para el segundo ciclo

La enseñanza de la matemática en el segundo ciclo de la EGB tendrá como propósitos el desarrollo de capacidades vinculadas con:

- La construcción de conceptos y formas de simbolización de los números naturales, las fracciones y los decimales, sus relaciones y las operaciones con ellos, logrando un conocimiento significativo y funcional de los mismos a través de la resolución de problemas.
- La utilización del cálculo exacto y aproximado con números (naturales, fracciones y decimales) y cantidades, en forma mental, escrita y con calculadora, diferenciando sus ventajas de uso.
- La exploración de regularidades y funciones sencillas en ejemplos de dentro y fuera de la matemática.
- La elaboración de estrategias de medición con unidades e instrumentos convencionales adecuados a la cantidad a medir y la comprensión de las nociones de error y precisión en las mediciones.
- La exploración del espacio para ubicarse en él y representarlo en forma más general logrando a la vez una información más ajustada del mismo.

- La capacidad de descubrir, reconocer, describir y nombrar formas y probar propiedades geométricas con distintos procedimientos.

- La recolección de datos, su organización y forma de presentación, estimulando el análisis crítico de la información estadística.

- La interpretación de fenómenos naturales y sociales a través de las nociones elementales de estadística y probabilidad.

- El uso del vocabulario matemático adecuado y la presentación ordenada y clara de procedimientos y resultados.

- La perseverancia y el trabajo sistemático en la búsqueda de datos y soluciones en la formulación y resolución de problemas.

- La cooperación y la toma de responsabilidades basada en el consenso y el respeto por las normas acordadas, que favorecen el trabajo individual y común.

- Una actitud crítica constructiva sobre las producciones propias y ajenas estimulando el uso del razonamiento lógico para la identificación de resultados y procedimientos correctos e incorrectos.

- El gusto por la matemática y la confianza en poder trabajar con ella, conectándola con la vida real y problemas de otras disciplinas.

3.10. Cuadros de contenidos de segundo ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Número	**Números naturales.** (0 - 100000) Lectura y escritura de numerales.	**Números naturales.** (0 - .....) ⟶	**Números naturales.** ⟶
	Comparación de números como cardinales (mayor, igual, menor) y como ordinales (anterior, posterior, sucesor, siguiente, etc.)	⟶	⟶
	Representación de los números naturales en la recta.	⟶	⟶
	Sistemas de numeración no posicionales. (romano, egipcio, etc.)	**Sistemas de numeración posicionales y no posicionales.** (maya, mapuche, decimal, romano, egipcio, etc.).	**Sistemas de numeración.**
	Escritura, lectura y comparación de numerales respe tando los símbolos y la reglas del sistema.	⟶	Análisis comparativos de los distintos sistemas. ■noción de base y número de cifras. ■valor relativo y valor absoluto de una cifra. ■reglas de escritura de los números.
	Sistema de numeración posicional decimal. Equivalencias entre los distintos ordenes: 100000 u = 10000 d = ...= 1 c de mil.	**Sistema de numeración posicional decimal.** ⟶	**Sistema de numeración posicional decimal.** ⟶
	Lectura, escritura, comparación y descomposición de números en base al sistema posicional decimal.	⟶	⟶
	Escrituras equivalentes de un número natural. Ejemplos: ■27500=20000+7000+500 ■89004=80000+9000+4 =8 dm + 9 um + 4 u	⟶	Escritura de un número en base a las potencias de 10. Ejemplo: ■8325=5+20+300+8000 $=5+2.10+3.10^2+8.10^3$
	Encuadramiento de un		

número natural entre decenas, centena,....., decenas de mil. Ejemplos: ■ 10000 < 18300 < 20000 ■ 90000 < 91201 < 100000	→	→
Aproximación de números naturales por redondeo o truncamiento. Ejemplos: ■ 15680 » 15600 (truncam) ■ 15680 ≈ 15700 (redondeo)	→	→
Fracciones. (de unidades continuas y discretas)	**Fracciones**. (de unidades continuas y discretas)	**Fracciones**. (de unidades continuas y discretas)
Usos en problemas.	→	→
Representación concreta, gráfica y simbólica.	→	→
	Representación de fracciones en la recta.	→
Lectura, escritura y comparación de fracciones.	→	
Exploración de equivalencias entre fracciones. Ejemplos: ■ ½ = 2/4 ■ 6/4 = 3/2	Búsqueda de fracciones equivalentes a una dada (amplificación y simplificación).	→
	Encuadramiento de fracciones entre naturales y/o fraccionarios.	→
Reconocimiento de fracciones decimales (décimos, centésimos).	→	Reconocimiento de fracciones decimales (hasta milésimos).
Expresiones decimales. (hasta dos cifras después de la coma). Uso para describir situaciones reales. Representación concreta y gráfica. Lectura y escritura.	**Expresiones decimales.** →	**Expresiones decimales**. (hasta tres cifras después de la coma). → Representación en la recta. Lectura, escritura y com

		paración en base al sistema de numeración posicional decimal.
Comparación y ordenamiento de números decimales.	→	→
	Encuadramiento de decimales entre naturales, fraccionarios y/o decimales.	→
	Aproximación de un decimal al natural más próximo.	Aproximación de un decimal al décimo, centésimo o entero más próximo.
	Escrituras equivalentes de un número decimal. Ejemplos: ■1,23 = 1 + 0,23 = 1 + 0,2 + + 0,03 = 1 entero 23 centési mos = 123 centésimos. ■4,28 = 2 x 2,14 = ...	→
	Equivalencias entre escritura decimal y fraccionaria. Ejemplos: ■½ =0,5 = 5/10 = 50/100 =... ■1/3 = 0,3333.... ■1,5 = 3/2 = 15/10 = ...	Equivalencias entre escritura decimal, fraccionaria y porcentual. Ejemplos: ■¼ = 0,25 = 25/100 = 25% ■0,125 = 125/1000 = 12,5%
Patrones. Predicción, comprobación y explicitación (mediante lenguaje coloquial, gráfico y simbólico de la ley que rige la secuencia de un patrón dado) Ejemplos: ■1; 1,50; 2; 2,50; ..... ■1/2; 2/3; 3/4; 4/5;	**Patrones.** →	**Patrones.** →

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Operaciones	**Suma y resta con números naturales** en el intervalo 0-100000. Resolución de problemas. Interpretación del sentido de las operaciones. Selección y simbolización de las operaciones aritméticas correspondientes a la situación planteada. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones aritméticas dadas. Uso de las propiedades y de las operaciones inversas para resolver cálculos.	**Suma y resta con números naturales.** →	**Suma y resta con números naturales.** →
	Cálculo mental y escrito: ▪exacto (utilizando propiedades de las operaciones y de los números: algoritmos convencionales y con calculadora). ▪aproximado (utilizando distintos procedimientos).	**Cálculo mental y escrito:** →	**Cálculo mental y escrito:** →
	Multiplicación y división con números naturales en el intervalo 0-100000. Resolución de problemas. Interpretación del sentido de las operaciones. Selección y simbolización de las operaciones aritméticas correspondientes a la situación planteada. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones aritméticas dadas.	**Multiplicación y división con números naturales.** →	**Multiplicación y división con números naturales.** →

Cálculo mental y escrito con multiplicando o divisor bidígito:
- exacto (utilizando propiedades de las operaciones y de los números: algoritmos convencionales y con calcu ladora)
- aproximado (redondeo y truncamiento).

Uso de las propiedades y análisis en tablas.
Uso de operaciones inversas para resolver cálculos. →

Planteo y resolución de ecuaciones e inecuaciones sencillas con las cuatro operaciones aritméticas fundamentales. →

Divisibilidad.
Cálculo de múltiplos y divisores de un número.
Clasificación de números en primos y compuestos.
Descomposición de un número en factores primos.
Expresión de un número natural como producto de números primos.

Suma y resta de fracciones.
Resolución de problemas.
Interpretación del sentido de las operaciones. Selección y simbolización de las operaciones arit-

Cálculo mental y escrito con multiplicando o divisor polidígito:
- exacto (algoritmos convencionales y con calculadora).
- Aproximado (redondeo, truncamiento, sustitución, etc.). →

Divisibilidad.
Cálculo de múltiplo común menor y de divisor común mayor de varios números. Usos en problemas. Estrategias para obtenerlos.

Suma y resta de fracciones. →

Cálculo mental y escrito con multiplicando o divisor polidígito: →

Divisibilidad. →

Propiedad de la descom posición de un número en sus factores primos.

Potencias cuadradas y cúbicas de números naturales.
Aplicaciones.
Obtención por cálculo escrito, mental y con calculadora.

Raíces cuadradas exactas de números menores que 100.
Aplicaciones.

Suma y resta de fracciones. →

méticas correspondientes a la situación planteada. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones aritméticas dadas. Construcción de algoritmos no convencionales y convencionales →		Uso de algoritmos convencionales.
Multiplicación de fracciones por un número natural. Resolución de problemas con apoyo concreto y gráfico. Uso del algoritmo de la multiplicación.	**Multiplicación y división de fracciones por un número natural.** Resolución de problemas con apoyo concreto y gráfico. Construcción de algoritmos. Planteo, resolución y verificación del resultado de ecuaciones sencillas con números fraccionarios y naturales utilizando las propiedades de las operaciones. →	**Multiplicación y división de fracciones.** Resolución de problemas. Uso de algoritmos convencionales.
Suma y resta de expresiones decimales. Resolución de problemas con apoyo concreto y gráfico. → Interpretación del sentido de las operaciones. Selección y simbolización de las operaciones aritméticas correspondientes a la situación planteada. Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones aritméticas dadas. → Uso de propiedades y operaciones inversas para resolver cálculos. →	**Suma y resta de expresiones decimales.** →	**Suma y resta de expresiones decimales.** →
Cálculo mental y escrito: ■ exacto (algoritmos no convencionales y convencionales y con calculadora). →	**Cálculo mental y escrito:**	**Cálculo mental y escrito:** ■exacto (algoritmos convencionales y con calculadora)

■aproximado (redondeo y truncamiento).	→	■aproximado (utilizando distintos procedimientos)
	Multiplicación y división de expresiones decimales por un número natural.	**Multiplicación y división de expresiones decimales.**
	Resolución de problemas. →	
	Interpretación del sentido de las operaciones.	
	Selección y simbolización de las operaciones aritméticas correspondientes a la situación planteada. →	
	Elaboración de enunciados que se correspondan con operaciones aritméticas dadas. →	
	Uso de las propiedades y de las operaciones inversas para resolver cálculos. →	
	Cálculo mental y escrito:	**Cálculo mental y escrito:**
	■exacto (algoritmos no convencionales y convencionales y con calculadora).	■exacto (algoritmos convencionales y con calculadora).
	■aproximado (redondeo y truncamiento).	■aproximado (utilizando distintos procedimientos).
	Planteo, resolución y verificación de resultados de ecuaciones e inecuaciones sencillas con números racionales. →	
Relaciones numéricas. Reconocimiento, descripción, completamiento y creación de patrones con distintas clases de números.	**Relaciones numéricas.** →	**Relaciones numéricas.** Reconocimiento, descripción, completamiento, creación y explicitación simbólica de la ley que rige patrones, con números racionales.
Ejemplos: ■1; 2; 3; 5; 8; ..... ■1/2; 2/4; 4/8;.....	Ejemplos: ■1; 1+3; 1+3+5; .... ■2; 4; 8; 16;	Ejemplos: ■1; 1/2; 1/3; 1/4; .....1/n ■2; 4; 8; 16; .....; 2n

Lectura, descripción, interpretación y construcción de diagramas y tablas de relaciones numéricas (proporcionales y no proporcionales).

Utilización de distintas formas de expresar relaciones, funcionales o no funcionales, entre variables (verbal, en tablas, diagramas y gráficos). ⟶

Relaciones funcionales en contextos numéricos.
Aplicaciones a la proporcio nalidad directa.
Representación de relaciones en tablas, diagramas y gráficos.

Relaciones directa e inversamente proporcionales.
Significado en problemas.
Propiedades.
Representación de funciones directas e inversas en coordenadas cartesianas.
Descripción y reconocimiento de las características de sus gráficos.
Expresiones usuales de la proporcionalidad (porcentaje, escala, interés simple, etc.).

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Geometría	**Ubicación espacial.** Lectura y ubicación de puntos en una línea en relación con el origen y la distancia. Aplicaciones: en un termómetro, en una recta numérica, en mapas de rutas, etc. Lectura y ubicación de puntos en un plano en base a dos coordenadas o a un ángulo y la distancia al origen. Aplicaciones: en el tablero de ajedrez, en la batalla naval, en el radar, en croquis, planos y maquetas, etc.	**Ubicación espacial.** ⟶ Ubicación de puntos en el plano a través de coordenadas polares y cartesianas. ⟶	**Ubicación espacial.** ⟶ ⟶ Aplicaciones: coordenadas geográficas. Ubicación de puntos en el espacio en base a tres coordenadas cartesianas.
	Posiciones entre rectas. Trazado de paralelas y perpendiculares. Uso de la regla y la escuadra	**Posiciones entre rectas.** ⟶	**Posiciones entre rectas.**
	Angulos. Elementos. Comparación, ordenamiento y clasificación por su abertura (rectos, agudos, obtusos y llanos, de 1 giro, ½ giro y ¼ de giro).	**Angulos.** ⟶	**Relaciones entre ángulos.** Angulos complementarios, suplementarios, opuestos por el vértice y adyacentes.
	Figuras. Clasificación de figuras por su forma (lados curvos, lados rectos, convexidad - concavidad, cerradas - abiertas, cruzadas o simples, paralelismo de pares de lados, igualdad de lados, número de vértices, etc.). Poligonales abiertas y cerradas.	**Figuras.** Polígonos. Elementos. Clasificación por la igualdad de sus lados, la abertura de sus ángulos, el paralelismo de los lados, etc. Composición y descomposición de figuras. Figuras equivalentes.	**Figuras.** ⟶ Cubrimiento del plano.

Operaciones

Triángulos. Elementos. Definición. Clasificación teniendo en cuenta los lados y los ángulos. Reproducción de triángulos.	Utilización de la propiedad de la suma de ángulos de un triángulo para la resolución de problemas. Utilización de las propiedades de los lados de un triángulo para determinar cuando tres segmentos pueden formar un triángulo. Construcción de triángulos con regla y compás. →	
	Cuadriláteros. Elementos. Clasificación por sus lados (congruencia y paralelismo), por sus ángulos y por sus diagonales.	Clasificación y definición de cuadriláteros por las propiedades de sus lados, ángulos y diagonales. Relaciones entre clases de figuras: cuadrado, rombo y rectángulo.
Construcción de cuadrados y rectángulos con regla y escuadra.	Construcción de cuadrados, rectángulos y rombos.	Construcción de figuras geométricas con regla y compás dados sus lados, ángulos, alturas, etc.
Circunferencia y círculo. Diferenciación. Elementos. Uso del compás para transportar segmentos y ángulos		
Cuerpos. Elementos. Clasificación de cuerpos según distintas propiedades (concavidad - convexidad, con por lo menos una cara curva, por el número de caras, por el número de aristas, por el número de vértices, por la congruencia de las caras, etc.)	**Cuerpos.** Clasificación y descripción (con lenguaje geométrico) de los cuerpos más comunes (prisma, pirámide, cilindro, cono, esfera, etc.) en base a sus propiedades geométricas (paralelismo de caras y aristas, congruencia de caras, concurrencia de aristas a los vértices, número de bases, etc.). →	**Cuerpos.**
Construcción de cubos mediante patrones.	Construcción de prismas y cilindros mediante patrones.	Construcción de pirámides mediante patrones. Representación plana no

		Relaciones entre clases de cuerpos: cubos y prismas, tetraedros y pirámides, etc.
Movimientos. Reconocimiento de rotaciones, traslaciones y simetrías en frisos, patrones y embaldosados	**Movimientos.**	**Movimientos.**
Movimientos rígidos: noción de rotación, traslación y simetría.	Movimientos rígidos. Reconocimiento de figuras congruentes.	→
Construcción de figuras simétricas respecto de un eje, sobre papel cuadriculado o punteado, por calcado, por sellado, a mano alzada.		Construcción de figuras simétricas respecto de un eje utilizando instrumentos geométricos.
Búsqueda de propiedades de las figuras simétricas.	→	→
	Reconocimiento de simetrías axial y central en figuras. Clasificación de figuras según sus ejes y centro de simetría.	Reconocimiento de simetrías axial y central en cuerpos sencillos.
	Agrandamiento y reducción de figuras (por cuadriculado, por proyecciones, etc.) con factor simple de escala (1/2 , 2, 3...).	Semejanza de figuras. Reconocimiento de figuras semejantes. Agrandamiento y reducción de figuras. Cálculo del factor de escala.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Magnitudes y medida	**Magnitudes y medida.** Atributos medibles de los objetos o de los sucesos. Unidades arbitrarias y convencionales. Estimación de medidas. Error en las mediciones.	**Magnitudes y medida.** →	**Magnitudes y medida.** Precisión en la medición. Acotación de errores de una medición.
	Longitud. Unidades convencionales del sistema métrico legal argentino (SIMELA): km, hm,.. ..mm. Equivalencias.	→	
	Comparación y ordenamiento de cantidades.	→	→
	Operaciones con cantidades.	→	
	Uso de instrumentos convencionales de medición: regla graduada, cinta métrica. Elaboración y realización de estrategias personales para medir con distintos grados de precisión.	→	→
	Estimación de longitudes y distancia y comprobación de las mismas.	→	→
	Cálculo de perímetros de figuras.	Construcción de las fórmulas y su utilización para el cálculo de perímetro de figuras geométricas.	→
		Area. Comparación y ordenamiento de superficies. Unidades no convencionales. Equivalencia. Unidades convencionales: el metro cuadrado.	**Area.** Unidades convencionales (SIMELA): km^2, dam^2, ...mm^2. Equivalencias.
		Comparación y ordenamiento de cantidades. Operaciones con cantidades.	→

Estimación de área. Medición de superficies con distintos grados de precisión utilizando distintas técnicas como la descomposición en figuras simples.

Construcción y utilización de la fórmula del área del rectángulo.

Construcción de fórmulas y su utilización para el cálculo de áreas de paralelogramos, del triángulo, del círculo.

Diferencia entre perímetro y área. Exploración de relaciones entre el perímetro y el área de figuras planas.

Volumen.
Comparación, equivalencia y ordenamiento de cuerpos por su volumen.

Distinción entre superficie y volumen.

Capacidad.
Unidades convencionales (SIMELA):kl,.... ....l,.. ..ml. Equivalencias.
Comparación y ordenamiento de cantidades. Operaciones con cantidades.
Estimación de medidas y comprobación de esas estimaciones.
Error en las mediciones.
Aproximación y exactitud.

Masa.
Unidades convencionales (SIMELA):kg,. ...g,... ...mg. Equivalencias.
Comparación y ordenamiento de cantidades. Operaciones con canti dades.

Uso de balanzas. Estimación de medidas y com-

probación de esas mediciones.		
Amplitud de ángulos. Unidades convencionales de medida: grado. Uso del transportador.	**Amplitud de ángulos.** Estimación y posterior comprobación de las medidas de ángulos. Medición con distintos grados de precisión.	**Amplitud de ángulos.** Unidades convencionales de medida: grados, minutos y segundos. Equivalencias. Comparación y ordenamiento de cantidades. Operaciones con cantidades.
Intervalos de tiempo. Unidades convencionales: hora, minuto y segundo. Equivalencias. Lectura del cronómetro.	**Intervalos de tiempo.** →	**Intervalos de tiempo.** →
Estimación del tiempo transcurrido.	Estimación de duraciones e intervalos de tiempo. →	
Comparación y ordenamiento de cantidades. Operaciones con cantidades. →		→
Sistema monetario argentino. Monedas y billetes de uso común. Reconocimiento. Equivalencias.	**Sistema monetario argentino.** Comparación, ordenamiento y operaciones con cantidades.	**Sistema monetario argentino.** →

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Estadística y Probabilidades	**Tratamiento de la información estadística.** Formas de recolección de datos: encuestas, entrevistas, cuestionarios, observación y medición de resultados.	**Tratamiento de la información estadística.**	**Tratamiento de la información estadística.**
	Registro, organización y análisis de información en tablas y pictogramas.	Registro, organización y análisis de información en tablas, pictogramas y diagramas de barras.	Registro, organización y análisis de información en tablas, pictogramas, diagramas de barras, circulares y en coordenadas cartesianas. Interpretación y cálculo de parámetros de posición: promedio, moda y mediana.
	Descripción e interpretación de la información contenida en los medios de comunicación oral y escrita (coloquial, por tablas, diagramas y gráficos).	→	→
	Tratamiento de la información probabilística. Exploración de situaciones de azar a través de juegos. Búsqueda de regularidades.	**Tratamiento de la información probabilística.** Combinatoria. Resolución de problemas de conteo. Confección de diagramas de árbol.	**Tratamiento de la información probabilística.** →
		Confección de tablas de frecuencia.	→
	Reconocimiento de la probabilidad de un suceso (no probable, poco probable, con alto grado de probabilidad, seguro).	→	→
	Discriminación de sucesos seguros, imposibles, incompatibles y contrarios.	Formulación y comprobación de conjeturas sobre el comportamiento de sucesos aleatorios sencillos.	Predicción y cálculo de la probabilidad experimental y teórica de sucesos aleatorios sencillos.

3.11. Lineamientos de acreditación para el segundo ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el segundo ciclo de la EGB puedan resolver situaciones que implican:

- Definir y utilizar las leyes del sistema de numeración posicional decimal para la lectura, escritura, comparación y ordenamiento de números naturales y decimales de hasta tres cifras.

- Reconocer, representar, definir, comparar, ordenar fracciones y establecer equivalencias entre ellas.

- Discernir las ventajas de uso de las distintas escrituras numéricas (fraccionaria, decimal, porcentaje) conforme a la situación a resolver.

- Representar números naturales, fracciones y decimales (hasta dos cifras decimales) en la recta numérica.

- Encuadrar y aproximar fracciones y expresiones decimales con dos cifras decimales.

- Diferenciar el significado de las operaciones básicas con naturales, fracciones y decimales en la resolución de problemas.

- Seleccionar y efectuar con agilidad, en forma mental, por escrito o con calculadora, el tipo de cálculo exacto o aproximado requerido por las situaciones que se les planteen.

- Interpretar los resultados de los cálculos, en el contexto de las situaciones dadas, analizando la razonabilidad de los mismos.

- Interpretar y resolver ecuaciones e inecuaciones sencillas con números naturales, fracciones y decimales.

- Leer, interpretar, explicar y crear patrones, tablas, diagramas y gráficos que expresen relaciones numéricas y generalizarlas.

- Reconocer e interpretar situaciones problemáticas de proporcionalidad directa e inversa (casos simples) y resolverlas utilizando distintas estrategias.

- Utilizar los conceptos de número primo, común divisor y común múltiplo para resolver problemas.

- Utilizar relaciones de ubicación, orientación, dirección y coordenadas para ubicar puntos en el plano.

- Identificar, nombrar, describir, clasificar, reproducir y construir figuras y cuerpos geométricos aplicando propiedades de los mismos y utilizando los útiles de geometría en los casos necesarios.

- Reconocer y fundamentar la existencia de simetrías en figuras y cuerpos.

- Ampliar y reducir polígonos y cuerpos simples manteniendo su forma, mediante diferentes recursos.

- Distinguir, comparar, estimar, medir y operar con cantidades de distintas magnitudes (longitudes, capacidades, pesos, superficies, aberturas de ángulos, intervalos de tiempo, etc.) utilizando unidades convencionales de uso frecuente.

- Utilizar los instrumentos de medición correspondientes a la cantidad a medir (regla graduada o cinta métrica, vaso graduado, transportador, cronómetro o reloj, balanza, etc.).

- Reconocer la inexactitud de las mediciones y procurar distintos grados de precisión en ellas según los requerimientos de las situaciones planteadas.

- Elaborar y utilizar fórmulas de perímetro y áreas de figuras geométricas para resolver problemas.

- Recolectar, organizar, procesar, interpretar y comunicar información estadística sencilla que explique situaciones de la vida real y de otras disciplinas.

- Interpretar el promedio, la moda y la mediana en situaciones familiares.

- Fundamentar la toma de decisiones en base a información estadística obtenida por ellos o dada por los medios de comunicación.

- Resolver problemas de conteo con diversas recursos (árboles, tablas de frecuencia, etc.).

- Estimar la probabilidad de eventos sencillos y comprobar dichas estimaciones.

- Calcular la probabilidad experimental y teórica en situaciones de juego.

A estos lineamientos de acreditación, vinculados con los contenidos de cada eje del segundo ciclo, se agregan a continuación los relacionados con las actitudes y los procedimientos generales que los atraviesan

- Perseverar y esforzarse en las tareas dadas y en la búsqueda sistemática de soluciones.

- Utilizar el razonamiento lógico como fundamento para la crítica acerca de las producciones propias y ajenas.

- Mostrar confianza y seguridad en las posibilidades de trabajar en matemática.

- Utilizar el vocabulario adecuado para expresar las ideas y procedimientos matemáticos con orden y claridad.

- Apreciar el valor de la matemática para solucionar problemas del mundo real y de otras disciplinas.

- Participar en el trabajo grupal, respetar las normas acordadas y comprometerse con el logro de un objetivo común.

- Nombrar, verbalizar y describir conceptos y relaciones usando el vocabulario adecuado y apoyándose en el uso de materiales concretos y gráficos.

- Identificar y generar ejemplos y no ejemplos de conceptos y relaciones.

- Identificar regularidades y extenderlas.

- Usar la experiencia y la observación para hacer conjeturas.

- Usar contraejemplos para rebatir conjeturas.

- Usar modelos, hechos conocidos y argumentos lógicos para validar conjeturas y resultados.

- Explicar los pasos de un procedimiento y fundamentar los resultados.

- Reconocer cuando un procedimiento es adecuado, correcto o incorrecto.
- Presentar en forma ordenada y clara los procedimientos utilizados y resultados obtenidos.
- Interpretar y explicar en forma oral o escrita los procesos y resultados logrados por otros.

Bibliografía

. ALSINA, C.; BURGUÉS, CARMEN y OTROS: "Enseñar matemáticas". Graó. Barcelona. 1996.

. ARTIGUE, M.; DOUADY, R.; MORENO, L.; G_MEZ, P.: "Ingeniería Didáctica en educación matemática". Grupo Editorial Iberoamérica. Bogotá. 1995.

. ASSOCIATION FOR ADVANCEMENT OF SCIENCE: "Benchmarks for Science Literacy". EE.UU. 1993.

. BARODY, A.: "El pensamiento matemático de los niños". Ed. Visor. Madrid. 1985.

. BERMEJO, V.: "El Niño y la Aritmética". Paidós. Barcelona. España. 1990.

. BROUSSEAU, Guy: "Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática". Trad. D. Fregona y F. Ortega. Serie Trabajos de Matemática. IMAF. UNC. Rep. Argentina .1993.

. CASTELNUOVO, E.: "Didáctica de la Matemática Moderna". Ed. Trillas. México. 1985.

. CASTELNUOVO, E.: "Geometría Intuitiva". Editorial Trillas. México. 1985.

. CERDEYRA, L. y FIORITI, G.: "Enseñanza de la Matemática. A.Z. Editora.1987.

. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION DE LA REPUBLICA ARGENTINA. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Segunda Edición. Rep. Argentina. 1995.

. CUENYA, Hugo; PALAU, Gladys; BASTAN, Marta; ETCHEGARAY, Silvia; PEPARELLI, Susana y COLOMBO, Silvia: "Un enfoque para el abordaje de los CBC". Ministerio de Cultura y Educación de Nación. 1994.

. CURRICULUM NIVEL INICIAL. Consejo Provincial de Educación de Río Negro. Rep. Argentina. 1992.

. DICKSON, Linda y OTROS: "El aprendizaje de las Matemáticas". Ed. Labor. España. 1991.

. DIENES, Z.: "La construcción de las Matemáticas". Editorial Vicens Vives. Madrid. 1970.

. FAVA, Norberto y GYSIN, Liliana: "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes Matemáticas". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Rep. Argentina. 1994.

. LANGFORD, Peter: "El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Primaria". Paidós. Barcelona . 1990.

. LANGFORD, Peter: "El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Secundaria". Paidós. Barcelona. 1990.

. LOWELL, K.: "Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños". Ed. Morata. Madrid. 1982.

. MINISTERE DE LEDUCATION NATIONALE: "Programmes et instructions. Lécole Primaire Colleges". Francia. 1985.

. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: "Diseño Curricular Básico. (Primario y Secundario Obligatoria)". España. 1989.

. NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS: "Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics". EE.UU. March 1989.

. NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS: Colección Temas de Matemáticas. (Traducidos al castellano). Ed. Trillas. México. 1972.

. NATIONAL CURRICULUM COUNCIL: "The National Curriculum". Department for Education. England. 1991.

. ORTON, Anthony: "Didáctica de las matemáticas". Ed. Morata S.A. España. 1990.

. PARRA, C. y SAIZ, I. (Compiladoras): "Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones" . Paidós Educador. Buenos Aires. 1994.

. PARRA, C. y SAIZ, I.: "Los niños, los maestros y los números". Documento de Apoyo al Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 1992.

. PARRA, C.; SADOVSKY, P. y SAIZ, I.: "Número, Espacio y Medida". Documento Curricular y Selección Bibliográfica Adjunta para la Formación de Docentes de Nivel Inicial. Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. Rep. Argentina. 1994.
. PARRA, C.; SADOVSKY, P. y SAIZ, I.: "Enseñanza de la matemática". Selección Bibliográfica adjunta. Tomos 1, 2, 3 y 4. Documentos Curriculares para el Profesorado de Enseñanza Básica. Programa de Transformación de la Formacón Docente. Ministerio de Cultura y Educación. Rep. Argentina. 1994.
. PARRA, C; SADOVSKY, P y SAIZ, I.: "Número y Sistema de Numeración". Documento Curricular para el Profesorado de Enseñanza Básica. Programa de Transformación Curricular de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. Rep. Argentina. 1994.
. PEREZ GIL, D. y GUZMAN OZAMIZ, M.: "Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones". Editorial Popular S.A. OEI. 1994.
. PIMM, D.: "El lenguaje matemático en el aula". Ed. Morata. Madrid. 1990.
. PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION GENERAL BASICA PARA EL NIVEL PRIMARIO. Consejo Provincial de Educación de Río Negro. Rep. Argentina. 1991.
. REPUBLICA ARGENTINA, LEY FEDERAL DE EDUCACION No 24.195.
. SAIZ, Irma: "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes para la EGB". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Rep. Argentina. 1994.
. SAIZ, Irma: "Resolución de problemas. Documento Complementario". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Rep. Argentina. 1994.
. SANTALO, L.: "La enseñanza de la Matemática en la Escuela Media". Ed. Docencia . Rep. Argentina. 1986.
. SANTALO, L.: "Matemática y Sociedad". Docencia Editorial. Rep. Argentina. 1980.
. SANTALO, L.; PALACIOS A. y GIORDANO, E.: "De Educación y Estadística". Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1994.
. SANTALO, Luis; KLIMOVSKY, Gregorio; FAVA, Norberto; JACOVKIS, Pablo; SUSSMANN, Héctor J.; VILLAMAYOR, Orlando; SEGOVIA, Carlos; LAMI DOZO, Enrique; TORANZO, Fausto; ZADUNAISKY, Pedro; CATTANI, Eduardo y ROSALES, Rubén. Consultora: ROMERA, Elvira: "Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Transformación de la Enseñanza Media". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Rep. Argentina. MayoJunio 1991.
. SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA. "Recomendaciones metodológicas para la enseñanza". Matemática. Nivel Primario. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Rep. Argentina. 1994.

LENGUA Y LITERATURA

1 FUNDAMENTACION

El lenguaje - ¿quién puede dudarlo? - es un notable, un asombroso punto de contacto entre los grandes y los chicos; es, además, una herramienta insustituible de la socialización."

Graciela Montes.

Toda lengua constituye un complejo **sistema de estructuras** organizadas en **niveles** mutuamente dependientes, **específico de la especie humana**. Si bien otras especies también se comunican, solamente los hombres pueden **comunicar su experiencia y su cultura de una generación a otra**.

El lenguaje se convierte así en **patrimonio de cada pueblo** y, por eso, es esencial para estructurar la identidad histórica y cultural de cada sociedad.

Todo lenguaje, además de tener una estructura, cumple una serie de **funciones**, que son: **representación, expresión, comunicación y acción**.

. La dimensión **representativa** del lenguaje permite al hombre **configurar el mundo que lo rodea**: mediante el lenguaje puede planificar sus acciones, organizar sus ideas; analizar, fijar, recordar sus propios pensamientos, hacer suyos los saberes históricamente acumulados y socialmente significativos.
El lenguaje le da también la posibilidad de **reflexionar** sobre sí mismo, sobre los demás, sobre sus obras y sobre el mundo.

. Por medio de la función **expresiva** del lenguaje el hombre puede manifestar **sus afectos, sueños y deseos**. Puede **crear** y manifestar mundos imaginarios, generar obras con imágenes de incalculable valor estético y profunda riqueza.

. La función **comunicativa** le posibilita vincularse con los demás, compartir representaciones y reflexiones sobre el mundo, transmitir sus vivencias internas y sus creaciones personales.

. El lenguaje ,por otra parte es usado por el ser humano para **actuar** e influir sobre los demás: sirve para pedir, ordenar, prometer, preguntar, etc.

Como **hecho sociocultural complejo** surge de la **interacción** entre los seres humanos para satisfacer sus **necesidades de comunicación y expresión** y a través de esa interacción regula la conducta propia y ajena.

Se da en **situaciones y contextos reales**; tiene siempre determinados **propósitos** - que varían según las circunstancias - y se plasma en **formas discursivas** concretas - también variadas -, con **principios organizativos** propios y **normas** específicas para su uso.

Cada grupo social recibe este patrimonio cultural, lo usa y lo transforma, adecuándolo a sus necesidades y características, dando origen, de este modo, a formas lingüísticas discursivas no sólo nuevas, sino también **diferentes** para cada circunstancia y para cada

sector social, geográfico, generacional.

En esta interacción entre sujetos es donde los niños ***adquieren el dominio del lenguaje, simultáneamente con la comprensión práctica de las situaciones en la cuales el lenguaje se usa y de los propósitos con los cuales se utiliza.*** *De esta forma, el niño desarrolla al mismo tiempo la* ***competencia lingüística y la comunicativa.***

La participación democrática en la vida social de todos los habitantes depende, en gran medida, de la capacidad comunicativa y del dominio que tengan del lenguaje. Por ello, la escuela tiene, entre otras, la ineludible misión de asegurar a ***todos los niños*** *- y en especial a quienes más lo necesitan por su situación de marginalidad - el derecho a convertirse en* ***usuarios eficaces, autónomos y críticos del lenguaje,*** *tanto oral como escrito.*

Debe proporcionarles una sólida formación lingüística, que incluya el dominio personal y social del lenguaje y el conocimiento del sistema de la lengua. Podrá cumplir con este propósito siempre y cuando los docentes conciban que el lenguaje es un ***objeto socialmente valioso****, sobre el cual es posible actuar de manera creativa y razonada y que sus múltiples* ***usos en la escuela*** *deben ser* ***los mismos que en la vida diaria.***

Dado que el acento de esta fundamentación está puesto en el **LENGUAJE COMO HECHO SOCIOCULTURAL COMUNICATIVO Y FUNCIONAL**, en su doble aspecto de **COMPRENSION Y PRODUCCION**, el eje del área es:

La Comunicación como construcción social y cultural

Lenguaje-Comunicación:

> *"Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarar esta comprobación evidente significa reconocer a los otros y el derecho que tienen de decir su palabra".*
>
> Paulo Freire

Consideramos que la comunicación es un proceso social que integra múltiples modos de comportamientos: la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual, etc. Entre ellos **el lenguaje es el principal medio de comunicación social humana.**

Esto nos permitirá afirmar que **no será posible ningún tipo de aprendizaje significativo sin comunicación.**

La escuela deberá entonces:

reconsiderar el enfoque enseñanza-aprendizaje de la Lengua, tanto en el Nivel Inicial como en la E.G.B, ***centrándose en el lenguaje como comunicación****; y cooperar participativamente con sus alumnos para que cada uno, ejerciendo el derecho que tiene a ser dueño de su palabra, desarrolle su competencia comunicacional*

El concepto de **competencia comunicativa** (ver en **ALGUNOS APORTES TEORICOS SOCIOLINGÜISTICA**) implica los conocimientos y aptitudes que necesita cada individuo para hacer uso de todos los sistemas semióticos de que dispone como miembro

de una determinada comunidad sociocultural.

Por lo tanto, la escuela deberá capitalizar todas las diferencias y variedades lingüísticas con las que lleguen sus alumnos para abrir las posibilidades comunicativas de cada uno, para ofrecer múltiples situaciones de comunicación, para no marginar.

¿Con quién hablo?
¿Qué le digo?
¿Cómo se lo digo?
¿A quién me dirijo?
¿Por qué le escribo?
¿Dónde hablamos?
¿Cuándo hablamos?

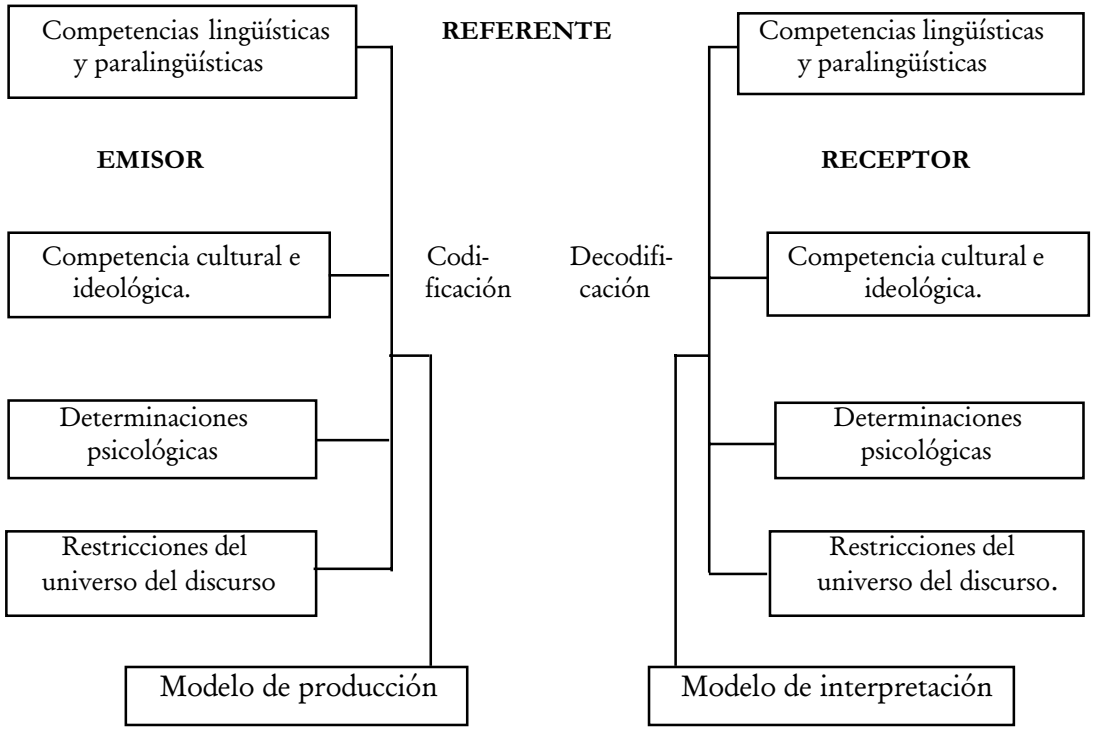
¿Hay un solo lenguaje óptimo para todos los propósitos y para todas las circunstancias comunicativas?

¿Hay una lengua única adecuada para la escuela?

No todos somos conscientes de que empleamos diferentes variedades lingüísticas en distintos contextos sociales.

Los planteamientos realizados hasta ahora sobre el tema de la comunicación nos llevan a replantear el esquema comunicacional propuesto por Roman Jakobson.

Reformulación del esquema de la comunicación
de Kerbrat-Orecchioni, Catherine *"La enunciación"* - Hachette -



Observaciones para interpretar el cuadro:

- Competencias lingüísticas y paralingüísticas: La mímica y el gesto no pueden disociarse de la palabra, ya que la comunicación es multi-canal.
- Competencia cultural: Conocimiento acerca del mundo y de los otros que poseen los interlocutores.
- Competencia ideológica: Conjunto de los sistemas de interpretación y de evaluación de la realidad.
- Restricciones del universo del discurso: Son limitaciones en: a) las características temáticas y retóricas del discurso, es decir, las restricciones del género (por ejemplo: la manera de producir y de interpretar una conversación se diferencia de la de redactar una carta, de la de elaborar un informe, una narración, una descripción, etc.); b) las condiciones concretas de la comunicación, los datos situacionales.
- Modelos de producción y de interpretación: El conjunto de competencias, determinaciones y restricciones del emisor y/o del receptor respectivamente que inciden en el mensaje del que emite y del que recibe.

Resumiendo:

. Existe una estrecha relación entre el lenguaje y lo extralingüístico; entre la lingüística y otras disciplinas que también tienen por objeto la relación de los hombres entre sí y de los hombres con la realidad.

. La doble actividad de **producción - interpretación**, inherente a toda persona, ubica como ejes de la enunciación ("la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización") al **emisor** y al **receptor**, reconociendo que todo emisor es simultáneamente su propio receptor y que todo receptor es un emisor en potencia.

. Todo acto de lenguaje implica **diferencias de significación en emisor y receptor** respectivamente. Por lo tanto, la no coincidencia entre los modelos de producción y de interpretación hace que se ubiquen en el centro de toda teoría lingüística fenómenos tales como ambigüedades, lapsus, tonos, juegos de palabras, metáforas, etc. que anteriormente se tomaban como "fallas" de la comunicación.

. Todo enunciado es un fenómeno único porque emisor y receptor no ponen, forzosamente, en juego las mismas reglas de producción y de interpretación: la **ambigüedad** forma parte de la esencia misma del lenguaje. Entendiendo la ambigüedad como una característica enriquecedora del lenguaje, que amplía las posibilidades de producción y de interpretación.

. **No hay**, en efecto, un **lenguaje neutro** ("Exterior al humano que lo instrumenta"). Esto se opone a la concepción instrumental de la lengua.

. La comunicación a través del lenguaje es una incesante puesta en relación que generan los hablantes produciendo un sinnúmero de enunciados e interpretando una pluralidad de significaciones. **El diálogo constituye, entonces, la dimensión fundamental de la comunicación.**

Algunas reflexiones sobre la diversidad lingüística y pedagógica del área en nuestra provincia

Enseñar lengua en nuestra provincia implica reconocer diferencias desde lo lingüístico y desde lo pedagógico. Todos sabemos que estas diferencias están marcadas por lo socio-económico-cultural, lo geográfico y lo lingüístico. No es lo mismo trabajar lengua en las escuelas céntricas que en las periféricas; no es lo mismo trabajar en la Zona Atlántica que en la Zona Andina, en el Alto Valle, Valle Medio o en la Zona Sur.

La escuela recibe **multiplicidad de culturas** y debe tener como objetivo la incorporación de todas ellas a través de sus alumnos a la cultura regional y nacional.

Si bien el **proyecto educativo** de la escuela es la **unidad lingüística**, la vigencia de una lengua - en nuestro caso, el español como lengua nacional - no debe suponer la subestimación y la desaparición de otras lenguas o variedades, pues se ha de construir a partir del **respeto y valoración de la diversidad** y con el aporte enriquecedor de distintos grupos y comunidades.

Uno de los derechos que tiene todo ser humano es el de ser respetado en cuanto a lo que es y a lo que sabe. Pero ser respetado no significa quedarse en ese saber; significa poder acceder a la cultura de todos. La escuela, **partiendo de lo que cada uno trae**, deberá comprenderlo y trabajar desde estrategias metodológicas diferenciadas de acuerdo con el lugar, los puntos de partida, las variedades lingüísticas y comunicativas, los intereses y necesidades, **para ampliar las posibilidades de comunicación con toda la comunidad hispanohablante**.

Debemos **reconocer, aceptar y valorar las diferencias** y jamás discriminar sobre la base de ellas. Nadie está libre ni exento de tener prejuicios. Los prejuicios no siempre son gratuitos, ni son una cuestión de mala voluntad. La mayoría de las veces los docentes no estamos preparados para entender y comprender esos "mundos" que los alumnos traen; muchas veces no sabemos cómo incorporar esas "culturas" porque influyen en nuestros prejuicios el desconocimiento y la ignorancia, y no logramos comprender que los otros también saben, sólo que saben otras cosas.

Por otra parte, si como afirma Emilia Ferreiro refiriéndose a toda América Latina *"La lengua escrita, siendo un objeto social, no está distribuida democráticamente en los distintos sectores de la población"*; parecería necesario pensar y cuestionarse qué ocurre en nuestra provincia en relación con la educación y las poblaciones marginadas.

Los problemas cualitativos y cuantitativos del sistema educativo que están estrechamente vinculados a las **desigualdades sociales, económicas y culturales existentes, producen marginación educativa**.

En las comunidades bilingües de nuestra provincia, uno de los problemas radica en la **diferencia de prestigio** y de posibilidades funcionales entre la lengua materna y la segunda lengua, el castellano. A raíz de esto y de los problemas socioeconómicos de estas comunidades y de las comunidades indígenas sus pobladores no suelen ser apreciados por ciertos niveles de la sociedad y su cultura y su lenguaje se reprimen para fines como la educación, la comunicación masiva, etc.

En relación con las comunidades mapuches, cabe destacar que, además del desprestigio cultural, histórico y social que ha llevado prácticamente a la pérdida de su lengua materna, los chicos no sólo no saben la lengua, sino que "la viven con vergüenza".

Este hecho se debe en gran medida a que el chico se da cuenta de que su lengua materna, sea una lengua indígena o una variedad dialectal no estandarizada, no es apreciada por algunas personas "de prestigio" .

El rechazo, muchas veces inconsciente por parte del adulto, repercute negativamente en la autoestima del niño así discriminado y deja secuelas para toda la vida. Porque ***"el rechazo lingüístico***, como dice E. Ferreiro, ***es uno de los rechazos más profundos y probablemente uno de los rechazos con mayores consecuencias afectivas. No se cambia el modo de habla a voluntad. Cuando se rechaza el dialecto materno de un niño se lo rechaza entero a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia."***

Más adelante, refiriéndose a la necesidad de enseñar otra forma de habla - la estándar - dice que *"las formas de habla se aprenden - sobre todo cuando se es niño - en contextos de habla, en situaciones comunicativas."*

En cuanto a las diferencias culturales y lingüísticas de comunidades indígenas compartimos en su totalidad lo que plantea la LEY DEL INDIGENA DE LA PROVINCIA en sus artículos 28 y 31 del Capítulo IV de EDUCACION Y CULTURA:

"**Artículo 28.-** *Los planes que instrumente el Consejo Provincial de Educación resguardarán y revalorizarán la identidad histórico-cultural, tradiciones, costumbres, creencias y lengua de los pueblos".*

"**Artículo 31.-** *Se dispondrá del número de horas de clase necesarias y posibles en aquellos lugares donde existan indígenas que hablen su lengua y deseen transmitirla a sus descendientes, asimismo sus pautas culturales, historia y tradiciones.*
Para ello se promoverá el intercambio cultural y capacitación de los indígenas para transmitir su cultura y tradiciones, garantizando la recopilación de datos culturales e históricos a través de los propios indígenas".

Por lo tanto, la escuela como estructura **comunicacional** en la que el lenguaje es el sistema semiótico privilegiado debe dar respuesta a éstas y otras situaciones de conflicto lingüístico.

Mientras no haya personal especialmente preparado para la enseñanza de las lenguas vernáculas, tal como lo indica la Constitución Provincial, la escuela debe **rescatar las riquísimas tradiciones y la literatura oral de la región y asegurar un tratamiento sistemático y no meramente ocasional de las mismas.**

Debe crear - y no es tarea fácil - un ambiente en el cual se ***respeten todas las lenguas y variedades dialectales*** *y, al mismo tiempo, se amplíen el horizonte lingüístico y la competencia comunicativa del niño con la enseñanza del* ***dialecto estándar*** *juntamente con las situaciones donde su uso es exigido por la sociedad.*

Este equilibrio exige del docente un ***conocimiento profundo de la problemática*** *y una verdadera convicción acerca de que* ***no existen lenguas ni dialectos superiores a otros****; sino* ***lenguas y variedades dialectales diferentes*** *y valiosos para cada grupo social que las engendró y las utiliza.*

Algunos aportes teóricos

En el Curriculum provincial de 1991 se establece la diferencia entre lengua y lenguaje.

Mantendremos esta distinción sólo con fines explicativos, para la mejor comprensión de dos perspectivas diferentes pero complementarias que surgen cuando encaramos el estudio lingüístico en la escuela: la del conocimiento del **sistema de la lengua (lengua)** y la del **uso de ese sistema (lenguaje).**

En la Educación General Básica corresponde partir, indefectiblemente, del ***lenguaje*** *real que el niño usa y con el cual ingresa en la escuela, y de todos los conocimientos - no explícitos para él - que tiene acerca de* ***su uso****, desarrollarlos en verdaderas situaciones comunicativas y hacerlos explícitos a través de la reflexión, continua y sistemática.*

Por medio de la reflexión se introducirá al niño en la ***sistematización*** *del conocimiento sobre las convenciones del* ***sistema de la lengua*** *juntamente con las* ***funciones sociales*** *y* ***contextos de uso del lenguaje****. Tanto la reflexión como la posterior sistematización se harán con el objetivo de que niño utilice el lenguaje de manera cada vez más correcta y adecuada al contexto y a sus propósitos.*

Fundamentos lingüísticos

Pocas disciplinas han tenido un desarrollo tan marcado y tan vertiginoso como la Lingüística en el siglo XX.

. GRAMATICA ESTRUCTURAL

Esta eclosión comenzó con F. de Saussure (1916) y lo que luego se conoció como la **GRAMATICA ESTRUCTURAL** cuyos conceptos básicos fueron :

- La división entre **lengua** y **habla.** Lengua: es **forma**, no sustancia, está organizada como **un sistema (o estructura) de signos**, es **social** y se encuentra en la mente de cada hablante.

- **Habla**: es la **utilización concreta** de las posibilidades que ofrece la lengua.

- La separación entre los **criterios sintáctico, semántico y morfológico.**

- El concepto de **signo lingüístico** como entidad biplánica formada por el **significante** y el **significado**.

La influencia del ***estructuralismo en la escuela****, que aún perdura en muchas aulas, dio origen a innumerables análisis sintácticos de oraciones, generalmente seleccionadas para responder a estructuras prefijadas, a la clasificación de palabras, a la memorización de conjugaciones verbales sin considerar su uso real, a listados de sinónimos, antónomos, etc.*

. GRAMATICA GENERATIVA-TRANSFORMACIONAL

A partir de la década del 60 se produjeron notables avances. Es la época en la que se desarrolla la **gramática generativa-transformacional** de Noam Chomsky (1957) quien se interesó por los principios y procesos según los cuales se construyen las frases de una

lengua, la manera como adquirimos una lengua y su gramática. La lingüística se vinculó así con la psicología cognoscitiva, con un elevado grado de abstracción.

Sus conceptos centrales son:

- La **capacidad innata** del hombre para aprender la lengua.

- La **creatividad**, ya que con un sistema finito de reglas que posee todo hablante puede generar y reconocer infinitas oraciones gramaticalmente correctas y admisibles.

- Los conceptos de **competencia** (lo que el hablante de una lengua sabe implícitamente) y **actuación** (lo que un hablante comprende y produce).

La gramática chomskiana, por su alto grado de abstracción, ya que estudia a ***un hablante - oyente ideal****, en una* ***comunidad lingüística totalmente homogénea****, no tuvo una influencia directa en la escuela primaria.*

. PSICOLINGÜISTICA

Surgida a fines de la década del 60 de los estudios realizados, entre otros, por Kenneth Goodman, Frank Smith y en nuestro país, por Emilia Ferreiro, relaciona conceptos de la psicología genética y la lingüística para explicar los procesos que tienen lugar en la mente de cada hablante cuando adquiere y usa el lenguaje.

En lo relativo a la educación postula

. En el **aprendizaje** del lenguaje el **sujeto activo**, poniendo en juego todos sus conocimientos y su mundo afectivo, **interactúa** con el **objeto lenguaje y con otros sujetos** y de esta forma **construye su conocimiento lingüístico.**

. El sistema de escritura es concebido como un **sistema de representación de significados**, y no como un mero código de transcripción de sonidos.

. La **lectura** y la **escritura** son concebidas como **procesos mentales** (y lingüísticos) centrados en la **construcción de significados**.

La influencia de la psicolingüística fue decisiva para el cambio en el enfoque de la enseñanza de la lectura y de la escritura, no sólo iniciales, sino en todos los grados: se centró en la comprensión y construcción de significados, a partir de los conocimientos que el niño tiene del lenguaje, respetando sus hipótesis, enfrentándolo con conflictos cognitivos, en constante interacción con el lenguaje, los textos y con los compañeros.

. PRAGMATICA

Centra los estudios lingüísticos en la llamada **teoría de los actos verbales, actos de habla o actos del lenguaje**. Los fundamentos se encuentran en Austin, Searle y otros fundadores de la pragmática.

Sus principios son:

- El lenguaje es un proceso activo no automático. **Es una forma de actividad**

comunicativa englobada en la actividad humana total .

- **"Decir es hacer cosas con palabras"** (Austin, 1971). Cuando hablamos o escribimos llevamos a cabo alguna acción: advertir, felicitar, obtener información o informar, prometer, felicitar, ordenar, pedir, prometer, etc. Al hacerlo tenemos un **propósito** y buscamos lograr algún **efecto** en el interlocutor.

- El lenguaje como actividad está determinado por **factores sociales**: además de cumplir con reglas estrictamente lingüísticas, los actos de habla se rigen por **normas de tipo social**: para pedir usamos fórmulas de cortesía, generalmente no preguntamos lo que suponemos el otro no sabe, al prometer algo nos comprometemos a cumplir la promesa, etc.

- Desde una perspectiva propiamente lingüística, el objeto de estudio es: **cómo se consiguen determinados fines a través de determinados medios lingüísticos**.

  La pragmática se relaciona estrechamente con la **Teoría de la enunciación**, cuyos fundamentos fueron planteados por Émile Benveniste.

- El interés comienza a desplazarse del **enunciado** (producto) a la **enunciación** (acto, proceso, uso de la lengua) y al **discurso**.

- Se estudia cómo **el hablante imprime su huella personal** en su discurso mediante índices de persona, tiempo y lugar.

En el ámbito escolar es importante que los niños reflexionen acerca de cómo influimos en los demás cuando hablamos o escribimos, de qué recursos lingüísticos nos valemos para ello, cómo los demás (incluyendo los medios de comunicación) influyen en nosotros, qué presuposiciones subyacen en lo que decimos.

. SOCIOLINGÜISTICA

En clara oposición al estructuralismo (y su estudio de regularidades y uniformidades en la lengua) y al generativismo (con el hombre ideal en una comunidad homogénea), la sociolingüística se abocó al estudio del **uso concreto del lenguaje** y de las **variaciones** que presenta en **cada uno de los contextos en que es usado**. Tomando aportes de la antropología, estudió el **lenguaje** en relación con la **sociedad** y la **cultura**.

Sus principales ideas son:

- "Diferentes grupos sociales *utilizan* diferentes formas de lenguaje en situaciones sociales comparables. Es decir, tienen diferentes normas de uso apropiado del lenguaje." (Stubbs). Esto origina **variedades dialectales** basadas en las **diferencias de edad, región, ocupación, grado de escolarización, etc**. Por otra parte, las personas emplean diferentes **registros** (o estilos), determinados por **contextos** diferentes (interlocutor, tema, propósito).

- El **dialecto** es una **forma particular de usar una lengua, propia de una comunidad**. Una lengua es la suma de **todos los dialectos**.

- Entre otras variedades dialectales se encuentra la **estándar**, fuertemente normativizada, se usa en textos impresos, en la educación, los medios de comunicación y cumple una

función cohesionadora e identificadora de la comunidad lingüística.

- **Ninguna lengua, dialecto, variedad o uso lingüístico es, en sí mismo superior o inferior a otro**; cada uno de ellos se adapta a las necesidades de la comunidad en que se ejerce. La idea de que un dialecto es mejor que otro es una noción aprendida culturalmente y, por lo general, refleja el **prestigio social de los hablantes y no propiedades internas de la lengua misma** y es el resultado de **prejuicios y de actitudes** de **intolerancia.**

- Los conceptos de **competencia comunicativa** (más amplio que el de competencia lingüística): saber qué decir, a quién, dónde, para qué, de la mejor forma posible y de **adecuación** del lenguaje a la situación en la cual se usa.

- El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación y de conocimiento sino un **instrumento de poder**. Uno no busca sólo ser comprendido sino también creído, obedecido, respetado, distinguido. Es por esto que la competencia comunicativa implica también: el poder de imponer la recepción, el contexto social en el que se instaura la comunicación y la estructura del grupo en el cual se lleva a cabo para que ese discurso o mensaje sea legítimo y aceptable, recibido, creíble, eficaz o, simplemente escuchado.

Los conceptos de la sociolingüística son sumamente importantes para la escuela ya que aportan elementos de juicio para comprender mejor la realidad pluridialectal de la sociedad, para adquirir actitudes de respeto hacia las diferentes formas de habla de las personas, para valorar y promover el uso de la variedad dialectal propia y las ajenas, y comprender la necesidad del dominio de la lengua estándar.
El estudio y la práctica del lenguaje son importantes en la educación porque también socialmente son muy importantes "para integrarse socialmente en un medio de mayor amplitud".(Martinet)

Pero "No se trata de imponerle al niño una única forma lícita de comunicación, sino de hacerle comprender que en una sociedad compleja el lenguaje que está indicado en ciertas situaciones no lo está en otras, y que si se quiere ser escuchado y comprendido es preciso que sea capaz de adaptar su uso a diferentes situaciones..."(Stubbs,1984)

Por consiguiente, ya que la escuela no podrá hacerse cargo ni paliar las otras desventajas socioculturales, una de sus funciones esenciales será comprometerse con cada uno de sus alumnos para que logren dominar el uso de la lengua general o estándar y de este modo no sean marginados lingüísticos ni se automarginen, conservando y usando su propia forma dialectal en las ocasiones adecuadas.

. LINGÜISTICA DEL TEXTO.

En los años 70 aparecen alternativas que tienden a abandonar el postulado generativista centrado en la sintaxis. Comienza a desarrollarse una lingüística signada por el desarrollo de la **sociolingüística** y de la **pragmática**, que regresa a la semántica y que estudia unidades mayores que la oración: la **lingüística del texto**.

Su cometido no consiste sólo en dar cuenta de las oraciones realizadas por los habitantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones y de los **textos** enteros subyacentes a esas emisiones.

Un acto de comunicación no se realiza mediante la simple acumulación de oraciones, así

como una oración no se realiza mediante la simple acumulación de palabras, ni una palabra es la simple acumulación de fonemas/letras.

De esta manera la gramática del texto se centra en las propiedades del discurso que pertenecen a las relaciones entre las oraciones y toma como unidad de estudio al texto.

Los textos

Entre las numerosas definiciones de texto podemos señalar la dada por E. Bernárdez (1982) quien dice que es una **unidad lingüística comunicativa, producto de la actividad verbal humana**, que se caracteriza por su **cierre semántico y comunicativo** y por su **coherencia**. Se caracteriza también por la **intención comunicativa** del hablante de crear un todo íntegro que tiene una **determinada estructuración**.

Es decir que todo texto tiene determinadas propiedades. D. Cassany (1994) señala las propiedades que se tendrán en cuenta para la producción textual: **adecuación, coherencia, cohesión, corrección, estilo y presentación**.

- Adecuación:
Se relaciona con el conocimiento y dominio de las **variedades lingüísticas** apropiadas para cada situación comunicativa atendiendo al propósito, a la relación con el destinatario y al tipo de texto.

Podemos escoger entre el uso del **dialecto** estándar (general) o uno regional; entre un **registro** formal, coloquial o especializado.

Así, usaremos un registro coloquial, con vocabulario sencillo, al escribir una carta a un niño de 1er. grado, mientras que para el informe sobre un experimento realizado en clase que se presentará en una feria de ciencias, emplearemos un registro formal, con vocabulario especializado.

- Coherencia:
Es la propiedad más específica del texto: si no hay coherencia, no hay texto.
La coherencia **organiza estructuralmente la información semántica del texto**. Esa organización estructural se configura a partir de dos tipos de relaciones: las relaciones **lineales** y las relaciones **globales**.

La ***coherencia lineal o local*** está dada por las **relaciones semánticas entre oraciones** individuales de una secuencia (nivel **microestructural**).

La ***coherencia global*** es la que caracteriza a un texto como un todo y se refiere a la **información** que es pertinente comunicar en cada texto. Para que un texto sea coherente, es fundamental la **relación entre las ideas centrales y las periféricas y cómo se relaciona la información ya conocida por el destinatario con la información nueva**, la cual deberá ser clara, precisa y completa; pero no repetitiva.

Los datos deben estar **bien organizados y estructurados**. Van Dijk (1978) habla de dos tipos de ***coherencia global*** o estructuras en un texto:

- la **macroestructura**, que es la **organización global del contenido semántico**, organizado en torno de **temas**.
- la **superestructura**, que es la **organización formal** de la información, característica de cada tipo de texto.

También tendremos en cuenta la ***coherencia pragmática*** que se refiere a la **adecuación de un texto al contexto** en el cual se produce; se relaciona con la **intencionalidad** del emisor y los **actos de habla** que éste realiza (informar, solicitar, sugerir, aclarar, ordenar, agradecer, etc.).

- Cohesión:
Se manifiesta en el uso de los **mecanismos gramaticales** y **marcas lingüísticas** que permiten relacionar entre sí los **significados de las oraciones de un texto**.

Una noción fundamental de la gramática textual es la de considerar al texto no como la suma de oraciones aisladas, puestas unas a continuación de otras, sino como **una unidad formada por unidades menores estrechamente vinculadas entre sí**. Estas unidades menores conforman una **red de conexiones lingüísticas** (en todo texto bien formado), imprescindibles para la comprensión del mismo.

Una de las principales dificultades de muchos niños para comprender y / o producir textos se debe al hecho de que desconocen cuáles son los elementos cohesivos y cómo funcionan en el texto.

El docente los orientará en el descubrimiento de las marcas cohesivas en los textos que lean y escuchen y les ayudará a usarlas en sus producciones, a través de la revisión, la reflexión y la discusión grupales.

Al trabajar con los elementos cohesivos - estudiados y analizados por van Dijk, Halliday y otros -, abordaremos muchos temas gramaticales que siempre se enseñaron en la escuela.

Pero vistos aisladamente o dentro de los límites de la oración, en forma descriptiva y / o prescriptiva, resulta difícil comprender - sobre todo para el niño - para qué debe aprenderlos. En cambio, si se le hace ver que su dominio - nunca memorístico - facilita la comprensión, y se le enseña a usarlos, es probable que pueda utilizarlos en sus producciones.

Los elementos cohesivos más importantes son:

1 - Relaciones referenciales.
2 - Tiempos verbales.
3 - Conectores.
4 - Puntuación.

1. Relaciones referenciales:
Las palabras y frases de un texto pueden referirse a datos que están **fuera del texto** o a otras palabras que se encuentran **en otra parte del mismo texto**. En el primer caso se llaman referencias **exofóricas o deixis** y en el segundo, referencias **endofóricas o referencias cohesivas**.

Deixis: Los pronombres personales **yo y tú (vos, usted)** y todas las formas relacionadas con ellos, remiten al emisor y al receptor del mensaje (que se encuentran fuera del texto). Lo mismo sucede con las palabras que el emisor usa para establecer la ubicación espacial o temporal relacionada con su situación comunicativa: **aquí, allí, ahora, antes, después**, etc. (por lo general se acompañan con un gesto).

Ej. en una comunicación oral: ***Te*** *pido que* ***me*** *sostengas* ***esto***.

Te se refiere al oyente; **me**, al hablante y **esto** nombra un objeto que ven ambos, pero las palabras pronunciadas no nos revelan ni quiénes son ellos, ni de qué objeto se trata. Es el **contexto comunicativo** el que proporciona el referente a los **deícticos te, me** y **esto**.

Ej. en una comunicación escrita: ***Ahora me*** *resulta agradable recordar****te***.

Ahora se refiere al momento cuando el emisor escribe, **me** lo nombra a él y **te** hace referencia al receptor . Nuevamente, las tres palabras tienen su referente en el contexto y son, por lo tanto, **deícticos**.

La deixis no es un elemento cohesivo, puesto que es extratextual. Su función es relacionar el texto con el contexto.

Referencia (endofórica): es una relación entre significados; consiste en el reemplazo de un término por otra palabra que se encuentra en otra oración, antes o después, **dentro del texto**, y que no puede ser interpretada semánticamente por sí misma: encuentra su referente en el otro término. De esta manera se evita que el texto sea reiterativo y, al mismo tiempo, se logra que resulte comprensible.

La palabra cuyo referente está dado por un término que **ya apareció antes**, se llama **anáfora**.

Ej.: *Mis* ***primos*** *y mis* ***amigas*** *jugaban por separado.* ***Ellas****, a la ronda;* ***ellos****, a las escondidas.*
O: Mis ***primos*** *y mis* ***amigas*** *jugaban por separado.* ***Los primeros****, a las escondidas;* ***las segundas****, a la ronda.*
O: Mis ***primos*** *y mis* ***amigas*** *jugaban por separado.* ***Éstas****, a la ronda;* ***aquéllos****, a las escondidas.*

En los tres ejemplos, ***primos*** se encuentra **antes** que las **anáforas ellos, los primeros y aquéllos**, respectivamente y es la que nos permite conocer el referente de estos pronombres. Lo mismo sucede con ***amigas*** y las respectivas **anáforas: ellas, las segundas y éstas**.

La palabra cuyo referente está dado por otro término que se encuentra **más adelante** en el texto, se llama **catáfora**. Aparece con mucha menos frecuencia que la anáfora.

Ej.: *Estaba* ***allí****. Mi primer impulso fue enfrentar****lo*** *y saludar****lo****. Pero no me pareció prudente quebrantar la regla que prohibe hablar con el* ***centinela*** *cuando se encuentra de guardia, junto a la* ***entrada****.*

Sólo podemos saber a qué hace referencia la palabra **allí**, cuando leemos ***entrada***. Tampoco sabemos a quién se refieren ambos **lo** (enfrentar**lo** y saludar**lo**), antes de leer la palabra ***centinela***. Pero, si no nos damos cuenta de esta relación, nos resultará difícil la comprensión. **Allí** y **lo** son, **catáforas**.

Entre las relaciones referenciales podemos destacar las siguientes:

Sustitución: consiste en el reemplazo de una palabra por un **sinónimo o construcción equivalente**.

Nominalización: reemplazar un verbo ya utilizado por su forma sustantivada (...utilizó...utilización)

Elipsis: consiste en la **supresión** de una palabra o frase. En nuestra lengua es frecuente la supresión del sujeto (sujeto tácito), pero también pueden suprimirse otras partes del texto:

Todos ***esperan*** *la llegada de la primavera. Ella, del verano.*

La elipsis es un elemento cohesivo referencial ya que la información omitida se recupera en otra parte del texto.

Relaciones semánticas: entre palabras que se vinculan de alguna manera por su significado: antónimos (alto / bajo); hiperónimos (flor / dalia, margarita; animal / perro), palabras de un mismo campo semántico (playa, arena, mar; hospital, médico, camilla, remedio)

Artículos indefinidos / definidos: el uso de un artículo definido nos indica que sabemos de qué o quién se habla, puesto que ya ha sido nombrado antes en el texto:

En un país muy lejano vivía ***un*** *pobre leñador con sus dos hijos. Cierta vez* ***el*** *leñador...*

Al principio el artículo indefinido ***un*** introduce al leñador. En lo sucesivo, el leñador irá precedido por el artículo definido ***el***, que nos indica que se trata del **mismo** leñador nombrado anteriormente.

2. Tiempos verbales:

"Los verbos del texto mantienen una correlación lógica y estrecha durante todo el discurso", dice Cassany. Los verbos no indican únicamente la relación pasado / presente / futuro. Muchos factores, como las intenciones del emisor, el contexto comunicativo, el significado que se quiere expresar, las correlaciones de los hechos que aparecen en el texto, determinan el uso de distintos tiempos y modos verbales.

3 - Conectores:

Son las conjunciones, preposiciones, adverbios y frases adverbiales que establecen conexiones de diverso tipo (de orden lógico, de oposición , de coordinación, temporales) entre las oraciones del texto y constituyen elementos sumamente importantes en la organización del significado del texto.

4 - Puntuación:

Recordemos que los signos de puntuación más importantes - exceptuando los de entonación - no siempre tienen un correlato en la entonación ni señalan pausas, sino que organizan el contenido estableciendo verdaderas relaciones jerárquicas entre las distintas partes de un texto.

Los contenidos enunciados se abordarán en primer lugar como ***procedimentales****, como recursos para lograr que los niños comprendan las relaciones internas que se establecen entre los diversos componentes de un texto, como los hilos en un tejido complicado. En clase no serán objeto de memorización, sino que se observará y comentará su uso con la finalidad de facilitar la comprensión y lograr la* ***producción*** *de textos coherentes, bien estructurados y cohesionados.*

Los niños ***observarán*** *su empleo cuando lean; los* ***utilizarán*** *cuando escriban textos;* ***reflexionarán*** *acerca de su funcionalidad - relacionada con el significado y. la intención que se busca transmitir - y* ***discutirán*** *cuáles "quedan mejor" en cada caso.*

- Corrección:
Incluye, fundamentalmente, los aspectos morfosintácticos que posibilitan la comprensión. Dominar la morfosintaxis es mucho más que conocer las formas de las palabras y sus combinaciones. Significa poder utilizar esos conocimientos para comprender y expresarse mejor.

El aprendizaje de la gramática en la E.G.B. debe ser ***funcional****: debe servir al alumno para no cometer los errores que tan bien conocemos los docentes, porque nos topamos cada día con ellos en las producciones de los niños: oraciones inconclusas, falta de algún elemento importante de la oración, falta de concordancia entre elementos, repetición y uso incorrecto de conectores, frases muy complejas con incorrecciones de diversa índole, etc.*
Para un aprendizaje funcional, las nociones gramaticales aprendidas aisladamente y de memoria no sirven. Es necesario observar su uso en los textos, ver las relaciones entre palabras, ensayar diversas estructuras, cambiar nexos y observar el cambio en el significado, descubrir la necesidad de concordancias, de usar la puntuación específica en cada caso, etc..

- Estilo:
Se refiere a la capacidad expresiva general: riqueza, calidad, precisión léxica; complejidad y variación sintáctica; uso de recursos expresivos, y, en definitiva, la **búsqueda de una forma personal**, no estereotipada de expresión.

- Presentación:
Incluye desde el dominio de aspectos psicomotrices de la escritura como legibilidad y dominio del trazo; las convenciones sociales específicas del paratexto de cada tipo textual (formato, diseño, márgenes, títulos, separación en párrafos, tipo de letras) hasta las normas básicas de respeto, como la limpieza y prolijidad.

El dominio de todos estos contenidos requiere una práctica constante, con una focalización ya en uno, ya en otro de los aspectos hasta que el niño pueda lograr integrarlos todos. Lo más importante es orientarlo en la formación de actitudes, hábitos, habilidades y estrategias que lo lleven al ser un usuario cada vez más competente y autónomo del lenguaje.

El planteo de la gramática textual supera al estructuralismo y al generativismo que, con modelos de corte lógico-matemático, no pudieron trascender el estudio de la oración. De esta manera, el concepto estrictamente gramatical de *"competencia lingüística"* (suma de conocimientos lingüísticos que el hablante tiene y que le permiten expresarse) ha sido enriquecido con el concepto de *"competencia comunicativa"* (conocimientos y aptitudes que necesita un individuo para poder producir e interpretar mensajes en un determinado contexto social).

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos generales

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en la E.G.B. tendrá como propósito general **el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños**, en un marco de cooperación y respeto mutuo. Para ello se propone que los alumnos:

- Conozcan y valoricen las diferentes variedades lingüísticas (sociales, geográficas, étnicas, culturales, etc.), respetando y reconociendo el derecho que cada uno tiene de ser dueño de su pensamiento y de su palabra.
- Reconozcan la función cohesionadora de la variedad estándar dentro de la comunidad hispanohablante y, por consiguiente, la necesidad de su dominio.
- Tomen conciencia de que el lenguaje permite el acceso al conocimiento, a la información, al goce estético y al enriquecimiento personal en general.
- Comprendan discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones comunicativas en que se producen.
- Interpreten críticamente diferentes tipos de mensajes para conocer y recrear la cultura regional, nacional, latinoamericana y universal.
- Se expresen oralmente y por escrito en forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
- Exploren las posibilidades expresivas del lenguaje oral y escrito para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
- Se formen como lectores asiduos y autónomos de obras literarias.
- Reflexionen sobre el uso de la lengua a partir de los escritos propios y ajenos y establezcan relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas, para mejorar sus propias producciones.
- Reflexionen sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios, con el fin de realizar las autocorrecciones pertinentes.

2.2. Contenidos

Los **contenidos** del área comprenden tres categorías: **conceptuales, procedimentales y actitudinales**.

Contenidos conceptuales: se centran en el conocimiento del **discurso**, en todos sus niveles:

-relación entre el lenguaje oral y el escrito
-variedades lingüísticas
-componentes de la situación comunicativa (relación del texto con el contexto)
-portadores y formatos textuales
-formas discursivas (narrativa, descriptiva, expositiva, etc.)
-normas de coherencia, cohesión, adecuación
-normas de ortografía y de puntuación
-organización de oraciones
-palabras
-fonemas, grafemas y sus relaciones

Contenidos procedimentales: los procedimientos designan conjuntos de acciones, de formas **de saber hacer algo**, en situaciones concretas. Como las competencias básicas del lenguaje son la comprensión y la expresión, los procedimientos se relacionan con el **uso del lenguaje**: "saber hablar", "saber escuchar", "saber leer" y "saber escribir". Se desarrollarán estrategias relacionadas con:

. procesos básicos de **comprensión y producción** de textos orales y escritos
- **interpretar, relacionar, valorar la información / generar** ideas
- **centrar la atención** en un tema
- **comprender / organizar** estructuras
- **expresar**, dando forma de acuerdo con criterios de adecuación, coherencia y corrección.

. procesos metacognitivos: **reflexión** acerca del lenguaje
- **observar** las características del lenguaje
- **comparar, hipotetizar y categorizar** las diferentes unidades del sistema lingüístico
- **conceptualizar**
- **inducir** sus regularidades y **sistematizarlas**.

. procesos de **interacción comunicativa**:
- **conversar, dialogar, polemizar, debatir**
- **escuchar / responder**
- **mantener el tema o indicar el cambio**
- **respetar turnos** de intervención

Como señalan C. Coll y E. Valls (1992): "el aprendizaje de los procedimientos admite grados, y el alumno no los hace suyos por completo en el primer momento. Sucede más bien que los va construyendo de manera progresiva, perfeccionando la actuación cada vez más y aumentando con ello el valor funcional del procedimiento, o la posibilidad de ser aplicado en nuevas y complejas situaciones."

Indican también que el aprendizaje de los procedimientos depende de la cantidad y de la calidad de los aprendizajes anteriores y de las conexiones que se establecen entre ellos y con los aprendizajes conceptuales y actitudinales

Contenidos actitudinales: Según B. Sarabia, las actitudes son "experiencias subjetivas internalizadas." Constituyen **procesos de socialización** que se producen en la interacción con otras personas. Interrelacionan componentes afectivos, cognitivos y conductuales, por lo cual su aprendizaje es lento y requiere un trabajo constante.
Comienzan siendo impuestos, por así decirlo, desde el exterior. Luego, a medida que crece, el niño va independizando parte de su comportamiento y de sus ideas de los contextos externos y empieza a gobernar sus acciones y pensamientos desde dentro.
Podemos agruparlos en relación con:

la propia persona:
- confianza y seguridad
- capacidad para disfrutar
- disposición positiva hacia el trabajo

el desarrollo comunitario y comunicativo:
- valoración de la propia cultura y el lenguaje
- cooperación y respeto
- rechazo de toda forma de discriminación

el conocimiento:
- interés y curiosidad
- valoración de normas

Los contenidos actitudinales no se encuentran discriminados por años. Aparecen, más detallados, para los dos ciclos, fuera de los cuadros de contenidos.

2.3. Consideraciones metodológicas

El modelo pedagógico, en la medida en que no sólo explicita una teoría del aprendizaje, sino también una teoría de la enseñanza, promueve un determinado estilo de intervención didáctica.
Optamos por un **modelo pedagógico** que genere la **construcción social del conocimiento lingüístico**, que reclama un estilo de **intervención docente dialógica**, en la que el maestro es un interlocutor y no un dador.

El aprendizaje en el área se organizará en función de la **COMPRENSION** y la **PRODUCCION** de textos **desde el inicio**, en una constante **interacción** entre los niños y con discursos reales.

Alfabetización inicial

> *"En algunos momentos de la historia hace falta una revolución conceptual. Creemos que ha llegado el momento de llevarla a cabo en el área de la alfabetización".*
>
> Emilia Ferreiro

El docente de primer año, respetando el proceso de aprendizaje de los niños, partirá de sus conocimientos sobre el uso del lenguaje oral y de las suposiciones que tengan acerca del lenguaje escrito. Para ello deberá indagar cuáles son sus hipótesis y qué contacto han tenido en sus hogares y/o en el jardín, con materiales escritos.

En su entorno habitual los niños ven la escritura en anuncios, rótulos, etiquetas, envases, etc. y también pueden observar - aunque no todos con igual frecuencia y variedad - cómo los adultos leen libros, periódicos, revistas, o cómo emplean en su vida cotidiana la lengua escrita al hacer una lista de compras, al escribir una carta o dejar una nota al ausentarse.

Los niños, dice D. Lerner, *"inician su aprendizaje de la lengua escrita mucho antes de ingresar en primer grado..."* [y] *"el ritmo de su proceso depende en gran medida del grado de contacto que tiene el niño con la lengua escrita".*

La falta de contacto con adultos lectores y escritores y la poca o nula manipulación de materiales escritos por parte de muchos de nuestros niños provenientes de hogares en los cuales la lengua escrita tiene poca presencia, los coloca en una situación sumamente desfavorable para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Todos los docentes conocemos las enormes diferencias en este sentido entre los niños de diversos medios socio-económicos y debemos comprometernos a subsanar estas diferencias iniciales ofreciendo a los que más lo necesitan un contacto rico con la lengua escrita, que sus hogares no han podido - por diversos motivos - brindarles.

Es función primordial del Nivel Inicial atenuar estas diferencias, poniendo a los niños en contacto permanente con todo tipo de materiales escritos. Pero hasta que la educación preescolar no llegue a todos, seguirá siendo un **deber ineludible de la E.G.B.**, y especialmente del maestro de primer año, subsanar esta desventaja.

Nuestra opción teórico - metodológica en relación con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura está centrada en las teorías psicogenética y psicolingüística contemporáneas que se fundamentan en el proceso de construcción cognitiva de los sistemas de escritura y de lectura.

Así como toda persona aprende a caminar caminando, luego a correr corriendo y a pensar pensando, también aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo. El niño inicia este aprendizaje mucho antes de ingresar en la escuela; por eso es que "lee" y" escribe" aunque aún no lo haga convencionalmente.

Todo niño construye conceptualizaciones sobre el sistema de escritura de su lengua y sobre la lectura y elabora transformaciones interactuando con su objeto de estudio (la lengua escrita), con otros niños, con sus padres, con otros adultos, con los docentes, etc.. Esas conceptualizaciones y transformaciones están en cada niño y no se corresponden con las de los adultos alfabetizados ni con la realidad de la escritura como sistema.

Por otra parte, el aprendizaje de la lectura y la escritura supone un proceso de construcción progresiva durante el cual el niño comienza a discriminar entre el dibujo y la escritura como maneras distintas de representación gráfica y elabora hipótesis sucesivas sobre el sistema escrito, hasta que descubre que la representación de la escritura es alfabética. Este punto de llegada es, al mismo tiempo, el punto de partida para una constante, larga y muchas veces difícil tarea de reconstrucción del sistema ortográfico de la escritura.

Muchas veces los docentes han creído que, por tratarse de un proceso constructivo, no deben intervenir. Esto no es así; su participación puede hacer y mucho. "No dejaremos que el niño haga su proceso y nos sentaremos a esperar" (Martinet, A.). La función activa del maestro resulta indispensable. Deberá hacer de su aula un verdadero ambiente alfabetizador y ayudar a cada niño con las intervenciones específicas que requiera. Esta es una tarea ardua que implica romper con las prácticas y con las disputas didácticas tradicionales.

Por eso es oportuno resaltar que es imprescindible que el maestro esté preparado teóricamente y convencido de lo que está haciendo para poder actuar con seguridad y con soltura en el aula. Si así no fuera, no podría comprender el proceso de sus alumnos, ni sería capaz de fundamentar su tarea frente a los padres y a las autoridades.

Los descubrimientos sobre psicogénesis de la lengua escrita, que hacen aportes importantísimos a la educación, son investigaciones de la psicología y no propuestas

pedagógicas. Sin embargo, en los últimos años en nuestro país y en otros se han realizado muchas experiencias pedagógicas a partir de estas investigaciones sobre psicogénesis de la lengua escrita.

Hoy estamos en condiciones de afirmar que quien se alfabetice siguiendo este proceso constructivo no será mañana un analfabeto por desuso.

Es un desafío para los docentes y especialistas de nuestra provincia continuar, transformar, enriquecer y profundizar tanto las investigaciones cuanto las experiencias ya realizadas.

Rol del docente

La concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere del maestro una intervención activa y cuidadosa en su función de enseñar. El maestro de primer año:

. Brindará a los niños **numerosas ocasiones de observar a los adultos y a otros niños manipulando material escrito** con diversos propósitos. Los niños identificarán actos de lectura y escritura en dibujos, libros, películas, en el aula observando al docente y a otros adultos o niños. Discutirán sobre las diferencias entre actividades semejantes como leer y hojear un libro o una revista; dibujar y escribir, leer y escribir.

. Planificará situaciones en las que aparezca **la necesidad de leer y escribir** no sólo para aprender a hacerlo, sino para lograr **propósitos concretos**, tal como lo hacen los adultos fuera y dentro de la escuela: relacionarse con los chicos de otras escuelas, recordar quiénes faltaron a clase, pasando lista, anotar algún dato necesario, disfrutar de un cuento, pedir a sus compañeros del otro turno que cuiden el material, agradecer alguna visita, comunicar algo importante a los papás, etc.

En algunas ocasiones, al principio, la tarea de escribir para otros quedará a cargo del docente, quien escribirá a la vista de los niños el texto que ellos habrán elaborado en forma oral, entre todos. En otras, los niños escribirán en grupos: uno escribe y los demás aportan información y discuten sobre cómo hacerlo.

. Creará en el aula un ambiente alfabetizador rico, con **ABUNDANTES Y VARIADOS MATERIALES ESCRITOS** donde haya:

- material impreso en todo tipo de portadores de texto: etiquetas, carteles, afiches, cartas, envases de productos alimenticios, libros, revistas, periódicos, etc.
En primer año es conveniente que, además de portadores de textos reales, el docente confeccione **materiales especialmente preparados** para crear situaciones de conflicto cognitivo en los niños: fichas con imágenes y palabras, sólo con imágenes, sólo con dibujos, con textos iguales con imágenes diferentes; imágenes de distinto tamaño y textos de igual o diferente longitud;

- escritos producidos en clase: listas, afiches, nombres, etiquetas en cajas, avisos, etc.;

- biblioteca del aula (que será organizada con los niños) y rincón de lectura con material que se renovará frecuentemente (intercambiando, por ej., con otros años y con otras escuelas) y que contendrá: libros de cuentos, leyendas, poemas, obras de teatro para niños, libros de consulta sobre diversos temas, diccionarios, enciclopedias, revistas, historietas, libros confeccionados por los chicos, etc.;

- rincón de escritura, con juegos de letras móviles, lápices, crayones, máquina de

escribir, si es posible, computadora, etc.

. Propiciará la **INTERACCION GRUPAL**. Su valor educativo, como lo señala Vigotsky, radica en favorecer el desarrollo de la alfabetización, de la autonomía y del espíritu cooperativo y crítico de los niños.

Todos los niños se considerarán capaces de leer y escribir, cada cual a su nivel (aún antes de hacerlo convencionalmente) de opinar, de brindar información a los demás. El docente los guiará para que:

- intercambien información acerca de la escritura de una palabra (pondrán a prueba sus hipótesis confrontándolas con las de los demás),
- aporten sus puntos de vista sobre el significado de lo que lean,
- discutan acerca de la coherencia, la ortografía, la puntuación, la conformación de un texto,
- planteen dudas e intenten resolverlas cooperativamente,
- decidan en conjunto qué material les puede proporcionar la información necesaria o si es preciso consultar con la maestra,
- expongan sus opiniones, gustos y preferencias sobre temas diversos,
- planifiquen, discutan y evalúen las diferentes tareas que realicen.

. Planificará las clases, anticipando desde el marco teórico las acciones a desarrollar:

- diseñará actividades de lectura y escritura (de acuerdo con el nivel de conceptualización de los niños, en 1er año), previendo los modos de intervención propios y de los niños,
- anticipará y preparará recursos, decidiendo sobre el material escrito que usará (portadores de texto, tipos de discursos, etc.),
- determinará sobre qué contenidos lingüísticos reflexionarán los niños a partir de las lecturas y/o escrituras y cómo podrán sistematizar esos conocimientos,
- resolverá las características del trabajo (grupal, individual),
- preparará las consignas, de manera que sirvan para: plantear problemas y presentar alternativas de actividades.

. Interactuará con los niños:

- tomando en cuenta sus preguntas, sus respuestas, sus producciones,
- coordinando las opiniones y dando la suya propia,
- reinterpretando las intervenciones y las preguntas de los niños,
- planteando problemas que permiten avanzar en la construcción de conocimientos:
  *a veces dando información directa (por ej. sobre cómo se escribe una palabra); otras, remitiendo la duda al grupo o aconsejando consultar material escrito,
  *a veces enfrentando al niño con el conflicto, contraargumentando o confrontando sus hipótesis con la de otros niños; otras, permitiendo que el niño evite por un tiempo el conflicto,
  *haciendo confrontar a los niños las diferentes formas de escribir una palabra entre sí o con escrituras convencionales,
  *ayudando a relacionar datos y opiniones,

- leyendo y escribiendo delante de los niños,
- alentando a los niños y valorando sus intervenciones,
- evaluando las actuaciones de los niños y la suya propia, interpretando todo lo sucedido en la clase para tomar nuevas decisiones: modificar consignas, adecuar sus intervenciones, reelaborar las propuestas, etc.

Planificación en el área

La propuesta curricular rionegrina de organizar las actividades y los contenidos en forma de **PROYECTOS COMUNICATIVOS**, fue pionera, en su momento. Actualmente existe una considerable bibliografía en la que se propone y describe esta manera de organizar el trabajo en el área de Lengua.

Proyectos comunicativos

Se trata de una **propuesta didáctica** que tiende a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa (que incluye la competencia lingüística) del niño.

Consta de una serie de **actividades lingüísticas secuenciadas** (con la incorporación de lenguajes no verbales, como así también de contenidos de otras áreas) cuyo **propósito** es **comunicar algo a un destinatario real**: a padres, a otros alumnos de su escuela o de otra escuela y aun de otra localidad ; a la comunidad, a los turistas, a niños de un hospital, etc., por medio de un **producto lingüístico** (un libro de poesías, cuentos, refranes, recetas de cocina; un folleto explicativo; un programa de radio o de T.V.; un concurso de canciones; una representación teatral; un periódico; etc.).

El proyecto **surge de una necesidad de comunicación** y tiene propósitos concretos: informar, divertir, entretener, etc.

Durante su ejecución **se trabajan todos los ejes** que propone el curriculum para el área, **de manera integrada**.

El maestro planifica el proyecto, previendo todos sus aspectos, pero luego lo **re-elabora con sus alumnos** ; o juntos elaboran un nuevo proyecto. En este caso los niños junto con el maestro planifican todo, excepto los contenidos específicos, que siempre quedan a cargo del docente.

Esta forma de trabajo posibilita:

- Convertir a los **alumnos** en **protagonistas de su aprendizaje**, ejerciendo su derecho de elegir, organizar, rectificar y evaluar todas sus acciones.
- Aprender a partir de la lectura y producción de textos variados y reales, con propósitos y destinatarios concretos. De esta forma se **restituyen las funciones sociales y culturales al lenguaje**.
- **Sistematizar conocimientos sobre la lengua**, a partir del **uso efectivo del lenguaje** y de la **reflexión metalingüística** originada en la necesidad.
- Organizar los conocimientos incluyéndolos en estructuras cada vez más amplias y complejas. El **aprendizaje** se torna **espiralado**, al aplicar o profundizar en un proyecto lo aprendido en otro anterior.
- Llevar a cabo una tarea que requiere **responsabilidad individual** y **cooperación** y que involucra en la realización de las propuestas a todo el grupo, a otros años, a la escuela y a la comunidad.
- **Vincular** el aprendizaje del lenguaje con las **demás áreas**.
- Descubrir el **gusto** de ser usuarios cada vez más competentes del lenguaje.

En el primer año, al principio, la forma de trabajar los proyectos será similar a la manera de abordarlos en el Nivel Inicial: serán muy sencillos, pero siempre aparecerán como una necesidad real de comunicación. Se verá cómo hacer saber a los papás (u otras personas) nuestro deseo de que nos visiten para...; de qué manera podríamos recordar, pasado el

tiempo, cómo hicimos algo útil (o quiénes faltaron a clase o qué contienen cajas iguales de nuestro armario); qué podemos hacer para conocer el final de un cuento que nos leyó alguien, etc., etc.
Más adelante los proyectos serán más largos y complejos: hacer un libro de cuentos (de poemas, de recetas, de recuerdos), una revista de historietas, un programa de radio (que se emitirá en serio), organizar la biblioteca del aula, un concurso de poesía o de afiches sobre temas de otras áreas, una representación de títeres, una campaña en pro de...

Para realizar cualquiera de estos u otros proyectos se contemplarán **contenidos de todos los ejes:** los niños **interpretarán y producirán diversos textos** orales y escritos: en un proyecto de cuentos no sólo leerán y escribirán cuentos para su libro, sino que también harán afiches para hacerlos conocer; cartas para solicitar la visita a una editorial, invitaciones para la presentación del libro, fichas sobre cuentos leídos, etc.

Organizarán debates y discutirán acerca de la organización de los diversos aspectos del proyecto, expondrán sobre los resultados parciales de sus trabajos **(lenguaje oral)**, buscarán información en diferentes fuentes, harán entrevistas a personas que les puedan ayudar; expondrán sus opiniones, corregirán entre todos sus escritos; evaluarán sus logros y sus dificultades.

Reflexionarán acerca de todos los niveles (ver las propiedades de los textos en **ALGUNOS APORTES TEORICOS**, LINGÜISTICA DEL TEXTO) de sus producciones y sistematizarán los conocimientos construidos.

El docente destinará **clases** especialmente dedicadas (y planificadas) al tratamiento de **algún aspecto puntual** (conectores, puntuación, uso de pronombres o verbos, ortografía, clases de palabras, tipologías textuales, organización de los textos, etc.) durante el desarrollo del proyecto, en relación con lo que lean o escriban los niños. También retomará alguno de estos temas, para afianzarlo, profundizarlo o sistematizarlo, una vez finalizado el proyecto.

De esta forma los niños, **a partir del uso efectivo del lenguaje** y **de la reflexión** sobre lo hecho, **irán reconstruyendo y sistematizando las normas** que rigen nuestro sistema lingüístico y nuestra forma de relacionarnos con los demás.

Los conocimientos así incorporados, les servirán para mejorar la comprensión de los nuevos textos que lean, para producir otros, cada vez de mejor calidad y para desempeñarse con mayor soltura en su vida de relación.

En el punto **3.5. CARACTERIZACION DE CADA EJE TEMATICO**, se encuentran, en **recuadro**, otras consideraciones metodológicas relacionadas con cada eje.

2.4. Evaluación en el área

La evaluación es una **parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje**, y debe servir de instrumento que guíe toda la acción docente.

En el área, en el primer y segundo ciclos el docente **evaluará los logros obtenidos** en la adquisición de **contenidos conceptuales y procedimentales**, y también los **actitudinales** relacionadas con el vínculo que el niño establece con el lenguaje, con el docente y con sus pares.

Podrán servirle como indicadores de actitudes: el **grado de la participación** del niño en la interacción oral, el **respeto** por normas elementales de la comunicación, su **seguridad** e **independencia** en el manejo de la lengua escrita, su interés por escribir y por intentar comprender lo leído, sus **preguntas** y **comentarios** sobre aspectos conceptuales y formales de la escritura, el interés que demuestra por explicar sus producciones, los **pedidos al docente** para que le lea o le narre cuentos, etc.

La evaluación requiere la creación de un clima favorable y de confianza, de manera que para el alumno resulte **una instancia más de aprendizaje**, al saber que el error no será motivo de sanción, ni se tomará como un defecto de su persona, sino un **indicador de que es necesario realizar ajustes**.

La evaluación se llevará a cabo en diversos momentos, tal como se indica en la fundamentación general: **evaluación inicial, evaluación a lo largo del proceso, evaluación sumativa.**

En cuanto a los procedimientos, deberán ser variados para abarcar los múltiples aspectos del área. El docente podrá valerse de:

- **observaciones sistemáticas** de los alumnos para contenidos del lenguaje oral, actitudes relacionadas con la interacción con otros, los procesos de escrituras, la resolución de los problemas lingüísticos. Para ello podrá valerse de guías, fichas de seguimiento, anotaciones, etc.
- **seguimiento de los trabajos realizados por los alumnos**, para contenidos relacionados con el lenguaje escrito y con la sistematización de los conocimientos lingüísticos. Este seguimiento permitirá al docente comentar con el alumno las dificultades que aparecen en forma reiterada, sugerir soluciones o formas alternativas para realizar la tarea.
- **diálogo con los niños y entre los niños, entrevistas personales**, sobre todo en primer año, que permitirá al docente conocer las conceptualizaciones sobre lengua escrita, sus interpretaciones de lo leído, los procesos seguidos en la resolución de distintas actividades, el uso de estrategias de lectura, escritura o resolución de problemas de comprensión (por ej., deducción por el contexto, uso del diccionario, pedido de ayuda, ignorar el problema, etc.).
- **pruebas específicas**, diseñadas para comprobar la adquisición de determinados contenidos.

Corrección

La corrección de los escritos no se centrará solamente en la ortografía, sino en todos los aspectos del texto.

Desde el primer año el niño **aprenderá a dudar**, a revisar sus producciones, a confrontarlas con las de sus pares, a pedir información y a conocer los procedimientos para detectar y rectificar errores.

En primer año (en algunos casos, a principios del segundo año), mientras el niño no haya alcanzado el nivel alfabético, se aceptará su escritura espontánea, sin considerarla errónea por no ser totalmente convencional.

Esto no impedirá que el maestro o los compañeros proporcionen la información necesaria acerca de cómo se escribe una palabra cuando el niño lo requiera. Asimismo el docente pedirá al niño explicaciones acerca de sus escritos y considerará, en cada caso, si es conveniente insistir y provocar el conflicto cognitivo relacionado con su forma de

escribir, o si es necesario esperar otra oportunidad para intervenir.

La corrección de las producciones infantiles tendrá como propósito detectar, en primer lugar, los logros alcanzados en las diversas propiedades **textuales**: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, estilo, presentación (que incluye legibilidad, ortografía, diagramación). En segundo lugar se detectarán aquellos aspectos, **trabajados en clase**, que el niño no haya logrado todavía. Esos aspectos serán motivo de especial atención y reflexión con la clase.

No es conveniente prestar atención a todos los aspectos mencionados, simultáneamente. Al niño le resulta difícil atender a todos ellos al mismo tiempo. La escritura en borradores y las sucesivas revisiones del escrito permiten **fijar la atención en un problema por vez**.

Para que los borradores no se conviertan en algo fastidioso para el niño, él debe sentir que le sirven para escribir mejor algo que le interesa que esté bien escrito porque escribir no es solamente una tarea escolar, sino un verdadero acto de comunicación con alguien que leerá el escrito para enterarse de su contenido y no para señalarle los errores que haya cometido. De esta forma el docente deja de ser un censor, para convertirse en alguien que puede y sabe cómo ayudar.

Es importante tener en cuenta el valor de la **autocorrección** y de la **interacción grupal**, esta última como una posibilidad de socializar y así potenciar los conocimientos, y también de ir aprendiendo por este medio los procedimientos que podrán dar como resultado a largo plazo, la corrección autónoma de cada uno.

La lectura de los trabajos **para mejorarlos**, podrá ser realizada algunas veces por el autor; otras, en parejas, en pequeños grupos, en grupo grande, con la transcripción en el pizarrón de todo o de una parte del escrito. Algunas veces, lo hará el docente. Pero, en todos los casos, será el propio escritor quien corrija los errores detectados en sus producciones.

Antes de corregir, pueden confeccionarse **guías** para recordar qué aspectos se tendrán en cuenta. Esto servirá al mismo tiempo para que el niño vaya aprendiendo **procedimientos** que le servirán en sus próximas producciones.

La **reflexión**, las **discusiones**, las **confrontaciones** de las diferentes maneras de resolver un problema lingüístico son recursos valiosos, al igual que la **confección de fichas, diccionarios personales, listados de palabras con dificultades** y tantos otros recursos bien conocidos por todos los docentes.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

La organización de los contenidos contempla como ejes las dos **formas de representación del lenguaje**: la **oral** y la **escrita**, cada una de las cuales comprende las subcompetencias necesarias para lograr la competencia comunicativa del niño: la **comprensiva** (referente a **escuchar y leer**), la **productiva** (referente a **hablar y escribir**) y la **lingüística** (referente a la **reflexión** sobre las posibilidades que nos brinda el lenguaje, para perfeccionar la comprensión y la producción).

El esquema básico de la organización es, pues, el siguiente:

LENGUAJE ORAL	**LENGUAJE ESCRITO**
Comprensión (escuchar).	**Comprensión** (leer).
Producción (hablar).	**Producción** (escribir).
Reflexión.	**Reflexión.**

Sin embargo, en este esquema básico se han introducido las siguientes modificaciones:

- El discurso literario no se incluye entre los demás discursos, sino que aparece como eje: **Literatura**, dada la función netamente formativa de la personalidad infantil y juvenil que desempeña a lo largo de la E.G.B., y muy especialmente, en el primer ciclo de la misma.

- También conforma un eje la **Reflexión sobre el lenguaje**, por la estrecha relación que existe entre lenguaje oral y escrito, y entre la comprensión y la producción. Este eje incluye contenidos correspondientes a los demás ejes, que requieren ser sistematizados.

- En el eje del **Lenguaje oral**, la comprensión y la producción no están discriminadas, sino que aparecen en forma conjunta, tal como pasa en la interacción conversacional.

- En cambio en el eje correspondiente al **Lenguaje escrito y sólo a efectos de su presentación**, se ha separado **lectura** de **escritura**, pues cada una requiere estrategias diferentes. Pero en el trabajo en clase se trabajarán **siempre** en estrecha vinculación.

- No se incluye como eje especial la **Lectoescritura inicial** porque constituye una etapa dentro del proceso continuo de la alfabetización, que comienza antes de que el niño ingrese a la E.G.B. y no acaba en primer año, ni en primer ciclo.

De acuerdo con todo lo expresado anteriormente, los ejes organizadores de los contenidos son:

. Lenguaje oral
. Lenguaje escrito: Lectura
. Lenguaje escrito: Escritura
. Literatura
. Reflexión sobre el lenguaje

Dentro de cada eje se enuncian, sin discriminación, los contenidos **conceptuales** y los **procedimentales**.

Es importante recordar que los ejes constituyen una ***forma de presentación*** *y no una organización ni un orden para la organización y secuenciación de los contenidos.*

Cada docente, al realizar su planificación anual, tomará decisiones relativas a la organización y la secuenciación de los mismos, teniendo en cuenta su grupo de alumnos, los recursos concretos con que cuenta, la planificación institucional y los principios derivados de la propuesta comunicativa del área y de la concepción constructivista del aprendizaje.

En cada ***proyecto comunicativo*** *incluirá contenidos de* ***TODOS LOS EJES*** *y establecerá entre ellos la debida vinculación.*

Trabajará en forma ***cíclica*** *con los contenidos: éstos aparecen de manera recurrente en los diversos años (y ciclos), pero serán tratados con distinto grado de amplitud y profundidad. De esta forma el niño podrá avanzar desde lo espontáneo, conocido y concreto hacia lo nuevo, complejo y abstracto.*

3.1. Eje organizador

La comunicación como construcción social y cultural

Si partimos del valor comunicativo del lenguaje, tanto oral como escrito, y pretendemos recuperar la función social de la lectura y la escritura en la escuela, necesariamente, desde el primer ciclo, su aprendizaje se centrará en la **COMPRENSION Y LA PRODUCCION DE MENSAJES**.

De ninguna manera el estudio del sistema de la lengua se constituirá en contenido por sí mismo en el primer ciclo de la E.G.B.
En cuanto a la **reflexión sobre el lenguaje**, se originará siempre en la comprensión y producción de discursos propios y ajenos **y preparará el camino a la sistematización de los conocimientos lingüísticos**, que comenzará a realizarse en el segundo ciclo.

Tanto la reflexión como la sistematización tendrán como meta ayudar al niño a ser un usuario cada vez más competente del lenguaje.

Los contenidos del 2do. ciclo son correlativos con los del 1ro. Se amplían, se complejizan y requieren una mayor profundización.

Se sigue trabajando el lenguaje con el enfoque comunicacional, pero se intensifica la reflexión de los aspectos textuales, sobre todo en 6to. año, donde se sistematizan aspectos gramaticales, siempre a partir del USO del lenguaje y después de que el niño haya podido descubrir las regularidades de determinados comportamientos lingüísticos.

La sistematización se realizará con el objeto de disponer de herramientas en el momento de producir textos, y no para memorizar listados de palabras o reglas. Servirá también para la adquisición de procedimientos útiles para la organización del trabajo intelectual del niño, quien aprenderá a tomar apuntes, hacer cuadros y síntesis, buscar información en diversas fuentes, organizar sus exposiciones orales, etc.

Como en el 1er. ciclo, la lectura se seguirá utilizando siempre con alguna finalidad que el niño conocerá antes de comenzar a leer.

Paulatinamente el niño irá independizándose de las indicaciones del maestro acerca de qué

texto elegir para leer en cada caso, e irá afianzando su propio criterio de selección (tanto de textos de ficción como de los no ficcionales).

El docente permanecerá atento para ampliar el repertorio de sus lecturas, aconsejando, recomendando y en determinados casos, requiriendo la lectura de ciertas obras ya que a nadie puede gustarle algo que no conoce. El sentido crítico sólo se desarrolla si el niño tiene la oportunidad de decir qué le gustó y que no y fundamentar su preferencia con argumentos claros.

Los diferentes textos que se proponen para cada uno de los grados son siempre **sugerencias** y no prescripciones.

Cada docente los seleccionará de acuerdo con las características de su grupo y también -no podemos olvidar realidades económicas difíciles- de acuerdo con las posibilidades de conseguir el material variado y abundante que, paradójicamente, necesitan más que nadie los niños más carenciados.

Como en tantas otras oportunidades, será el ingenio del maestro quien, en última instancia, encontrará la forma de involucrar a todos (autoridades, padres, comunidad) para conseguir material de lectura abundante, variado y de calidad.
Los contenidos del eje **Reflexión sobre el lenguaje** se organizan en torno de las propiedades del texto, ya que los otros niveles (oración, palabra) serán analizados siempre **en función** del texto; nunca en forma aislada.

Como sabemos, el lenguaje es una totalidad, cuya unidad funcional es el texto. Las unidades menores (párrafos, oraciones, palabras, letras, sonidos) sólo adquieren sentido en el contexto de los textos. De esta forma, como señala Ana Teberosky "la referencia significativa más amplia no desaparece al analizar sus componentes y se puede volver a ella cuando se desee. La preservación de significado provee el marco de soporte necesario para trabajar sobre los detalles. El análisis en detalle puede, a su vez, enriquecer los planos generales."

El estudio del nivel oracional no supone, de ninguna manera, realizar análisis de sus partes, subrayándolas (o de cualquier otra forma) por el sólo hecho de conocerlas. Supone la observación de las producciones propias y ajenas, para comprender cómo se estructuran las oraciones y conocer sus partes esenciales, para ayudar a los niños a organizar sus textos.

3.2. Ideas básicas

- El lenguaje presenta múltiples variedades, cada una de las cuales es un valioso recurso que los usuarios utilizan en diferentes situaciones.Las **diferencias lingüísticas** con las cuales los niños llegan a la escuela, patrimonio cultural de su comunidad, **no son deficiencias** lingüísticas, ni deben constituirse en motivo de vergüenza.

- La marginación social originada en el uso del lenguaje se evitará, por un lado, **respetando y valorando tales diferencias, y por otro, asegurando a todos el acceso al dominio de la forma socialmente privilegiada del lenguaje, que es su forma estándar.**

- El lenguaje, como hecho sociocultural complejo, se produce en contextos comunicativos concretos, para satisfacer diversos propósitos, y se plasma en **variadas formas discursivas, tiene principios organizativos propios y normas específicas para su uso.**

- Al utilizar el lenguaje el hombre produce enunciados que ostentan marcas de su

subjetividad y del contexto de enunciación. Al mismo tiempo, ejecuta una determinada actividad lingüística, un determinado **acto de habla** (pedir, prometer, ordenar, explicar, agradecer, felicitar, etc.), regido por **normas sociales**.

- La **adquisición de la lengua escrita** requiere que el niño, como **sujeto de conocimiento, interactúe** desde el principio con **discursos reales y variados**, para **comprender y producir significados** y lograr sus **propósitos**.

- La **lectura** es un **proceso de comprensión**, global e indivisible, mediante el cual el **lector construye** el **significado** del texto a partir de la información escrita y de acuerdo con las posibilidades de sus esquemas cognitivos, de su mundo afectivo y de sus conocimientos del mundo, de los diferentes discursos, del tema específico y del lenguaje. La posterior **interacción** con otros lectores y con el texto, permite confrontar diversas interpretaciones, fundamentar la propia, realizar ajustes de lo comprendido, favoreciendo de este modo una **actitud reflexiva y crítica**.

- La **literatura** ayuda al niño a fantasear y sumergirse en mundos imaginarios y, al mismo tiempo, le permite conocer mejor la realidad, conocerse a sí mismo y a los demás.

- La **escritura** es un proceso de **construcción de significados** que, necesariamente, debe tener un **propósito**, un **destinatario** y un determinado **contexto**. Un **texto** no es un conjunto de oraciones, sino el **resultado de un proceso** durante el cual un sujeto intentó transmitir un **mensaje** para una **audiencia** determinada y **provocar efectos** sobre ella.

- La **reflexión metalingüística** (o reflexión sobre el lenguaje) favorece la comprensión y, sobre todo, la producción textual. La reflexión sobre el uso del lenguaje abre al niño el camino hacia la construcción y sistematización de conocimientos que le son necesarios para convertirse en un usuario competente del lenguaje.

3.3.Contenidos actitudinales

En relación con la propia persona

. Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas lingüísticos.
. Seguridad en sus intervenciones.
. Flexibilidad para modificar sus argumentos.
. Capacidad para disfrutar de los mundos imaginarios que ofrece la literatura.
. Placer de poder usar creativamente el lenguaje.
. Disposición favorable para revisar y mejorar sus producciones.

En relación con el conocimiento

. Curiosidad y actitud crítica frente a los modelos lingüísticos y comunicativos.
. Valoración de las normas de la interacción oral y de la escritura como necesarias para la comunicación.
. Reconocimiento de la necesidad de dominar la forma estándar del lenguaje.
. Interés por la calidad de los textos propios y ajenos como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.
. Interés por conocer y emplear palabras nuevas y por explorar diversidad de discursos.
. Apreciación, valoración y cuidado de los libros y otros materiales de lectura.

En relación con el desarrollo sociocomunitario y comunicativo

. Valoración de elementos culturales tradicionales de su comunidad.
. Reconocimiento de la diversidad lingüística y respeto por las diferentes formas de habla.
. Valoración del lenguaje oral y escrito como instrumentos para satisfacer necesidades de comunicación, expresión, creación, planificación, reflexión y realización de tareas concretas.
. Valoración del trabajo cooperativo para un buen intercambio comunicativo.
. Reconocimiento de la necesidad de expresarse claramente para ser comprendido.
. Respeto por las producciones e intervenciones de otros hablantes. Conciencia de la necesidad de escuchar y respetar turnos en las conversaciones.
. Disposición para lograr acuerdos y aceptar desacuerdos.
. Capacidad para pedir y ofrecer ayuda.
. Actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social y la publicidad.
. Rechazo de actitudes discriminatorias por cualquier causa.

3.4. Contenidos procedimentales (1er y 2do ciclo)

Tanto para la comprensión como para la producción de textos orales y escritos los procedimientos necesarios se relacionan con:

. la **representación** de la **situación comunicativa** (caracterización del **emisor o receptor** y de la **relación** existente entre ambos; determinación del **propósito** y del **asunto**)
. **asignación o reconocimiento** del **portador de texto** y de la **estructura textual**
. **codificación** o **decodificación** del **léxico**
. **organización** de los **contenidos semánticos** (jerarquización de ideas principales y secundarias)
. **organización** de las oraciones en secuencias, atendiendo a los criterios de coherencia, cohesión, corrección y adecuación
. **evaluación** de los resultados obtenidos de acuerdo con el propósito establecido

Para la interacción oral, además:

. **interpretación** de elementos **paralingüísticos** (gestos, mímica, distancia entre los interlocutores, postura corporal, vestimenta, etc.) y **suprasegmentales** (entonación, volumen de la voz)
. **manejo** de recursos propios de la oralidad (repetición, ejemplificaciones, etc.)
. **adopción** de decisiones relacionadas con la toma, mantenimiento, rechazo, interrupción o imposición de la palabra
. **negociación** del tema (aceptación, cambio, rechazo) e introducción o no de información

Para la lectura:

. **elaboración** de **anticipaciones** e **hipótesis** acerca del contenido
. **inferencias** de lo implícito
. **confirmación** o **reformulación** de anticipaciones, hipótesis e inferencias

Para la reflexión sobre el lenguaje:

. **comparar, hipotetizar, categorizar** las diferentes unidades del sistema (texto,

oración, palabra) y **reducir, sustituir o expandirlas** para poder llegar a la **sistematización** de las normas del sistema de la lengua:

Además de los procedimientos generales del área, en el primer ciclo los contenidos procedimentales se relacionan con la ***alfabetización inicial:***

. **analizar** el lenguaje oral y escrito
. **deducir** la correspondencia entre ambos
. **clasificar** todo tipo de material escrito
. **diferenciar** dibujo de escritura; letras de no letras
. **anticipar** significados a partir de dibujos y otros elementos
. **descubrir** el carácter convencional del lenguaje
. **comparar** sus producciones con las de sus compañeros y con escritos convencionales
. **reflexionar** sobre sus **hipótesis, expresarlas, ponerlas a prueba y modificarlas**
. **autocorregirse**

3.5. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: *Lenguaje oral*

En la sociedad no existe un único lenguaje válido: la lengua no es monolítica ni homogénea. La escuela debe dar las oportunidades necesarias para que sus alumnos, por un lado, liberen su espontaneidad comunicativa y, por otro, internalicen que podemos estar "hablando bien" aunque hablemos diferente. Esto nos llevará a comprender que pertenecemos a una región, a un país, a un continente y una comunidad lingüística aun más amplia: la de nuestra lengua.

Las características propias del lenguaje regional deberán, no sólo ser integradas, sino cultivadas por la escuela como aspectos enriquecedores de la comunicación para que los hablantes de nuestra provincia valoricen las particularidades de sus usos y se enriquezcan con los usos propios de otras regiones.

El docente propiciará la creación de un ambiente vital, liberador, lúdico, que le permita a cada alumno y al grupo participar en numerosos intercambios orales como la conversación (se plantearán temas de interés y de actualidad) la exposición (se prepararán exposiciones orales con ayuda memoria, cuadros, mapas conceptuales, sobre los contenidos de las otras áreas para compañeros de otros cursos, padres, la comunidad, etc.), la argumentación (por ej., se opinará sobre un libro, una película, un tema polémico, fundamentando cada postura), la entrevista (se entrevistarán personas de la comunidad que puedan aportar informaciones diversas), etc.

Al mismo tiempo se desarrollará la práctica del lenguaje estándar y se introducirán paulatinamente los registros más formales del lenguaje oral. Esto puede hacerse por medio de juegos, dramatizando situaciones diversas y preparando situaciones reales (hacer un pedido formal a la directora, exponer una propuesta al intendente , hablar con algún concejal para averiguar..), etc.
Los niños no sólo ***utilizarán*** *distintas variedades y registros, sino* ***escucharán*** *a otros (personas invitadas, grabaciones, películas).*

La lectura en voz alta de textos escritos en lengua estándar, (previa comprensión de su contenido a través de la lectura silenciosa personal, para poder transmitir su significado a oyentes que no poseen el texto) es otra forma de ayudar al niño a apropiarse de esa

variedad del lenguaje (tanto para quien lee como para quien escucha y comprende).

Posteriormente se hará la reflexión sobre los contextos de uso de los ***distintos registros*** *y* ***variedades dialectales****.*

Los niños reflexionarán también sobre las ***características propias de la comunicación oral****: la presencia simultánea de los interlocutores, la dependencia del contexto, las formas gramaticales más adecuadas para cada caso, la importancia de elementos no lingüísticos (gestos, expresiones, señalamientos) para la construcción del significado.*

El maestro aprovechará todas las posibilidades lúdicas y expresivas del lenguaje oral y de todos los aportes de la literatura tradicional oral: canciones, refranes, romances, payadas, etc. que constituyen valiosas manifestaciones del patrimonio cultural de la comunidad.

Eje: *Lenguaje escrito*

La adquisición de la lengua escrita permite a la persona expandir su ámbito de proyección, porque **amplía el circuito de su comunicación inmediata**. Constituye, por otra parte, un componente fundamental de su desarrollo personal y social.

Como señala W. Ong, el conocimiento de la escritura obra una asombrosa diferencia en los procesos de pensamiento: la escritura separa al que sabe de lo sabido y **propicia así el pensamiento reflexivo y las abstracciones**. Es por ello la puerta de acceso a conocimientos formalizados, como así también expresión de sentimientos , emociones y deseos en forma perdurable.

La lectura y la escritura, dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas, son **actividades complejas** en las que interviene un elemento **convencional y arbitrario**; tienen una significación y determinadas **funciones sociales**.

Siendo ambas procesos de comunicación, ***no pueden ser reducidas a la simple decodificación y codificación de frases o palabras aisladas****.*

Si la escuela quiere que sus alumnos posean el dominio de la lengua escrita que demanda la sociedad, tiene que encargarse de que se apropien, ***simultáneamente, de las funciones del lenguaje escrito****, de los* ***contextos de su uso*** *y del* ***funcionamiento de la lengua*** *en tanto sistema de representación de significados.*

Lectura

Actualmente sabemos que la lectura, lejos de ser una técnica, es un proceso cuyo producto es la **comprensión lectora**. Durante este proceso el lector, a partir de **un propósito determinado**, haciendo uso de sus **conocimientos lingüísticos** y de **todas sus experiencias** como ser humano total, **interactúa** con la **información que le proporciona el texto** y **va construyendo su significado**.
Esta interacción requiere una serie de **estrategias**:

- de **muestreo**: el lector selecciona algunos elementos, **algunos indicios**, del material escrito, y anticipa el resto (cuando leemos, el ojo no barre todas las letras ni palabras);
- de **anticipación**: en base a sus conocimientos formula **hipótesis** o predicciones sobre diversos aspectos del texto, de las oraciones o de las palabras;
- de **evaluación**: en función de los datos siguientes y de su competencia como lector, **confirma** la corrección de sus predicciones o, si aparecen datos contradictorios con

sus hipótesis, las **rectifica**.

En la escuela esta interacción debe ser completada con la **confrontación** de los significados construidos por cada uno con lo comprendido por los demás (pares y docente), con el fin de **aclarar, compartir y discutir** acerca de las **diversas interpretaciones realizadas** y llegar a la mayor **"objetividad"** posible si se trata de textos no ficcionales (ponerse de acuerdo sobre su significado, volviendo al escrito para resolver divergencias) o apreciar los **múltiples significados posibles**, si se trata de textos literarios o ficcionales.

Esta concepción de lectura necesariamente trae aparejada una acción pedagógica acorde: no puede comenzar con la enseñanza de cada letra y su correspondiente sonido, sino que, ***desde un principio enfrentará al niño con la necesidad de buscar significado en el material escrito****.*

Paralelamente con la búsqueda de la comprensión, el niño irá apropiándose del código gráfico lingüístico, que exige el reconocimiento de distintas unidades: texto, párrafo, oración, palabra, sílaba y letra.

La comprensión lectora se verá favorecida con el reconocimiento de las diferentes ***estructuras textuales*** *(narrativa, descriptiva, instructiva, argumentativa), de los* ***formatos o siluetas textuales*** *(carta, poema, formulario etc.) y con la integración del texto con elementos* ***paratextuales*** *verbales (Se verá para qué sirve el* ***índice****, cómo hacer uso de él, qué nos sugiere el* ***título****, cómo los* ***subtítulos*** *nos guían y ayudan a encontrar la información que buscamos,etc.) y no verbales (qué información nos agrega una* ***imagen****, cómo leer un* ***gráfico****, un* ***mapa****, un* ***cuadro****, etc.).*
En la vida cotidiana la lectura se hace siempre con algún ***propósito****.*

La escuela debe rescatar esas ***funciones sociales de la lectura****, brindando a los niños situaciones variadas y reales de comunicación en las cuales sea necesaria la lectura de diversos tipos de textos:* ***periodísticos****, que informan sobre acontecimientos diarios,* ***literarios*** *o* ***ficcionales*** *que cultivan el imaginario,* ***de estudio*** *de las distintas áreas, que permiten el acceso a los saberes formalizados, etc. El niño siempre sabrá para qué está leyendo: buscará un dato o información sobre algún tema, disfrutará de una historia, se divertirá leyendo chistes, leerá para saber cómo se confecciona algo, etc.*

Escritura

La escritura, al igual que la lectura, debe comprometer profundamente a **la totalidad del ser que escribe**. Este compromiso no puede darse si lo que se escribe es una simple ejercitación escolar, una rutinaria tarea para complacer al maestro quien evaluará si el niño sabe o no hilvanar oraciones sobre un mismo tema.

Un texto no es un conjunto de oraciones. Es el resultado de **un proceso de construcción de significados** que, necesariamente, debe tener un **propósito** (comunicarse con alguien, recordar en el futuro, expresar sus vivencias, disfrutar con la creación), un **destinatario** (uno mismo, los compañeros, los padres, chicos de otros grados, alguien de la comunidad) y un **contexto** apropiado.

Escribir constituye un complejo proceso comunicativo y cognoscitivo que exige la apropiación del sistema lingüístico junto con su código gráfico. Al escribir el niño debe:

. formar la **representación mental de la situación comunicativa** (destinatario y su

relación con él, propósito)
. seleccionar y organizar las ideas (incorporando la información pertinente)
. jerarquizarlas y darles una **estructura** apropiada
. incorporar el **vocabulario** correspondiente al **registro** adecuado a la situación
. utilizar procedimientos de **cohesión** necesarios
. escribir con **letra legible y ortografía convencional**
. distribuir convenientemente el escrito en el portador

Esta tarea, tan compleja y difícil, demanda mucho esfuerzo y el niño sólo estará bien dispuesto a afrontarla si sabe que le sirve para algo más que obtener una calificación.

Por consiguiente, la escuela le dará sentido a la escritura rescatando sus ***funciones sociales*** *y enseñando al niño a realizar todas las operaciones que la producción de un texto requiere.*

Los niños escribirán muchos textos diversos, reales e imaginarios, a partir de una necesidad previamente establecida y en situaciones semejantes a las de la vida cotidiana (ver Proyectos comunicativos).

Para llevar a cabo satisfactoriamente todas estas tareas, deberán ***planificarlas, discutir*** *previamente con sus compañeros y con el docente,* ***hacer borradores, revisar*** *lo escrito,* ***corregir****.*

Eje: *Literatura*

La literatura desempeña una función primordial en la formación del niño, quien por medio de ella se pone en contacto con una de las formas de la creación artística.

Le permite descubrir el poder de la palabra, creadora de mundos imaginarios y de vivencias personales intransferibles; también le permite descubrir el mundo, descubriese a sí mismo y darle sentido a su vida, desde los estratos más profundos del ser.

Al requerir que el lector llene espacios vacíos, recupere lo no dicho, perciba lo apenas insinuado, en una palabra, construya un sentido propio, personal a partir de lo leído, compartiendo el juego de la imaginación que le propone el autor, la literatura contribuye a formar personas capaces de atreverse al diálogo y al disenso; capaces de oponerse a las imposiciones masivas; capaces de percibir la realidad de otra manera y de actuar para transformarla.

La lectura de obras literarias debe abrir caminos a variedad de significados, a interpretaciones propias de cada uno, a pluralidad de posibilidades.

En todos los ciclos el docente favorecerá un acercamiento placentero del niño a la literatura e incentivará por todos los medios sus deseos de leer. Para ello se necesita disponer de:

. libros variados, abundantes e interesantes
. tiempo asignado (en la escuela) para disfrutar de ellos
. lugar y clima adecuados para la lectura
. un **adulto lector** que guíe y estimule al niño

Además del ambiente propicio, el maestro destinará todas las semanas el ***tiempo suficiente*** *a la literatura, para escuchar narraciones, leer, recitar poemas, comentar lo leído, hablar de gustos personales, recomendar lecturas.*
Ese tiempo ***no deberá dedicarse a ninguna otra actividad*** *"seria", ni suprimirse para*

"terminar el programa".
Si el maestro transforma ese tiempo en algo placentero e imprescindible, es muy probable que en el futuro el propio niño lo sienta imprescindible y lo dedique a la lectura.

La ***selección de lecturas*** *es fundamental: un libro poco atrayente, que no despierta el interés ni la curiosidad del niño, no sirve para formar lectores. Sólo libros que cautiven la imaginación del niño, que le permitan fantasear, jugar con las palabras, deleitarse con las rimas, los personajes o las aventuras, despertarán en él las ganas de leer.*

Los niños podrán elegir sus lecturas, pero el maestro no permanecerá ajeno, sino que discutirá con ellos sus gustos, tratando de ***descubrir y ampliar sus intereses y ofrecerá nuevas posibilidades de lecturas****.*

Buscará que todos los temas que interesan a los niños puedan ser encontrados en un libro apasionante, que no tiene el propósito de enseñar, pero que enseña la vida.

La literatura no ha de servir de pretexto para la enseñanza de otros contenidos: extraer palabras u oraciones para su análisis gramatical, "motivar" actividades alejadas de lo creativo, de lo artístico . Su finalidad está en ella misma y en los efectos que produce en el lector.

Los comentarios posteriores a la lectura fomentarán la libre expresión de diferentes puntos de vista, de lo que cada uno experimentó, así como la capacidad de fundamentar las interpretaciones y preferencias de cada uno.

Simultáneamente con la motivación, el maestro ayudará a los niños a desarrollar una competencia interpretativa cada vez mayor por medio de actividades que favorezcan la comprensión y la búsqueda de indicios propios de los textos literarios: formas de organización del cuento o del poema, fórmulas de iniciación y finalización, estructuración en secuencias, recursos literarios específicos como las repeticiones, la rima, el ritmo, siempre con el fin de observar cómo influyen en el lector.

Pero la mayoría de las veces, se leerá simplemente por ***el placer de leer****.*

A partir de la escucha y la lectura de textos literarios, los niños se iniciarán también en el uso de recursos expresivos y en la creación de textos personales.

Comentarán los recursos más evidentes que emplean los escritores para producir una obra bella o interesante y los recrearán en sus propios textos. Inventarán trabalenguas, cuentos, historietas, jugarán con rimas, escribirán poemas, etc.

Eje: *Reflexión sobre el lenguaje*

> ***"Para que el niño aprenda muchas cosas 'del' lenguaje es necesario que aprenda también cosas 'sobre' el lenguaje".***
>
> ***Juan Delval***

Desde que el niño inicia su actividad lingüística construye reglas sobre el funcionamiento de su lengua. "Todos los niños desarrollan su gramática, que es más perfecta que cualquier construcción teórica, basándose en las pocas oraciones que llegan a oír en sus primeros años de vida, y esa gramática les permite el análisis económico del lenguaje sin exceder los límites

de su capacidad intelectual incipiente" (Evans, 1979).

A partir de la interacción que el niño realiza con el medio, produce actos lingüísticos complejos en los que se evidencia el manejo de reglas y la adecuación a la circunstancia comunicativa.

El niño por sí solo hace observaciones esporádicas y se plantea interrogantes sobre el lenguaje. Pero necesita la intervención planificada del maestro para poder abstraer, generalizar, registrar diferentes usos, cuestionarse sobre los mismos; en una palabra, para transformar sus inquietudes en conceptualizaciones orgánicas y sistematizadas.

La escuela deberá, entonces, brindar un espacio que favorezca la actitud reflexiva del niño sobre su propio lenguaje y el lenguaje de los demás y en el que alumnos y maestro reconstruyan el conocimiento lingüístico a partir del examen crítico de las producciones propias y ajenas.

De esta manera, el alumno no solamente podrá explicitar las reglas de funcionamiento de su lengua, sino que podrá fundamentar por qué considera que la alternativa lingüística propuesta para un problema determinado es ésa y no otra.

Esta modalidad de trabajo que implica una actitud de trabajo responsable y comprometida, sin lugar a dudas, no es fácil, pero "asegura al alumno una conciencia no retaceada de las posibilidades de su idioma, y su consiguiente dominio por la práctica de esas posibilidades ..." (Bratosevich y Rodríguez, 1975)

¿Para qué le sirve a un alumno de tercer grado, por ejemplo, completar largas listas en las que debe colocar el artículo que le corresponde a cada sustantivo para determinar el género y el número? ¿Qué chico dice "el manzana" o "una canillas"?

El análisis sintáctico, ¿mejora la producción oral y escrita de los chicos?, ¿favorece la interpretación de un noticiero, un artículo periodístico, un cuento ...?

La conjugación "recitada" de los verbos ¿asegura su utilización pertinente en distintas circunstancias comunicativas?

Creemos que la lista sería inagotable ... Nos remite al enfoque descriptivo de la gramática estructuralista, con su acento puesto en el sistema abstracto de la lengua.

Esto no significa de ninguna manera que en la E.G.B. se deba dejar de lado la enseñanza de nociones gramaticales. La gramática textual implica el estudio de todos los niveles de la lengua.

Lo que urge hacer es ***cambiar el modo de enseñar*** *esas nociones: incorporarlas de una manera funcional,* ***a partir de su uso en discursos****, para comprender mejor lo que se lee; para expresarse más claramente y con mayor eficacia.*

Plantearse, por ej.:
¿Qué significan esas palabras en ese contexto? ¿Tienen otro significado en contextos diferentes?
¿Por qué ciertas combinaciones no son posibles?
¿Qué relaciones entablan las palabras entre sí?
¿Qué significados se pueden inferir si las estructuras se ordenan de diferentes maneras?

Aquí, también la lista sería muy extensa.

Pero creemos que la reflexión comprometida y compartida de todos los docentes sobre estas cuestiones ayudará a clarificar cuál es el sentido de plantearse la sistematización de experiencias lingüísticas desde la E.G.B. y no propiciar la repetición mecánica de nociones gramaticales abstractas y descontextuadas.

Así entenderemos a Titone (1976) cuando dice que: "La gramática sigue al desarrollo lingüístico, no lo precede. "

3.6. Propósitos para el primer ciclo

La enseñanza de Lengua y Literatura en el Primer Ciclo de la E.G.B. tiene como propósito desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades:

- Comprender para qué se lee y para qué se escribe.
- Lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y manejar el código gráfico básico.
- Desarrollar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, interviniendo en múltiples hechos comunicativos.
- Producir distintos tipos de mensajes empleando sistemas de comunicación verbales y no verbales.
- Comprender cuentos, poesías y textos informativos escuchados y/o leídos.
- Ampliar su vocabulario.
- Iniciarse en la reflexión sobre el propio lenguaje, para favorecer la comprensión y la expresión.

3.7. Cuadros de contenidos de primer ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Lenguaje Oral	**Lenguaje oral en las relaciones sociales.** Participación como oyente y hablante en hechos comunicativos variados. Reconocimiento de diferentes formas de habla. Uso del dialecto propio y del registro coloquial.	**Lenguaje oral en las relaciones sociales.** Participación como oyente y hablante en hechos comunicativos variados. Reconocimiento de dialectos diferentes (regionales y estándar) y de registros coloquiales y formales.	**Lenguaje oral en las relaciones sociales.** Participación como oyente y hablante en hechos comunicativos variados. Reconocimiento y uso del dialecto regional propio y de la forma estándar; uso de registros formales e informales.
	Vocabulario de uso coloquial.	Vocabulario de uso coloquial.	Vocabulario de uso coloquial y disciplinar.
	Conversación: Conversación espontánea en lengua coloquial sobre temas de interés.	**Conversación:** Conversación espontánea en lengua coloquial y más formal sobre temas de interés.	**Conversación:** Conversación espontánea en lengua coloquial y formal sobre temas de interés y de las áreas.
	Conversaciones simuladas a través de juegos.	Conversaciones simuladas a través de juegos, variando interlocutores y situaciones comunicativas.	Conversaciones simuladas a través de juegos, variando interlocutores y situaciones comunicativas (informales y formales).
	Conversaciones mediatizadas (teléfono).	Conversaciones mediatizadas (teléfono).	
	Escucha comprensiva y atención. Expresión de sentimientos y preferencias.	Escucha comprensiva y atención. Expresión de sentimientos, preferencias y opiniones sobre cuentos, programas de radio y de televisión Diálogos sobre anécdotas personales y familiares.	Escucha comprensiva y atención. Expresión de sentimientos, preferencias y opiniones sobre cuentos, programas de radio y de televisión Diálogos sobre anécdotas personales y familiares.
	Fórmulas sociales de apertura y cierre; de saludo y demanda. Respeto de los turnos para hablar y ceder la	Fórmulas sociales de apertura y cierre ; de tratamiento; de saludo y demanda. Respeto de los turnos	Fórmulas sociales de tratamiento más formales. Su adecuación al inter-locutor. Acordar turnos y respetarlos.

palabra.	para hablar y ceder la palabra.	Ceder la palabra.
Preguntas y respuestas: responder adecuadamente, cooperar.	Preguntas y respuestas: responder adecuadamente; cooperar; aportar ideas sobre un tema. Reconocer acuerdos y desacuerdos.	Preguntas y respuestas: responder adecuadamente; cooperar; aportar ideas sobre un tema. Discusiones en grupos para llegar a acuerdos y tomar decisiones sobre asuntos de interés común.
Realización de reportajes sencillos a compañeros. Escucha de entrevistas grabadas.	Juego de periodista y entrevistado. Reportajes breves a compañeros y personal de la escuela sobre temas de interés. Uso de fórmulas sociales para hacer preguntas.	Juego de periodista y entrevistado. Reportajes a padres y a personas significativas de la comunidad. Uso de fórmulas sociales para hacer preguntas. Preguntas abiertas y cerradas. Organización de programas de radio y TV.
Narración: Comprensión y producción, individual y colectiva, de narraciones reales y ficcionales.	**Narración:** Comprensión y producción, individual y colectiva, de narraciones reales y ficcionales.	**Narración:** Comprensión y producción individual y colectiva, de narraciones reales y ficcionales.
Narración a partir de imágenes.	Narración a partir de imágenes y otros disparadores.	Narración a partir de imágenes y otros disparadores.
Reconocimiento de secuencias narrativas en imágenes y reordenamiento de las mismas.	Reconocimiento de secuencias narrativas en imágenes y reordenamiento de las mismas.	Reconocimiento de secuencias narrativas en imágenes, películas, cuentos escuchados. Reordenamiento de las mismas.
Predicción de hechos en narraciones leídas o contadas por el docente. Predicción de desenlaces. Renarración.	Predicción de hechos en narraciones leídas o contadas por el docente. Predicción de desenlaces. Renarración.	Predicción de hechos en narraciones leídas o contadas por el docente. Predicción de desenlaces. Renarración.

Identificación del sentido general / tema.	Identificación del tema y de otros datos relevantes. Verificación de presencia o ausencia de información necesaria en los mensajes. Rectificación.	Identificación de datos nucleares y de detalles. Verificación de presencia o ausencia de información necesaria en los mensajes., Rectificación y producción de versiones alternativas.
Descripción. Descripción de objetos según parámetros de color, forma, tamaño, ubicación.	**Descripción.** Descripción: de objetos, lugares y personas según parámetros de color, forma, tamaño, características, ubicación.	**Descripción.** Descripción: de objetos, lugares, personas y procesos según parámetros de color, forma, tamaño, ubicación, características.
Descripción de imágenes de libros para anticipar el contenido. Descripción de láminas.	Descripción de imágenes de libros para anticipar el contenido. Descripción de láminas. Destacar rasgos importantes.	Descripción de imágenes de libros para anticipar el contenido. Descripción de láminas. Destacar rasgos importantes y detalles.
Juegos para adivinar de qué objeto se trata.	Juegos para adivinar de qué y de quién se trata	Juegos para adivinar de qué y de quién se trata. Destacar rasgos importantes y actitudes de personajes de cuentos, de películas, de programas de televisión. Autopresentación frente al grupo. Organización espacial. Relación entre objetos; entre objetos y personas.
Instrucciones y consignas: Comprensión, ejecución y producción de consignas orales sencillas de trabajo. Comprensión de instrucciones orales simples. Juegos que requieran dar y comprender consignas	**Instrucciones y consignas:** Comprensión, ejecución y producción de consignas orales. Confección de objetos siguiendo instrucciones orales simples. Juegos que requieran dar y comprender consignas	**Instrucciones y consignas:** Comprensión, ejecución, producción y reformulación de series de consignas orales. Confección de objetos siguiendo instrucciones orales simples y seriadas. Juegos que requieran dar y comprender consignas

Dramatización: Integración de lenguajes verbales y no verbales. Juegos para comunicar mensajes por diversos medios: gráficos, gestos, mímica, corporales. Juegos con material sonoro rimas, trabalenguas. Juegos con sustituciones vocálicas en canciones.	**Dramatización:** Integración de lenguajes verbales y no verbales. Juegos para comunicar mensajes con diversos lenguajes. Juegos con material sonoro: rimas, trabalenguas. Juegos con sustituciones vocálicas en canciones.	**Dramatización:** Integración de lenguajes verbales y no verbales. Juegos para comunicar mensajes con diversos lenguajes. Juegos con material sonoro: rimas, trabalenguas. Juegos con sustituciones vocálicas en canciones.
Pronunciación: fluidez y claridad.	Pronunciación: fluidez y claridad. Adecuación de la voz a la situación.: tono y volumen.	Pronunciación: fluidez y claridad. Adecuación de la voz a la situación: tono y volumen.
Dramatizaciones sencillas.	Dramatización de cuentos, de hechos reales e inventados. Adopción y mantenimiento de roles prefijados.	Dramatización de cuentos, de hechos reales e inventados. Adopción y mantenimiento de roles prefijados.
	Exposición: Organización de datos.	**Exposición:** Organización de datos.
	Exposición GRUPAL de temas tratados en clase con apoyo de láminas.	Breves exposiciones grupales e individuales sobre temas conocidos con apoyo de gráficos y ayuda memoria.
	Iniciación en la **argumentación:** fundamentar opiniones; pro y contra de ...	Iniciación en la **argumentación:** fundamentar opiniones sobre temas de interés y lecturas.
	Uso de vocabulario coloquial pertinente.	Uso de vocabulario coloquial y disciplinar pertinente.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
Lenguaje Escrito Lectura	**Función social y significación personal de la lectura:**	**Función social y significación personal de la lectura:**	**Función social y significación personal de la lectura:**
	Identificación de actos de lectura en láminas, libros, películas, en la clase.		
	Reconocimiento de la utilidad de la lectura: informarse, disfrutar, confeccionar algo con instrucciones, etc.	Reconocimiento de los propósitos de la lectura: informarse, disfrutar, confeccionar algo con instrucciones, etc.	Reconocimiento de los propósitos de la lectura: informarse, disfrutar, confeccionar algo con instrucciones, etc.
	Participación en lecturas hechas por el docente, padres, otros adultos o alumnos de grados superiores.	Participación en lecturas hechas por el docente, padres, otros adultos o alumnos de grados superiores.	Participación en lecturas hechas por el docente, padres, otros adultos o alumnos de grados superiores.
	Selección de textos según el propósito de lectura.	Selección de textos según el propósito de lectura.	Selección de textos según el propósito de lectura.
	Identificación de distintos portadores de texto (etiquetas, carteles, cartas, afiches, calendarios, boletos, libros, periódicos, folletos, fichas, guías, revistas pantalla, etc.) y su uso.	Identificación de diferentes portadores de texto y de contextos de su uso.	Identificación de contextos de uso de diferentes portadores de texto.
	Reconocimiento y uso de libros de recreación: (cuentos, poemas, leyendas), de entretenimientos (colmos adivinanzas, trabalenguas,) y de consulta (diccionarios, libros de texto, manuales).	Reconocimiento y uso de libros de recreación, de entretenimientos y de consulta (diccionarios, enciclopedias, libros de texto, manuales, etc.).	Reconocimiento y uso de libros de recreación, de entretenimientos y de consulta (diccionarios, enciclopedias, libros de texto, manuales, etc.).
	Reconocimiento y lectura de diferentes tipos de textos, ficcionales y no ficcionales:	Reconocimiento de diferentes tipos de textos, ficcionales y no ficcionales. (Ver: 1er. año)	Reconocimiento de diferentes tipos de textos, ficcionales y no ficcionales. (Ver : 1er. año ;también: normas

narrativos (noticias, cuentos, leyendas, historietas); descriptivos (de animales, plantas, personajes, etc.); instructivos (consejos, recetas, instrucciones para jugar, etc.); expositivos (sobre temas de interés); epistolares (invitaciones, cartas, notas); literariosos (ver Literatura); publicitarios (avisos, publicidad).		de convivencia, instrucciones para votar, realizar experimentos, etc.)
Reconocimiento de elementos paratextuales: diagramación (prosa, poesía), título; imágenes, epígrafes (en fotos de periódicos y revistas)	Reconocimiento de elementos paratextuales: portada (título, autor, editorial); diagramación, imágenes, epígrafes.	Reconocimiento de elementos paratextuales: diagramación, imágenes, portada (título, autor, editorial), contratapa, solapas, epígrafes, prólogo, dedicatoria, etc.
Estrategias de lectura: •Diferenciación de dibujo y escritura. •Reconocimiento de palabras y no palabras. •Determinación del propósito de la lectura.	**Estrategias de lectura:** •Determinación del propósito de la lectura.	**Estrategias de lectura:** •Determinación del propósito de la lectura.
•Reconocimiento de portadores textuales y de elementos paratextuales: •Anticipación y elaboración de hipótesis sobre el contenido a partir de elementos paratextuales. •Relecturas para verificar o rectificar hipótesis.	•Reconocimiento de portadores textuales y de elementos paratextuales: •Anticipación y elaboración de hipótesis sobre el contenido a partir de elementos paratextuales. •Relecturas para verificar o rectificar hipótesis.	•Reconocimiento de portadores textuales y de elementos paratextuales: •Anticipación y elaboración de hipótesis sobre el contenido a partir de elementos paratextuales. •Relecturas para verificar o rectificar hipótesis.
Conversaciones para activar conocimientos sobre el tema.	Conversaciones para activar conocimientos sobre el tema.	Conversaciones para activar conocimientos sobre el tema

Lectura de textos ilustrados, con contenidos fácilmente previsibles, como de cuentos, canciones, poesías conocidas y de otros textos, con ayuda del docente y de los compañeros.	Lectura silenciosa de variados y numerosos textos; lectura en voz alta para comunicar algún significado a los demás. Pronunciación y entonación adecuadas para ser comprendido.	Lectura silenciosa de variados y numerosos textos; lectura en voz alta para comunicar algún significado a los demás. Volumen adecuado de la voz para ser escuchado. Pronunciación y entonación adecuadas para ser comprendido.
Socialización de diferentes interpretaciones.	Socialización de diferentes interpretaciones. Fundamentación de opiniones.	Socialización de diferentes interpretaciones. Consensos y disensos. Fundamentación de opiniones.
Estrategias para resolver dudas de comprensión: consulta al docente, a otros compañeros, relectura.	Estrategias para resolver dudas de comprensión: consulta al docente, a otros compañeros, relectura, uso del diccionario, etc.. Identificación de hechos y de opiniones; consenso y disenso.	Estrategias para resolver dudas de comprensión: consulta al docente, a otros compañeros, relectura, uso del diccionario, etc.. Identificación de hechos y opiniones; de información literal; inferencias sencillas

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
Lenguaje Escrito Escritura	**Función social de la escritura y su significación personal:** conservación y memoria, comunicación a distancia. Reconocimiento de actos de escritura en dibujos, libros, películas, vida en el aula. Comparación de mensajes orales y escritos; usos, ámbitos de circulación, características. **Reconstrucción de la escritura como sistema de representación de significados.** Diferenciación de dibujos, gráficos y escritura; letras y números. Producción de códigos gráficos inventados. Idea de convencionalidad. Reconocimiento de la direccionalidad de la escritura. Confrontación y discusión sobre las diferentes conceptualizaciones infantiles sobre la escritura, para llegar al descubrimiento de la alfabeticidad de nuestro sistema. Exploración de los usos y propósito de la escritura (dejar recados, informar, emocionar, influir, registrar situa	**Función social de la escritura y su significación personal:** conservación y memoria, comunicación a distancia, organización. Comparación de mensajes orales y escritos: usos, ámbitos de circulación, características. **Estrategias de escritura:** •Elección del tipo de texto. •Planteo de la situación comunicativa. •Caracterización oral del destinatario. •Elección del registro adecuado (formal/informal) •Caracterización oral del propósito de escritura. •Explicitación oral del tema y del contenido global. •Escritura del borrador. •Confrontación y revisión de escrituras. •Determinación de pautas para la presentación final. •Escritura final.	**Función social de la escritura y su significación personal:** conservación y memoria, comunicación a distancia, organización. Comparación de mensajes orales y escritos: usos, ámbitos de circulación, características. **Estrategias de escritura:** •Elección del tipo de texto. •Planteo de la situación comunicativa. •Caracterización oral del destinatario. y elección de formas correspondientes a la relación emisor/ receptor: yo o nosotros; vos o usted. •Elección del registro adecuado (formal/informal) •Caracterización oral del propósito de escritura. •Explicitación oral del tema y subtemas del contenido global y de algunos detalles. •Adecuación del vocabulario al receptor y al tema. •Escritura de borradores. •Revisión para completar ideas y corregir. •Determinación de pautas para la presentación final. •Escritura final.

ciones imaginadas, etc.). **Estrategias de escritura:** •Identificación de propósitos y destinatarios. •Escritura. •Confrontación y análisis de escrituras. •Rectificaciones. Revisión de separación de palabras y uso de puntos y mayúsculas.		
Participación individual y grupal en numerosos actos de escritura con propósitos y destinatarios reales de textos completos.	Participación individual y grupal en numerosos actos de escritura con propósitos y destinatarios reales de textos completos.	Participación individual y grupal en numerosos actos de escritura con propósitos y destinatarios reales de textos completos.
Formatos textuales: listas, notas, avisos, invitaciones agradecimientos, recetas, cuentos, historietas (llenado de globos).	Formatos textuales: notas, invitaciones, avisos, recetas, agradecimientos, historietas, cartas, relatos, cuentos, poemas, trabalenguas, obritas de teatro, fichas descriptivas (de plantas y animales), etc.	Formatos textuales: notas, invitaciones, avisos, recetas, agradecimientos, historietas, cartas, relatos, poemas trabalenguas, obritas de teatro, fichas descriptivas, ayuda memoria, resumen sencillo, instrucciones para jugar o armar algo; cuentos (con descripciones / con diálogos) obritas de teatro (con diálogos y acotaciones sencillas); fichas y diccionarios ortográficos, etc.
Siluetas propias de cada tipo de texto.	Siluetas propias de cada tipo de texto. Uso de títulos	Siluetas propias de cada tipo de texto. Uso de título y subtítulo/s.
Para el reconocimiento de unidades básicas de la lengua (texto, palabra, letra) y su funcionamiento dentro del discurso, ver: eje Reflexión sobre el lenguaje.	**Para el reconocimiento de unidades básicas de la lengua (texto, palabra, letra) y su funcionamiento dentro del discurso, ver: eje Reflexión sobre el lenguaje.**	**Para el reconocimiento de unidades básicas de la lengua (texto, palabra, letra) y su funcionamiento dentro del discurso, ver: eje Reflexión sobre el lenguaje.**

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Literatura	**Literatura de tradición oral.**	**Literatura de tradición oral.**	**Literatura de tradición oral.**
	Rescate y memoria de tradiciones orales: leyendas, tradiciones, coplas, cuentos, relaciones, rondas, etc.	Rescate y memoria de tradiciones orales: leyendas, tradiciones, relaciones, cuentos, coplas, rondas, etc.	Rescate y memoria de tradiciones orales: leyendas, tradiciones, coplas, cuentos, relaciones, rondas, etc.
	Escucha de animadores culturales y personas que conservan la tradición oral de la comunidad.	Escucha de animadores culturales y personas que conservan la tradición oral de la comunidad.	Escucha de animadores culturales y personas que conservan la tradición oral de la comunidad.
			Reproducción oral de relatos escuchados en el hogar.
	Poesía: iniciación en el reconocimiento de recursos sonoros (ritmo, repeticiones, rima) y significativos (imagen, metáfora).	**Poesía:** iniciación en el reconocimiento de recursos sonoros (ritmo, rima repeticiones) y significativos (imagen, metáfora).	**Poesía:** iniciación en el reconocimiento de recursos sonoros (ritmo, repeticiones, rima) y significativos (imagen, metáfora)
	Poesías infantiles: jitanjáforas, romances, coplas, liemericks, etc.	Poesías infantiles: jitanjáforas, romances, coplas, liemericks, etc.	Poesías infantiles: jitanjáforas, romances, coplas, liemericks, etc.
	Escucha de recitado y lecturas realizadas por el docente, otros adultos, grabaciones.	Escucha de recitado y lecturas realizadas por el docente, otros adultos, grabaciones.	Escucha de recitado y lecturas realizadas por el docente, otros adultos, grabaciones.
	Participación en juegos rítmicos. Reconocimiento del valor de los recursos expresivos y rítmicos del lenguaje literario oral.	Participación en juegos rítmicos. Reconocimiento del valor de los recursos expresivos y rítmicos del lenguaje literario oral.	Participación en juegos rítmicos. Reconocimiento del valor de los recursos expresivos y rítmicos del lenguaje literario oral y escrito.
			Lectura silenciosa y en voz alta de poesías.
	Producción oral y escrita de rimas y recitado espontáneo.	Producción oral de poesías y recitado espontáneo. Selección y/o producción escrita de poemas para libros, revistas, etc.	Producción oral de poesías y recitado espontáneo. Selección y/o producción escrita de poemas para libros, revistas, etc.

Narrativa:	Narrativa:	Narrativa:
Escucha de narraciones y lecturas realizadas por el docente u otros adultos de cuentos, leyendas, fábulas.	Escucha de narraciones y lecturas realizadas por el docente u otros adultos de relatos, cuentos, leyendas, fábulas.	Escucha de narraciones y lecturas realizadas por el docente u otros adultos de relatos, cuentos, leyendas, fábulas.
Anticipación de contenidos y de finales.	Anticipación de contenidos y de finales.	Anticipación de contenidos y de finales.
Renarraciones.	Renarraciones.	Renarraciones.
Propuesta de otros episodios posibles.	Propuesta de otros episodios posibles.	Propuesta de otros episodios posibles.
Lectura individual y grupal.	Lectura silenciosa individual.	Lectura silenciosa individual.
Socialización de significados construidos.	Socialización de significados construidos: exposición de opiniones, preferencias, consensos y disensos.	Socialización de significados construidos: exposición de opiniones, preferencias, consensos y disensos. Argumentaciones para sostener puntos de vista u opiniones.
Reconocimiento de personajes, lugares, hechos; fórmulas de inicio y cierre.	Reconocimiento de personajes, lugares, hechos; fórmulas de inicio y cierre.	Reconocimiento de personajes, lugares, hechos; fórmulas de inicio y cierre.
Reconocimiento de la estructura básica del cuento: presentación, nudo, desenlace y del conflicto.	Reconocimiento de la estructura básica del cuento: presentación, nudo, desenlace. Identificación del conflicto.	Reconocimiento de la estructura básica del cuento: presentación, nudo, desenlace. Identificación del conflicto.
Reconocimiento de secuencias narrativas y de relaciones temporales.	Reconocimiento de secuencias narrativas y de sus relaciones temporales y causales.	Reconocimiento de secuencias narrativas y de sus relaciones temporales y causales.
Producción oral y escrita de cuentos.	Producción oral y escrita de cuentos.	Producción oral y escrita de cuentos.

Teatro; teatro de títeres. Participación como espectadores en hechos teatrales (en teatros, en espectáculos organizados en la comunidad o en la escuela). Representación de obritas sencillas.	**Teatro; teatro de títeres.** Participación como espectadores en hechos teatrales (en teatros, en espectáculos organizados en la comunidad o en la escuela). Representación de obritas sencillas. Producción de diálogos teatrales para teatro de títeres.	**Teatro; teatro de títeres.** Participación como espectadores en hechos teatrales (en teatros, en espectáculos organizados en la comunidad o en la escuela). Representación de obritas sencillas. Producción de diálogos teatrales para teatro de títeres. Iniciación en la **estructura del texto teatral:** escritura de textos con diálogos y acotaciones sencillas. Diferenciación entre texto teatral y espectáculo teatral.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
Reflexión sobre el lenguaje	**Proceso de comunicación** Reflexión acerca de la comunicación verbal y no verbal. Situación comunicativa: diferencias entre lenguaje oral y escrito. Actos de habla.	**Proceso de comunicación** Reflexión acerca de la comunicación verbal y no verbal. Situación comunicativa: diferencias entre lenguaje oral y escrito. Actos de habla.	**Proceso de comunicación** Reflexión acerca de la comunicación verbal y no verbal. Situación comunicativa: diferencias entre lenguaje oral y escrito. Actos de habla.
	Variedades lingüísticas: Escucha, identificación y ubicación en su contexto de diferentes formas de habla. Identificación de palabras y expresiones diferentes.	**Variedades lingüísticas:** Identificación de diferentes registros y ubicación en sus contextos de uso. Reconocimiento de la lengua estándar y de variedades regionales y sociales. Observación del uso del lenguaje en diversos medios sociales: familia, barrio, escuela; en la literatura y en los medios de comunicación social. Modismos regionales.	**Variedades lingüísticas:** Identificación de diferentes registros y ubicación en sus contextos de uso. Reconocimiento de la lengua estándar y de variedades regionales y sociales. Observación del uso del lenguaje en diversos medios sociales: familia, barrio, escuela; en la literatura y en los medios de comunicación social. Modismos regionales. Comparación de formas de habla usadas en la casa, en la escuela, en la T.V. Reflexión sobre la importancia de los actores de la cultura oral.
		Reflexión sobre la producción del hecho literario: autor, editor, público lector. Reflexión sobre la circulación de la literatura: lugares de venta, difusión por los medios de comunicación social.	Reflexión sobre la producción del hecho literario: autor, editor, público lector. Reflexión sobre la circulación de la literatura: lugares de venta, difusión por los medios de comunicación social.

Convenciones del sistema alfabético de escritura. Direccionalidad de la escritura. Tipos de letras: mayúscula, minúscula; imprenta, cursiva; reconocimiento. Verificación en textos propios de la escritura de todos los grafemas de la palabra; confrontación con las de los compañeros y con escrituras convencionales. Reflexión sobre la correspondencia fonema / grafema. Observación de la separación entre palabras en la escritura.	**Convenciones del sistema alfabético de escritura.** Observación de la relación: tipo de letra / tipo de texto y portador de texto. Uso de la mayúscula al comienzo del texto y en nombres propios. Observación de la separación entre palabras en la escritura. Verificación de la correspondencia fonema / grafema. Observación del uso de: *b/v; c/s/z; g; h; r/rr; ll; ch.*	**Convenciones del sistema alfabético de escritura.** Sistematización de la relación: tipo de letra / tipo de texto y portador de texto. Uso de la mayúscula al comienzo del texto, de la oración y en nombres propios. Observación de la separación entre palabras en la escritura. Corte de palabra al final del renglón. Observación sistemática de la escritura de palabras. Verificación de la correspondencia fonema / grafema. Observación y uso de: *b/v; c/s/z; g/j; h; r/rr; ll; ch.* Deducción y formulación de reglas sencillas: uso de r y rr, mb y mp. Acentuación por semejanza. Reconocimiento de la sílaba tónicas en las palabras.
Estructuras básicas de la lengua:su funcionamiento dentro del discurso. **El texto:** Confrontación de formatos y siluetas de diferentes textos. Su reconocimiento. (Ver tipos de textos en Lectura y en Escritura).	**Estructuras básicas de la lengua:su funcionamiento dentro del discurso.** **El texto:** Sistematización de formatos y siluetas de diferentes textos. (Ver tipos de textos en Lectura y en Escritura).	**Estructuras básicas de la lengua:su funcionamiento dentro del discurso.** **El texto:** Sistematización de formatos y siluetas de diferentes textos. (Ver tipos de textos en Lectura y en Escritura).

Diferencia entre texto y conjunto de frases.		Comparación de secuencias en diferentes tipos textuales.
Identificación de conectores en la lectura.	Conectores: observación en escritos y uso en textos: o, porque, cuando, como y los que detecten los niños en sus lecturas y necesiten para sus escritos.	Conectores: observación en escritos y uso en textos: o, porque, cuando, como y los que detecten los niños en sus lecturas y necesiten para sus escritos.
Observación del uso del punto en la lectura y de otros signos que llamen la atención de los niños. Uso del punto al final del escrito.	Observación y reflexión acerca del uso de la "y" y la posibilidad de reemplazarla (por comas o puntos). Puntuación: observación y uso de: punto, coma, signos de pregunta y admiración y otros signos, que sean descubiertos por los niños al leer.	Observación y reflexión acerca del uso de la *"y"* y la posibilidad de reemplazarla por (comas o puntos). Puntuación: observación y uso de: punto, coma, signos de pregunta y admiración, dos puntos, raya, guión y los que los niños necesiten para sus escritos. Reflexión sobre la separación en párrafos y uso de sangría. Observación y comentarios sobre el uso de: *que, para que, antes, después, mientras,* y otros, que los niños detecten en sus lecturas.
La oración: Identificación en textos de oraciones por el uso de la mayúscula y del punto final.	**La oración:** Reconocimiento de la oración como subunidad de sentido y de entonación dentro del texto	**La oración:** Reconocimiento de la oración como subunidad de sentido y de entonación dentro del texto.
Identificación de preguntas, exclamaciones y oraciones enunciativas en textos orales y leídos.	Identificación y comparación de oraciones por la actitud del hablante.	Inferencia de características básicas de clases de oraciones según la actitud del hablante. Transformación de una clase en otra. Observación del orden de las palabras en la oración.

	Construcciones con modificadores: adjetivos y complementos con preposición; objeto directo y circunstanciales. ***(intuitivamente y por uso).***	Construcciones con modificadores: adjetivos y complementos con preposición, construcción comparativa; objeto directo, indirecto y circunstanciales. (***intuitivamente y por uso***). Identificación de la persona que realiza la acción.
La palabra. Identificación de palabras en los textos. Comparación por su longitud, cantidad de letras, letras iniciales y finales.	**La palabra.** Observación de la separación entre palabras en la escritura.	**La palabra.**
	Clasificación de palabras nombres, acciones, cualidades.	Clasificación de palabras: sustantivos (propios y comunes), adjetivos, verbos.
	Observación de la concordancia (sustant./ adjet.; sust./verbo). Inferencia de las nociones de género y número.	Sistematización de las nociones de género y número, tiempo de la acción y la flexión verbal (pasado, presente, futuro) y de la concordancia. Reconocimiento de marcas para aumentativos y diminutivos.
Vocabulario de uso.	Vocabulario de uso.	Vocabulario de uso y disciplinar.
Asociación de palabras por familias.	Asociación de palabras por familias. Reconocimiento de semejanzas y oposiciones en el sentido (sinónimos y antónimos, por USO).	Asociación de palabras por familias. Reconocimiento de semejanzas y oposiciones en el sentido (sinónimos y antónimos, por USO)

3.8. Lineamientos de acreditación para el primer ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Primer Ciclo de la E.G.B. puedan resolver situaciones que implican:

- Participar en el grupo total y en pequeños grupos de distintas situaciones comunicativas.
- Participar en proyectos comunicativos propuestos por el docente y por el grupo.
- Desarrollar su expresión oral y escrita participando en conversaciones, narraciones, descripciones, exposiciones.
- Reconocer y valorizar las variedades lingüísticas.
- Dar respuestas a mensajes orales y / o escritos producidos por otros, adecuándolas al contexto.
- Interpretar consignas orales y / o escritas.
- Comentar oralmente diferentes textos escuchados y / o leídos.
- Interpretar oralmente el lenguaje gestual-corporal, visual y sonoro.
- Narrar oralmente y por escrito diferentes tipos de situaciones. Exponer con claridad sobre temas escuchados, leídos y / o investigados. Dramatizar distintas situaciones.
- Jugar con secuencias rítmicas del lenguaje oral, con rimas y con distintos ritmos.
- Escuchar y leer textos de diferentes clases (cuentos, poesías, historietas, cartas, noticias, textos informativos sencillos, etc.) e interpretarlos de acuerdo con sus posibilidades.
- Disfrutar con la lectura de diferentes tipos de textos.
- Reconocer la utilidad de la lengua escrita.
- Utilizar con eficacia distintos materiales de lectura.
- Emplear el diccionario como medio de información.
- Elaborar preguntas y respuestas sobre diferentes tipos de materiales leídos.
- Escribir en grupos y en forma individual listas, notas, cartas, narraciones, historietas, poesías, cuentos, etc.
- Identificar el significado adecuado de las palabras de uso familiar, escolar y regional.
- Relacionar palabras de acuerdo con su campo semántico.
- Reconocer y usar algunos nexos coordinantes.
- Reconocer oraciones por lo fónico y por el sentido.
- Construir oraciones por completamiento.
- Establecer relaciones de concordancia entre sustantivos, adjetivos y verbos.
- Descubrir la existencia y afianzarse en el uso de grafías con distintos niveles de correspondencia fonética.

- Emplear adecuadamente la mayúscula en los nombres propios, a comienzos de la oración y después del punto.

- Reconocer y emplear los signos de puntuación, entonación y auxiliares necesarios para la comprensión.

3.9. Propósitos para el segundo ciclo

La enseñanza de Lengua y Literatura en el Segundo Ciclo de la E.G.B. tiene como propósito desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades:

- Desarrollar seguridad, confianza y flexibilidad en sus interacciones comunicativas.

- Profundizar su capacidad de comprensión y expresión oral, a través de diversas variedades y registros, participando en múltiples situaciones comunicativas.

- Aumentar su capacidad de escucha de textos progresivamente más extensos y complejos.

- Utilizar la lectura y reconocerla como un recurso valioso para experimentar el goce estético, ampliar la información, favorecer la producción y desarrollar el espíritu crítico.

- Desarrollar criterios propios de selección de diversos textos.

- Reconocer y producir de manera autónoma y personal textos coherentes, adecuados a la situación comunicativa, con diversos propósitos.

- Disfrutar con el uso creativo del lenguaje.

- Manifestar curiosidad y actitud crítica frente a las manifestaciones lingüísticas interpersonales y de los medios de comunicación social.

- Interesarse por reflexionar sobre las reglas de funcionamiento de su lengua a partir de textos propios y ajenos, para iniciarse en la sistematización de las experiencias lingüísticas.

- Desarrollar sus posibilidades de autocorrección.

3.10. Cuadro de contenidos de segundo ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Lenguaje Oral	**Lenguaje oral en las relaciones sociales.** Comprensión y producción de discursos orales a partir de la participación en variados hechos comunicativos.	**Lenguaje oral en las relaciones sociales.** Comprensión y producción de discursos orales a partir de la participación en variados hechos comunicativos.	**Lenguaje oral en las relaciones sociales.** Comprensión y producción de discursos orales a partir de la participación en variados hechos comunicativos.
	Reconocimiento, empleo, e interpretación de signos paralingüísticos (gestos, mímica) en la comunicación oral. Relación con los signos lingüísticos.	Reconocimiento, empleo, e interpretación de signos paralingüísticos (gestos, mímica) en la comunicación oral. Relación con los signos lingüísticos.	Reconocimiento, empleo, e interpretación de signos paralingüísticos (gestos, mímica) en la comunicación oral. Relación con los signos lingüísticos.
	Conversación espontánea y formal en situaciones comunicativas orales cotidianas. Identificación de roles.	**Conversación** en situaciones más formales ajustándose a roles prefijados (en juegos y en situaciones reales).	**Conversación** en situaciones formales ajustándose a roles prefijados (en juegos y en situaciones reales).
	Reconocimiento y uso de la lengua estándar y de sus registros coloquial y formal.	Reconocimiento y uso de la lengua estándar y de sus registros coloquial y formal.	Reconocimiento y uso de la lengua estándar y de sus registros coloquial y formal.
	Escucha atenta en presencia de interlocutores.	Escucha atenta de mensajes mediatizados a través de la radio, grabaciones, o la televisión.	Escucha atenta de mensajes mediatizados a través de la radio, grabaciones, o la televisión.
	Reconocimiento y respeto de turnos. Formas de tomar y ceder la palabra.	Mantenimiento del tema de la conversación. Cambio de tema.	Mantenimiento del tema de la conversación. Cambio de tema.
	Reconocimiento de: •**intencionalidad** explícita en la conversación; •**contenido semántico** básico del discurso; •signos no verbales,	Reconocimiento de: •**intencionalidad** explícita en la conversación; •**contenido semántico** básico del discurso; •signos no verbales, entonación, etc.	Reconocimiento de: •**intencionalidad** explícita e implícita y del significado contextual de los mensajes.; •**contenido semántico** básico del discurso; •signos no verbales, entonación, etc.

entonación, etc.		
•diversos **actos de habla**: felicitar, preguntar, pedir, rogar, agradecer, presentar, prometer, saludar, etc.	•diversos **actos de habla**: felicitar, preguntar, pedir, rogar, agradecer, presentar, prometer, saludar, etc.	•diversos **actos de habla**: felicitar, preguntar, pedir, rogar, agradecer, presentar, prometer, saludar, etc. Reconocimiento y producción de discursos con predominio de un **acto de habla.**
Empleo de fórmulas sociales adecuadas para cada tipo de acto de habla en juegos, dramatizaciones, y en contextos formales.	Empleo de fórmulas sociales adecuadas para la apertura y cierre de diálogos formales y para cada tipo de acto de habla en juegos y dramatizaciones.	Empleo de fórmulas sociales adecuadas para la apertura y cierre de diálogos formales y para cada tipo de acto de habla en juegos y dramatizaciones.
Cuestionarios: formulación de preguntas sobre temas de interés a un compañero, a otro grupo, al docente.	Formulación de preguntas sobre temas de interés y disciplinares a un compañero, a otro grupo, al docente.	Formulación de preguntas sobre temas de interés y disciplinares a un compañero, a otro grupo, al docente.
Entrevistas sencillas, en el marco de proyectos comunicativos.	Realización de **entrevistas** con apoyo de cuestionarios escritos.	Realización de **entrevistas** con apoyo de cuestionarios escritos.
Consignas: comprensión, formulación y reformulación de consignas seriadas (juegos, recomendaciones, confección y funcionamiento sencillo de objetos, etc.).	**Consignas:** comprensión, formulación y reformulación de consignas seriadas (juegos, recomendaciones, confección y funcionamiento sencillo de objetos, etc.). Uso de vocabulario preciso.	**Consignas:** comprensión, formulación y reformulación de consignas seriadas (juegos, recomendaciones, confección y funcionamiento sencillo de objetos, etc.). Uso de vocabulario preciso.
Dramatizaciones.	**Dramatizaciones.**	**Dramatizaciones.**
Juegos del lenguaje: interpretación, reproducción y elaboración de absurdos, trabalenguas, adivinanzas.	Juegos del lenguaje: interpretación, reproducción y elaboración de absurdos, trabalenguas, adivinanzas. Cambio de pausas y entonación.	Juegos del lenguaje: interpretación, reproducción y elaboración de absurdos, trabalenguas, adivinanzas. Cambio de pausas y entonación.
Narración y renarración de hechos reales o imaginados, cuentos, películas, series de televisión, etc.	**Narración y renarración** de hechos reales o imaginados, cuentos, películas, series de televisión, etc.	**Narración y renarración** de hechos reales o imaginados, cuentos, películas, series de televisión, etc.

Exposición con ayuda de esquemas escritos para la organización de ideas básicas.	**Exposición** con ayuda de esquemas escritos.	**Exposición** con ayuda de esquemas escritos.
	Organización de mesas redondas y paneles sobre temas diversos.	Organización de mesas redondas, paneles y conferencias sencillas, con apoyo de material escrito, sobre temas diversos.
Uso de vocabulario, volumen de la voz y entonación adecuados.	Uso de vocabulario, volumen de la voz y entonación adecuados.	Uso de vocabulario, volumen de la voz y entonación adecuados.
Descripciones: Caracterización de objetos, personas y lugares en contextos apropiados (juegos, narraciones, etc.)	**Descripciones:** Caracterización de objetos y lugares. Especificación de detalles. Retrato y autorretrato.	**Descripciones:** Caracterización de objetos y lugares. Especificación de detalles. Retrato y autorretrato.
Argumentación: Reconocimiento de puntos de acuerdo y desacuerdo.	**Argumentación:** Reconocimiento de puntos de acuerdo y desacuerdo.	**Argumentación:** Reconocimiento de puntos de acuerdo y desacuerdo.
Argumentación a favor o en contra de programas de radio, televisión, películas, obras literarias, fundamentando gustos y opiniones personales.	Argumentación a favor o en contra de programas de radio, televisión, películas, obras literarias, con fundamentación.	Argumentación a favor o en contra de programas de radio, televisión, películas, obras literarias, con fundamentación.
	Defensa de gustos y opiniones personales.	Defensa de gustos y opiniones personales.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Lenguaje escrito lectura	**Función social y significación personal de la lectura:**	**Función social y significación personal de la lectura:**	**Función social y significación personal de la lectura:**
	Escucha de lecturas realizadas por lectores expertos (docente, padres, escritores, alumnos mayores,etc.) Cotejo y socialización de interpretaciones.	Escucha de lecturas realizadas por lectores expertos (docente, padres, escritores, alumnos mayores,etc.) Cotejo y socialización de interpretaciones.	Escucha de lecturas realizadas por lectores expertos (docente, padres, escritores, alumnos mayores, etc.) Cotejo y socialización de interpretaciones.
	Práctica sostenida de lectura de abundantes y variados textos, en diferentes soportes textuales, identificando su contexto de uso y utilidad.	Práctica sostenida de lectura de abundantes y variados textos, en diferentes soportes textuales, identificando su contexto de uso y utilidad.	Práctica sostenida de lectura de abundantes y variados textos, en diferentes soportes textuales, identificando su contexto de uso y utilidad.
	Reconocimiento de elementos **paratextuales** propios de cada tipo de soporte. Información que aportan para la comprensión del texto:	Reconocimiento de elementos **paratextuales** propios de cada tipo de soporte. Información que aportan para la comprensión del texto:	Reconocimiento de elementos **paratextuales** propios de cada tipo de soporte. Información que aportan para la comprensión del texto:
	•Libros (de recreación, de consulta, diccionario enciclopédico, etc.). Paratexto: diagramación, imágenes, tapa y portada, título, autor, solapas, prólogo, dedicatoria, índice.	•Libros (de recreación, de consulta, diccionario enciclopédico, etc.). Paratexto: diagramación, imágenes, tapa y portada, título, autor, editorial, contratapa, solapas, prólogo, dedicatoria, índice, etc.	•Libros (de recreación, de consulta, diccionario enciclopédico, etc.). Paratexto: diagramación, imágenes, tapa y portada, título, autor editorial, contratapa, solapas, prólogo, dedicatoria, índice, etc.
	•Revistas y periódicos. Elementos paratextuales: secciones; titular, copete y cuerpo; fotografías y epígrafes.	•Revistas y periódicos. Elementos paratextuales: diagramación, secciones; titular, copete y cuerpo fotografías y epígrafes.	•Revistas y periódicos. Elementos paratextuales: secciones; titular, volanta, copete y cuerpo fotografías y epígrafes; cuadros y gráficos.
		•Etiquetas de envases (componentes del producto, fecha de vencimiento, formas de uso).	•Etiquetas de envases (componentes del producto, fecha de vencimiento, formas de uso).

		•Hojas sueltas: programas (de hechos sociales, culturales, deportivos), volantes, etc.
•Portadores con otros códigos: gráfico, sonoro, gestual, corporal. •Afiches: diagramación.	•Portadores con otros códigos: gráfico, sonoro, gestual, corporal. •Afiches: diagramación.	•Portadores con otros códigos: gráfico, sonoro, gestual, corporal. •Afiches: diagramación.
•T.V.: Análisis de programas correspondientes a la edad: series, programas de entretenimiento, de información, concursos, dibujos animados.	•T.V. : Análisis de programas correspondientes a la edad: series, programas de entretenimiento, de información, concursos, dibujos animados. •Publicidad gráfica y audiovisual: análisis de sus propósitos y recursos expresivos.	•T.V. : Análisis de programas correspondientes a la edad: series, programas de entretenimiento, de información, concursos, dibujos animados. •Publicidad y propaganda gráfica y audio-visual: análisis de sus propósitos, recursos expresivos, franja horaria y espectador tipo.
Tipos de textos: ficcionales y no ficcionales: **Narrativo:** cuento, leyenda historieta, noticia, etc.	**Tipos de textos:** ficcionales y no ficcionales: **Narrativo:** cuento, leyenda, novela corta, historieta, noticia, crónica, etc.	**Tipos de textos:** ficcionales y no ficcionales: **Narrativo:** cuento, leyenda, novela, historieta, noticia, crónica, etc.
Descriptivo: instrucciones para jugar, votar, hacer experimentos, normas de convivencia, recetas, etc.	**Descriptivo:** instrucciones para jugar, votar, hacer experimentos, normas de convivencia, reglamentos, recetas, etc.	**Descriptivo:** instrucciones para jugar, votar, hacer experimentos, normas de convivencia, reglamentos, recetas, etc.
Poético (ver en Literatura).	**Poético** (ver en Literatura).	**Poético** (ver en Literatura).
Periodístico: noticia, nota.	**Periodístico:** noticia, nota, artículo de opinión, carta de lectores.	**Periodístico:** noticia, nota, artículo de opinión, nota editorial, carta de lectores.
Expositivo: sobre temas de interés y contenidos de otras áreas.	**Expositivo:** sobre temas de interés y contenidos de otras áreas.	**Expositivo:** sobre temas de actualidad y contenidos de otras áreas.
Epistolar: invitación, carta familiar y formal.	**Epistolar:** invitación, carta familiar y formal.	**Epistolar:** invitación, carta familiar y formal; carta comercial.

Lectura silenciosa con diversos propósitos.	**Lectura silenciosa** con diversos propósitos.	**Lectura silenciosa** con diversos propósitos.
Identificación de los distintos propósitos (por placer, para obtener información general / precisa, para aprender, para seguir instrucciones, para comunicar algo a un auditorio, para resumir, etc.).	Identificación de los distintos propósitos (por placer, para obtener información general / precisa, para aprender, para seguir instrucciones, para comunicar algo a un auditorio, para resumir, etc.).	Identificación de los distintos propósitos (por placer, para obtener información general / precisa, para aprender, para seguir instrucciones, para comunicar algo a un auditorio, para resumir, etc.).
Uso de estrategias específicas en función de los propósitos.	Selección y uso de estrategias específicas de lectura en función de propósitos determinados.	Selección y uso de estrategias específicas de lectura en función de propósitos determinados.
Lectura en voz alta para comunicar algo al grupo: cuentos, textos sobre temas de interés, producciones escritas propias, etc.	**Lectura en voz alta** para comunicar algo al grupo: cuentos, textos sobre temas de interés, producciones escritas propias, noticias, obras de teatro, etc.	**Lectura en voz alta** para comunicar algo al grupo: cuentos, textos sobre temas de interés, producciones escritas propias, noticias, obras de teatro, etc. Lectura en voz alta a alumnos de primer ciclo y otros auditorios.
Adecuación del volumen de la voz para ser escuchado. Pronunciación y entonación claras para ser comprendido.	Adecuación del volumen de la voz para ser escuchado. Pronunciación y entonación claras para ser comprendido.	Adecuación del volumen de la voz para ser escuchado. Pronunciación y entonación claras para ser comprendido.
Organización de la biblioteca del aula. Visitas a bibliotecas públicas y librerías.	Organización de la biblioteca del aula. Visitas a bibliotecas públicas y librerías.	Organización de la biblioteca del aula. Visitas a bibliotecas públicas y librerías.
Estrategias de lectura. Empleo de estrategias **cognitivas** de comprensión lectora:	**Estrategias de lectura.** Empleo de estrategias **cognitivas** de comprensión lectora: •Búsqueda de material adecuado al propósito de lectura.	**Estrategias de lectura.** Empleo de estrategias **cognitivas** de comprensión lectora: •Selección del material de lectura más apropiado al propósito de lectura.

•Identificación de: . propósito de lectura . intencionalidad del texto •Formulación de: . anticipaciones e hipótesis •Verificación de hipótesis: releer, avanzar, usar el diccionario, preguntar, debatir, etc.	•Identificación de: . propósito de lectura . intencionalidad del texto •Formulación de: . anticipaciones e hipótesis •Verificación de hipótesis: releer, avanzar, usar el diccionario, buscar información complementaria, preguntar, debatir, etc.	•Identificación de: . propósito de lectura . intencionalidad del texto •Formulación de: . anticipaciones e hipótesis •Verificación de hipótesis: releer, avanzar, usar el diccionario, buscar información complementaria, preguntar, debatir, etc. •Tomar apuntes, realizar síntesis, cuadros, etc.
Empleo de estrategias **lingüísticas** de lectura: •Identificación de . tipo de texto . estructura textual . tema global . ideas nucleares . ideas periféricas . relaciones temporales, de causa - efecto, de oposición, etc.	Empleo de estrategias **lingüísticas** de lectura: •Identificación de . tipo de texto . estructura textual . tema global •Jerarquización de información: Identificación de . ideas nucleares y periféricas . hechos y opiniones . relaciones temporales, de causa - efecto, de oposición, etc.	Empleo de estrategias **lingüísticas** de lectura: •Identificación de . tipo de texto . estructura textual . tema global •Jerarquización de información: Identificación de . ideas nucleares y periféricas . hechos y opiniones . relaciones temporales, de causa - efecto, de oposición, etc.
•Exposición de juicios propios sobre lo leído. •Confrontación de distintas opiniones.	•Exposición de juicios propios sobre lo leído. •Confrontación de distintas opiniones.	•Exposición de juicios propios sobre lo leído. •Confrontación de distintas opiniones. •Inferencia (interpretación de mensajes no explícitos en el texto) de: . doble sentido, ironía . sentido humorístico . discriminación, etc.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Lenguaje escrito escritura	**Función social de la escritura.** Exploración, análisis y comentario de los usos sociales de la escritura: comunicación diferida, rescate de memoria, experimentación estética, etc.	**Función social de la escritura.** Exploración, análisis y comentario de los usos sociales de la escritura: comunicación diferida, rescate de memoria, experimentación estética, etc.	**Función social de la escritura.** Exploración, análisis y comentario de los usos sociales de la escritura: comunicación diferida, rescate de memoria, experimentación estética, etc.
	Significación personal de la escritura: comunicación interpersonal, planificación y organización de ideas, recurso para el estudio (notas, informes, resúmenes, etc.), posibilidad de revisión.	**Significación personal de la escritura:** comunicación interpersonal, planificación y organización de ideas, recurso para el estudio (notas, informes, resúmenes, etc.), posibilidad de revisión.	**Significación personal de la escritura:** comunicación interpersonal, planificación y organización de ideas, recurso para el estudio (notas, informes, resúmenes, etc.), posibilidad de revisión.
	Identificación de semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el escrito; contextos de uso.	Identificación de semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el escrito; contextos de uso.	Identificación de semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el escrito; contextos de uso.
	Práctica sostenida de la escritura.	**Práctica sostenida de la escritura.**	**Práctica sostenida de la escritura.**
	•Escritura de textos instrumentales: listados, cuestionarios, resúmenes, reglas e instrucciones, descripciones, esquemas organizativos para exponer oralmente, etc..	•Escritura de textos instrumentales: telegramas, cuestionarios, reglas e instrucciones, esquemas organizativos para exponer oralmente, descripciones, solicitud sencilla, resúmenes, notas y apuntes de material de estudio, etc..	•Escritura de textos instrumentales: telegramas, cuestionarios, reglas e instrucciones, descripciones, esquemas organizativos para exponer oralmente, solicitud sencilla, resúmenes, notas y apuntes de material de estudio, síntesis, informes, apuntes de exposiciones en clase, etc.
	•Escritura ficcional, personal, imaginativa, en talleres de escritura.	•Escritura ficcional, personal, imaginativa, en talleres de escritura.	•Escritura ficcional, personal, imaginativa, en talleres de escritura.

•Escritura de textos variados, con propósitos y lectores reales; relacionados o no con las demás áreas. Incorporación de lenguajes no verbales: visual, sonoro, gestual, corporal, a través de la organización de :	•Escritura de textos variados, con propósitos y lectores reales; relacionados o no con las demás áreas. Incorporación de lenguajes no verbales: visual, sonoro, gestual, corporal, a través de la organización de :	•Escritura de textos variados, con propósitos y lectores reales; relacionados o no con las demás áreas. Incorporación de lenguajes no verbales: visual, sonoro, gestual, corporal, a través de la organización de :
Proyectos comunicativos: libros (de cuentos, poesías, chistes, adivinanzas, etc.), rece-tarios, folletos, periódicos murales, revistas de entretenimientos, programas de radio y T.V., organización de la biblioteca del aula, teatro de títeres, etc.	**Proyectos comunicativos:** libros (de cuentos, poesías, chistes, adivinanzas, etc.), recetarios, folletos, periódicos murales, revistas de entretenimientos, programas de radio y T.V., organización de la biblioteca del aula, teatro de títeres, guías de turismo; libros con instrucciones, representación de obras de teatro, etc.	**Proyectos comunicativos:** libros (de cuentos, poesías, chistes, adivinanzas, etc.), recetarios, folletos, periódicos murales, programas de radio y T.V., organización de la biblioteca del aula, teatro de títeres, guías de turismo; libros con instrucciones, representación de obras de teatro, revista (de entretenimientos, literaria, de historietas, de espectáculos, de modas; del grado / de la escuela, etc.), libro histórico del grado/escuela, concursos (de cuentos, poesías, dramatizaciones, recetas, etc.), conferencias y debates, etc.
Estrategias de escritura. Estrategias **cognitivas*:** . planificación, . escritura, . revisión, . reescritura	**Estrategias de escritura.** Estrategias **cognitivas*:** . planificación, . escritura, . revisión, . reescritura	**Estrategias de escritura.** Estrategias **cognitivas*:** . planificación, . escritura, . revisión, . reescritura
Estrategias **lingüísticas de escritura:** *** Planificación:** . análisis del contexto comunicativo (identificación del propósito, destinatario, asunto, elección del tipo de texto);	Estrategias **lingüísticas de escritura:** *** Planificación:** . análisis del contexto comunicativo (identificación del propósito, destinatario, asunto, elección del tipo de texto);	Estrategias **lingüísticas de escritura:** *** Planificación:** . análisis del contexto comunicativo (identificación del propósito, destinatario, asunto, elección del tipo de texto);

. elaboración del plan de trabajo: generación y selección de ideas (búsqueda de información, discusión de temas, selección del léxico adecuado);	. elaboración del plan de trabajo: generación y selección de ideas (búsqueda de información, discusión de temas, selección del léxico adecuado);	. elaboración del plan de trabajo: generación y selección de ideas (búsqueda de información, discusión de temas, selección del léxico adecuado);
. organización de ideas nucleares y periféricas (plano **macroestructural**).	. organización de ideas nucleares y periféricas (plano **macroestructural**).	. organización de ideas nucleares y periféricas (plano **macroestructural**).
	. producción de textos auxiliares para recoger y organizar la información: resúmenes, cuestionarios, guías, etc.	. producción de textos auxiliares para recoger y organizar la información: resúmenes, cuestionarios, guías, esquemas, fichas, síntesis, etc.
*** Escritura:** Escritura de borradores: producción de textos atendiendo a criterios de:	*** Escritura:** Escritura de borradores: producción de textos atendiendo a criterios de:	*** Escritura:** Escritura de borradores: producción de textos atendiendo a criterios de:
. adecuación del lenguaje a: propósitos, destinatario, tema, tipo de texto	**. adecuación del lenguaje a:** propósitos, destinatario, tema, tipo de texto	**. adecuación del lenguaje a:** propósitos, destinatario, tema, tipo de texto
. coherencia: organización de ideas nucleares y periféricas	**. coherencia:** organización de ideas nucleares y periféricas. Control de la relación entre información conocida y nueva.	**. coherencia:** organización de ideas nucleares y periféricas. Control de la relación entre información conocida y nueva. Control de la relación entre información explícita e implícita.
. cohesión: eliminación de repeticiones innecesarias; uso de pronombres, sinónimos; elipsis, paráfrasis; conectores.	**. cohesión:** eliminación de repeticiones innecesarias; uso de pronombres, sinónimos; elipsis, paráfrasis; conectores.	**. cohesión:** eliminación de repeticiones innecesarias; uso de pronombres, sinónimos; elipsis, paráfrasis; conectores.
. corrección: lexical, sintáctica, morfológica, ortográfica.	**. corrección:** lexical, sintáctica, morfológica, ortográfica.	**. corrección:** lexical, sintáctica, morfológica, ortográfica.

*** Reescritura:** . control de los diversos aspectos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección; . revisión del escrito, confrontación entre pares y con modelos sociales; . correcciones necesarias.	*** Reescritura:** . control de los diversos aspectos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección; . revisión del escrito, confrontación entre pares y con modelos sociales; . correcciones necesarias; . exploración de las posibilidades expresivas de la lengua.	*** Reescritura:** . control de los diversos aspectos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección; . revisión del escrito, confrontación entre pares y con modelos sociales; . correcciones necesarias. . exploración de las posibilidades expresivas de la lengua y búsqueda de un estilo propio.
*** Escritura de la versión final.** . presentación (diseño y diagramación del escrito en la página) . selección del soporte y del tipo de letras (mayúsculas / minúsculas; cursiva/de imprenta) . control de la legibilidad . última verificación de la ortografía; consulta de diccionarios.	*** Escritura de la versión final.** . presentación (diseño y diagramación del escrito en la página) . selección del soporte y del tipo de letras (mayúsculas / minúsculas; cursiva/de imprenta) . control de la legibilidad . última verificación de la ortografía; consulta de diccionarios.	*** Escritura de la versión final.** . presentación (diseño y diagramación del escrito en la página) . selección del soporte y del tipo de letras (mayúsculas / minúsculas; cursiva/de imprenta) . control de la legibilidad . última verificación de la ortografía; consulta de diccionarios.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Literatura	**Memoria de la comunidad:** herencia, tradición. Escucha, rescate y reproducción de la literatura oral en sus diversos formatos y estructuras.	**Memoria de la comunidad:** herencia, tradición. Escucha, rescate y reproducción de la literatura oral en sus diversos formatos y estructuras.	**Memoria de la comunidad:** herencia, tradición. Escucha, rescate y reproducción de la literatura oral en sus diversos formatos y estructuras.
	Escucha de testimonios culturales populares a través de animadores reconocidos de la comunidad.	Escucha de testimonios culturales populares a través de animadores reconocidos de la comunidad. Reconocimiento de los actores, del contexto y de los rasgos propios de la cultura oral.	Escucha de testimonios culturales populares a través de animadores reconocidos de la comunidad. Reconocimiento de los actores, del contexto y de los rasgos propios de la cultura oral y de los aportes de las culturas en contacto a la literatura local.
	Empleo y reconocimiento de estructuras lúdicas: juegos sonoros y rítmicos, rondas, trabalenguas, juegos con significado, chistes, dichos, relatos, refranes, cuentos populares, fábulas, leyendas.	Empleo y reconocimiento de estructuras lúdicas: juegos sonoros y rítmicos, rondas, trabalenguas, juegos con significado, chistes, dichos, relatos, refranes, cuentos populares, fábulas, leyendas. Recuperación de la intencionalidad de las leyendas y chistes y de sus contextos de circulación.	Empleo y reconocimiento de estructuras lúdicas: juegos sonoros y rítmicos, rondas, trabalenguas, juegos con significado, chistes, dichos, relatos, refranes, cuentos populares, fábulas, leyendas. Recuperación de la intencionalidad de las leyendas y chistes y de sus contextos de circulación.
	Reconocimiento de fórmulas específicas de inicio y cierre, moraleja, recursos expresivos.	Reconocimiento de fórmulas específicas de inicio y cierre, moraleja, recursos expresivos. Reconocimiento de las estructuras canónicas de la narración oral.	Reconocimiento de fórmulas específicas de inicio y cierre, moraleja, recursos expresivos Reconocimiento de las estructuras canónicas de la narración oral.
	Identificación de estructuras poéticas propias de la región.	Identificación de estructuras poéticas propias de la región.	Identificación de estructuras poéticas propias de la región.

	Producción de ficciones orales.	Reconocimiento de marcas propias de la oralidad en narraciones (repeticiones, rimas, léxico, interjecciones, etc.).
Texto literario escrito: ficción, creación de mundos posibles, verosimilitud. Identificación del texto literario por la intencionalidad estética, posibilidad de múltiples interpretaciones; estructuras específicas.	**Texto literario escrito:** ficción, creación de mundos posibles, verosimilitud. Identificación del texto literario por la intencionalidad estética, posibilidad de múltiples interpretaciones; estructuras específicas.	**Texto literario escrito:** ficción, creación de mundos posibles, verosimilitud. Identificación del texto literario por la intencionalidad estética, posibilidad de múltiples interpretaciones; estructuras específicas.
Poesía Escucha, lectura, recitación espontánea, recopilación de poesías. . narrativas . líricas . descriptivas	**Poesía** Escucha, lectura, recitación espontánea, recopilación de poesías. . narrativas . líricas . descriptivas	**Poesía** Escucha, lectura, recitación espontánea, recopilación de poesías. . narrativas . líricas . descriptivas
Reconocimiento de los recursos propios del lenguaje poético: . ritmo . rima . estrofa . verso . repeticiones . comparaciones . metáforas	Reconocimiento de los recursos propios del lenguaje poético: . ritmo . rima . estrofa . verso . repeticiones . comparaciones . metáforas . personificaciones	Reconocimiento de los recursos propios del lenguaje poético: . ritmo . rima . estrofa . verso . repeticiones . aliteración . comparaciones . metáforas . personificaciones
Relación de la poesía con la música: canciones.	Relación de la poesía con la música: canciones.	Relación de la poesía con la música: canciones. Reconocimiento de diferentes ritmos y rimas; y su relación con el contenido.
Producción oral y escrita de rimas, poesías y canciones.	Producción oral y escrita de rimas, poesías y canciones.	Producción oral y escrita de rimas, poesías y canciones. Exploración de diferentes estructuras poéticas con estrofas y sin estrofas (romance); con rima y sin ella.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Literatura Escrita	**Narrativa:** Lectura e interpretación de obras de la literatura nacional y regional. . cuentos . leyendas . fábulas	**Narrativa:** Lectura e interpretación de obras de la literatura nacional, regional y latinoamericana. . cuentos . leyendas . fábulas . novelas breves	**Narrativa:** Lectura e interpretación de obras de la literatura nacional, regional, latinoamericana y universal: . cuentos . leyendas . fábulas . novelas
	Reconocimiento de: . personajes . lugar . tiempo	Reconocimiento de: . personajes . lugar . tiempo . personajes principales . personajes secundarios	Reconocimiento de: . personajes . lugar . tiempo . personajes principales . personajes secundarios Diferenciación entre: . autor y narrador (omnisciente y personaje)
	Reconocimiento de la secuencia canónica: . presentación . desarrollo - conflicto . desenlace	Reconocimiento de la secuencia canónica: . presentación . desarrollo - conflicto . desenlace	Reconocimiento de la secuencia canónica: . presentación . desarrollo - conflicto . desenlace Reconocimiento de la ruptura temporal del relato.
	Producción de ficciones narrativas escritas.	Producción de ficciones narrativas escritas. Producción de narraciones con diálogo.	Producción de ficciones narrativas con diálogo. Narración desde una focalización seleccionada del relato.
	Teatro: Teatro leído. Reconocimiento de las características del texto teatral: . diálogo . acotaciones . personajes . conflicto teatral . actos	**Teatro:** Teatro leído. Reconocimiento de las características del texto teatral: . diálogo . acotaciones . personajes . conflicto teatral . actos	**Teatro:** Teatro leído. Reconocimiento de las características del texto teatral: . diálogo . acotaciones . personajes . conflicto teatral . actos y escenas
		Texto y representación: ambientación, escenografía	Texto y representación: ambientación, escenografía

	Producción de textos teatrales.	Producción de textos teatrales.	Producción de textos teatrales.
	Asistencia a espectáculos teatrales. Organización de espectáculos teatrales.	Asistencia a espectáculos teatrales. Organización de espectáculos teatrales.	Asistencia a espectáculos teatrales. Organización de espectáculos teatrales.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Reflexión sobre el lenguaje	**Variedades lingüísticas.** Reconocimiento de la diversidad funcional de la lengua: •estándar y variedades regionales de la propia región / de otras regiones; •variedad social: de los medios de comunicación / de la calle / de la escuela; •variedad generacional y de género: de pares / de mayores; de niños / de adolescentes; de niñas / de niños.	**Variedades lingüísticas.** Reconocimiento de la diversidad funcional de la lengua: •estándar y variedades regionales de la propia región / de otras regiones; •variedad social: de los medios de comunicación / de la calle / de la escuela; •variedad generacional y de género: de pares / de mayores; de niños / de adolescentes; de niñas / de niños. Elaboración de un registro sencillo de variedades.	**Variedades lingüísticas.** Reconocimiento de la diversidad funcional de la lengua: •estándar y variedades regionales de la propia región / de otras regiones; •variedad social: de los medios de comunicación / de la calle / de la escuela; •variedad generacional y de género: de pares / de mayores; de niños / de adolescentes; de niñas / de niños. Elaboración de un registro sencillo de variedades. Comparación entre variedad regional / lengua general.
	Reconocimiento de •registro formal •registro informal Identificación de contextos de uso	Sistematización de: •registro formal •registro informal	Sistematización de los registros formales de la escuela (listados, cuadros, etc.) Comparación con su uso en los medios sociales de comunicación.
	Textos. Noción de texto. Estudio de sus propiedades.	**Textos.** Noción de texto. Estudio de sus propiedades.	**Textos.** Noción de texto. Estudio de sus propiedades.
	•**Adecuación.** Observación de las variedades lingüísticas en los diferentes tipos de textos. Relación con la intencionalidad y la situación comunicativa.	•**Adecuación.** Observación de las variedades lingüísticas en los diferentes tipos de textos. Relación con la intencionalidad y la situación comunicativa.	•**Adecuación.** Observación de las variedades lingüísticas en los diferentes tipos de textos. Relación con la situación comunicativa: propósito, destinatario, tema, tipo de texto
	Actos de habla; clases de oraciones según la intencionalidad del hablante: enuncia-	Actos de habla; clases de oraciones según la intencionalidad del hablante: exhortativas	Actos de habla; clases de oraciones según la intencionalidad del hablante:

tivas, interrogativas, exclamativas.	(consejo, mandato, ruego, orden).	exhortativas (consejo, mandato, ruego, orden), desiderativas, dubitativas.
Reconocimiento de marcas para su identificación.	Reconocimiento de marcas para su identificación.	Reconocimiento de marcas para su identificación.
•**Coherencia.** Reconocimiento de tramas discursivas (narración, descripción, instrucción, argumentación). Jerarquización de información en textos informativos.	•**Coherencia.** Reconocimiento de diferentes tramas discursivas (narración, descripción, instrucción, argumentación).	•**Coherencia.** Elaboración de un cuerpo de observaciones sobre diferentes tramas discursivas (narración, descripción, instrucción, argumentación) y diversas estructuras textuales.
	Cantidad y calidad de la información. Jerarquización de la información .	Cantidad y calidad de la información. Jerarquización de la información . Progresión temática.
Reconocimiento del tema global. Observación de la división de textos en párrafos.	Reconocimiento del tema global. Observación y fundamentación de la organización en párrafos de los textos.	Reconocimiento del tema global y temas de cada párrafo.
•**Cohesión.** Reconocimiento de elementos cohesivos: sustitución, referencia, elipsis.	•**Cohesión.** Reconocimiento de elementos cohesivos: sustitución, elipsis, referencia, anáfora.	•**Cohesión.** Reconocimiento de elementos cohesivos: sustitución, elipsis, deixis, referencia, anáfora.
Reconocimiento de relaciones semánticas en el texto: sinónimos, antónimos.	Reconocimiento de relaciones semánticas en el texto: sinónimos, antónimos, hiperónimos.	Reconocimiento de relaciones semánticas en el texto: sinónimos, antónimos, hiperónimos.
Formación de familias de palabras y redes semánticas.	Formación de familias de palabras y redes semánticas. Composición y derivación de palabras.	Reconocimiento de homónimos y casos de polisemia. Organización de mapas conceptuales.
Identificación de los conectores textuales más usuales.	Identificación de conectores propios de la narración y de la exposición.	Reconstrucción y reposición de palabras sobreentendidas en el texto.

		Reconocimiento y sistematización de conectores temporales y lógicos (causa, consecuencia, oposición).
Puntuación: observación del uso de los diferentes signos de puntuación en los textos. Deducción de sus funciones	Puntuación: observación del uso de los diferentes signos de puntuación en los textos. Deducción de sus funciones.	Sistematización de las funciones de los signos de puntuación.
•**Estilo: vocabulario.** Ampliación del vocabulario disciplinar y de uso (en contextos significativos). Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua y búsqueda de un estilo propio.	•**Estilo: vocabulario.** Ampliación del vocabulario disciplinar y de uso (en contextos significativos). Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua y búsqueda de un estilo propio.	•**Estilo: vocabulario.** Ampliación del vocabulario disciplinar y de uso (en contextos significativos). Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua y búsqueda de un estilo propio.
•**Corrección: microestructura textual: la oración.** Distinción entre oración y construcción.	•**Corrección: microestructura textual: la oración.** Estructuras sintácticas oracionales: construcción nominal y construcción verbal. Identificación (en textos) de sujeto y predicado (intuitivamente, en función del significado y de la coherencia). Reconocimiento de objeto directo, indirecto y circunstancias, por completamiento.	•**Corrección: microestructura textual: la oración.** Estructuras sintácticas oracionales: construcción nominal y construcción verbal. Identificación (en textos) de sujeto y predicado (en función del significado y de la coherencia). Reconocimiento de objeto directo, indirecto y circunstancias, por completamiento.
La palabra.. Reconocimiento de: sustantivos (propios y comunes), adjetivos, verbos y de sus funciones en los textos.	**La palabra..** Identificación de adverbios, conjunciones, preposiciones, y de su empleo en los textos.	**La palabra..** Sistematización de clases de palabras ya aprendidas y de: adjetivos calificativos, posesivos, demostrativos, numerales; interjecciones y pronombres; sistematización de su empleo en los textos.
Observación y sistematización de la concordancias: sustantivo / adjetivo; sustantivo / verbo.	Verificación de la concordancia entre el pronombre relativo y su antecedente.	Sistematización de la concordancia entre el pronombre relativo y su antecedente.

Reconocimiento de tiempos (presente, pretérito imperfecto y pret. indefinido, futuro) del modo indicativo y de aspectos del verbo (acción puntual, acción durativa).	Reconocimiento y uso del modo imperativo y de los tiempos más usados del subjuntivo.	Reconocimiento del modo potencial.
Reconocimiento de palabras variables e invariables. Reconocimiento en sustantivos y adjetivos de sufijos para señalar: aumentativos, diminutivos, género y número.	Reconocimiento de prefijos y sufijos de uso corriente y de su significado.	Observación de sufijos verbales de: persona, número, tiempo y modo.
•**Presentación.** **-Legibilidad** de la letra. Reflexión sobre la relación entre la legibilidad, la función de la escritura y el respeto por el destinatario.	•**Presentación.** **-Legibilidad** de la letra. Reflexión sobre la relación entre la legibilidad, la función de la escritura y el respeto por el destinatario.	•**Presentación.** **-Legibilidad** de la letra. Reflexión sobre la relación entre la legibilidad, la función de la escritura y el respeto por el destinatario.
-Ortografía. Verificación de la escritura convencional de las palabras.	**-Ortografía.** Verificación de la escritura convencional de las palabras.	**-Ortografía.** Verificación de la escritura convencional de las palabras.
Deducción y formulación de reglas ortográficas sencillas.	Deducción y formulación de reglas ortográficas generales.	Sistematización y fijación de la ortografía de uso y de reglas.
Acentuación por semejanza. Reconocimiento de las sílabas tónicas en las palabras.	Reconocimiento de palabras esdrújulas, agudas y graves según la sílaba tónica.	Diptongos y triptongos. Observación y empleo de la tilde en grupos de vocales que no forman diptongo (finales en ía, ío, etc.).
Concepto de tilde. Empleo de la tilde enfática (en oraciones interrogativas y exclamativas).	Deducción y formulación de reglas generales del uso de las tildes.	Empleo de la tilde diacrítica en las palabras de mayor uso: él, mí, té, más, etc.

Empleo del diccionario para diversos fines. **-Prolijidad.** Reflexión sobre la necesidad de ser prolijos en la presentación de los escritos, como forma de manifestar respeto por el destinatario.	Empleo del diccionario para diversos fines. **-Prolijidad.** Reflexión sobre la necesidad de ser prolijos en la presentación de los escritos, como forma de manifestar respeto por el destinatario.	Empleo del diccionario para diversos fines. **-Prolijidad.** Reflexión sobre la necesidad de ser prolijos en la presentación de los escritos, como forma de manifestar respeto por el destinatario.

3.11. Lineamientos de acreditación para el segundo ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el Segundo Ciclo de la E.G.B. puedan resolver situaciones que implican:

- Participar con seguridad, confianza y flexibilidad en interacciones comunicativas orales.
- Reconocer variedades lingüísticas e identificarlas con el contexto de uso.
- Utilizar adecuadamente el dialecto estándar o el regional y el registro formal, coloquial y disciplinar.
- Escuchar con atención textos de relativa extensión y complejidad.
- Comprender diferentes tipos de textos y ser lectores cada vez más autónomos y críticos.
- Escribir textos coherentes, adecuados a la situación comunicativa, con diferentes propósitos y formatos.
- Seleccionar textos literarios con criterio propio y disfrutar de su lectura.
- Reconocer los temas centrales y periféricos en textos orales y escritos.
- Identificar secuencias narrativas; personajes y asunto en textos narrativos.
- Reconocer en el texto poético, ritmo y rima.
- Reconocer el texto teatral y la representación teatral.
- Fundamentar sus preferencias y opiniones.
- Manifestar una actitud crítica frente a las manifestaciones lingüísticas interpersonales y de los medios de comunicación social.
- Reconocer los principales elementos cohesivos en un texto.
- Sistematizar conceptos sencillos relacionados con el funcionamiento de la lengua.
- Realizar tareas de autocorrección de sus producciones orales y escritas.

Bibliografía

. ALISEDO, G., MELGAR, S. Y CHIOCCI, C.: **Didáctica de las ciencias del lenguaje**, Bs. As., Paidós Educador, 1994.

. ALVARADO, M. y otros: **Grafein, teoría y práctica de un taller de escritura,** Madrid, Atlalena, 1981.

. ALVARADO, M. y PAMPILLO, G.: **Talleres de escritura con orientación docente**, Bs. As., Comunicaciones Nº 6, U.B.A. 1986.

. ALVARADO, M. y PAMPILLO, G.: **Talleres de escritura. Con las manos en la masa**, Bs.As. Libros del Quirquincho, 1988.

. ALVARADO, M.: **Paratexto**, Bs.As., U.B.A., 1994.

. AUSTIN, J.: **Cómo hacer cosas con palabras**, Bs.As., Paidós, 1971.

. AVENDAÑO, F.: **Didáctica de la lengua para cuarto y quinto grado,** Rosario, Homo Sapiens, 1992.

.. AVENDAÑO, F. y BAEZ, M.: **Didáctica de la lengua para,sexto y séptimo grado**, Rosario, Homo Sapiens, 1993.

. BAJTIN, M.: **El problema de los géneros discursivos,** en 'Estética de la creación verbal', México, Siglo XXI, 1982.

. BARRENECHEA, A.M. y otros: **Estudios lingüísticos y dialectológicos,** Bs.As., Hacchette, 1979.

. BATESON, G y otros: **La nueva comunicación,** Barcelona, Kairós, 1984.

. BETTELHEIM, B.: **Psiconanálisis de los cuentos de hadas,** Barcelona, Grijalbo, 1988.

. BETTELHEIM, B.y ZELAN, K: **Aprender a leer,** Barcelona, Crítica - Grijalbo, 1983.

. BERNARDEZ, E.: **Introducción a la lingüística del texto,** Madrid, 1982.

. BORZONE de MANRIQUE , A. M.y MARRO, M.S.: **Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica,** Bs.As., Kapelusz, 1990.

. BRATOSEVICH, N. y RODRIGUEZ, S.C.: **Expresión oral y escrita,** Bs. As., Guadalupe, 1975.

. BRUNER, J: **Acción, pensamiento y lenguaje,** Barcelona, Alianza Psicología, 1984.

. CAIRNEY,T.H.: **Enseñanza de la comprensión lectora,** Madrid, Morata, 1992.

. CASSANY, D.: **Describir el escribir,** Bs. As., Paidós, 1988.

. CASSANY, D: **Reparar la escritura.** Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona, Graó, 1993.

. CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G.: **Enseñar lengua,** Barcelona, Graó, 1994.

. CASTORINA, J. y otros: **Psicología genética,** Bs.As., Miño y Dávila, 1984.

. CASTORINA, J., FERREIRO, E., KOBL, M. y LERNER, D.: **Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate,** Bs. As., Paidós Educador, 1996.

. CIAPUSCIO, G.E.:**Tipos textuales,** Bs.As, Inst. de Lingüística, Fac.Filosofía y Letras,U.B.A.,1994.

. COLL, C., POZO,J.I., SARABIA,B. Y VALLS, E.: **Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes,** Bs. As., Santillana, 1994.

. CONDEMARIN,M: **El programa de lectura silenciosa sostenida,** Stgo. de Chile, Ed. Bello.,1984.

. CONDEMARIN, M.: **La teoría del esquema,** en Lectura y Vida.

. CORTES M.y BOLLINI,R.: **Leer para escribir,** Bs.As.,El Hacedor, 1994.

. CHOMSKY, N.: **Reflexiones sobre el lenguaje,** Bs.As., Sudamericana, 1977.

. DIAZ RONNER, M.A: **Cara y cruz de la literatura infantil,** Bs.As. Libros del Quirquincho, 1988.

. DIAZ, M., MOLINA, B. y ROSETTI, M.: **La fotonovela y la iniciación literaria.** En Cuadernos Pedagógicos Nº 37, Bs. As., Kapeluz. 1975.

. DUBOIS, M.E.: **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica,** Bs. As., Aique. 1989.

. DUCROT, O. y TODOROV,T.: **Diccionario enciclopédico de las ciencias del**

lenguaje, Siglo XXI, 1976.
. DESINANO,N.: **Didáctica de la lengua para primero,segundo y tercer grado,** Rosario, Homo Sapiens, 1994.
. ECO, H.: **Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas,** Barcelona, Lumen, 1968.
. EVANS, E.D.: **El lenguaje del preecolar,** Bs.As., Marymar, 1979.
. FERREIRO, E.: **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso,** Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1986.
. FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. : **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,** Bs. As., Siglo XXI, 1988.
. FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M., (compiladores): **Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura,** Bs. As., Siglo XXI, 1986.
. GOODMAN, K.: "El proceso de lectura.Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo." En: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura,** Bs. As.,Siglo XXI, 1982.
. GOODMAN, Y.: **Los niños construyen su lectoescritura,** Bs. As., Aique, 1991.
. GIARDINELLI, M.: **Así se escribe un cuento,** Bs. As., Beas Ed., 1992.
. GONZALEZ CUBERES, M.T.: **El taller de los talleres,** Bs. As., Estrada, 1987.
. GUARIGLIA, G.: **El club de letras,** Bs.As. Libros del Quirquincho, 1988.
. HALLIDAY, M.A.K.: **El lenguaje como semiótica social,** México, Fondo de Cultura Económico, 1882.
. HEIMLICH, J. y PITTELMAN, S.: **Estudiar en el aula. El mapa semántico,** Bs.As., Aique, Serie de la palabra, 1991
. JOLIBERT, J. y grupo doecente: **Formar niñosproductores de textos,** Chile, Hachette, 1988.
. JOLIBERT, J. y grupo doecente: **Formar niños lectores de textos,** Chile, Hachette, 1991.
. KAUFMAN, A.M., CASTEDO, M.,TERUGGI, L. y MOLINARI, M.: **Alfabetización de niños: construcción e intercambio,** Bs.As., Aique Grupo Editor, 1989.
. KAUFMAN, A.M. y RODRIGUEZ, M.E.: **La escuela y los textos,** Bs. As., Santillana, 1993.
. KAUFMAN, A. M.:"No es bueno que una letra esté sola" en: **Lectura y vida,** Bs. As., Año 8, Nº1.
. KERBRAT ORECCHIONI, K.: **La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje,** Bs.As, Hachette, 1983.
. KREIMER, J.C.: **¿Cómo lo escribo? 90% de dedicación, 10% de inspiración,** Bs. As., Planeta, 1989.
. LAVANDERA, B.: **Curso de lingüïstica para el análisis del discurso,** Bs.As., C.E.A.L., 1985.
. LERNER, D. y PALACIOS, A.: **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela,** Bs. As., Aique, 1992.
. LERNER, D., PIMENTEL, M.y otros: **Lectura en niños alfabetizados,** Caracas, Dir. de Educación Especial, O.E.A.,1986.
. LYONS, J.: **Introducción a la lingüística teórica,** Barcelona, Teide, 1971.
. MAC, M. y REBOLA, M.C.: **Coherencia y Cohesión,** Bs. As., Plus Ultra, 1992.
. MARCOS MARIN, M.: **Aproximación a la gramática española,** Madrid, Cincel, 1984.
. MARRO, M.: **Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción,** Bs. As., Lectura y Vida, año 8, Nº 4. 1988.
. MC CORMICK CALKINS, L.: **Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria,** Bs. As., Aique. 1992.
. MONTES, G.: **El corral de la infancia,** Bs. As. ,L. del Quirquincho, 1990.
. NARVAJA de ARNOUX, E. y otros: **Elementos de semiología y análisis del discurso,** Bs. As. Cursos universitarios, 1988.

. ONG,W.J.: **Oralidad y escritura,** Bs. As., Fondo de Cultura Económica, 1993.
. PALACIOS de P, A., MUÑOZ de P y LERNER de Z , D.: **Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica,** Bs.As., Aique Grupo Editor, 1990
. PAMPILLO, G.: **El taller de escritura,** Bs. As., Plus Ultra., 1982.
. PARRET, H.: **Semiótica y pragmática,** Buenos Aires, Edicial, 1993.
. PASUT, M.: **Viviendo la literatura. En busca del lector perdido,** Bs. As., Aique. 1993.
. PELEGRIN, A.: **La aventura de oír,** Madrid, Cincel, 1986.
. PIAGET, J.: **Seis estudios de psicología,** Barcelona, Seix Barral, 1970.
. RODARI, G.: **Gramática de la fantasía,** Barcelona, Reforma de la Escuela, 1976.
. RODRIGUEZ, M.E.: **Los textos en el entorno escolar,** en Lectura y Vida.
. SANCHEZ MIGUEL, E.: **Los textos expositivos,** Bs. As., Santillana, 1986.
. SEARLE, J.: **Actos del habla,** Madrid, Cátedra, 1980.
. SMITH, F.: **Comprensión de la lectura,** México, Trillas, 1983.
. SOLÉ, I.: **Estrategias de lectura,** Barcelona, Graó, 1994.
. STUBBS,M.: **Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza,** Madrid, Cincel - Kapelusz, 1984.
. TITONE, R.: **Psicolingüística aplicada,** Bs.As., Kapelusz, 1976.
. TOCHON, F. V.: **Organizadores didácticos,** Buenos Aires, Aique Didáctica, 1994.
. TONUCCI, F.: **La escuela como investigación,** Bs. As., Miño y Dávila, 1988.
. TORRES, M. y ULRICH, S.: **Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos,** Buenos Aires, Aique, 1991.
. VACA, J.: **Ortografía y significado,** en 'Lectura y Vida ', año 4, Nº 1,1983.
. VAN DYJK, T. A.: **Estructuras y funciones del discurso,** Bs.As., Siglo XXI, 1983.
. VAN DYJK, T. A.: **La ciencia del texto,** Barcelona, Paidós, 1883.
. VAN DYJK, T. A.: **La noticia como discurso,** Barcelona, Paidós, 1990.
. VIARAMONTE de AVALOS, M.: **La nueva lingüística en la enseñanza media,** Bs. As., Ed. Colihue, 1993.
. VIGOTSKY, L.S.: **Pensamiento y lenguaje,** Bs. As., Lautaro, 1964.
. VIGOTSKY, L.S.: **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,** Barcelona, Crítica, 1979.

. CBC de Lengua para la EGB. Min. de Cultura y Educación de la Nación. Argentina.
. Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario, C.P.E. de Río Negro, 1991.
. Lengua Castellana y literatura primaria. Min. de Educación y Ciencia. España.
. Programa de español. Min. Educación. México.

EDUCACION ARTISTICA

1 FUNDAMENTACION

El hombre es un ser esencialmente creador. Cuando transforma la realidad crea y es en este proceso y desde sus resultados que va conociéndose y transformándose a sí mismo y al mundo que lo rodea.

Ante una realidad en cambio constante es necesario formar seres creativos que puedan proponer soluciones originales generalizándolas, extendiéndolas y transfiriéndolas a su entorno natural y social.

El desarrollo de la creatividad es al mismo tiempo educar para la libertad, pues el hombre para crear debe ser libre y ejercer su libertad.

El ser humano, como persona, tiene la necesidad de expresarse. Esta expresión que es natural se va enriqueciendo en la medida que se van interiorizando experiencias, conocimientos, sentimientos, descubriendo nuevos recursos que irán dando forma más concreta a las expresiones y facilitando la comunicación de las mismas.

La educación artística enseña al hombre a trascenderse así mismo, le hace percibir los seres y las cosas con una visión nueva que devela su esencialidad, siendo una forma profunda y compleja de conocimiento que involucra inteligencia, sensibilidad, imaginación, experiencia y sentimiento.

Como se afirma en el documento sobre los CBC aprobados por el C.F.C.E. "La música, la plástica, la expresión corporal y el teatro se fundamentan sólidamente como área en el proceso educativo del alumno desde múltiples perspectivas: la psicológica, dados los procesos interactivos y afectivos que se movilizan al pintar, actuar, cantar y expresarse corporalmente; la psicomotriz, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión; la sociológica, por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social; la antropológica, que implica las resonancias de la historia de la cultura del ser humano implícitas en todo hecho artístico; y, por último, la cultural, en tanto productos de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia y con la identidad cultural de su comunidad".

La educación artística debe constituirse en un proceso dinámico, abierto, plural, fundamentalmente placentero que procure lograr el paulatino desenvolvimiento expresivo del alumno y sus posibilidades de comunicación permitiendo establecer relaciones profundamente creativas y personales favoreciendo, a través del trabajo en común, actitudes de cooperación y solidaridad, en un marco de libertad y respeto mutuo.

La educación creativa debe lograr:
"...Preservar la originalidad y el ingenio creador del sujeto sin renunciar insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia sin fomentar su egoísmo; estar apasionadamente atento a la especificidad de cada uno sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo." (Aprender a Ser - U.N.E.S.C.O.).

1.1. Fundamentación de Plástica

¿Qué es la educación plástica?

La educación Plástica es una disciplina que sistematiza la expresión gráfica como medio educativo; expresión por medio de la cual el niño construye un objeto exterior a sí (pintura, dibujo, escultura, etc.) simbolizador de sus contenidos interiores.

Lo visual, al estar ligado a todo lo que rodea al hombre, requiere ser manifestado a través de las **formas y colores** en el plano y en el **espacio.**

La educación plástica contribuye al desarrollo del niño en su totalidad y a conjugar en forma armónica factores racionales, emotivos, sensorio-perceptivos y motrices.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la educación es la formación de personalidades libres y creadoras es preciso, se de un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las actividades específicas de la educación plástica. Tanto el docente como el alumno deberán poner el acento en la resolución de situaciones problemáticas utilizando el pensamiento creativo, el desarrollo de los sentidos, el uso libre e inteligente de la mano y el ojo como instrumentos a fin de priorizar los procesos de trabajo por encima del producto terminado. Este permitirá que el niño supere la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual desarrollando los siguientes aspectos: la percepción, la sensibilidad e imaginación y la expresión y comunicación.

La percepción:

El niño está rodeado de una gran cantidad de estímulos; estímulos que aprehende del proceso psicofísico denominado percepción. Cuando el niño percibe se conjugan diversos factores, unos relativos al estímulo, otros al sujeto (psicofisiológicos y socioculturales) que se estructuran en forma organizada para dar lugar a la percepción, de suma importancia en relación al sujeto-mundo y que permitirá a aquél discriminar, guardar en su memoria, asociar y reelaborar.

Desde la educación plástica se tenderá a hacer el mayor uso posible de los estímulos que permitan desarrollar la expresión creadora del niño provenientes del espacio, las formas, los colores, las texturas, las sensaciones kinestésicas y las experiencias visuales del mundo imaginario.

La sensibilidad e imaginación:

Dada la importancia que para los niños tienen los sentidos, la educación plástica centrará sus esfuerzos en el desarrollo de experiencias sensoriales significativas frecuentemente descuidadas por situaciones emotivas-afectivas, condiciones de trabajo, ritmo cotidiano, que entorpecen las relaciones sensibles con el medio.

No es lo mismo ver que observar con atención, reconocer que captar diferencias y detalles.

Simultáneamente desde la educación plástico-visual se generan puntos de partida para descubrir, explorar, inventar, es decir apoyar y dar oportunidad a expresar la fantasía y a desarrollar el pensamiento divergente. Esto coadyuvará al desarrollo de la imaginación creadora. Recordemos que la imaginación es el proceso por medio del cual el hombre forma, conserva, reproduce y combina sus representaciones perceptivas.

La expresión y comunicación:

"Las actividades plástico-expresivas se constituyen en un lenguaje significante cuando aparece la comunicación visual como medio por el cual el niño se manifiesta a través de signos. Estos signos gráficos configuran un código personal e intransferible. La observación de hechos cotidianos demuestra que este código suele verse interferido (observable en imágenes estandarizadas, inexpresivas) por la profusión de mensajes que indiscriminadamente transmiten los medios de comunicación de masa y la profusión de objetos tecnológicos (juegos electrónicos, videos, videocasetes, etc.).

La práctica del docente será incentivar en el niño la confianza en su modo particular de percibir el mundo, interpretarlo, expresarlo y comunicarlo para que afiance y revalorice su código personal; contribuir a que seleccione canales de comunicación acordes a su sensibilidad, que sea crítico y selectivo frente a cúmulos de estímulos que el medio ofrece.

Si estos estímulos no son seleccionados y discriminados, provocarán efectos negativos en la sensibilidad y los hábitos manuales gradualmente sufrirán un proceso de estereotipación y estandarización que determinan conductas adaptativas a los caracteres del medio ambiente, sin la mediación de una actitud crítico-reflexiva".(Proyecto Curricular para el Nivel Primario - Prov. de Córdoba).
Si pretendemos desarrollar al máximo las potencialidades del hombre, la creatividad es el elemento integrador de dicho proceso. Por ella el hombre tenderá a alcanzar su propia identidad, autonomía y autodeterminación.

Desde esta perspectiva de la expresión, íntimamente ligada con la comunicación, la expresión se concreta en el mundo a través de códigos y lenguajes para lograr su función comunicativa. Hablar de lenguajes implica un sistema de señales, símbolos, interpretables dentro de una determinada comunidad y hablar de sistema implica una determinada organización y estructura.

Los lenguajes se organizan y estructuran tomando en cuenta como fundamental:

- Los elementos o partes que la componen - NOMINACION
- La forma de relacionar y combinar estos elementos - SINTAXIS
- El o los significados atribuibles al mensaje - SEMANTICA

Tomamos como una perspectiva de análisis de los lenguajes, la elaborada por Nelson Goodman, a la que denomina SISTEMA NOTACIONAL. Es un ideal que implica el cumplimiento estricto, la correspondencia uno a uno de los ejes que componen todo lenguaje (nominación, sintaxis, semántica) dentro de un lenguaje particular.

Sugerencias didácticas:

El aspecto fundamental de la educación plástica es la actividad que desarrolla el niño incorporándola al nivel de la experiencia.

El docente debe respetar este proceso y el tiempo o ritmo del mismo.

La actividad plástica debe surgir de los intereses y necesidades del niño. De aquí que se hace fundamental estimular permanentemente la aparición de los mismos. Una vez planteada la necesidad del niño comienza a demandar información o elementos y el docente debe facilitarles todos los recursos y elementos que requiera, para que aquél a través de una actividad constructiva, elabore su producción.
Para que el proceso constructivo no sea interrumpido y la creatividad infantil no se vea

amenazada cayendo en estereotipos, como docentes debemos básicamente no ofrecerle al niño libros para colorear, láminas de ilustración de hechos o fenómenos, ya que tanto las copias como las imitaciones carecen de sentido.

Evitar los juicios valorativos o comparativos, los criterios adultos, los elogios y las críticas sin pautas claras, atendiendo perfectamente a las diferencias individuales y a los intereses y aptitudes en particular.

El respeto a la individualidad exige no tratar de mejorar el trabajo del niño a riesgo de atentar contra su confianza, seguridad y espontaneidad.

Las sugerencias de presentación que sean orientadas al respeto que el niño debe tener por su trabajo. A partir de la valoración del propio trabajo podrá valorar y respetar el de sus pares.

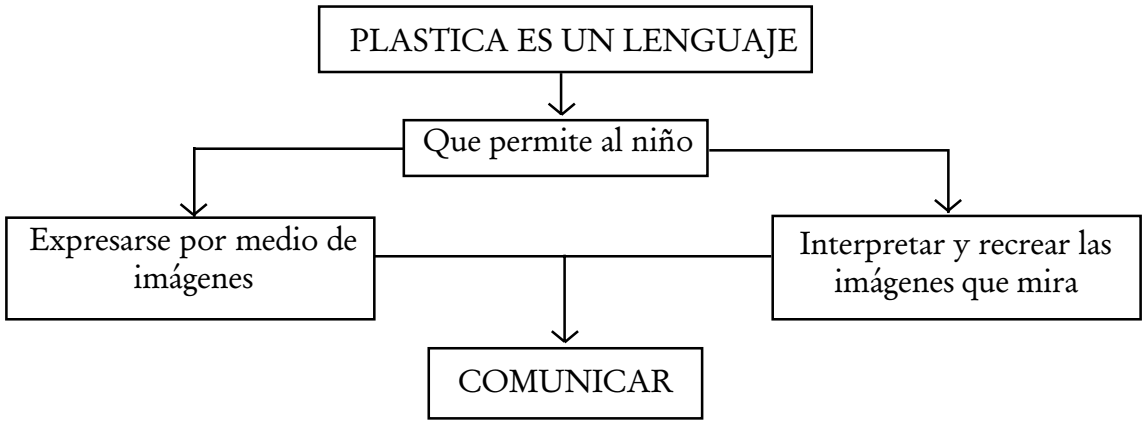
Estimular la tarea grupal para fomentar la participación - comunicación y la producción, sin perder de vista los aspectos actitudinales del alumno en el trabajo colectivo.

Es necesario generar situaciones y actividades individuales que permitan canalizar sentimientos, emociones o ideas para que culminen en un proceso significativo de identificación, autoexpresión y autodeterminación.

Teniendo en cuenta al niño como lector y productor de imágenes y sin descuidar que se aborden los contenidos conceptuales propios del lenguaje plástico, no implica que el docente enseñe solamente fundamentos visuales, sino que el niño reconozca desde la lectura de imágenes, naturaleza, obras de artistas plásticos, cine, T.V., si esos signos son propios del lenguaje plástico.

En síntesis: que a través de la lectura de imágenes puedan reconocer la construcción de las mismas desde lo formal y desde lo que significa desde cada uno y para el que la produjo.

Enseñar plástica significa adoptar un enfoque que reconozca las posibilidades de ser enseñada. Un enfoque que tenga presente qué enseñar y cómo enseñar plástica.

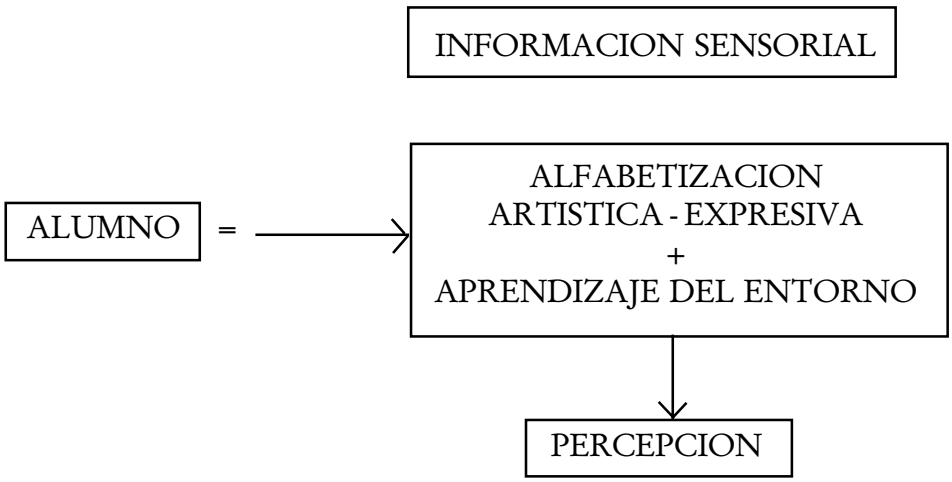


Por lo tanto, por medio del lenguaje plástico el niño enfrenta y resuelve problemas:

No se debe descuidar que la percepción es la base para el hacer en las distintas disciplinas artísticas, por ello deberá poner énfasis en el registro de diferentes sensaciones como forma de reconocer que cada sujeto capta la realidad en relación a su historia personal, sus intereses, la forma en que aprendió, las motivaciones que tiene, sus patrones culturales, etc.

El desarrollo del campo perceptivo es indispensable para obtener criterios propios de valoración.

Cerrando:



...para lograrlo el alumno necesita de un maestro que:

. domine su disciplina,
. comprometido con este modelo didáctico,
. conceda libertad para experimentar, jugar con temas e ideas y conjeturar,
. permita ser crítico y cuestionador,
. amplíe la esfera de la fantasía y el alcance de la imaginación,
. amplíe el campo de referencia,
. acepte las diferencias,
. posibilite una relación sensible, intensa y emocional,
. ayude a sentirse identificado con su obra, que la sienta como parte de su propia experiencia y no como resultado final.

1.2. Fundamentación de Música

La extraordinaria importancia que la música tiene en el desenvolvimiento cultural de los pueblos, determina la necesidad de ordenar y consignar los contenidos y procedimientos de que se ha de valer el maestro de música para lograr al máximo las finalidades propuestas.

Los criterios acerca de cuáles son las finalidades de la enseñanza de la música en la escuela son numerosos y algunos completamente opuestos entre sí. Pero esta misma diversidad de criterios puede traer como consecuencia una constante búsqueda y una constante superación. Además del intercambio de experiencias, puntos de vista y enfoques, surgirá, sin duda, la clase ideal de música.
Los factores concurrentes serán:

a) determinación de las finalidades que debe lograr la enseñanza de la música en la escuela;
b) preparación especializada del maestro de música.

El maestro, especialmente preparado para el dictado de estas clases, tendrá un fundamento pedagógico y psicológico que le proporcionarán los métodos y procedimientos adecuados a la consecución de esas finalidades propuestas.

La música, según Harry Longfellow, es el lenguaje universal de la humanidad. Precisamente

por ser lenguaje la música tiene:

- Materia prima (sonido - silencio)
- Elementos estructurales (ritmo - melodía - armonía - forma - textura carácter)
- Componentes culturales (género - estilo)

Teniendo en cuenta estos aspectos el pedagogo belga Edgar Willems define a la música como lenguaje de la comunicación humana y arte-ciencia.

Estos componentes de la música nunca se disocian de ella apareciendo en el repertorio musical (ya sea vocal o instrumental) local, regional, nacional o universal y dentro de las obras más sencillas hasta aquellas cuya complejidad necesita estudios más avanzados y específicos.
Es por ello que una adecuada educación musical de los niños no sólo servirá para dotarlos de una formación que los ayude a disfrutar plenamente del hecho musical sino que contribuirá, de manera importante, a la formación integral del ser humano como tal potenciando el desarrollo de todas sus facultades y posibilidades de crecimiento.

Dentro del aprendizaje escolar los conocimientos musicales deben partir de las vivencias de los niños pasar por realizaciones prácticas para luego llegar a las conceptualizaciones que los alumnos, según su desarrollo, puedan concretar.

Estos contenidos, desarrollados en las grillas correspondientes están agrupados por Ejes Temáticos sin que ello deba tomarse como una secuenciación horizontal o vertical. Por el contrario, la organización establecida es solamente una forma gráfica de presentación. El docente de música deberá reelaborar estos contenidos en forma particular, atendiendo tanto a los saberes previos del grupo de alumnos como a los criterios y conocimientos que de los mismos posea.

Estos conocimientos podrán necesitar o no de la lecto-escritura musical tradicional (su adopción como parte significativa del aprendizaje deberá resolverse en cada situación particular). Lo mismo puede decirse de las grafías analógicas como formas de representación menos convencionales que la anterior. La adopción de este último sistema permitirá, a no dudarlo, introducir al alumno en forma menos traumática al código de escritura musical, altamente reglado y simbólico. En otro sentido la grafía analógica posibilitará la confección de partituras con un mínimo de concertación y en forma grupal. No obstante ello, la escritura musical tradicional no debe desdeñarse sino ser utilizada cuando el desarrollo de o de los temas previstos así lo requiera y sea este requerimiento sentido como necesario por parte de los alumnos.

Con respecto a la práctica del canto, fundamentalmente en forma grupal, merece destacarse que el canto es una de las manifestaciones naturales y más antiguas del ser humano. Todos los pueblos del mundo cantan y a través de esta expresión musical conservan y transmiten gran parte de su cultura. Asimismo el canto grupal es un factor de gran ayuda en la socialización de los niños puesto que exige no sólo la renuncia al lucimiento personal en favor del grupo sino el respeto por los aciertos y errores del otro y la ayuda entre todos para lograr una adecuada interpretación. Es de destacar que al cantar en grupo el niño no solamente se socializa sino que desarrolla facultades como la concentración, la percepción auditiva y visual, aspectos físicos, divergencia, memoria, etc. Todo ello dentro de un marco placentero y ameno acorde con la característica lúdica que debe implementarse en la actividad.

Sobre la ejecución instrumental es oportuno aclarar que la misma le brindará además de lo específico musical, la oportunidad de participar en interpretaciones musicales compartidas con otros miembros del grupo. Sin embargo se hace necesario destacar que esto no implica la enseñanza sistemática de un instrumento musical determinado. Es posible que una correcta enseñanza artística despierte vocaciones desconocidas hasta entonces por el

niño, pero éstas deberán ser canalizadas en las instituciones especializadas en la materia. Lo antedicho no significa coartar la posibilidad de enseñar instrumentos tradicionales, siempre y cuando las necesidades de aprendizaje del alumno o del grupo así lo requieran. La práctica instrumental, acorde al desarrollo psicomotriz del alumno permitirá trabajar aspectos de concertación, apreciación auditiva, etc.

Con respecto a los medios electrónicos (instrumentos musicales o medios de comunicación) en la clase de música el maestro deberá hacer un uso racional y planificado de los mismos. El video, cassette o C.D. son herramientas valiosas si se las utiliza en forma adecuada. Lo mismo puede decirse de los instrumentos electrónicos (sintetizadores, secuenciadores, samplers, etc.). Una buena preparación del maestro de música en este tema le ayudará a encontrar los caminos más eficientes para el aprovechamiento de estos recursos.

La enseñanza de la música debe perseguir asimismo la formación del "gusto" musical. Si bien cada alumno desarrollará su "gusto" particular es deber de la escuela y del maestro de música posibilitar el acercamiento y contacto a la mayor variedad de formas, géneros, estilos y experiencias musicales. Esto permitirá que el alumno pueda seleccionar y elegir cada vez con mayor autonomía e independencia de criterios contribuyendo, además, a la formación de su capacidad crítica.
Un párrafo especial merece el capítulo destinado a la enseñanza del Himno Nacional y demás canciones patrias. Desde ya que las mismas deben ser abordadas por la educación musical. Sin embargo es necesario tener en cuenta que estas canciones no están escritas para las voces de los niños del primer ciclo, aún en formación y desarrollo, por lo que el estudio sistemático de las mismas en este período es desaconsejable. Tanto el Himno Nacional como los cantos patrios tienen una tesitura fuera del alcance de los niños y, además, sus letras poseen un alto grado de simbolización y metáfora que las vuelven de muy difícil comprensión para los alumnos de este ciclo. No obstante ello no se debe impedir que los alumnos desconozcan las mismas. Una adecuada audición, tanto de buenas grabaciones como interpretaciones en vivo, ya sea por sus propios compañeros de ciclos superiores u otros, un paulatino análisis de los puntos más sobresalientes, coordinado con otras áreas curriculares, y un introducción en su canto en forma casi insensible para el niño estimulará su entusiasmo para entonarlas cuando su órgano fonador esté preparado para ello.

Creemos que sólo será posible lograr que los alumnos alcancen los propósitos que la Educación Musical se propone si:

. El docente domina su disciplina.
. Hace de la música una actividad placentera.
. Respeta los intereses de los niños pero los guía hacia instancias superadoras.
. No desdeña el uso de los medios electrónicos o de comunicación de masas pero hace de ellos un uso racional y planificado.
. Acepta las diferencias y ayuda a los además a aceptarlas enriqueciéndose con ellas.
. Hace del canto una práctica cotidiana, amable, natural y grata tomándolo como base alrededor del cual gira, en principio, toda su actividad.
. Favorece la participación estimulando la autocrítica y la crítica hacia las producciones de sus pares y otras dentro de un marco de respecto mutuo y aceptación del disenso, desde la más temprana edad.

1.3. Fundamentación de Teatro

Qué es el teatro

El teatro constituye una de las actividades artísticas más antiguas de la humanidad. Hombres y mujeres que se expresan y comunican, a través del cuerpo y la palabra, como un modo de

intercambio con su contexto social y una de las formas en que se manifiesta su capacidad transformadora.
El teatro es un hecho vivo por excelencia, sólo existe en el presente. Es acción impulsada por la fantasía, donde imágenes, emociones, personajes y situaciones pueden construirse, creando historias y produciendo el encuentro "aquí y ahora" entre actores y espectadores.
El teatro es fundamentalmente una actividad formadora de la persona. Antes que actores modela seres humanos, les da conciencia de sus posibilidades expresivas, les enseña a comunicarse y a ser solidarios, a imaginar y modificar situaciones, circunstancias y relaciones en una ficción real.

El teatro, en su doble dimensión de disciplina artística y educativa puede considerarse como:

. **un hecho social**, un espacio de encuentro colectivo a través de la actividad lúdica y estética, que propicia la participación, la solidaridad y el trabajo en común.
. **una forma de expresión**, de intereses, necesidades, conflictos y expectativas del individuo y de la comunidad.
. **un medio de comunicación** entre partícipes y destinatarios del hecho creador.
. **un instrumento de análisis y comprensión de la realidad** en sus múltiples dimensiones, individual, grupal, social, nacional, histórica.
. **un hecho cultural**, creador y re-creador del patrimonio cultural a través de las producciones artísticas propias y de la humanidad.

El teatro como representación

El teatro es acción, se representa en el espacio y en el tiempo. La representación es síntesis de una realidad, lo cual supone una selección y organización de elementos a través de reglas precisas.
Esa realidad en el momento de la acción es re-inventada y re-creada desde perspectivas estéticas, expresivas y creativas permitiendo producir y comunicar nuevos signos, imágenes, sensaciones y opiniones.

Representar es también convertirse en otro, lo cual requiere un esfuerzo de autoconocimiento y de conocimiento del otro y una capacidad de adaptación a situaciones nuevas a través de un trabajo imaginativo que da expresión concreta a un modo hipotético de pensamiento.

El teatro como lenguaje

El cuerpo es el instrumento del teatro. El niño vive en, con y por su cuerpo. Un cuerpo que existe, actúa, interpreta y expresa. Es imprescindible que el alumno pueda utilizar y descubrir su cuerpo con todas sus potencialidades, lo cual le permite conocerse a sí mismo y entrar en relación con los demás.

La escuela tradicional ha privilegiado en la enseñanza el uso del lenguaje verbal o escrito.

La educación del ser humano, para que sea completa, equilibrada y armoniosa, requiere que se promueva el dominio de la mayor cantidad posible de lenguajes. El lenguaje teatral, con sus códigos y sintaxis propios permite al alumno expresarse integralmente, enriquecer su capacidad comunicativa y contribuir a la conformación de nuevas estructuras mentales.

El teatro como juego

El juego es la vida del niño, es su actividad predominante. En la interacción lúdica se produce el diálogo del niño con el mundo, comenzando un aprendizaje íntegro desde las sensaciones, sentimientos y vivencias. A través del juego el niño aprende, elabora, imita, transforma y crea.

La virtualidad de la representación, el "como si" liga al teatro con el juego infantil. Por ello se parte del juego espontáneo para evolucionar -en el proceso de enseñanza-aprendizaje- hacia el juego teatral, a través de la incorporación de los elementos del código y de la adquisición de los procedimientos y técnicas específicos.

El juego teatral ofrece la posibilidad de "hacer presente" la realidad de manera simbólica.

Por ello es para el niño "la" forma de explorar el mundo circundante y descubrir sus propias posibilidades.

Es su oportunidad de conocer a los otros y de entrar en relación con sí mismo y con los demás. Es donde tiene la posibilidad de expresar sus emociones y sentimientos y sentir el placer de crear.

El juego teatral en la escuela

Hay características particulares del tipo de aprendizaje a partir del juego teatral que permite al alumno:

. Conocer, valorar y utilizar el propio cuerpo y la voz como instrumentos y recursos de expresión y comunicación.

. Potenciar esos recursos integrando elementos externos, lo que motiva el uso de la imaginación y el enriquecimiento perceptivo.

. Ponerse en contacto con su realidad circundante e interactuar lúdicamente con ella.

. Pasar de receptores rígidos a hacedores flexibles a partir del control de su cuerpo, de su sensibilidad, de la palabra y de la comunicación con los demás.

. Desarrollar el lenguaje oral, gestual, la educación del movimiento y el ritmo, el sentido del espacio y el tiempo, la percepción y la capacidad representativa y simbólica.

. Adquirir confianza en sí mismo y en los demás, desarrollando su autoestima y reforzando la identidad individual y grupal.

. Expresar creativamente ideas, pensamientos, vivencias y sentimientos personales y comunitarios a través del desarrollo de lenguajes no verbales.

. Ampliar sus propios límites ya que al actuar crea y recrea situaciones en la ficción que luego
puede transferir a situaciones vitales reales.

. Sensibilizarlo ante las expresiones artísticas y ampliar su universo estético y su capacidad crítica.

Por ser un arte comunitario en todas sus instancias de creación refuerza actitudes de solidaridad, producción en equipo, formas de organización, análisis de situaciones, crecimiento grupal, libertad, corresponsabilidad y alegría compartida.

El taller de teatro -en el marco del conocimiento y profundización de los códigos y procedimientos específicos- procura asegurar como constantes de todo el proceso de aprendizaje: el juego, la participación, la integración, el afianzamiento personal, el protagonismo, la autoexpresión y la creatividad en un clima de confianza y respeto mutuo.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos generales

Los propósitos generales del área son:

- Favorecer el conocimiento e identificación de los elementos constitutivos de los lenguajes artísticos: música, plástica, teatro y expresión corporal, para operar con ellos en producciones tanto individuales como grupales.

- Estimular las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático, de las imágenes plásticas y visuales para que el alumno pueda utilizarlas con autonomía.

- Estimular el desarrollo de la sensibilidad y creatividad para favorecer la autoestima y poder transferir estas actitudes a otras áreas del quehacer humano.

- Fomentar la incorporación de los diversos procedimientos y técnicas pertenecientes a los lenguajes artísticos para adecuar su uso a las necesidades expresivas individuales y/o grupales, estableciendo relaciones entre lo que perciben, conocen, sienten y hacen.

- Favorecer el acercamiento a las producciones culturales locales, regionales, nacionales y universales para disfrutar de las mismas y ayudar a desarrollar una actitud analítica, crítica y consciente con respecto a estas producciones.

- Favorecer la capacidad de gestionar sus propios procesos de experimentación y producción, partiendo de la sensibilización adquirida con la práctica de los lenguajes artísticos y seleccionando las estrategias adecuadas para llevar a cabo sus proyectos expresivos y comunicativos.

2.2. Contenidos

Los contenidos específicos de las disciplinas que integran el área están agrupados en cada eje temático. Estos ejes expresan los aspectos comunes de la música, la plástica, el teatro y la expresión corporal.

Los contenidos que se presentan no están discriminados entre procedimentales y conceptuales.

Los contenidos actitudinales y procedimentales son el punto de partida insoslayable para llegar, en etapas posteriores, a los conceptuales.

El orden de los contenidos no representa secuenciación temporal ni jerarquización por lo que, para su enseñanza, se deberá seleccionar adecuadamente la metodología que globalice tanto los contenidos dentro de un mismo eje como su relación con los demás ejes.

La complejización de los contenidos a lo largo de los años corresponde, por un lado a la lógica interna de cada lenguaje artístico y, por otro, al desarrollo de las capacidades del alumno. Asimismo, en el caso de que un mismo contenido se repita a lo largo de uno o más años está indicado mediante flechas, las que indican que este contenido se debe trabajar con un grado creciente de profundización agregándole, si así está señalado, los ítems que

aparecen en la grilla.
Los contenidos deben ser trabajados haciendo una correcta adecuación de ellos a las particularidades de los distintos grupos, sus saberes previos y su entorno socio-cultural.

2.3. Consideraciones metodológicas

En esta área se integran las disciplinas que comparten fundamentos, criterios y propósitos comunes y utilizan metodologías similares para lograrlos.

Cada lenguaje artístico tiene atributos determinados según los sistemas y códigos de representación para expresar y comunicar y del uso que se haga de los mismos.

Por ello no es posible pensar en una didáctica de la educación artística mediante estrategias ajenas a los lenguajes específicos.

La propuesta más adecuada para desarrollar los contenidos del área es a través del ***"taller"***, como lugar para la participación, el aprendizaje y la sistematización de los conocimientos.

El ***"taller"*** como ámbito ideal para integrar lo individual y grupal, expresivo y creativo a través del quehacer lúdico como eje fundamental.

El ***"taller"*** como lugar donde se integra el sentir, el hacer y el pensar, para lograr aprendizajes verdaderamente significativos.

Desde lo didáctico, se da prioridad a la elaboración de proyectos de trabajo, que se relacionan estrechamente con la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. Ello permite crear estrategias de organización estableciendo relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los contenidos.

Se considera que una adecuada propuesta metodológica debe partir de la actividad espontánea del niño, pasando por la incorporación consciente y el manejo de los conceptos, técnicas y procedimientos, hasta la utilización consciente, voluntaria y con intencionalidad estética, plasmada en la producción.

Cuanto más profundamente conozca el docente la disciplina, y su didáctica específica, más capaz será de crear un clima grupal favorable; estar abierto a las propuestas que surjan de los grupos, propiciar la experimentación y su manejo placentero; encontrar la dinámica acorde al grupo de alumnos y a la tarea específica; facilitar, orientar, estimular, promover, etc. sin perder de vista su rol de enseñar. En síntesis es indispensable un docente capacitado, creativo y que disfrute de la tarea.

2.4. Evaluación en el área

El docente deberá elegir un sistema de evaluación que sea coherente con la metodología utilizada y el contenido a evaluar.

Toda evaluación debe ceñirse a criterios de objetividad, validez y confiabilidad. No obstante no debemos olvidar que las relaciones pedagógicas se dan siempre en la interacción de sujetos. Como en múltiples relaciones profesionales (ej: médico-paciente) lo subjetivo es inherente a esta relación.

Teniendo en cuenta lo anterior, al evaluar en el área de Educación Artística, es necesario reflexionar sobre las estrategias que impliquen un seguimiento de la tarea, revisando y

registrando el proceso en toda su complejidad, incluyendo en el mismo las producciones realizadas. Evaluar es volver a recorrer el camino y en función de ello se realizan reajustes o se planifican nuevas estrategias o propuestas.

La evaluación será útil al alumno si, más que señalar los errores cometidos, lo ayuda a visualizar los logros obtenidos y lo estimula para conseguir aquellos que aún no ha alcanzado.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

3.1. Eje organizador

"Los lenguajes artísticos son un medio para que el hombre se exprese, comunique y transcienda asimismo a través de producciones individuales y/o grupales".

3.2. Ideas básicas

■Los lenguajes artísticos poseen diferentes modos de organización.
■Los lenguajes artísticos poseen sus propios procedimientos y técnicas.
■Los lenguajes artísticos son una forma de producir cultura.

3.3. Actitudes generales

Las actitudes, valores y normas que desde el Area de Educación Artística se persiguen no son esencialmente diferentes a las del resto de las áreas, por lo que podrían englobarse dentro de un capítulo general para toda la E. G. B.

Los contenidos actitudinales generales del área, por cierto evaluables y no considerados en forma acabada, están clasificados en tres categorías, a saber:

. en relación con la persona
. en relación con la expresión, la comunicación y el conocimiento
. en relación con la sociedad

En relación con la persona:

. Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas a través de la expresión artística.
. Perseverancia y disfrute en la búsqueda de formas diversas y nuevas de expresión.
. Respeto por las creaciones expresivas y honestidad para juzgar actuaciones y resultados.
. Valoración del intercambio de experiencias como fuente de aprendizaje.
. Revisión crítica, responsable y constructiva en relación a los productos de los proyectos escolares en que participa.
. Respeto por las posibilidades expresivas y creativas de los otros.
. Apertura a las manifestaciones artísticas representativas de otros grupos y pueblos.
. Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas para la producción artística.

En relación con la expresión, la comunicación y el conocimiento:

. Apreciación de los lenguajes artísticos como vías de expresión de los impulsos vitales, la sensibilidad y la emoción.
. Gusto por la realización de producciones cada vez más autónomas.
. Predisposición hacia un razonamiento intuitivo, imaginativo y lógico para plantear problemas expresivos y comunicativos.

. Reflexión crítica sobre los productos obtenidos y las estrategias utilizadas.
. Placer por disponer de recursos expresivo-estéticos que permiten proyectarse exteriorizando su afectividad.
. Valoración de los lenguajes artísticos en sus aspectos comunicativo y representativo.
. Sensibilidad para percibir, vivenciar y respetar las manifestaciones estéticas del entorno natural y cultural, comprometiéndose activamente con su defensa y respeto.
. Respeto por los materiales, instrumentos y espacios de trabajo.

En relación con la sociedad:

. Valoración de la identidad cultural para el disfrute de las manifestaciones artísticas del entorno y universales.
. Valoración por el trabajo cooperativo para la elaboración de producciones artísticas.
. Interés por la creación de espacios destinados a satisfacer la necesidad humana de expresión y comunicación.
. Respeto por la diversidad como factor de enriquecimiento social y cultural.

3.4. Procedimientos generales

Son procedimientos generales del Area de Educación Artística:

Exploración, experimentación y análisis

El descubrimiento, el ensayo, el probar forman parte de la experimentación que constituye un procedimiento necesario y básico ya que ayuda a reconocer posibilidades, potencialidades, modos, gustos y opciones. Por otro lado lleva a la identificación de la situación, del problema.

En el ámbito de la Educación Artística, la experimentación está presente permanentemente y ésta deriva en nuevas exploraciones de uno mismo y del mundo que nos rodea, aumentando así las posibilidades expresivas que cada uno tiene.

Búsqueda, selección y tratamiento de la información

El proceso de búsqueda y selección de la información requiere una permanente utilización de los sentidos para revelar impresiones, sensaciones, emociones, datos, registros que, desde cada uno de los lenguajes artísticos, desarrollarán la capacidad de la percepción.

La incorporación de la información que, por los distintos canales, cada uno seleccione, se verá enriquecida con los otros campos que los alumnos tienen para conocer. Estos registros son la fuente inagotable que el alumno despliega en sus producciones y que, de acuerdo con el carácter personal que cada uno le imprime, reciben diversos tratamientos.

Planificación de proyectos y/o tareas

A medida que se avanza en las producciones, éstas se van complejizando y son permanentemente rediseñadas y evaluadas.

A través de este procedimiento se atiende a los criterios referidos a la interacción y organización del grupo, a la organización de los recursos y las tareas en el tiempo y a la evaluación, tanto a la que acompaña la realización de las tareas, con la finalidad de rectificar o confirmar los procedimientos seguidos, como a la que se concreta una vez terminado el trabajo.

Interpretación

La interpretación cobra una doble función. Por una parte los alumnos interpretan personajes, sonidos, movimientos desde un hacer (objetivo/subjetivo) y, por otra, interpretan lo producido y lo que se produce en las distintas ramas artísticas.

Contribuye también al análisis y a la interpretación, la **improvisación** que es una forma musical y dramática que posibilita la adquisición de habilidades para lograr la experiencia de crear un material musical, coreográfico. Por otra parte, la **imitación** aporta al desarrollo de la memoria visual y auditiva y al reconocimiento de algunos modelos idénticos y diferentes.

El análisis y la interpretación de producciones artísticas requieren una lectura comprensiva, capaz de ir más allá del registro de la información, tanto en el caso de que la lectura se concrete a través de la observación y la audición directas, como de la experimentación o de la imitación.

Comunicación

En la expresión se hallan presentes los siguientes elementos: un deseo de expresar o comunicar (intencionalidad), una selección de significados (qué expresar), una selección de medios (con qué expresar) y un determinado uso de los medios (cómo expresar).

Para generar y potenciar la expresión y la comunicación con fluidez, los alumnos necesitarán ámbitos confiables que les permitan utilizar de forma autónoma su cuerpo, crear con los elementos de cada lenguaje, producir las propias valoraciones, realizar proyectos individuales y superar estereotipos con la incorporación de nuevos modelos, sumando a las formas habituales de expresión y representación de su mundo imaginario, afectivo y social los conocimientos adquiridos. La transferencia de los aprendizajes realizados a su vida cotidiana les facilitará la comunicación y la expresión con los demás de manera creativa.

3.5. Caracterización de los ejes temáticos

La presente propuesta del área organiza sus contenidos en tres Ejes Temáticos, los que estarán presentes y se articularán permanentemente entre sí y durante los tres ciclos de la E. G. B.

Estos tres Ejes son:

. El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos.
. Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos.
. La producción como síntesis integradora y sus referentes regionales, nacionales y universales.

En **el primer ciclo** de la E. G. B. se parte de experiencias integradas ligadas a la producción espontánea propia del desarrollo evolutivo del niño.

En **el segundo ciclo** se enfatiza el acceso a los aspectos técnicos, esto en correspondencia con el interés por la apropiación de técnicas y códigos que caracteriza el desarrollo del niño en esta etapa.

En **el tercer ciclo** la capacidad de producción organizada e integrada de los lenguajes está ligada

a las nuevas posibilidades de anticipación, selección y organización para producir con creciente autonomía.

Para cada ciclo se prevé el tránsito por los tres ejes temáticos garantizando las posibilidades de exploración, de análisis y de apropiación de elementos conceptuales y técnicos propias del ciclo. Los niveles de producción alcanzados en un ciclo constituirán puntos de partida para el siguiente. A lo largo de los ciclos se recuperarán los elementos del ciclo anterior dando lugar a los niveles más complejos previstos para el nuevo ciclo.

La presentación de los contenidos a partir de los ejes temáticos es al sólo efecto gráfico y no significa secuenciación, jerarquización o temporalidad en el abordaje de los mismos. Por el contrario el docente deberá servirse de todos los ejes temáticos en forma simultánea, para que, luego de un profundo análisis y reelaboración, realice la planificación áulica.

Eje:*El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos.*

Los niños comienzan sus primeras exploraciones de los distintos elementos de los lenguajes artísticos mediante aproximaciones sensoriales y lúdicas. En este período la capacidad para aludir o expresar aspectos del mundo circundante mediante el uso, manipulación, transformación e interpretación de símbolos progresa rápidamente caracterizándose por el conocimiento intuitivo de símbolos.

La exploración de los códigos facilitará el acceso a una amplia variedad de lenguajes, lo cual promoverá la expresión de mensajes sencillos referidos al mundo afectivo y social. El empleo de los diferentes códigos de los lenguajes artísticos en la elaboración de producciones ayuda a superar estereotipos mediante la transformación de los elementos del modelo conocido.

A medida que van avanzando en sus aprendizajes introducen relaciones múltiples y diversas entre los elementos artísticos básicos, utilizándolos en forma cada vez más autónoma, surgiendo nuevas posibilidades, recreando otras y analizando variaciones que se producen a partir de la utilización de los elementos y su organización.

Eje:*Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos.*

La búsqueda de los medios y modos de representar por medio de los lenguajes artísticos se inicia con el descubrimiento e invención de técnicas de trabajo, mediante la manipulación de materiales, objetos e instrumentos. Esta búsqueda amplía las dimensiones y posibilidades de representación. La profundización en la investigación, mediante la experimentación, posibilita la utilización adecuada de los materiales e instrumentos.

El conocimiento de los distintos modos y medios para la representación, su adecuada selección en función de la actividad, conduce a la apropiación de los mismos. Esto promueve un avance en cuanto al reconocimiento de los elementos formales y de contenidos incluidos en representaciones complejas, de la capacidad de combinar elementos y del reconocimiento de los patrones propios de su cultura. El dominio de las técnicas no tiene valor en sí mismo sino en función de posibilitar la elaboración de mensajes.

Eje:*La producción como síntesis integradora. Los referentes regionales, nacionales y universales.*

La producción artística tiene un fuerte componente social y cultural. Cada rama del arte tiene su código y su modo de representación propio, específico. Asimismo es necesario reconocer las relaciones que existen entre las distintas ramas y sus posibles articulaciones,

combinaciones e integraciones.

La producción como síntesis integradora alcanza niveles de organización con diferente grado de complejidad en cada ciclo. Implica la concreción formal y estética de proyectos expresivo-comunicativos en los que se encuentren involucrados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permiten la expresión de las posibilidades creativas, individuales y grupales, en contextos sociales de significación.

Al iniciar la E. G. B. los alumnos continuarán con la producción iniciada en el Nivel Inicial, tomando como punto de partida el mundo cotidiano de imágenes y hechos, sin dejar de recurrir a las fuentes tradicionales de acceso a las producciones artísticas.

Los proyectos de producción artística darán el contexto para una paulatina profundización tanto en el nivel conceptual como en el desarrollo de las habilidades técnicas y estrategias de cada disciplina artística. Podrán asimismo observar y evaluar los propios progresos expresivos.

Los grados de realización a alcanzar no deben imponerse al carácter esencialmente creativo placentero de la producción artística.

Los alumnos visitarán, dentro de las posibilidades que ofrece el medio, los talleres de artesanos, de actores, ceramistas, grabadores, escenógrafos, escultores, diseñadores, cineastas, laboratorios de sonido, de fotografía, salas de grabación, de ensayo, de concierto y estudios de música o danza, para conocer cómo se procesa la obra, cuál es el ámbito en donde se produce y dialogar con el que la produce.

También se iniciarán en la "lectura" de las producciones propias, las de sus pares y las de autores reconocidos del pasado y contemporáneos, de la localidad y región, desde un análisis individual y grupal, para un mayor disfrute del hecho artístico.

Teniendo en cuenta que estamos inmersos en una sociedad multicultural es necesario introducir una visión pluralista y amplia de los valores artísticos, respetando los diferentes modelos culturales sin perder los propios.

3.6. Propósitos del primer ciclo

La enseñanza de la Educación Artística en el 1er. ciclo de la EGB tiene como propósitos desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades:

- La Exploración y reconocimiento de los elementos que componen los lenguajes artísticos y su forma de representación como medio para expresarse y comunicarse.

- Familiarizarse con el manejo de instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas para aplicarlos en producciones individuales y grupales.

- La Utilización de las posibilidades de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las imágenes plástico-visuales elaborando sencillas producciones para comunicar y representar mensajes referidos a su mundo afectivo y social.

- Familiarizarse con las producciones artísticas locales y regionales del presente y pasado para introducir, en forma gradual, al niño en una visión amplia y pluralista de los valores artísticos.

- El desarrollo de la sensibilidad y creatividad para favorecer la autoestima.

- La capacidad de gestionar satisfactoriamente sus propios procesos de experimentación y producción, partiendo de la sensibilización adquirida con la práctica de los lenguajes artísticos.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos	**PLASTICA**		
	Línea		
	Grafismo: trazos con distintas intencionalidades.	→	Línea controlada y dirigida.
		Curva, recta. Buscar la línea en la naturaleza.	Horizontal, quebrada, oblicua, ondulada.
		Regular e irregular.	Interpretación de las variables.
	Exploración del contorno de su cuerpo. Forma abierta y cerrada.	→	Relacionar formas geométricas y naturales.
	Color		
	Expresión de las sensaciones y emociones en forma lúdica.	Exploración en la imágen corporal.	Relación emocional color-objeto.
	Mezclas.	Primarios, secundarios, claros puros.	Contraste: cromático-acromático.
	Exploración de las texturas en la natutaleza.	Visual y táctil. Lisa, rugosa, áspera y suave.	Exploración en objetos construídos.
	Exploración del ritmo.	Experimentación de ritmos libres.	Recreación de distintos ritmos.
	Espacio		
	Experimentación y exploración de la bidimensión y la tridimensión..	→	→
	Exploración del espacio personal, espacio cerrado, espacio abierto.	Discriminación de lo vacío de lo lleno.	Exploración de indicadores de espacio.
	MUSICA		
	Sonido		
	Altura (grave - agudo), intensidad (suave - fuerte), duración (corto - largo).	con variaciones intermedias Textura.	con variaciones cercanas. Timbre.
	Ubicación espacial del sonido: procedencia y dirección.	→	→
	Sonidos del entorno natural y social: organiza	→	→

ción temporal.		
Secuencias: antes - después.	...Junto con...	desde varias posiciones simultáneamente.
Exploración y descubrimiento de fuentes sonoras.	→	→
Imitación, reconocimiento, diferenciación, discriminación y producción de sonidos con diferentes alturas, duraciones, intensidades.	se agrega textura	se agrega timbres
Ritmo		
Ritmo libre.	→	→
Pulso - acento.	→	→
Métrica regular.	Regular e irregular.	Ostinatos rítmicos.
Esquemas rítmicos.	→	→
Reproducción de esquemas y ritmos en grado creciente de dificultad.	→	→
Melodía		
Movimientos ascendentes y descendentes en modo mayor.	→	→
Motivos melódicos sencillos en modo mayor.	Modos mayor y menor.	Modos mayor, menor y pentafónico.
Reconocimiento auditivo de sencillas melodías en modo mayor.	Modos mayor y menor.	Modos mayor, menor y pentafónico.
Prueba e invención de secuencias sonoras.	→	→
Repertorio de melodías en grado creciente de dificultad.	→	→
Armonía		
Sonidos sucesivos. Sonidos superpuestos.	Superposiciones sonoras, consonantes modo mayor.	Superposiciones consonantes en modo mayor y menor.
Forma		
Partes que se repiten: forma A/A.	Partes que se repiten y/o contrastan: forma A/	Formas A/B/A y semejantes A/B/A'.

	B, canto antifonal.	
Antecedente y consecuente.	→	→
Frases suspensivas	→	→
Reconocimiento de frases musicales	→	→
Textura Unísono, solista, conjunto.	→	→
Carácter		
Tempo: rápido-lento.	Rápido - moderado - lento.	Tempo: cambios por sección
Expresividad: fraseo, dinámica, clima, matices, intensidad.	→	→
Música vocal e instrumental.	→	→
Pregones, adivinanzas, trabalenguas, canciones de cuna.	Respuestas musicales, rimas, jitanjáforas.	Cánones a dos partes
Cancionero general acorde a los contenidos tratados.	→	→
Diferentes agrupaciones instrumentales.	→	→
Música popular y folklórica: carnavalito.	Chaya.	Baguala
Interpretación de temas populares y folklóricos.	→	→
Reconocimiento de estilos: vocales e instrumentales.	→	→
Improvisación: imitación, registro, grabaciones.	→	→
TEATRO		
El cuerpo		
Los movimientos de las distintas partes del cuerpo.	→	→
	Movilidad - Inmovilidad.	→

Movimientos de locomoción. Motivaciones (elementos de la naturaleza, animales, objetos, personas).

Tono muscular. Intensidad. → Exploración de los apoyos del cuerpo en el piso

Cuerpo y espacio

El cuerpo en el espacio: total y limitado.

Construcción con el cuerpo en el espacio. → Construcciones colectivas

Nociones espaciales de ubicación y dirección.

Relaciones espaciales de proximidad y lejanía. → Niveles espaciales

Cuerpo, espacio y tiempo

Cuerpo y temporalidad: simultaneidad.

Sucesión. → Continuidad/discontinuidad. Velocidad.

Cuerpo y objeto

Relaciones del movimiento del cuerpo con diferentes objetos.

Presencia y ausencia del objeto.

Acciones desencadenadas por los objetos.

La voz y los sonidos

Posibilidades expresivas de la voz.

La palabra. Matices. Intenciones. → Tono. Intensidad.

Expresividad - sensibilización

Gestos y estados de animo.

Convencionalidad del gesto.

Los sentidos. Exploración, reconocimiento. → →

Sensaciones y estados físicos. →

La percepción global y segmentada del sonido, los gestos y movimientos. → →

Registro de información del mundo circundante a través de la exploración sensorial y lúdica. →

Apreciación sensorial del entorno cercano.

Elementos del código

Sujeto.

Roles: conocidos, imaginados. → →

Diferencia de roles. Roles cercanos. →

Roles opuestos-complementarios.

Acción.

Acciones a partir de distintos estímulos (actividades cotidianas, ocupaciones, sensaciones, objetos, juegos) → →

Acciones características de diferentes roles. Ordenamiento de la secuencia de acciones. →

Desarrollo de acciones según cambios de situación.
Intención e intensidad de las acciones.

Entorno.

El lugar físico. Ambientes. → →

Entorno real e imaginario. → →

El lugar y las circunstancias. →

Desarrollo de roles y acciones según cambio del entorno.

Conflicto.

Situación dramática y conflicto. → →

Conflictos con objetos. →

Conflicto interpersonal.

Historia - argumento.
El relato: el tema y los sucesos. → →

La secuencia narrativa. Los personajes y los hechos. →

La secuencia narrativa: coherencia y continuidad.

Organización de los elementos.
Situación dramática: aquí y ahora. → →

Situación dramática: antes y después. →

Secuencia dramática. →

Secuencia dramática: presentación - nudo - desenlace.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de lo lenguajes artísticos	**PLASTICA** **Línea** (dibujo, pintura, grabado con diferentes técnicas). Información sensorial (emociones, sentimientos, sensaciones).	→	→
	Representación de su cuerpo.	Realización de composiciones simples.	Conceptualizar las variables.
	Clasificación y Descripción de líneas.	→	→
	Discriminar formas partiendo de distintos medios.	Geométricos y naturales.	Construcción de estructuras lineales. Textura.
	Color (pintura, mural, grabado con diferentes técnicas). Analizar los colores en forma lúdica.	Organización de la familia de colores.	→
	Su relación con la luz.	Claros - Oscuros.	Escala de valores.
	Cualidades del color.	Transparencia, opacidad, brillantez.	Intensidad, textura.
	Espacio (dibujo, pintura, grabado, construcción con diferentes técnicas). Representación del espacio plástico en la bidimensión.	Relacionar sus características y su construcción.	→
		Frontalidad.	→
		Plano vertical.	→
		Plano horizontal.	→
		Equilibrio - Ritmo.	Espacio - Tiempo (simultáneo). Contraste. Figura - Fondo.

Utilización de los diferentes soportes. →		→
Exploración de los diferentes materiales y formatos. →		→
Representación del espacio plástico en la tridimensión. →		→
	Relacionar sus características y su construcción. →	
	Cóncavo, convexo, dimensiones. →	
	Equilibrio - Ritmo. →	Direcciones y sentidos. Visión de recorrido en el espacio-tiempo. →
		Simetría. Asimetría. Espacio positivo. Espacio negativo.
Experimentación de la ilusión de la tridimensión en el plano, en la construcción de imágenes. →		→
	Indicadores de espacio con diferencias: - de color. - de tamaño. →	
		Situación, entorno y posición. Detalles. Texturas.
MUSICA **La audición sonora musical**		
Percepción global y parcial. →		→
La memoria musical y sonora (memorización de un cancionero). →		→
Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación. →		→
Reconocimiento de sonidos y de trozos musi		

cales de diferentes épocas y estilos.		
La voz		
La voz infantil: registro-timbre.	→	→
Conocimiento y registro de la propia voz.	→	→
Reconocimiento de las voces de sus compañeros.	→	→
Reconocimiento de la voz de los maestros.	→	→
El canto individual y grupal.	→	→
Conocimiento y exploración de la propia voz en el canto y en la voz hablada.	→	→
Interpretación de un repertorio de canciones.	→	→
Iniciación a la educación vocal: respiración y relajación.	Idem primer año agregando articulación.	Idem primer y segundo año agregando expresión.
Percusión y movimiento corporal		
Características, etapas, estrategias.	→	→
El movimiento corporal relacionado con los demás contenidos de la música.	→	→
Juegos y rondas.	→	→
Elementos y figuras básicas de las danzas folklóricas argentinas.	→	→
Danzas colectivas y de pareja.	→	→
Adecuación del movimiento o percusión corporal al carácter, tempo	→	→

y estilo de la canción o del trozo musical que acompañe.		
Los intrumentos sonoros y musicales Materiales y objetos: características y propiedades.	→	→
Exploración y uso de materiales sonoros cotidianos con fines musicales.	→	→
Confección de instrumentos musicales sencillos: descubrimiento de sus posibilidades sonoras.	→	→
Experimentación de diferentes modos de acción para producir sonidos: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, puntear, etc.	→	→
Experimentación de la ejecución instrumental atendiendo al desarrollo de la coordinación psicomotriz de los alumnos.	→	→
Algunos instrumentos aborígenes y folklóricos e instrumentos más conocidos de la orquesta.	→	→
TEATRO **Desinhibición** Experimentación de juegos de desinhibición y sensibilización a partir de la exploración del mundo cercano.	→	→
Socialización Experimentación de juegos que posibilitan el vínculo y la confianza individual y grupal.	→	→

Recursos corporales y vocales

Ejercitación de la observación, atención y concentración. →

Exploración de las posibilidades expresivas de la voz, el gesto y el movimiento como herramientas de expresión comunicación. →

Utilización de posturas, ritmos y gestos con intenciones comunicativas. →

Expresión de vivencias e intenciones por medio de diferentes códigos. →

Expresión de sentimientos, vivencias e intenciones combinando diferentes códigos.

El cuerpo en relación y comunicación: experimentación de las posibilidades del movimiento del cuerpo en relación con los otros. →

Juegos de imitación y oposición. →

Habilidades e intenciones comunicativas. →

El diálogo.

Desarrollo de diálogo con código verbal y corporal. →

Adecuación de los interlocutores a la situación.

Imaginación y creatividad

Exploración de juegos que desarrollen la imaginación. →

Exploración de situaciones dramáticas a partir de diferentes estímulos literarios, dramáticos, musicales, plásticos, visuales. →

Utilización de los ele

mentos del código teatral para idear, resolver, transformar, inventar o proyectar objetos, personas, situaciones, problemas, juegos.

Transformación de objetos. → →

Narración de historias reales o imaginarias. →

Invención de diálogos.

Improvisación

Exploración de roles cercanos e imaginarios en situaciones dramáticas improvisadas. → →

Práctica de la improvisación en subgrupos partiendo de estímulos gráficos, sonoros, gestuales, literarios y espaciales. → →

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
La producción como síntesis integradora. Los referentes regionales, nacionales y universales	**PLASTICA** **Línea, color, espacio** Reconocer y diferenciar las diversas expresiones plásticas de su entorno cercano.	→	→
		Entorno social, regional.	→ Nacional y universal.
	La lectura de imágenes, codificación y decodificación de imágenes.	→	→ Reconocimiento y apropiación del código visual.
	Análisis de mensajes (lenguajes propios, de sus pares y de otros).	→	→
		Diferentes tipos de producciones artísticas: dibujo, pintura, grabados, modelado.	→ Reflexionar y conceptualizar sobre las producciones artísticas y so-bre lo internalizado durante las visitas y paseos, a plazas, exposiciones, teatros y/o sobre el material expuesto en forma visual (láminas, videos, diapositivas).
	Construcciones figurativas y no figurativas.	→	→
	Reconocimiento de las diferentes formas de manifestaciones artístico-culturales en los distintos medios de comunicación.	→	→
	Percepción Registro de información del mundo circundante a través de la exploración multi-sensorial y lúdica.	→	→
	Percepción sensorio-motora.	→	→

Percepción libre-orientada.	→	→
Expresión de sensaciones y emociones.	→	→
Las sensaciones auditivas.	→	→
Identificación de sonidos.	→	→
Las emociones: asociaciones significativas.	→	→
MUSICA		
Improvisación		
La improvisación instrumental: individual y grupal. Expresión.	→	→
Realización de instrumentaciones como acompañamiento del cancionero (adecuadas a su estilo, carácter, etc.).	→	→
Realización de instrumentaciones para la sonorización de relatos, cuentos, textos literarios obra de títeres, obras teatrales, etc., como creaciones grupales.	→	→
El patrimonio cultural		
Reconocimiento de su entorno más cercano: el barrio.	La ciudad.	La región.
Codificación y decodificación espontánea.	→	→
Reconocimiento de los diferentes tipos de construcciones artísticas (música y danza) en las distintas épocas desde el hoy y ahora hacia los distintos períodos históricos.	→	→
Visitas a talleres, teatros, estudios, etc. que desa	→	→

rrollen actividad relacionada con la música.

Movilización y estimulación de la curiosidad y la creatividad a partir del contacto con producciones de diferentes culturas. →

TEATRO

Producción

Dramatización de situaciones cotidianas e imaginados. →

Construcción y representación de secuencias dramáticas simples. →

Dramatización de historias cotidianas e imaginarias que incluyan presentación, nudo y desenlace y la noción de conflicto.

Representación de roles conocidos e imaginados. →

Diferenciación de las características de los diversos roles. →

Permanencia en el rol.

Utilización de vestuario y objetos en la representación de roles. →

Caracterización de roles utilizando elementos de vestuario, maquillaje y objetos. →

Armado de ambientaciones utilizando elementos con función escenográfica. →

Utilización de recursos técnico-expresivos en las dramatizaciones. →

Diferenciación de las posibilidades comunicativas de los recursos técnico-expresivos. →

Incorporación de recursos técnico-expresivos a la dramatización.

Representaciones grupales a partir de cuentos, poesías, recreación de →

historias, temas del entorno cercano, etc.		
El patrimonio cultural Asistencia a representaciones de teatro y títeres en espacios convencionales y no convencionales.	→	→
	Reconocimiento de los talleres de trabajo de grupos de teatro del entorno.	→
Estimulación de la curiosidad, la fantasía, la creatividad a partir del contacto con producciones teatrales locales y regionales.	→	→

3.7. Lineamientos de acreditación para el primer ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el 1er. ciclo de la EGB puedan resolver situaciones que implican:

- Aplicar, los elementos constitutivos de los lenguajes artísticos en sencillas producciones individuales y/o colectivas.

- Utilizar, acorde a lo desarrollado, los instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas en forma expresiva y comunicativa.

- Incorporar aspectos que indiquen un paulatino crecimiento en su sensibilización y creatividad.

- Elaborar pequeños proyectos,(adecuados al ciclo), según sus propias necesidades y posibilidades expresivas y comunicativas.

- Realizar análisis sencillos sobre las producciones artísticas propias, de sus pares y del entorno cultural local y regional.

3.8. Propósitos del segundo ciclo

La enseñanza de la Educación Artística en el 2do. ciclo de la EGB tiene como propósitos desarrollar en los niños y niñas las siguientes capacidades:

- El análisis y la organización de los elementos que componen los lenguajes artísticos y su forma de representación como medio para expresarse y comunicarse.

- Utilizar las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las imágenes plástico-visuales, en forma cada vez más autónoma, elaborando producciones para comunicar y representar mensajes adecuados al grado de desarrollo alcanzado.

- La sensibilidad y creatividad que favorezca la autoestima y su transferencia a otras áreas del conocimiento.

- La utilización de los instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas adecuándolos a las necesidades expresivas individuales y/o grupales.

- El acercamiento a las producciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales para disfrutar de las mismas y desarrollar una actitud crítica con respecto a ellas.

- La gestión de sus propios procesos de experimentación y producción, seleccionando los modos de representación propios de los lenguajes artísticos para aplicarlos a proyectos comunicativo-expresivos.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
El desarrollo expresivo y la adquisición de los elementos de los lenguajes artísticos	**PLASTICA** **Línea** Tensión y distensión de la línea. Distintos tipos: oblicua, espiralada, ondulada, quebrada	Fina, gruesa, contínua, discontínua	Experimentar y categorizar las variables obtenidas
	Forma: cerrada Experimentación de las diferentes formas: regular e irregular	Dimensiones y proporciones	→
		Posiciones diversas de la forma: vertical, horizontal, inclinada	Delimitar los espacios internos y externos
	Posibilidades expresivas de la línea (esquema de la figura humana en movimiento, lo expresivo y emocional, construcción de imágenes percibidas, imaginadas y fantaseadas.)	→	→
	Color El color: variaciones, contrastes y combinaciones en forma lúdica Identificación de la intensidad y tonalidad del color	→	→
		Exploración de la transformación del color en función de la luz, identificando la diferencia entre lo claro y lo oscuro	Elaboración y comparación de mezclas de negro más color, blanco más color, color más color
	Identificación de la textura visual y táctil: naturales y artificiales	Agrupación de texturas según normas de semejanzas	→
	Aplicación de los distintos ritmos	→	→
	Construcción de composiciones utilizando	→	→

representaciones subjetivas, cualidades expresivas, relaciones con la realidad.		
Espacio		
Espacio: sus dimensiones. Bidimensional. Tridimensional.	→	→
Formas planas, volumétricas desde lo emocional.	→	→
Lo bidimensional: formas planas	→	→
Lo tridimensional: formas volumétricas	→	→
Relación y representación de los objetos de su entorno desde lo emocional	Relación y representación de los objetos de su entorno teniendo en cuenta las proporciones de lo visualizado	→
		Identificación y clasificación de formas bidimensionales y tridimensionales Diferenciación de formas planas y volumétricas
Observación de los diferentes indicadores de espacio	→	Apropiación de los diferentes indicadores de espacio
MUSICA		
Sonido		
Imitación, reconocimiento, discriminación y producción de sonidos con diferentes alturas, intensidades, timbres, duraciones y texturas	→	→
Exploración, descubrimiento y análisis de fuentes sonoras	→	→
Sonidos del entorno natural y social: organización témporo-espacial	→	→
Búsqueda de nuevas fuentes de producción sonora	→	→

Ritmo

Métrica regular (pulsación regular - acentuación periódica) → →

Métrica irregular (pulsación regular-acentuación no periódica), ritmo libre →

Compases binarios y ternarios → →

Algunos valores y silencios

Nuevos valores y silencios →

Algunos ritmos característicos del folklore argentino →

Melodía

Movimientos ascendentes, descendentes, repeticiones → →

Motivos y melodías en modo mayor, menor y pentafónico → →

Armonía

Noción de dominante (tensión) y tónica (distensión) → →

Ostinatos

Bajos armónicos, ostinatos, etc. →

Funciones armónicas: tónica y dominante →

Forma

Reconocimiento de antecedentes y consecuentes → →

Reconocimiento de frases musicales → →

Partes que se repiten, que contrastan, que retornan → →

Forma Rondó: A/B/A/C/A... → →

Textura

Unísono → →

Polifonía	→	→
Relaciones de simultaneidad, sucesión, alternancia	→	→
Solistas, conjuntos	→	→
Carácter		
Tempo: lento - rápido, alegre - tranquilo	→	→
Expresividad: fraseo, dinámica y articulación	→	→
Música vocal e instrumental	→	→
Música infantil: Cánones a 4 partes	→	→
	Cánones a 4 o más partes	→
	Quodlibets a 2 o 3 partes	→
Cancionero general acorde a los contenidos trabajados.	→	Quodlibets a 4 o más partes →
Musica folklórica, popular y académica de diferentes épocas	→	→
Reconocimiento y análisis de géneros vocales e instrumentales	→	→
Música folklórica argentina (escondido, vidala, etc.)	Chamarrita, bailecito, etc.	Zamba, chamamé, etc.
Música folklórica latinoamericana	→	→
Reconocimiento de música sinfónica y de cámara	→	→
TEATRO		
El cuerpo		
Percepción del propio cuerpo: global y segmentado. Peso	→	→
Los movimientos de las		

distintas partes del cuerpo. Exploración →

Diferenciación de los movimientos →

Movilidad e inmovilidad global y segmentada →

Organización de las percepciones corporales →

Disociación →

Análisis de las sensaciones corporales →

Apoyos. Observación de las distintas superficies de apoyo →

Análisis de las superficies de apoyo del cuerpo →

Exploración del tono muscular →

Incorporación de los cambios de intensidad →

Contrastes

Imagen y esquema corporal →

El cuerpo y el espacio

El cuerpo en el espacio: personal, parcial, total, social →

Exploración de los diferentes espacios →

Espacio interno y externo. Exploración y análisis →

Espacio abierto y cerrado

Nociones espaciales de ubicación, dirección y orientación →

Construcción con el cuerpo en el espacio →

El cuerpo, el espacio y el tiempo

Cuerpo y temporalidad →

Duración →

Simultaneidad, sucesión →

Alternancia

El movimiento en el tiempo. Organización →

espacio - temporal

Velocidad. Contrastes →

Experimentación de la relación: cuerpo - acción - espacio - tiempo → →

Cualidades del movimiento → →

Cuerpo y objeto

Experimentación de la relación entre el cuerpo y los diferentes objetos → →

Objeto y acción →

Investigación de las relaciones objeto - espacio - tiempo - tono muscular → →

Combinatorias →

El cuerpo. sensibilización

Reconocimiento y exploración de los sentidos → →

Experimentación de las sensaciones y estados físicos → →

Los sentimientos y su expresión → →

La voz y los sonidos

Ejercitación de la respiración, la articulación y la dicción → →

Los sonidos y la capacidad expresiva → →

Diferenciación de sonidos →

La palabra. Fonación →

Exploración de recursos →

Pronunciación

Intencionalidad de la voz. Matices → →

Elementos de código

La situación dramática: presentación, nudo y desenlace → →

Secuencia dramática. Aquí y ahora. Antes y después → →

El sujeto teatral: roles cercanos y lejanos → → Roles complementarios → Roles protagónicos

Experimentación de los diferentes roles en distintas situaciones → →

El rol y el personaje. Diferenciación → → Caracterización externa → Incorporación de personajes en situaciones dramáticas

La acción dramática: Movimiento y acción dramática. Diferenciación → → Objetivos de la acción → Adecuación

La interacción → →

Coordinación de acciones para improvisar personajes e historias, utilizando el propio cuerpo, el de los compañeros y objetos → →

El entono: el tiempo y el espacio de la situación → →

Creación de ambientes reales e imaginarios → → Combinación y cambios de ambientes →

Las circunstancias dadas. Práctica de distintas circunstancias en situaciones y personajes → →

Reconocimiento y exploración de diferentes entornos en la acción del sujeto teatral → →

El conflicto: el conflicto y la situación teatral
Formulación de conflictos → → Desarrollo del conflicto → Conflicto consigo mismo

El texto dramático: el núcleo	→	→
La palabra activa. Reconocimiento de diálogos	→	→
	Producción de diálogos	→
		Adaptación al código teatral de cuentos, hechos históricos, poemas, etc.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Apropiación, análisis y organización de los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos	**PLASTICA** **Línea** (dibujo, pintura, grabado con diferentes técnicas)	→	→
	Información sensorial	Imaginación y experimentación de los distintos recursos lineales en composiciones de figuras humanas en movimiento	→
	Experimentación de los procedimientos de acuerdo con las intenciones expresivas	→	Utilización de los procedimientos de acuerdo con las intenciones expresivas y descriptivas
	Color (dibujo, mural, afiche, grabado, historieta; con diferentes técnicas)	→	→
	Analizar los distintos aspectos del color		
	Analizar las posibilidades obtenidas en distintos trabajos con soportes, materiales y/o herramientas no convencionales	→	→
			Producir composiciones dominando cualidades del color
	Espacio (dibujo,pintura, grabado, historieta, afiche; con distintas técnicas)	→	
	Diferenciar los distintos aspectos del espacio	→	→
	Discriminar los procedimientos en la bidimension y la tridimension	→	Reconocer y utilizar los procedimientos en la bidimensión y en la tridimensión de acuerdo con las intenciones expresivas y/o descriptivas
	Redefinición del uso convencional de materiales	Combinación de materiales y procedimientos	→
	Reconocimiento de los procedimientos y los resultados obtenidos en un mismo material	→	→

MUSICA

La audición sonora y musical

Discriminación y reconocimiento de mayor número de elementos constitutivos de la música →

Percepción global y parcial →

La memoria musical y sonora →

La evocación sonora →

La voz

La voz hablada: inflexiones, articulación, expresión →

Otros sonidos vocales →

Canto infantil: tesitura, timbre →

El canto individual y grupal: el coro →

Diferentes registros de la voz adulta: soprano, contralto, tenor y bajo

Selección de voces para acompañar canciones de diferentes estilos →

Educación vocal →

Muda de la voz: cuidados.

Percusion y movimiento corporal

El movimiento corporal relacionado con los diferentes elementos constitutivos de la música →

Danzas folklóricas argentinas →

Observación y análisis de figuras propias de la danza →

Los instrumentos sonoros y musicales

Materiales y objetos: características y propiedades →

Selección de instrumentos para acompañar canciones de diferentes estilos	→	→
Relación entre materiales y sonido: superficie - tamaño - forma con textura - registro - sonoridad	→	→
Las partes de los instrumentos: materia vibrante, cuerpo resonante, material excitante (dedos, manos, palillo, baquetas, etc.)	→	→
Realización conjunta o individual de pequeñas obras	→	→
		Realización conjunta de pequeñas obras con dirección autónoma
Instrumentos aborígenes y folklóricos	→	→
Grupos de instrumentos de la orquesta sinfónica	→	→
		La habitual disposición de la orquesta sinfónica
Audición orientada de diferentes versiones grabadas	→	→
Algunas agrupaciones instrumentales de acuerdo a géneros y estilos: folklore, rock, etc.	→	→
	Jazz, tango	→
		Música de cámara y música sinfónica
Instrumentos electrónicos: teclados simples	Teclados con mayores prestaciones	→
Juicio crítico acerca de las propias producciones y las de los demás	→	→
TEATRO		
Desinhibición		
Experimentación e invención de juegos de desinhibición y sensibilización a partir de distin	→	→

tos estímulos y estados de ánimo

Comunicación

Exploración y prueba de juegos de comunicación reglados →

Experimentación de juegos que posibiliten el vinculo y la confianza individual y grupal →

Confianza corporal →

Juegos de sincronización

Recursos corporales y vocales

El cuerpo en relación: movimiento, juego, afectividad y expresión →

Copia, imitación del movimiento de los otros. →

Complementar y completar el movimiento de los otros →

Experimentación de contrastes orgánicos de postura, velocidad rítmica y nivel espacial. →

Transformación expresiva del propio cuerpo →

Movimientos expresivos. Gestualidad →

Exploración de los propios recursos corporales y vocales en dramatizaciones a partir de diferentes estímulos. →

Exploración y descubrimiento del ritmo teatral →

Experimentación del ritmo en situaciones dramáticas →

Experimentación de juegos del lenguaje oral con sonidos →

Reconocimiento de textos y sus distintas intenciones →

Narraciones y descripciones orales breves

Imaginación y creatividad Experimentación de juegos de creación individual y grupal partiendo de los elementos del código teatral.	→	→
Desarrollo de la creatividad a partir de estímulos literarios, dramáticos, musicales y plástico-visuales en situaciones dramáticas.	→	→
Improvisación Experimentación de juegos de roles y creación de personajes organizados e improvisaciones con estructura dramática	→	→
Práctica de improvisación en subgrupos partiendo de estímulos gráficos, sonoros, gestuales, literarios y espaciales	→	→

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
La producción como síntesis integradora. Los referentes regionales, nacionales y universales	**PLASTICA** **Línea** **Color** **Espacio** (dibujo, pintura, grabado, modelado: distintas experiencias).	→	→
	Reconocer y valorar el patrimonio cultural del país	→	→
		Reconocer y valorar el patrimonio cultural del continente americano	→
	El proceso artístico en nuestra cultura a través del tiempo	→	El proceso artístico: diversidades de estilo y género
	Lectura de imágenes: codificación y decodificación orientada	→	→
	Los diferentes tipos de cada una de las producciones artísticas (fantásticas y reales), propias, de sus pares y de otros (dibujo, pintura, grabado, modelado: distintas experiencias).	→	Apropiación del código visual
		Búsqueda y comentario de las producciones artísticas en los medios de comunicación social	→
			Uso y reconocimiento de los distintos recursos de la tecnología de la información en producciones artísticas
	Analizar sobre lo observado e internalizado durante visitas y paseos a plazas, exposiciones teatros, talleres y/o sobre el material expuesto en forma visual (laminas, videos, diapositivas)	→	→
	Percepción Utilización de elementos identificados mediante la escucha y la observación en el espacio circundante	→	→

Percepción libre - orientada	→	→
Autopercepción	→	→
Percepción como seleccionadora: identificación de los elementos de los lenguajes artísticos, con el material registrado en vivencias témporo -espaciales - corporales	→	→
Aplicación de la asimetría, regularidad, continuidad, unificación, forma, en procesos comunicativos	→	→

MUSICA

Percepción

Percepción libre - orientada	→	→
Autopercepción	→	→
Factores de tensión - distensión; regularidad - irregularidad; velocidad - ritmo	→	→
Identificación de los elementos musicales con el material registrado en vivencias témporo - espaciales - corporales	→	→
Utilización de los elementos identificados mediante la escucha y la observación	→	→
Comprensión de mensajes musicales	→	→

Improvisación

Realización de diferentes versiones de una misma obra	→	→
	Realización de diferentes versiones con posterior análisis comparativo para su mejoramiento	→
		La capacidad de mejorar

		resultados orquestales, en la instrumentación del cancionero o en la sonorización de cuentos y poesías
El patrimonio cultural		
El proceso artístico en nuestra cultura: a través del tiempo, cambio, continuidad y diversidades de estilo y géneros	→	→
Reconocimiento y valoración del patrimonio cultural del país y del continente americano	→	→
Codificación y decodificación orientada	→	→
La producción artística y los medios de comunicación social	→	→
	La tecnología de la información	→
Identificación y comparación de producciones artísticas de distintas culturas, épocas y autores	→	→
		Uso y reconocimiento, dentro de lo posible, de los diferentes recursos de la tecnología de la información en producciones artísticas
TEATRO		
Producción		
La pantomima. Lenguaje gestual.	→	→
Creación y representación de historias a partir de títeres.	→	→
	Trabajo con máscaras.	→
		Radioteatros. Creación de historias, diálogos, efectos sonoros y distribución de roles.
Dramatización a partir de motivaciones múltiples: canciones, poemas, leyendas, imágenes, tex-	→	→

tos informativos, experiencias personales, etc.		
La creación colectiva.	→	→
	Producción colectiva, en subgrupos utilizando diferentes recursos expresivos. →	
		Elaboración grupal de proyectos de representación dramática.
Representaciones grupales utilizando elementos expresivos teatrales: vestuario, utilería, maquillaje, escenografía, iluminación, musicalización.	→	→
Reflexión sobre logros y dificultades expresivas.	→	→
El patrimonio cultural		
Asistencia y reflexión sobre espectáculos de teatro y títeres	→	→
Identificación y comparación de producciones artísticas de distintas culturas, épocas, autores, estilos y géneros	→	→
Identificación de las diferentes lecturas realizadas de los espectáculos teatrales	→	→
	Relación entre texto dramático y texto espectacular. →	
Búsqueda y comentario sobre la producción artística y los medios de comunicación social	→	→

3.9. Lineamientos de acreditación del segundo ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el 2do. ciclo de la EGB puedan resolver situaciones que implican:

- Aplicar los elementos constitutivos de los lenguajes artísticos y sus modos de representación en producciones individuales y grupales.

- Utilizar con intencionalidad estética los instrumentos, materiales, procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos.

- Incorporar en sus producciones individuales y/o grupales elementos que manifiesten un desarrollo creciente en su sensibilidad, creatividad y expresividad.

- Elaborar proyectos, en forma cada vez más autónoma, que atiendan a sus posibilidades y necesidades comunicativas y expresivas, seleccionando las estrategias apropiadas.

- Realizar análisis críticos (incorporando los contenidos abordados en el ciclo) sobre las producciones artísticas propias, de sus pares, locales, regionales, nacionales y universales.

Bibliografía

. ARHEIM, R.: "El pensamiento visual. Arte y percepción visual", Ed. EUDEBA.
. BERENSON, M.: "Estética e historia de las artes".
. BEST, Francine: "Educación Musical para todos", Ed. Ricordi.
. BRANDT, Ema: "Aportes bibliográficos varios sobre Educación Plástica".
. BRUNER, Jerome: "Acción, pensamiento y lenguaje", Ed. Alianza.
. BRUNER, Jerome: "Realidad mental y mundos posibles", Ed. Gedisa.
. Constitución de la Nación Argentina.
. Constitución de la Provincia de Río Negro.
. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación. 1995.
. CRESPI-FERRARIO, Irene: "Léxico técnico de las Artes Plásticas", Ed. EUDEBA.
. DIGELMAN, Denise: "La eutonía de Gerda Alexander", Ed. Paidós.
. DIAZ BARRIGA, Angel: "Currículum y Evaluación Escolar".
. DIAZ BARRIGA, Angel: "Currículum y Evaluación Escolar".
. DOTTRENS, Robert: "Hay que cambiar la Educación", Ed. Kapeluz
. ELOLA, Hilda: "Teatro para maestros", Ed. Marymar.
. ELOLA, Hilda: "Teatro para maestros", Ed. Marymar.
. FAURE-LASCAR: "El juego dramático en la escuela", Ed. Plus Ultra.
. FINCHELMAN, María Rosa: "Expresión teatral infantil", Ed. Plus Ultra.
. GAINZA, Violeta: "La improvisación musical", Ed. Ricordi.
. GARDNER, Howard: "Educación Artística y desarrollo humano/ Arte, mente y cerebro, Ed. Paidós.
. GARDNER, H: "Arte, mente y cerebro" Una aproximación cognitiva a la creatividad, PAIDOS STUDIO básica.
. GONZALEZ CUBERES, María Teresa: "El taller de los talleres", Ed. Estrada.
. HERBON, Alicia y otros: "Educación y expresión estética", Ed. Plus Ultra.
. IGLESIAS, Luis: "Didáctica de la libre expresión", Ed. Pedagógicas.
. ILLEMS, Edgar: "Bases Psicológicas para la Educación Musical", Ed. Ricordi.
. Ley Federal de Educación N° 24.195.
. Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2.444.
. LOWENFELD, Víctor: "El desarrollo y la capacidad creadora", Ed. Kapelusz.
. LOWENFELD, Víctor: "El niño y su arte", Ed. Kapelusz.
. MALBRAN, Silvia: "Ese es otro cantar", Revista NOTAS N° 2, Fundación para la Educación Musical.
. MALBRAN, Silvia: "El aprendizaje musical de los niños", Ed. Ricordi.
. Módulos de Capacitación - DI. FO. CA. PE. A. - Area Expresiva.
. MURRAY SCHAFER, R.: "El nuevo paisaje sonoro", Ed. Ricordi.
. MURRAY SCHAFER, R.: "El rinoceronte en el Aula", Ed. Ricordi.
. MURRAY SCHAFER, R.: "Limpieza de oídos", Ed. Ricordi.
. ORFF, Carl y KEETMAN, Gunild: "Música para chicos, Ed. Pentatónic.
. PARDO BELGRANO, María Ruth y otros: "Teatro: Arte y Comunicación", Ed. Plus Ultra.
. PEÑA GUZMAN, Solano: "Ensayo sobre una teoría general del Arte", Ed. EMECE.
. PINEAU, Christiane: "L' education musicale a l' ecole maternelle", CNDP-CRDP de Poitiers.
. Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica para el Nivel Primario. CPE. Rio Negro / 1991.
. READ, Herbert: "Educación por el Arte", Ed. Seix Barral.
. RIEMANN, Hugo: "Fraseo musical", Ed. Labor.
. VEGA, Roberto: "El teatro en la Educación", Ed. Plus Ultra.

EDUCACION FISICA

1 FUNDAMENTACION

El lugar que se le dio al cuerpo, no fue el mismo en el correr de los años, pues la concepción filosófico-dualista que durante mucho tiempo influyó sobre la cultura occidental, incidió en la Educación Física escolar.

De la división cuerpo-mente (con subvaloración de lo corporal) aparece la idea de cuerpo objeto que tiene valor por su utilidad, sin pensar en un enfoque integrador del individuo.

Es en la búsqueda de un sentido renovador que la Educación Física parte de la necesidad de revisar la idea de cuerpo y apoyar un sentido de hombre integral, pasando de cuerpo objeto a cuerpo propio, modificando substancialmente la forma de abordarlo, apuntando a un desarrollo total y equilibrado del individuo, vehículo de expresión y comunicación.

"La Educación Física quiere poner en juego junto con la actividad corporal, el intelecto y las fuerzas expresivas" Cagigal.

Si entendemos que el hombre es una totalidad, que las áreas cognitiva, psicomotriz y socio afectiva actúan simultáneamente podemos decir que la Educación Física es... "educar al ser humano por medio de su cuerpo en movimiento..." un cuerpo-movimiento inseparables, pilares fundamentales de las manifestaciones humanas "que están en la base de todo aprendizaje de toda educación".

Pero la Educación Física, además opera en lo colectivo y se construye socialmente, porque esencialmente es trabajo en y con grupos y en este terreno lo actitudinal aparece con real relevancia: respeto, cooperación , solidaridad, comunicación, compartir, elementos que necesitan de la formulación, aceptación y cumplimiento de normas.

"Este planteo se hace desde una motricidad libre de estereotipos, buscando creatividad, plasticidad, recreación de movimientos para un alumno que sepa manejar su cuerpo como propio. El hombre por su naturaleza humana puede comunicarse y planificar su accionar a través de distintos lenguajes. El movimiento corporal es un lenguaje, una manera privativa de manifestarse" J.Lebouch.

La Educación Física en primero y segundo ciclo se irá desarrollando desde conductas motrices relacionadas fundamentalmente con aspectos perceptivos, habilidades y destrezas motrices, iniciación a las tareas motrices específicas y desarrollo de la condición física general.

Las tareas motrices de primer ciclo tienen una estrecha relación con la experiencia motriz cotidiana del niño, tanto desde los juegos motores, como desde las habilidades y destrezas básicas, en un contexto más rico y complejo, debiendo plantearse dichas tareas desde formas que promuevan la exploración y el descubrimiento de sus propias capacidades perceptivas.

El juego motor cobra un papel preponderante en este planteo porque a través de él, los niños adquieren un real significado de las relaciones básicas del movimiento en el espacio, en el tiempo, individual y grupalmente.

Es importante en este planteo que los alumnos tengan tiempo para sus propias experiencias, para poder resolver , descubrir y decidir con suficientes elementos a su alcance.

En el segundo ciclo se le pide utilizar lo que ya sabe como base para la adquisición de nuevos y más complejas situaciones de aprendizajes. La actividad será el resultado de habilidades y destrezas básicas combinadas y esa ejecución lleva implícito un desarrollo global de la condición física.

El respeto hacia la norma desde la organización de juegos más complejos será un elemento didáctico importante donde la superación del oponente constituirá una de las situaciones a resolver.

A partir de lo expuesto **el eje organizador** del área es el siguiente.

Con el cuerpo en movimiento el niño se relaciona con el medio, conoce su cuerpo, sus posibilidades, las de sus compañeros en un ámbito de respeto hacia la norma, a través de juegos y tareas.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos generales

- Comprender el aporte valioso de la Educación Física para el mejoramiento de la salud y calidad de vida.

- Participar en juegos y actividades, resolviendo situaciones de movimiento, estableciendo relaciones con los demás, evitando discriminaciones, comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad competitiva.

- Conocer y valorar el cuerpo a partir de diversas actividades físicas, para descubrir posibilidades motrices personales y adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

- Relacionarse con la naturaleza en forma respetuosa y armónica y a partir de experiencias variadas adquirir conocimientos, valores, actitudes, compromisos y habilidades necesarias para proteger y mejorar el medio ambiente.

- Encontrar formas personales de movimiento a través de actividades que posibiliten el enriquecimiento de la capacidad creativa y comunicativa .

2.2. Contenidos

Los contenidos de Educación Física están planteados alrededor de los siguientes ejes temáticos: Juegos Motores, Desarrollo Perceptivo Motor, Vida en la Naturaleza y al Aire Libre y Natación que se incluye en los ejes temáticos enunciados anteriormente.

A su vez, cada ciclo sintetiza a través del Eje General la idea o concepto abarcativo permitiendo la articulación de todos los ejes temáticos.

Esta organización no debe dar idea de fragmentación, ni de unidad aislada, sino que están íntimamente relacionados los unos con los otros.

"El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizador ya que éste posibilita la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno" Zabala.

Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se abordan en forma espiralada, desde el eje y entre los ejes temáticos, atendiendo a las características del grupo, edad, intereses y necesidades.

Los contenidos que figuran en este diseño son abarcativos de muchos otros que de hecho el docente deberá incluir de acuerdo a la realidad de la escuela y la comunidad en donde trabaja.

Los contenidos de un ciclo continúan siendo trabajados en el siguiente y pasan a estar incluidos en otros de mayor complejidad.

El orden de los ejes temáticos no suponen lo mismo para su tratamiento y en este aspecto, cabe señalar que el enfoque de este curriculum considera a los ejes temáticos como medios,

los cuales se integran y se interconectan entre sí en forma permanente.

2.3. Consideraciones metodológicas

Este enfoque didáctico, se desprende de una manera de entender el aprendizaje y de concebir la enseñanza, posturas que por otro lado, se encuentran en el marco pedagógico de este curriculum.

La utilización efectiva de lo aprendido en una situación concreta para resolver un problema determinado se hace extensiva, también a la posibilidad de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones y de esa manera utilizar nuevos aprendizajes.

"Cuanto más rica en elementos y relaciones es la estructura cognitiva de una persona, más posibilidades tiene de atribuir significados a materiales y situaciones novedosas y por lo tanto más posibilidades tiene de aprender significativamente nuevos contenidos" Cesar Coll

Teniendo en cuenta el nivel evolutivo, experiencias previas y estadios del aprendizaje de los niños, el docente de Educación Física facilitará elementos para revalorizar el movimiento, la acción y el juego apuntando a un crecimiento integral del alumno.

No existe un resultado único a lograr por todos, el movimiento no es un patrón de respuestas rígidas, ajeno al individuo que lo realiza, ni tampoco un modelo tal, que resulte inhibitorio para su aprendizaje.

Los procedimiento didácticos tienen que estar estructurados de manera que resulten coherentes con este concepto de Educación Física. En este caso será de carácter abierto, que básicamente implica la existencia de un docente que facilite un aprendizaje con planteamientos sistemáticos y no el producto de la improvisación o inspiración personal del momento.

... "La Educación Física tiene que ofrecerse de tal modo que llegue a ser interesante para el educando, que le plantee interrogantes que pueda contestar por sí mismo... que entren en el juego la inventiva , la fantasía cinética" A.M. Seybol. 1978
Los niños tienen posibilidades inagotables en su accionar y podrán desde las propuestas buscar los mejores modos de ser desde el cuerpo y con el cuerpo, para lo cual la clase se planteará como hipótesis, propuestas con posibles respuestas variadas, juegos abiertos para que puedan resolver personalmente cada situación.

Resolver situaciones de movimiento, como así también ejercitar la reflexión de lo vivido será el resultado del trabajo de algún tiempo, teniendo mucho que ver la intervención docente, vínculos, propuestas, permisos etc.

"La didáctica que se plantea se dirige a un cuerpo propio que conserva intactas todas sus posibilidades de expresión, del cual depende el equilibrio de la persona y no a un cuerpo objeto mecanizado con la mira de un mejor rendimiento" Jean Lebouch.

2.4. Evaluación en el área

Partiendo de la concepción de que el niño es una totalidad que se supera, que puede crecer en la totalidad de su dimensión humana, el docente deberá prever estrategias propias de evaluación en la seguridad que no hay una manera única de trabajar el proceso y alcanzar

el producto.
Difícil es en este sentido la tarea del docente de Educación Física con grupos numerosos que a pesar de los esfuerzos muchas veces finaliza el año sin conocerlos.

Es tan importante a la hora de evaluar, el cumplimiento de una norma de juego como la correcta realización del mismo.

En la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos se debe tener en cuenta tanto sus progresos como sus dificultades, éstas últimas influirán en los ajustes que el docente deba realizar a las tareas programadas, a las intervenciones didácticas previstas etc. En suma tanto los progresos como las dificultades permitirán al docente ratificar y/o rectificar la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación debe ser pensada y diseñada lo más continua posible, de acuerdo al eje, ideas básicas, propósitos, contenidos. Cada actividad se puede y debería convertir en un aspecto a evaluar. Por eso es aconsejable diseñar alguna manera de registro, que al mismo tiempo facilite la tarea docente.

La evaluación se podrá llevar a cabo en distintos **momentos** y con diversos **procedimientos**.
Los distintos **momentos** de realizar una evaluación pueden ser: inicial, del proceso y del producto.
En relación a los **procedimientos** pueden ser múltiples, proponiéndose a modo de sugerencias: observaciones sistemáticas, seguimientos del trabajo del alumno, diálogos, fundamentación, comentarios, como así también valoración del proceso de resolución de problemas.
Sería interesante considerar otros elementos como por ejemplo: el grado de participación, el respeto por normas elementales, su seguridad e independencia, interés por aprender, participación oral y reflexión frente a la práctica, solidaridad, compañerismo, actitud frente al error, actitud frente al trabajo grupal.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

3.1 Eje organizador

Con el cuerpo-movimiento los niños se relacionan con el medio, conocen su cuerpo, sus posibilidades, las de sus compañeros en un ámbito de respeto hacia la norma a través de juegos y tareas.

3.2. Ideas básicas

- Con el cuerpo en movimiento los alumnos descubren sus posibilidades motrices al mismo tiempo que establecen relaciones entre ellos.

- El movimiento en su relación con el espacio-tiempo-objeto-sujeto posibilita al alumno un progresivo ajuste de la motricidad en la adquisición de nuevos movimientos.
El alumno adquiere variadas y cada vez más complejas posibilidades de movimiento a partir de un progresivo ajuste del mismo al espacio-tiempo-objeto-sujeto

- La práctica de actividades en contacto con la Naturaleza y al aire libre posibilita al alumno relacionarse con el medio ambiente con el fin de disfrutarlo, cuidarlo y respetarlo

- En la práctica de los juegos motores los alumnos también participarán en su organización, en la creación y recreación de un sistema de reglas y en el respeto a las mismas favoreciendo una actitud crítica y reflexiva

- A través de la práctica de Juegos Motores los alumnos desarrollan una inteligencia táctica y estratégica o capacidad de anticipar y resolver situaciones concretas

- Las prácticas de Educación Física ayudan al niño a adquirir una conciencia sobre salud e higiene.

3.3. Contenidos actitudinales

Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas motores.

Disposición favorable para contrastar actuaciones y resultados.

Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas de los juegos.

Disposición para jugar, sólo y con otros.

Tolerancia y serenidad en la victoria y la derrota.

Valoración del trabajo cooperativo.

Superación de estereotipos discriminatorios.

Reflexión crítica sobre los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas.

Placer con los desafíos que implican compromisos corporales y motrices.

Cuidado de materiales, elementos, instalaciones en la práctica de actividades corporales.

3.4. Contenidos procedimentales

Práctica de normas de higiene corporal, postural y ambiental.

Práctica de normas de preservación del medio ambiente.

Utilización de estrategias para resolver situaciones de movimiento.

Adopción de medidas de seguridad individuales y grupales.

Utilización de formas organizativas individuales y grupales

Análisis, evaluación (individual y grupal) y verbalización sobre juegos y actividades en las que se interviene.

Práctica de acuerdo grupales en función de las necesidades de todos

Práctica y selección de recursos corporales y expresivos.

Práctica y selección de actividades que integren capacidades corporales y orgánicas, perceptivas, imaginativas, expresivas, comunicativas en el movimiento personal y grupal.

Práctica y selección de actividades de aprendizaje en base a la exploración y reflexión sobre el movimiento corporal y su relación con los propósitos.

3.4.1 Primer ciclo

Exploración de formas de preparación , orgánica, artro-muscular y psíquica
Experimentación de recuperación y estabilización de funciones .
Experimentación de actividades de aprendizaje.
Exploración de capacidades y recursos naturales y expresivos
Registro del tono muscular.
Experimentación del movimiento a situaciones variadas.
Exploración del movimiento tanto global como segmentario.

3.4.2 Segundo ciclo

Selección de formas de preparación orgánica, artro-muscular y psíquica.
Selección de actividades de recuperación y estabilización de las funciones.
Selección de actividades de aprendizaje.
Análisis de capacidades y recursos naturales y expresivos.
Ajuste del tono muscular a las acciones.
Economización de la energía en el movimiento.

Ajuste variación y flexibilización de los estereotipos motores.
Establecimiento de relaciones entre distintas actividades.

3.5. Caracterización de los ejes temáticos

Los contenidos del área se han organizado teniendo en cuenta los siguientes ejes temáticos:

Vida en la naturaleza y al aire libre.

Desarrollo perceptivo motor.

Juegos motores.

Eje: *Vida en la naturaleza y al aire libre*

El conocimiento y preservación del medio ambiente es más que una moda ecológica que actúa como oferta educativa en las escuelas de hoy. Sus raíces están en la crisis actual del modelo de crecimiento y desarrollo en el mundo.

La preocupación por la preservación del medio ambiente se pone de manifiesto en un movimiento social ambientalista y aparece como una necesidad el abordarlo desde la escuela. El hombre por su condición racional fue y es por sobre el resto de los seres vivos protagonista de cambios en la madre tierra (Gaia) y responsable de los mismos.

En el ámbito escolar, el contacto grupal con la naturaleza contribuye al desarrollo social de los niños como así también afianza la autonomía corporal, social, moral ,sobre todo a partir de experiencias en donde los alumnos cuenten con el espacio para :proponer, organizar, coordinar, decidir.

A través de experiencias en contacto con la naturaleza y al aire libre, los alumnos pueden desarrollar habilidades para desempeñarse en el medio natural pudiendo reflexionar ante distintas situaciones que provienen del medio ambiente.

Cada región cuenta con recursos naturales que le son propios debiendo aprovecharlos para la realización de actividades: costas de río, mar, lago, laguna y arroyos, mesetas, bardas, montaña, etc.

Los niños en **primer ciclo** encontrarán en las clases de Vida en la Naturaleza y al Aire Libre oportunidades para conocer, adquirir habilidades y comprometerse en proteger y mejorar el medio ambiente.

Actividades específicas tales como fuegos, selección de lugares, caminatas, juegos al aire libre, a la par de contenidos actitudinales como cooperación, solidaridad, tolerancia, posibilitan vivencias y aprendizajes significativos de crucial importancia para los alumnos.

Pernoctar en la escuela o en otro lugar, implica de alguna manera, para lo que puede ser la posterior salida campamentil, entrenamiento en la realización de juegos, fogón, veladas, etc.

La escuela debe reservar un lugar destacado para estas actividades, para poder vivir desde experiencias directas la íntima relación hombre-medio, hombre-tierra, pues el sentido de responsabilidad ante sí mismo, el ambiente y sus semejantes sólo será un hecho a partir de la acción.

Los contenidos de **segundo ciclo** deberán orientarse para propiciar el progresivo compromiso, responsabilidad y autonomía de los alumnos en todos sus aspectos: organizativos, de programación, de actividades específicas de campamento etc.

Los juegos en la naturaleza y al aire libre, van adquiriendo mayor complejización que tiene que ver con la variedad de los mismos, como así también sus aspectos normativos.

La variedad y riqueza de contenidos encuentran una mayor significación en la posibilidad de realizar talleres interdisciplinarios con otros docentes. A partir de excursiones , por ejemplo, "se podrán incorporar propuestas de trabajo que agregan al relevamiento de datos sobre las características físicas y ambientales, el registro de las características sociales, culturales, económicas y la reflexión sobre las relaciones entre la actividad humana y la preservación y deterioro del medio ambiente" (del programa de Asistencia técnica para la transformación curricular).

En el campamento de 24 hs. los alumnos abordarán contenidos que encontrarán variedad y profundización a partir de trabajos que se desarrollarán en un marco de compromiso, responsabilidad y autonomía en la interacción cooperativa con sus pares.

Eje: *Desarrollo perceptivo motor*

Se integra con esta denominación a los contenidos que desarrollan o mejoran distintos aspectos perceptivos, esto es propioceptivos, kinestésicos, que tienen que ver con las sensaciones producidas por el movimiento: equilibrios, relajación, incordinación, tensión, fatiga, contenidos que en definitiva mejoran el conocimiento que existe entre el hombre, su cuerpo y el movimiento en relación así mismo y a su entorno temporal-objetal-espacial.

El Desarrollo Perceptivo Motor junto a la Vida en la Naturaleza y Juegos Motores son imprescindibles para una mejor calidad de vida.

Para su implementación se debe contar con la mayor variabilidad de objetos (convencionales, no convencionales, originales, que sean propuestos por alumnos y docentes) y tareas que le permitan al niño expresar toda su gama de posibilidades expresivo-motoras.

En el **primer ciclo** los contenidos del eje generan actividades que posibilitan el aprendizaje del propio cuerpo y de la propia acción en relación con los demás comprometiendo así a la totalidad de la persona.

Estos aprendizajes con el propio cuerpo y el propio movimiento constituyen en definitiva el conocimiento de sí mismo y de la propia capacidad de acción.

Es en la búsqueda del "cuerpo propio" que lo expresivo cobra real trascendencia, desde actividades que permitan al niño descubrir su potencial creativo, por lo cual contenidos de expresión corporal atraviesan en forma horizontal todos los ejes temáticos, incluyéndoselos especialmente en este curriculum en Desarrollo Perceptivo Motor y Juegos Motores.

En **segundo ciclo** las propuestas desarrolladas son continuidad del primero, adecuando las actividades a las posibilidades, intereses y necesidades individuales y grupales en este nivel. Cada realidad marca características en nuestros alumnos que se acercan más a la historia personal que a la etapa cronológica.

Cada niño encontrará su particular y personal estilo de movimiento, a la luz de actividades

que le permitan esta búsqueda en su realización, lo que implica propuestas para la práctica de un variado repertorio motor.

Los esquemas motores básicos encuentran complejización a partir de diferentes combinaciones en actividades que los alumnos realizarán individualmente, en pequeños y grandes grupos con y sin elementos.

El desarrollo de las capacidades perceptivas será el resultado del ajuste del movimiento al espacio y al tiempo en situaciones cada vez más complejas.

En esta etapa las propuestas deberán continuar el proceso de estimulación de las capacidades motoras, tendientes a propiciar su acrecentamiento a partir de trabajos que contengan estos aspectos en forma general y en la medida de las posibilidades de los niños.

Además deberá ir vivenciando e incorporando información referida a : señales de fatiga, regulación del esfuerzo, esquemas posturales correctos o incorrectos, como así también sobre músculos, huesos y articulaciones más importantes, contenidos estos que deberán relacionarse y trabajarse simultáneamente con la docente de ciclo.

Eje: *Juegos motores*

Los juegos han tenido un lugar de privilegio en las clases de Educación Física, los estudios y publicaciones sobre sus distintas formas de análisis fue despertando la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica.

Los niños, pueden aprender jugando, el juego es un proceso vital lleno de conductas totalizadoras: lo afectivo, lo corporal, lo mental. También es un medio cognitivo, afectivo, social.

“Jugar es vida y crecimiento, el niño al jugar, muchas cosas le suceden, explora, manipula, investiga, relaciona, organiza descubre, comparte, crea, conoce su cuerpo, realiza proyectos y afirma su personalidad. A través de él, incorpora normas y reglas cuya aceptación y respeto favorece la adquisición de la libertad y responsabilidad social” Medina y Vega.

La oposición en broma, en serio, oscila constantemente en el proceso. El juego no es la vida corriente o propiamente dicha, más bien consiste en escaparse de ella. El niño sabe muy bien que juega “como si...”, pero esta conciencia no excluye que lo practique con seriedad.

Cuando un niño y una niña juegan lo hacen por necesidad, por jugar simplemente (fin autotélico), es el docente quien muchas veces busca en él un fin ulterior, siendo en estos casos cuando los niños tienen la posibilidad de jugar "con": esquemas motores básicos, puntería, esquemas de acción, etc. Sin embargo el significado de lo aprendido, se encuentra en esa acción sublime, en su simple realización, que hace posible su elaboración y apropiación interna, en un ambiente imprescindiblemente lúdico. El hombre y el animal aprenden a **jugar y por jugar** solos o en grupo.

En el **primer ciclo** el juego de roles ocupa un lugar relevante y será planteado desde un marco de respeto hacia el niño, hacia sus gustos y necesidades.

Participando en las reglas, armado de espacios de juegos, acuerdos toma conciencia de sus posibilidades motrices, de su cuerpo, de su capacidad para resolver conflictos, como así también de su lugar dentro del grupo.

Los juegos de imitación, dramatización, sensoriales, cantos, rondas, también tienen sentido en este nivel, por la necesidad que tienen los niños de representar, imitar, evocar situaciones vividas, funciones que aparecen en este período como consecuencia de la

función simbólica.

El juego con reglas se desarrolla durante toda la EGB y va desde juegos muy simples (masivos , persecución) a los de mayor complejidad (deportivos), pero en realidad en este camino los primeros no desaparecen, sino que pasan a integrar a los segundos, como uno de sus componentes básicos.

En el **segundo ciclo** el niño va encontrando un estilo personal de juego a partir de propuestas variadas, en donde va ajustando su formación motora general, sus habilidades y destrezas individuales, a los requerimientos más complejos en la práctica con los demás.

En este nivel los alumnos, paulatinamente, deberán lograr autonomía e independencia, participando en la práctica y organización de juegos deportivos, "haciendo como si" practicaran deportes, pasando de la aceptación de las reglas a la negociación y propuestas de las mismas, pero también aprendiendo a respetar a quienes las arbitran (que puede ser el docente o un niño). Dicen Aguilá y Burgués "Cada sujeto con sus inquietudes, motivaciones, personalidad y particularidades que le caracterizan dibujará un juego algo distinto al de los demás participantes".
La complejidad de los juegos deportivos se da en el acercamiento de los mismos a los deportes (sin llegar a serlo), posibilitando a los alumnos vivencias de cooperación, oposición, comunicación, contracomunicación, tácticas etc.
También en ellos, los niños encontrarán su importante lugar en el equipo al que pertenecen en función del rol asignado, como así también deberán respetar el rol de los demás

Los C.B.C. dicen: " Los Deportes no constituyen formas motrices posibles en primero y en segundo ciclo de la E.G.B., por lo que su consideración y tratamiento, en términos educativos, debe asimilarse a las de los juegos reglados. Se los diferencian en razón de que los alumnos muestran un gran interés por estos juegos, aunque en función de su necesidad de identificación con el adulto, ellos hacen "como si" practicaran fútbol, basquet, voley, etc. flexibilizando y modificando las reglas según sus gustos y necesidades".

Es en esta práctica variada en donde el niño evita automatismos, en la utilización de balones distintos y otros elementos, en su participación en las reglas, en la variada utilización del espacio, en la posibilidad de jugar con muchos y con pocos chicos (pero con todos), en la particularidad que cada juego tiene para interpretar quien gana ,quien pierde, quien empata, el niño se involucra integralmente, en libertad, lo que le da la posibilidad de crear al mismo tiempo.

Acerca de la competencia

Se considera a la competencia como un aspecto inseparable y necesario de considerar en el eje temático Juegos Motores.
Inseparable porque cuando dos grupos juegan la competencia se da. Necesaria de considerar porque el docente debe tenerla en cuenta en su verdadera dimensión y replantearse las situaciones que se generan, en la seguridad que mucho se puede y debe hacer desde las clases de Educación Física en tal sentido.

Dice el D.C.91 "en la sociedad y por consiguiente también en la escuela, se ha estimulado durante muchos años el ser competitivo, con una sobrevaloración del rendimiento (intelectual, deportivo) en detrimento de otros valores (superación de uno mismo, ser mejor y otros).
Esta sobrevaloración produce una falta de modelos en cuanto al comportamiento correcto en lo competitivo, tanto en los participantes, como en los espectadores. Esta realidad ha llevado, muchas veces, a negar la competencia como parte de un aprendizaje a través del deporte.

La intención es la de resignificar la competencia en esta propuesta, la que forma parte de la esencia misma del deporte y algunos juegos, que estimula a organizar nuestros esfuerzos para confrontarlos con otros en función de reglas reconocidas de antemano y en un marco generalizado de placer por el encuentro, la competencia sana y legítima en la que prima el respeto por sobre todo.
Este planteo implica una búsqueda de nuevas estrategias por parte de los docentes, para el alcance de sanas experiencias competitivas".

Las clases en donde se aborden contenidos de Juegos Motores se deberán desarrollar en un marco cooperativo y no selectivo.
La intervención docente, los aspectos didácticos de la disciplina y todos aquellos puntos involucrados en este curriculum, darán sentido a una competencia que tendrá fundamentalmente carácter recreativo y como base una concepción humanista de la Educación Física, a partir de actividades auténticamente educativas.

Dice Diego Blazquez en su libro Iniciación a los Deportes en Equipo: "El deporte no es ni bueno ni malo, es el contexto el que determina su carácter.
Puede desarrollarse tanto el espíritu de equipo, como generarse el espíritu individualista, educar el respeto a la norma, como el sentido de la trampa. Es necesario determinar las condiciones pedagógicas que permitan convertir al deporte en una actividad deportiva auténtica"

Observación:

Los Ejes Temáticos, Desarrollo Perceptivo Motor y Juegos Motores, también consideran el abordaje de sus contenidos en el medio acuático.
La realización de prácticas en un medio diferente posibilita al niño una experiencia fundamental en la realización de actividades físicas y motrices, que contribuyen a la posibilidad de relacionarse en cuestiones de seguridad y límites personales.
La enseñanza y práctica de natación queda abierta a alternativas de posible implementación provincial y regional.
Con el objetivo de enriquecer los contenidos de cada grilla con respecto a los ejes temáticos mencionados es que se acercan contenidos específicos que hacen al desenvolvimiento de los niños en el medio acuático.
Los mismos se incluyen en la parte final en el cuadro de contenidos correspondientes al segundo ciclo. Por razones de diseño aparecen desarrollados en ese ciclo, lo cual no significa que los mismos puedan ser trabajados desde el primer ciclo cuando las condiciones lo permitan.

3.6. Propósitos para el primer ciclo

La Enseñanza de la Educación Física en el primer ciclo de la EGB tiene como propósito desarrollar en los niños y niñas capacidades que les permitan:

- Vivenciar y explorar su propio cuerpo para aprehender las múltiples posibilidades de movimiento que tiene.

- Descubrir y coordinar las diferentes habilidades y destrezas motrices básicas para utilizarlas en variadas experiencias de relación con el espacio, el tiempo, con las personas y los objetos que pueblan su realidad.

■ Expresarse a través de su cuerpo en movimiento, participando creativamente en diferentes actividades que lo lleven a descubrir las formas personales de la expresión de su cuerpo.

■ Conocer y comprender la organización de los juegos y sus reglas, participando y cooperando con los compañeros en el logro de metas comunes para aprender a respetar y construir nuevas organizaciones y reglas de juegos

■ Identificar en distintas actividades físicas y en los juegos las situaciones problemáticas que se presenten para proponer distintas alternativas de solución que faciliten la adaptación a nuevas situaciones planteadas.

■ Disfrutar en la realización de actividades en la Naturaleza, de las actividades al aire libre y de todo el contexto que se crea a partir de ella.

3.7. Cuadros de contenidos de primer ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Juegos motores	El Juego Motor. El placer por jugar.	El Juego Motor. Recreación de juegos.	El Juego Motor. Invención de juegos.
	El juego. La regla. Equivocación. Trampa.	→	El juego. La regla. La trampa. Acuerdos y desacuerdos.
	Aceptación y respeto a las reglas de los juegos.	→	Participación y respeto a las reglas.
	El espacio de juego. Sus límites.	→	→
		Armado de espacios de juegos, para los juegos que se recrean.	Armado de espacios de juegos, para los juegos que se inventan.
	Juegos en el espacio parcial y total.	→	→
	Nociones de límites, de región interna y externa. De zonas prohibidas y permitidas.	→	→
	La delimitación del campo de juego. Identificación de la textura visual y táctil: naturales y artificiales	Interiorización con toma de conciencia de las nociones vinculadas a límites, regiones y zonas restringidas.	→
	Construcción del espacio lúdico propio y ajeno. Ejemplo: Marcación del campo de juego.	→	Delimitación del campo de los juegos que se inventan.
	Reconocimiento de los mensajes simples gestuales, provenientes de los demás.	→	→
	Juegos con ritmos, bailes, coreografías.	→	→
	Puesta en juego de la capacidad gestual, mímica de la comunicación no verbal.	→	→
	El juego de rol en el juego con otros.	→	El juego de rol y los juegos en grupos.

Juegos con elementos tradicionales y no tradicionales.	→	→
Juegos con objetos reales o imaginarios.	→	→
Juegos de ayer y de hoy.	→	→
Participación en la decisión sobre los juegos a jugar.	→	→
Juegos con capacidades motoras condicionales (resistencia, fuerza, etc.)	→	→
Juegos con esquemas de acción (habilidades, destrezas, equilibrio).	→	→
Exploración de esquemas de acción en situaciones de juego.	→	Comparación de esquemas de acción en situaciones de juego.
Juegos con el movimiento global y segmentario.	→	Anticipación de situaciones de juego.
El compañero y el oponente como compañeros de juego.	→	El juego en equipo.
Verbalización de las evaluaciones lúdicas tácticas reglamentarias	→	→
		Nociones de ataque, defensa y agrupamiento.

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	Segundo año	Tercer año
Desarrollo perceptivo motor	Ejercitación de la percepción interior (propio cuerpo, espacio, tiempo, objeto)	→	→
	Nociones vinculadas a los esquemas posturales: de pie, arrodillado, sentado, etc.	→	→
	Utilización de las distintas partes del cuerpo en las acciones.	→	→
	Toma de conciencia de la tensión y relajación global y segmentaria.	→	→
	Utilización del espacio parcial y total.	→	→
	Ajuste global del espacio-tiempo-objeto a las distintas situaciones.	→	→
	Esquemas motores básicos (caminar, correr, saltar, recibir, lanzar, arrojar, etc.) Uso de ellos. Combinaciones.	→	Uso y comparación de esquemas Motores Básicos.
	Exploración activa del medio y de materiales convencionales y no convencionales.	→	→
	Esquemas posturales (el rotar, el extenderse, el rodar, etc.) Uso de ellos. Combinaciones.	→	Uso y comparación de Esquemas Posturales
	Actividades en relación a diferentes ejes, planos y grupos segmentarios.	→	→
	Puntería, ejercitación.	→	→
	Ejercitación utilizando distintas partes del cuerpo con elementos de peso y forma variada a blancos fijos y móviles.	→	→

Los lados y partes del cuerpo. → →

Lados y partes más hábiles. Afirmación de la predominancia o preferencia lateral a través de movimientos espontáneos. → →

Exploración de las posibilidades del movimiento del cuerpo y sus partes. → →

Exploración del movimiento global y segmentario con respecto a objetos. → →

Uso de un lado y del otro del propio cuerpo. → Identificación y uso de izquierda y derecha del propio cuerpo.

Reconocimiento y ejercicio con el lado hábil. → →

Invención de movimientos. → →

Invención de movimientos en el espacio propio, parcial y total. → →

Práctica de ejercicios de equilibrio, de movilidad articular. Velocidad → →

Práctica de las nociones de sucesión, ordenamiento, velocidad, principio y fin, ritmo, simultaneidad, duración, pausa, etc. → →

Equilibrio. → →

Adquisición y práctica de distintas formas de equilibrio (estático, dinámico, plano inclinado, elevado, superficies varias, etc.) → →

Reconocimiento del espacio propio, parcial, y total.	→	→
Exploración y reconocimiento del espacio en relación a su cuerpo y a los objetos y sujetos circundantes.	→	→
Desplazamientos en diferentes direcciones, sentidos, alturas, niveles, formas y figuras.	→	→
Registro y comparación de ritmos corporales en reposo y en actividad.	Incremento de variadas respuestas a diferentes estímulos externos.	→
	Diferentes ajustes motores a estímulos: visuales, sonoros, táctiles.	→
	Ajuste de la práctica de esquemas motores a diferentes ritmos.	→

EJE	CONTENIDOS		
	Primer año	**Segundo año**	**Tercer año**
Vida en la naturaleza y al aire libre	Actividades al aire libre y en la naturaleza. Excursiones. Caminatas. Paseos. Pernoctada.	→	Campamento de 24 horas. Instalaciones.
	Juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza.	→	Grandes juegos diurnos. Juegos nocturnos. Participación en la selección.
	Prácticas de normas en convivencia.	→	→ Selección de actividades en la naturaleza y al aire libre. Colaboración en la organización interna del campamento. Las actividades rutinarias: cocina, limpieza.
	Reconocimiento de los espacios naturales.	→	→
	El medio natural. Cuidados y prevenciones.	→	→
	Usos de medidas de seguridad.	→	→
	El medio natural. Las plantas, los animales compañeros de vida.	→	→
	La vestimenta.	→	→
	Normas de higiene personal y ambiental.	→	Práctica autónoma de normas de higiene personal y ambiental.
	La caminata. El ritmo. Acuerdos.	→	→
			Participación en el armado y desarmado de campamento. Su ubicación.
			Actividades propias del campamento: fogón,

		fuegos, veladas, la carpa, etc.
El equipo personal.	⟶	El equipo general.
		Preparación del lugar del campamento.

3.8. Lineamientos de acreditación para el primer ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos del área, de modo que al finalizar el 1º Ciclo puedan resolver situaciones que implican:

- Realizar actividades donde se constaten sus habilidades y destrezas motrices básicas.
- Resolver situaciones de movimiento en su relación con el espacio, tiempo, objeto, sujeto.
- Reconocer y utilizar motrizmente las partes, los lados de su cuerpo y sus posibilidades en reposo y en actividad.
- Reconocer la derecha y la izquierda del propio cuerpo.
- Describir oralmente las actividades que se realizan.
- Recrear juegos individual y grupalmente a partir de consignas.
- Participar en los juegos organizados por los demás y organizar sus propios juegos.
- Valorar el uso cuidadoso de los materiales y recursos naturales.
- Participar en las actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza.
- Mostrar actitudes de valoración del propio cuerpo y de los demás compañeros.

3.9. Propósitos del segundo ciclo

La Enseñanza de la Educación Física en el segundo ciclo de la EGB tiene como propósito desarrollar en los niños y niñas capacidades que les permitan:

- Ajustar las habilidades y destrezas básicas a la formación motora general mediante la interpretación y resolución de situaciones de movimiento para actuar en una progresiva y más compleja práctica individual y grupal.

- Identificar en los juegos y en las distintas actividades físicas las situaciones problemáticas que se presentan para proponer distintas alternativas de solución que faciliten la adaptación a nuevas situaciones planteadas.

- Participar , organizar y coordinar juegos deportivos que le posibiliten un acercamiento a la práctica de los distintos deportes

- Combinar habilidades y destrezas motrices básicas, códigos de comunicación y contracomunicación motriz en la resolución de situaciones propias y juegos motores.

- Participar en la organización de las actividades en contacto con la naturaleza y al aire libre, lo que implique cada vez mayor compromiso en el cuidado de su propio cuerpo y el medio ambiente

- Participar creativamente y expresarse a través del cuerpo en movimiento, descubriendo formas personales de hacerlo.

3.10. Cuadros de contenidos de segundo ciclo

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	**Quinto año**	**Sexto año**
Juegos motores	El Juego , la importancia del juego. El compromiso en el juego.	→	→
	El juego y la regla. Negocios, acuerdos y respeto. Movilidad, trampa, boicot.	→	→
	El juego, el grupo de juegos. Roles, cambio de roles. Rol y función, ganar y perder en situación de juego.	→	→
	La destreza como instrumento de la habilidad.	→	→
	Ataque y defensa en situaciones de juego.	→	→
	La lógica de los juegos en relación a los objetivos, situaciones y acciones motrices más variadas: juegos de cualidades motoras, habilidades motoras, combinaciones.	→	→
	Elaboración y uso de sistemas de cooperación y oposición y códigos de comunicación y contracomunicación (comunicación con el oponente)	Comunicación y contracomunicación. La táctica como resolución grupal de situaciones de juego: Ataque y defensa.	Elaboración y uso de esquemas tácticos en orden a las situaciones de juego.
	Selección y organización de juegos motores.	→	→
	Juegos en grandes y pequeños grupos.	→	→
	Juegos sin elementos y con elementos variados (formas, tamaños, pesos)	→	→
	Participación en la decisión sobre los juegos a jugar y los modos de jugarlos.	→	→

Participación en la reglamentación de los juegos. →

Negociación de las reglas, considerando intereses y necesidades. →

Ajustes de esquemas de acción a las variables espacio-temporales en situaciones de juego. → El espacio y el tiempo en función del desarrollo del juego. →

Acción de juegos. Soluciones, acciones, observaciones, discusión. →

Exploración de tácticas de juego. → Comparación de esquemas tácticos. →

Interpretación de acciones de compañeros y oponentes. →

Anticipación de situaciones de juego. →

Juegos deportivos con reglas que tengan un mayor acercamiento a los diferentes deportes, posibilidad de variantes.

Lógica en la relación reglas, objetivos, situaciones y acciones motrices. →

Investigación de la relación, reglas , objetivos, situaciones y acciones motrices entre juegos deportivos diferentes →

Contrastación de acciones y resultados.
El puntaje de los juegos. →

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Desarrollo perceptivo motor	Esquemas motores combinados.	→	→
	La destreza y la habilidad: la importancia para el desenvolvimiento personal.	→	→
	Ejercicios inconvenientes.	→	→
	Detección de errores de movimiento.	→	→
	Formas de corregir posturas inconvenientes	→	→
	Identificación de posturas inconvenientes.	→	→
	Formación Física en los ejercicios y juegos de la vida cotidiana.	→	→
	Juegos y actividades lúdicas para el desarrollo global de las capacidades motoras básicas: resistencia, fuerza, flexibilidad, elasticidad y elongación muscular y movilidad articular.	Formas globales para trabajar las capacidades motoras básicas.	→
	El valor de la actividad física.	→	Los cambios corporales por la actividad.
	Posturas y esquemas posturales combinados.	→	→
	Postura y equilibrio.	→	→
	Conciencia postural.	→	→
	Grupos musculares y articulaciones posturales.	→	Reconocimiento y uso de algunos músculos y huesos que intervienen en la acción de alguna de las articulaciones más importantes. Reconocimiento de algunos músculos y huesos que actúan con me-

		nor frecuencia.
		Algunos músculos que intervienen en la buena postura.
Combinación de esquemas posturales: media-luna, rol adelante y atrás - vertical.	→	Detección y ajuste de esquemas posturales.
Uso e identificación de las partes y lados más hábiles del cuerpo.	→	→
Uso de la izquierda y de la derecha del espacio y de las cosas.	→	→
Registro de sensaciones subjetivas y señales de fatiga.	→	Exploración de la relación entre actividades físicas sistemáticas y los requerimientos de los juegos a las actividades cotidianas.
Regulación e intensidad del esfuerzo.	→	
Ajuste de la respiración.	→	→
Las capacidades básicas: resistencia, fuerza, flexibilidad (elasticidad y elongación muscular)	→	→
Formas básicas de actividades para su desarrollo.	→	→
Combinación de esquemas motores (salto en alto, longitud, lanzamientos)	→	Selección de esquemas motores combinados y ajuste de los mismos.
Práctica de ejercicios y actividades gimnásticas.	→	Construcción de ejercicios gimnásticos: vertical, rol.
Ajuste de movimientos a posturas subsiguientes.	→	Esquemas simples con y sin elementos.

Actividades atléticas.

Reconocimiento de movimientos inconvenientes y experimentación de formas motoras que lo eviten.

Experimentación de formas que eviten las posturas inconvenientes.

Sugerencias de contenidos a trabajar en un medio acuático

· El dominio del cuerpo en el agua. Flotación. Relajación. Inmersión. Centro de gravedad. Apnea. El nado natural. Respiración. Coordinación. Zambullida.
· El medio acuático, higiene y cuidados. Aplicación de normas de higiene y cuidados especiales.
· Práctica de normas especiales de seguridad.
· El cuerpo en el medio acuático.
· Juegos con el agua.
· Juegos en el agua.
· Las distintas aguas: mares, ríos, piscinas, etc. Cuidados y prevenciones.
· Propulsión.
· Experimentación de nociones de flotación.
· Desplazamientos en flotación.
· Coordinación de movimiento de brazos y piernas en flotación.
· Coordinación de la respiración con los movimientos de brazos y piernas.
· Prácticas de inmersión.
· Natación bajo el agua.
· Zambullida.
· Técnicas generales de nado.

EJE	CONTENIDOS		
	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Vida en la naturaleza y al aire libre	Formas de vida en la naturaleza y al aire libre. Programación. Organización.	→	→
	Actividades en la naturaleza y al aire libre. Grandes juegos, diurnos, nocturnos. Excursiones. Caminatas. Paseos. Campamentos, etc. Programación. Organización.	→	→
	Actividades de subsistencia. Organización del trabajo. Distribución de tareas, etc.	→	→
	El equipo. Preparación. El equipo general y personal. Practicidad.	→	→
	El medio natural. La tierra, el aire, el sol, el agua, etc. Fuentes de vida. Preservación. Características del medio natural y actividades. Paisajes, climas, etc.	→	→
	Realización de trabajos en la naturaleza. Programación, organización y ejecución de trabajos.	→	→
	Armado y desarmado de carpas.	→	→
	Uso de herramientas y utensillos.	→	→
	Mantenimiento de provisiones de agua, leña, alimentos, etc.	→	→
	Preparación de comidas.	→	→
	Construcción de fuegos.	→	→

El fogón, armado y organización.	→	→
Preparación del equipo personal y general de acampe.	→	→
Adopción de medidas de seguridad.	→	→
Relevamiento del entorno natural.	→	→
Interpretación de señales de la naturaleza.	→	→
Selección de lugares de actividades en la naturaleza y al aire libre.	→	→
Anticipación de riesgos.	→	→
		Interpretación de mapas e instrumentos de orientación.

3.11. Lineamientos de acreditación para segundo ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a la fundamentación y propuesta didáctica del área, de modo que al finalizar el segundo ciclo puedan resolver situaciones que implican:

- Intervenir en la práctica y combinación de habilidades y destrezas motrices básicas .
- Ejecutar individual y grupalmente actividades motrices de complejidad creciente en relación espacio- tiempo- objeto.
- Participar en la practica de Juegos Deportivos .
- Intervenir en la organización de Juegos Deportivos y en la elaboración y respeto a sus reglas.
- Fundamentar las actividades que se realizan.
- Reconocer los huesos, músculos y articulaciones más importantes.
- Intervenir en la programación y organización de las actividades relacionadas a la Vida en la Naturaleza y al Aire Libre.
- Mostrar actitudes de valoración del propio cuerpo y del de los demás compañeros.
- Intervenir creativamente en juegos, ejercicios y actividades.
- Mostrar actitudes de uso cuidadoso de los materiales didácticos y de los recursos naturales.
- Distinguir la izquierda y la derecha en las cosas y en los otros.

Bibliografía

. BARATTI A., CASALI.E. "Del Juego al Deporte" Editorial Troquel
. BLAZQUEZ, D. " Iniciación a los Deportes de Equipo" Edic. Martinez Roca S.A. (deportes técnicos)
. CAGIGAL, J. M. "Cultura Intelectual y Cultura Física" Editorial Kapeluz
. COLL,C. S. "Aprendizaje Significativo y Ayuda Pedagógica" Reforma y curriculum.
. COLL, C. S. "Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento" Editorial Paidós Educadores
. GAMBOA DE VITELESCHI, S. "Juegos para Campamentos" Edit. Bonum.
. GAMBOA DEVISTELESCHI, S. "Aprender Jugando con la Naturaleza" Edit. Bonum.
. GAMBOA DE VITELESCHI, S. "Juegos para Convivencia" Edit. Bonum.
. GIRALDES, M. " Didáctica de una cultura de lo Corporal" Edic. El Autor
. GOMEZ, J. "Qué nos proponen los nuevos C.B.C. de la Educación Física" La Obra 1995.
. GOMEZ, J. "Ser y Expresar en la acción Motriz" Ser y Expresar Nº 0 Año 1 1992
. LEBOUCH, J. "Hacia una Ciencia del Movimiento Humano" Introducción a la Psicokinética. Paidós. Técnicas y lenguajes corporales.
. MAFEY, J. "Manual de Psicología Evolutiva" Capitulo V (El Juego)
. MEDINA, R. y VEGA, M. " El Juego en el Aprendizaje Constructivo". Edic. Braga
. PEREZ GOMEZ, A. "Comprender y Transformar la Enseñanza".
. RUIZ PEREZ, L. M. "Deporte y Aprendizaje " Visor.
. SANCHEZ BAÑUELOS, F. "Bases de la Educación Física y el Deporte" Editorial Gymnos.
. SEYBOL, A. M. "Principios Pedagógicos de la Educación Física" Editorial Kapeluz.
. TRIGO AZA "Juegos Motores y Creatividad" Editorial Paidotribo
. Contenidos Básicos Comunes para la Educación Física General
. Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física de Río Negro.
. Diseño Curricular de Educación Elemental Básica de Río Negro.
. Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular.
. Documentación facilitada por la Secretaría Técnica de Educación Física.

FORMACION ETICA Y CIUDADANA

1 FUNDAMENTACION

La presente versión curricular del Área de Formación Ética y Ciudadana, ha tomado en cuenta los aportes y críticas planteadas por los docentes de la provincia en las correspondientes consultas, los aportes de los profesores y especialistas tanto de la provincia como de Nación. Se considera, sin embargo que esta versión es un nuevo nivel de avance todavía abierto, siendo necesario continuar -en el proceso de desarrollo curricular-, el estudio y el seguimiento sistemáticos para profundizar los marcos conceptuales, las metodologías y las técnicas necesarias en el abordaje de estos contenidos.

1.1. Lo nuevo y lo permanente

La sociedad siempre ha asignado a la escuela un papel fundamental en "la formación integral de la persona" y la "adquisición de una conciencia cívica y ciudadana".

Desde los distintos enfoques de las ciencias de la educación, se acepta que las prácticas escolares contienen una forma de inclusión en los procesos educativos, de valores, normas y actitudes que constituyen el denominado "currículo oculto". De una forma no del todo explícita, el proceso de enseñanza-aprendizaje, produce la socialización y la transmisión de distintos tipos de valores que forman parte de esta dimensión curricular, vigente con independencia de la conciencia y voluntad de los actores del proceso educativo.

Hoy, explícitamente, se demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo actual. La Formación Ética y Ciudadana introduce en el curriculum, contenidos que buscan favorecer el desarrollo sistemático y apropiado de la formación personal y social, de la educación en valores y en la apropiación crítica de las normas de convivencia, posibilitando la construcción de un proyecto de vida propio en el contexto de una sociedad compleja, cambiante y conflictiva. Por otra parte, dicho proyecto de vida personal debería abrirse y compatibilizarse con un proyecto cultural, social y político común, a partir de una formación para la ciudadanía, inspirada en valores comunes, que propicie la convivencia democrática y la participación de la vida en la comunidad.

La Ley Federal de Educación en su capítulo sexto traza el marco general de esta propuesta: "El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiado por los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

En nuestra realidad provincial, los enunciados de la Ley Orgánica educativa, así como los diseños curriculares en vigencia, incluyen aspectos claramente definidos en torno a la educación y la Formación Ética y Ciudadana, en el marco de la consolidación de una sociedad democrática y justa.
También los objetivos de las distintas áreas incluyen propósitos vinculados al respeto por las diferencias, la cooperación, la solidaridad y la participación en la vida democrática; la

necesidad de favorecer el compromiso con la sociedad en que se vive; la necesidad de analizar críticamente problemas actuales como el hambre y la pobreza, el deterioro ambiental y cimentar un criterio ciudadano que le permita al sujeto actuar en su medio constructivamente.

Sin embargo, de las diferentes evaluaciones realizadas sobre los diseños curriculares en vigencia, se desprende que estos propósitos y orientaciones operaron de un modo relativamente implícito, sin expresarse en la vida escolar con toda su riqueza y potencialidad.

Desde esta perspectiva, la inclusión del área de Formación Ética y Ciudadana, continúa y profundiza una intencionalidad educativa en vigencia, en las propuestas curriculares actuales, a la vez que transforma estas prácticas implícitas en una actividad intencional, orientada por propósitos, contenidos y enfoques didácticos incluidos en este diseño curricular.

Es necesario tener en cuenta que la escuela no es el único agente que incide en la formación personal y social, ética y ciudadana de los individuos y grupos. La familia, las iglesias, los partidos políticos y otras organizaciones intermedias, operan permanentemente al respecto. Los signos de los tiempos indican la necesidad de complementar múltiples esfuerzos educativos. La escuela no debe sentirse sobreexigida por este conjunto de demandas en el nivel de formación ética y ciudadana: la educación, sin embargo, puede aportar algo específico, propio, que le compete, en la distribución y socialización de saberes legitimados públicamente, en un terreno en que el conjunto de la sociedad está comprometida.

1.2. Un área en construcción

Esta tarea, de la formación ética y ciudadana, aún siendo universalmente reconocida, está también sujeta a múltiples controversias, equívocos e intentos siempre relativamente fallidos.

La enseñanza de la ética y la formación ciudadana puede aportar a la exigencia de participación activa y de requerimientos básicos de justicia, frente a una sociedad que muestra tendencias a la inequidad, la corrupción y la miseria que la propia expansión de la economía moderna altamente concentrada y tecnificada, trae aparejada.

Es posible identificar en esta demanda, la presencia de dos expectativas relativamente contradictorias que tienen que ver con la permanencia y el cambio social y cultural.

Por una parte se expresa la necesidad de que la educación aporte a la conservación de la cultura, a la vigencia de principios, valores y normas que aseguran la convivencia y la pertenencia a la sociedad. por otra, la de generar la condición de posibilidad de transformación de lo instituido, para avanzar hacia nuevas respuestas a los conflictos y problemas que los modelos culturales y sociales vigentes presentan.

El desafío que se plantea lleva a redefinir el lugar de la institución escolar respecto a la comunidad en la que se inserta, y su actitud frente a los problemas de la humanidad. Esto implica también una nueva mirada sobre la gestión y organización institucional, el rol del docente y el lugar del alumno en la construcción de sí mismo, de la sociedad en que vive y en la apropiación y el disfrute de los conocimientos que le permitan una inserción social satisfactoria.

Asumir la dimensión ética supone la capacidad adquirida para obrar, con pleno conocimiento, el discernimiento crítico de normas y valores, ajustándose a ellas en el actuar y ejercitando plenamente la libertad. Por otro lado, estos saberes atraviesan todas las áreas

del conocimiento y la vida institucional de la escuela. Desde esta perspectiva es central para la Formación Ética y Ciudadana el trabajo de análisis de normas y valores en la puesta en marcha de proyectos institucionales.

Formulación y resolución de problemas, construcción y realización de proyectos, son contenidos procedimentales de todas las áreas curriculares. Los contenidos actitudinales de todas las áreas, por otra parte, expresan los valores deseados en lo que hace a la formación de un sujeto moralmente autónomo y responsable, que aporte al desarrollo socio-comunitario y adquiera las competencias necesarias para apropiarse críticamente del mundo científico-tecnológico.

Docentes y alumnos trabajan los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana cuando trabajan las otras áreas. Es un mismo sujeto el que participa en todas las áreas; no hay compartimentos estancos ni sujetos pasivos. En los problemas a resolver y en los proyectos a construir para superarlos, se ponen en juego todos los saberes y se ejerce la responsabilidad de los propios actos, se ejerce el respeto hacia lo diferente, se fundamentan rigurosamente las decisiones y se asume un compromiso para transformar la realidad.

1.3. El sentido del área

Un aspecto clave en la perspectiva asumida para el diseño curricular del área, es la distinción entre educación moralizante y educación ética. Se entiende a la primera como la que descansa puramente en la transmisión e incorporación de valores y la segunda, como la que trata de generar las condiciones para la autonomía y responsabilidad moral del estudiante. La educación que se propone, enfatiza la racionalidad que se pone en juego en el juicio moral (formación ética), y político (formación ciudadana), apuntando al proceso de enseñanza de saberes específicos, en el caso de la Ética, que permitan al alumno contar con principios racionales y fundados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas, que se dan prácticamente como obligaciones morales. Y, en el caso de la formación ciudadana, enseñar saberes específicos, que permitan al alumno contar con principios racionales y fundados, para la construcción de una participación democrática, en el orden social y para la crítica racional de los modos históricos-sociales que obstaculizan o impiden dicha participación (Cullen, C. 1996).

Asumiendo un lugar específico en el diseño curricular, la Formación Ética y Ciudadana incluye contenidos que contribuyen a:

- el reconocimiento de los factores psicosociales que tienen que ver con el desarrollo de la persona.
- el análisis de los principios y criterios que hacen a la fundamentación racional de valores y normas.
- la apropiación crítica y constructiva de los valores éticos y cívicos socialmente aceptados y que hacen al sostenimiento de una moral pública.
- el desarrollo de un responsabilidad moral autónoma, mediante la aplicación del juicio crítico sobre la realidad social y política, que teniendo en cuenta principios generales, permita el discernimiento moral de acciones individuales y morales.
- el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo crítico y creativo.

Es necesario tener en cuenta que los contenidos son sólo un aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje, referido al qué se enseña. Tanta o más importancia tienen las formas de interacción entre docentes y alumnos, que se convierten también en mensajes y por lo tanto en contenidos.
En relación a la educación ciudadana hay coincidencia entre todos los autores que han trabajado al respecto, en que no tiene sentido intentar enseñar aspectos normativos y valorativos de carácter constitucional, separados de su inserción en la sociedad, su

aplicación y su relación con la vida del estudiante.

Los contenidos y enfoques que se proponen para la Formación Ética y Ciudadana debieran atravesar todos los saberes que se trabajan en la escuela y toda la gestión institucional mediante la cual enseña la escuela.

En este sentido la presencia del área en la escuela requiere y produce, en la medida en que se instituye "la transformación del aula y de la propia escuela en una comunidad de investigación" con un clima de diálogo que presupone apertura a la evidencia y a la razón.

1.4. Los desafíos para el área de la Formación Ética y Ciudadana

Para cumplir con su sentido, el área de Formación Ética y Ciudadana debe enfrentar y resolver adecuadamente distintas dificultades.

Una de las cuestiones de mayor riqueza, pero también de no menor complejidad, es el carácter interdisciplinario de los contenidos, que incluyen aportes de la filosofía, la psicología, la antropología cultural, la ética, el derecho y la lógica.

Este carácter interdisciplinario exige tanto en términos de la transposición didáctica de sus contenidos, es decir su tratamiento en función de material para la enseñanza y el aprendizaje, como de la capacitación del docente para el desempeño de su rol.

Se hace importante así, con una especial significación, el desarrollo de las actividades de investigación, capacitación y perfeccionamiento, necesarias para generar las condiciones que permitirán transformar el diseño curricular en prácticas didácticas concretas.

Otra problemática emerge de la posible discusión en torno al componente subjetivo que acompaña a buena parte de la temática contenida en el área. Se produciría así el debate ideológico que tiene que ver con la posible confrontación devenida de los diversos valores que son portadores los miembros de la comunidad educativa.

Esta cuestión introduce el campo de la contradicción y articulación entre "el pluralismo y la diversidad personal" y los límites que determina la presencia de valores y normas socialmente validados. Se cuenta con un conjunto de principios, pautas y valores socialmente establecidos, que devienen de marcos como las "Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre Derechos Humanos", las Constituciones Nacional y Provincial. El propio diseño curricular en su fundamentación y marco conceptual propone también valores que, dotan a la escuela y al docente de una fuente básica de valores y normas socialmente legitimadas, pueden ser seleccionados en cuanto objeto o contenido de tratamiento en el proceso de enseñanza y a partir de los cuales avanzar en la lógica de la ética y la responsabilidad ciudadana.

Una última dificultad, se presenta en el dilema aparente de considerar al área como una "materia más" o pensarla en su "entramado con la totalidad de los contenidos".

Ambas posiciones implican riesgo: convertirla en un "curso" de carácter abstracto y desvinculado de la realidad o definirla como contenido de carácter solamente transversal, diluyéndose en recomendaciones o expresiones de deseo, que el docente no sepa cómo articular en su práctica específica.

El diseño curricular propone asumir la doble perspectiva, de trabajar los contenidos

específicos que provienen de la psicología, la ética, el derecho y las ciencias sociales, pero haciéndolo también en conexión inmediata con las múltiples experiencias a que da lugar el tratamiento de las demás áreas, la dinámica institucional y la referencia crítica a la realidad contextual en que la escuela se desenvuelve.

1.5. Eje organizador

Teniendo en cuenta estas diversas consideraciones, el área produce un recorte de la realidad, que se constituye en objeto general de educación y aprendizaje.

El desarrollo de la personalidad y de la autonomía moral del individuo, posibilita la participación responsable y solidaria en la construcción de un proyecto cultural, social y político común.

Se articulan así en el objeto, los componentes de diverso carácter: cognitivos y racionales; experienciales y emotivos y de acción y compromiso que están íntimamente vinculados en el sentido del área.

2 ENCUADRE DIDACTICO

2.1. Propósitos generales

La Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica, tiene como propósitos promover en los alumnos:

- El desarrollo individual, social y personal, posibilitando la construcción de la propia identidad y la inserción en la comunidad, en una forma plenamente responsable, consciente de sus deberes y derechos y respetuosa de las normas de convivencia propias de una sociedad democrática.

- La construcción de un juicio crítico, la educación en valores, el desarrollo de la autonomía moral y de la creatividad, propiciando el pleno crecimiento en las capacidades físicas, intelectuales, afecto-volitivas, estéticas y las dimensiones éticas y espirituales.

- La comprensión, el discernimiento y el respeto de los valores propios, de otras personas y grupos que conviven en la sociedad, y el compromiso con valores comunes, consensuados, como la vida, la búsqueda de la verdad, la promoción del bien, la paz, la justicia, la amistad, la tolerancia, la libertad, la igualdad, la honradez, el entendimiento internacional e intercultural.

- Actitudes de cooperación, solidaridad y compromiso con la justicia social y el bien común, así como el respeto por la naturaleza y su preservación.

- La búsqueda de formas de participación responsable en la sociedad democrática, cultivando el diálogo, la comprensión y el ensayo de distintas alternativas para la solución racional y pacífica de los conflictos.

- La percepción en la vida cotidiana de las funciones de las normas y los valores de la democracia, como organización social y política y como forma de vida, pudiendo dar cuenta, críticamente, de los principios y fundamentos de la Constitución Nacional y provincial, en cuanto a su vigencia.

- El análisis crítico de la realidad social, incluyendo el reconocimiento y rechazo de toda forma de discriminación y la práctica de los derechos del niño y del adolescente, de la mujer, de los aborígenes, de los discapacitados y de aquellos derechos explicitados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los pactos y Convenciones Internacionales integrados a la Constitución Nacional.

2.2. Contenidos

Tanto por sus objetivos, como por sus características específicas de globalidad y transversalidad, la Formación Ética y Ciudadana presenta aspectos particulares, con respecto a otros campos o áreas de saber.

Por un lado se integra a todas las áreas curriculares, a través de los contenidos procedimentales y actitudinales, por otro "atraviesa" la vida institucional escolar y las distintas áreas del conocimiento al asumir problemáticas novedosas y globales que desafían las prácticas escolares tradicionales; por último exige contenidos conceptuales de un alto grado de especificidad. Estos diferentes aspectos que describimos nos indican, que si bien los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana desbordan el cuadro tradicional de una

disciplina o área particular y deben ser considerados como "transversales", al mismo tiempo, y para no ser desvirtuados, requieren de aprendizajes particulares y de una intervención didáctica sistemáticamente planificada.
Poco o nada vale hablar en general de valores, normas y actitudes si los mismos no son objeto de aprendizaje y no se trabajan puntual y metódicamente en el aula.

Cuando se habla de contenidos en esta área y coherentemente con el planteo anterior, se adopta la perspectiva del Marco Teórico General del Diseño Curricular, entendiéndolos en su acepción de saberes y formas culturales básicas, a ser apropiadas por los alumnos para su desarrollo personal y social. En los contenidos se distinguen tres dimensiones: la cognitiva, que remite a lo conceptual (contenidos conceptuales), la dimensión procedimental, que tiene que ver con estrategias, técnicas y destrezas (contenidos procedimentales), y el componente o dimensión afectivo o actitudinal (contenidos actitudinal), que integra a los contenidos conceptuales y procedimentales y comprende normas, valores y actitudes propiamente.

La organización de los contenidos no se constituye en una secuenciación temporal ni jerárquica, por lo que se requiere que el docente seleccione los contenidos de cada eje que considere adecuados para su intervención didáctica, previendo las actividades y situaciones que favorezcan su integración.

Nuestra propuesta no establece una secuenciación de contenidos por grado. Dicha secuenciación debería realizarse dentro de la planificación didáctica prevista para cada Ciclo e integrar el Proyecto Institucional de cada unidad escolar, esto favorecería la adecuación de los contenidos a las particularidades de los distintos grupos, sus saberes previos y su contexto socio-cultural.

2.3. Consideraciones metodológicas

Dado que la Formación Ética y Ciudadana cuenta entre sus finalidades la de contribuir al desarrollo de la autonomía personal y moral de los alumnos y capacitarles para la participación social responsable, se deberán buscar formas de intervención didáctica coherentes con estos objetivos. Esto supone la realización de experiencias de enseñanza-aprendizaje intra y extraescolares en la que los estudiantes posean un rol protagónico central: sólo se aprende a participar, participando.

En este sentido la Formación Ética y Ciudadana demanda actividades en las que puedan utilizarse procedimientos didácticos como la clarificación de valores. El diálogo argumentativo, el análisis de situaciones conflictivas y formas de discriminación, etc., en los que los alumnos deban, a través de su participación activa, argumentar, debatir, confrontar puntos de vista diferentes, acordar, planear acciones, asumir responsabilidades, etc.

Aquí, se insiste, no sólo están en juego la selección y organización de contenidos, sino el tipo de experiencias previstas, la organización secuencial y los recursos a utilizar. Para el tratamiento de los temas-problemas propios de la Formación Ética y Ciudadana, se requiere un tipo de enfoque didáctico que favorezca la interacción, así como la posibilidad de ampliar, según las circunstancias, los tiempos de tratamiento, adaptándolos a las exigencias y dinámicas propias de estas cuestiones, muchas de ellas transversales.

Un elemento de gran importancia a nivel metodológico en este tipo de aprendizajes es el que tiene que ver con el contexto de la vida cotidiana de los alumnos. En este sentido se deberían profundizar las prácticas curriculares actuales, avanzando en la utilización, como medios privilegiados para el logro de las metas previstas, de todas las posibilidades que ofrecen los recursos naturales, culturales y sociales del medio en que vive el niño. A modo de ejemplo señalamos la importancia del contexto familiar y barrial (o comunal en el caso

de las escuelas rurales), en el análisis de modelos de identidad, reflexión crítica sobre internalización de pautas de conducta, clarificación de valores, percepción y construcción de lo normativo a partir de las experiencias en el juego, en el tránsito o en la propia escuela, el análisis de las formas de discriminación en el propio contexto cultural de los niños, etc.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje programados, para ser eficaces, deberían ser suficientemente motivadores, introduciendo los contenidos previstos en el marco experiencial de los alumnos, ya que todo sujeto construye su conocimiento desde los saberes previos que aporta al acto de aprender.

De acuerdo con esta orientación, el docente, en esta área de conocimiento, deberá tener en cuenta la naturaleza particular de la moral infantil. El niño construye su ser moral en la interacción con el mundo y los seres humanos que lo rodean. Así atraviesa un primer estadio de moral "heterónoma", caracterizado por el egocentrismo infantil y la presión adulta, para pasar luego a otra etapa, constituida por el inicio de la cooperación, que apuntará al desarrollo de una moral autónoma.

La construcción progresiva de las bases para una moral autónoma, significa darle al niño las oportunidades, a través de la cooperación entre pares, de participar en la elaboración de las normas de convivencia y en la toma de conciencia de sus propias posibilidades y limitaciones. Desde esta concepción de la construcción del ser moral del niño, se intenta abrir el diálogo entre los alumnos, para que estos comiencen a interrogarse y analizar los juicios de valor que, eventualmente, luego hará suyos.

Dos conceptos útiles para implementar concretamente el área de Formación Ética y Ciudadana, son los de "taller" y "Proyecto Transversal". Utilizamos el término "taller" para definir un método didáctico general que nos permitirá elaborar el "proyecto" que consideramos la unidad didáctica de planificación del área.

En el Taller, tal como lo concebimos, se parte de la práctica concreta (realidad y conocimiento del grupo), incorporando nuevos conocimientos, a la luz de la experiencia propia. En este sentido hablamos de aprendizajes significativos. En esta metodología se privilegia el trabajo en equipo, utilizando técnicas que faciliten, la participación y la libre expresión. El Taller, en definitiva, se propone como una concepción de trabajo didáctico que articula e integra diversas prácticas como la investigación, la enseñanza-aprendizaje y la interacción grupal.

El proyecto es una unidad de acción que tiene un principio y un fin, resultados esperados y se desarrolla en función de una cierta planificación o previsión para su implementación. Implica una asignación de responsabilidades para quienes están involucrados en él, asignación de tiempos y algún criterio de evaluación.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se propone para el Area de Formación Ética y Ciudadana, la noción de Taller en cuanto método didáctico general y la de proyecto, para definir las unidades didácticas que se planifican en área.

2.4. Evaluación en el área

La evaluación tal como la concebimos desde una perspectiva global y continua, se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Apunta a detectar dificultades y avances en la tarea escolar y asegurar, mediante procedimientos de retroalimentación pertinente, que se lleven a cabo los ajustes necesarios para mejorar el proceso de intervención didáctica en torno a los objetivos, contenidos, metodologías, actividades y relaciones vinculares docente-alumno.

En este sentido este tipo de evaluación se diferencia de la Evaluación final o acreditación, que tiende a certificar los conocimientos adquiridos en un tramo determinado del curriculum escolar.
La Evaluación en el área de Formación Ética y Ciudadana debe concordar con la propuesta general de contenidos y la metodología, lo cual nos obliga a precisar, por un lado, el ámbito de intervención didáctica al que se hace referencia, según la planificación correspondiente (Proyecto de Trabajo Institucional u otro), y por otro, trabajar en el diseño de instrumentos adecuados para evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El proceso de evaluación y los momentos evaluativos intensivos en relación a la enseñanza y aprendizaje de esta área, contienen aspectos que implican ricas potencialidades si se aplican adecuadamente, como riesgos, si se operan con acento en lo formal y de manera desvinculada a las prácticas y actividades concretas que tienen lugar en la escuela en general y en los procesos de aprendizaje en particular.

Por ejemplo: el trabajo en esta área, puede ser tanto un foco o espacio privilegiado para permitir la revisión del funcionamiento institucional desde el punto de vista normativo y valorativo, o convertirse en un campo que posibilite simplemente reforzar de modo formalizante y mecánico las normas y valores imperantes en la institución y en la sociedad.

Esto se ve más claro en la dimensión promocional del área, es decir, en términos de acreditación. A veces no es fácil distinguir entre una apropiación cognitiva de la norma en su dimensión conceptual, de su cumplimiento concreto en la acción cotidiana escolar, lo cual puede llevar a la utilización de criterios de evaluación para el control o disciplinamiento social de los alumnos. Cuestiones que deben ser claramente distinguidas en el funcionamiento escolar, aplicadas por carriles, mecanismos y procedimientos diversos al proceso de aprendizaje, para evitar la formalización que en última instancia solo servirá para deformar la percepción del estudiante en torno al sentido del área.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la evaluación en relación al área de Formación Ética y Ciudadana debería orientarse en función de los siguientes aspectos:

. Con referencia a la institución escolar:
- Analizar permanentemente las normas y valores vigentes realmente en la institución y retroalimentarlos desde la práctica y actividades de docentes y alumnos.

. Con relación a la convivencia escolar:
- Revisar y resignificar racionalmente los conflictos y momentos de tensión naturales a la convivencia áulica y extra-áulica, para convertirlos efectivamente en momentos de aprendizaje.

. Con respecto a los contenidos específicos de la Formación Ética y Ciudadana:
- Articular, reforzar y resignificar los contenidos actitudinales y procedimentales de las demás áreas, que a veces quedan subordinados a los contenidos conceptuales o cognitivos respectivos.
- El docente evaluará la adecuación de los propósitos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las actividades propuestas, las estrategias metodológicas, el material didáctico y el vínculo con los alumnos.
- En cuanto a los alumnos, se evaluarán los resultados alcanzados, especialmente los procesos desarrollados, teniendo en cuenta los saberes previos y el ritmo de aprendizaje propio de cada uno.
Los lineamientos de acreditación que se exponen a continuación de los cuadros de contenidos por ciclo, se deben considerar como orientadores acerca de las adquisiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales más relevantes que los alumnos deberían haber logrado en dicho período y no son exhaustivos.

3 ORGANIZACION CURRICULAR DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos curriculares de Formación Ética y Ciudadana se presentan estructurados alrededor de un Eje Organizador que orienta la concepción del área para los distintos Ciclos de la enseñanza General Básica.

La propuesta de la Formación Ética y Ciudadana se explicita en la Ideas Básicas, que hacen de sostén a los contenidos, los propósitos de Ciclo, las Actitudes y Procedimientos Generales de Nivel, la caracterización de los Ejes Temáticos que corresponden a los contenidos de los distintos los ciclos de la EGB, los Cuadros de Contenidos y los Lineamientos de Acreditación.

3.1. Eje organizador

El desarrollo de la personalidad y de la autonomía moral del individuo, posibilita la participación responsable y solidaria en la construcción de un proyecto cultural, social y político común.

3.2. Ideas básicas

■ El desarrollo de la personalidad supone la integración de distintos procesos biológicos, psíquicos y de socialización, que tienden a la constitución de la propia identidad y a un proyecto de vida abierto a las distintas dimensiones de la vida.

■ El proceso de valoración, inherente al ser humano, le permite actuar de acuerdo a principios, juzgar y tomar decisiones en forma autónoma, racional y libre, obrando en forma responsable hacia su comunidad.

■ Las normas de convivencia, en la medida en que son reconocidas y asumidas críticamente, posibilitan el respeto mutuo y el ejercicio efectivo de la ciudadanía, mediante la realización de un modo de vida democrático inspirado en la solidaridad y la justicia que asegure el bien común.

3.3. Contenidos actitudinales

El área de Formación Ética y Ciudadana, en concordancia con las otras áreas curriculares, buscará desarrollar en los alumnos de la EGB, en los ámbitos personal, comunitario, científico-tecnológico y expresivo, las siguientes actitudes:

. En lo personal:
Equidad, justicia, veracidad y libertad en lo individual y responsabilidad y solidaridad en el comportamiento social.

. En lo comunitario:
Aprecio por lo propio, como la forma de contribuir a la formación del sentido de pertenencia y la identidad nacional y de relación respetuosa con otras identidades. Valoración de distintas formas de cooperación y de participación social y cívica.

. En lo científico-tecnológico:
Aprecio por la búsqueda de la verdad, el rigor del pensamiento y la investigación de la realidad.
Percepción crítica del impacto científico-tecnológico en la sociedad actual.

. En lo expresivo:
Aprecio por la utilización de lenguajes y símbolos que favorezcan el pensamiento lógico, la construcción simbólica del mundo y la comunicación social, así como la manifestación de afectos y sentimientos.

3.4. Contenidos procedimentales

Los procedimientos, competencias o destrezas que se han previsto para el área de Formación Ética y Ciudadana se organizan en los ámbitos siguientes:

. El pensamiento lógico, reflexivo y crítico
. a creatividad
. El discernimiento moral de las acciones
. La participación y cooperación social y cívica

. El pensamiento lógico, reflexivo y crítico

En este ámbito se busca desarrollar destrezas y habilidades para:
- La conceptualización, el análisis y la síntesis, así como la búsqueda de la verdad a través del razonamiento.
- El análisis de las propias ideas y la de los otros.
- La identificación de falsas afirmaciones y la fundamentación racional de los que se afirma o se niega, a través de la presentación de razones.

. La creatividad

Desarrollar la creatividad supone:
- Aplicar la capacidad de observación e imaginación.
- Utilizar la crítica racional constructiva.
- Expresar ideas, sentimientos y marcos referenciales individuales y colectivos.

. El discernimiento moral de las acciones

El discernimiento de lo valorativo de las acciones individuales y colectivas puede plantearse en torno a:

- El análisis de situaciones concretas en las que participa el niño y en las que se manifiestan valores.
- El reconocimiento y análisis de costumbres, valores y normas comunes de la sociedad.
- La identificación de los principios puestos en juego en las acciones y la discusión racional de la validez ética.

. La participación y cooperación social y cívica

En esta dimensión se busca generar destrezas y competencias en:
- La construcción y aplicación de proyectos de participación comunitaria y cívica.
- El análisis crítico de la realidad para su transformación social y cívica.

3.5. Caracterización de los ejes temáticos

Eje: *El desarrollo de a personalidad*

En los distintos desafíos de la vida cotidiana y en situaciones diversas de la vida escolar, se ponen en juego en el sujeto, distintos procesos biológicos, psíquicos y de sociabilidad, que le posibiliten construir su propia identidad, avanzando en la reflexión crítica acerca de modelos y pautas de conducta, el placer estético, el cuidado de sí y de los otros, el respeto y la protección del medio ambiente.

Diferentes estudios antropológicos han enfatizado, en primer lugar y más allá de las determinaciones biológicas, la importancia de la estructura social y cultural en la formación y las características de la personalidad. Especialmente en el grupo familiar, en los grupos de amigos o en el vecindario, es donde se forma la estructura básica de la personalidad, y donde cada individuo debe realizar un proceso particular para ir discriminándose de los demás. La búsqueda de la propia identidad y la construcción de un proyecto personal de vida, abierto y solidario, son aspectos centrales a desarrollar desde los contenidos propuestos para la Formación Ética y Ciudadana.

Eje: *El proceso de valoración*

El ser humano, como sujeto autónomo, racional, libre y responsable puede reconocer, apreciar y asumir valores. Esta característica le permite actuar de acuerdo a principios, juzgar y tomar decisiones en función de ellos, posibilitando la búsqueda de un mejoramiento de su condición humana, a nivel individual y colectivo.

El proceso de valoración, que apunta a desarrollar la dimensión ética de la persona, promueve la toma de decisiones libres por parte de los alumnos, teniendo en cuenta diferentes alternativas y consecuencias posibles para llegar al compromiso de la acción.

Los saberes específicos de la ética que se presentan en el ítem referido a contenidos, apuntan a dotar a los alumnos de principios racionales debidamente fundamentados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas, consideradas en las práctica como obligaciones morales.

Eje: *Las normas de convivencia*

Las normas de convivencia, en la medida en que son reconocidas y asumidas críticamente, posibilitan el respeto mutuo y el ejercicio efectivo de la ciudadanía, mediante la realización de una forma de vida democrática, inspirada en la justicia, la solidaridad y el bien común.

Las normas de convivencia, en un sistema democrático, se organizan en un sistema de principios y leyes, que se orientan a proteger la dignidad de las personas, asegurar el bien común y la participación efectiva de la ciudadanía. La Constitución Nacional, la Constitución Provincial y las Declaraciones y Convenciones Internacionales que garantizan los Derechos Humanos conforman el sistema normativo institucional en nuestra sociedad.
Saberse ciudadanos y saber ejercer de hecho esta ciudadanía es el principal desafío que se presenta hoy a nuestra sociedad en el proceso de afianzamiento del sistema democrático y es a contribuir en la construcción de dichos saberes, la tarea a la que se nos convoca precisamente desde esta área.

3.6. Propósitos para el Primer Ciclo

La Formación Etica y Ciudadana en el primer ciclo de la EGB tiene como propósito promover en los alumnos y alumnas el desarrollo de las siguientes capacidades:

- El reconocimiento de las diferentes dimensiones y capacidades de la persona, en relación a su conducta afectiva, racional y volitiva.

- La comprensión de los distintos procesos de inserción, pertenencia y diferenciación en los distintos grupos sociales que contribuyen al desarrollo social de la persona.

- El descubrimiento, el aprecio y la actuación de valores propios, de aquellos de su comunidad de pertenencia y los reconocidos universalmente.

- El desarrollo de la autonomía moral, a través de la formulación de juicios que pongan en juego los valores asumidos.

- La identificación en la vida cotidiana de las normas sociales de convivencia y de las normas institucionales, comprendiéndolas en sus fundamentos.

- El análisis crítico de situaciones de conflicto grupal e institucional en los que se pongan en juego normas y valores.

- El reconocimiento y rechazo de toda forma de discriminación y su fundamentación en el respeto a la dignidad de la persona y de los derechos humanos.

- La práctica de formas de participación y toma de decisiones democráticas.

3.7. Cuadros de contenidos de primer ciclo

EJES	CONTENIDOS
El desarrollo de la personalidad	Los procesos psíquicos del individuo. Los sentimientos. La inteligencia. La voluntad. Observación de distintas conductas. Diferenciación de sentimientos. Los grupos de pertenencia: La familia. Los grupos de pares. Descripción de la propia familia. Grupo de pares. La identidad: Lo masculino, lo femenino. Diferenciación masculino/femenino. El reconocimiento del cuidado del cuerpo. Identificación de los estados de salud y enfermedad.
El proceso de valoración	Las acciones humanas y los sucesos naturales. Diferenciación del modo de actuar de las personas y otros seres vivos. Los valores: personales, familiares, escolares. Clarificación de valores propios y diferentes. Las costumbres diferentes. Reconocimiento de otras costumbres. Las distintas alternativas para actuar y los valores.
Las normas de convivencia	La convivencia social: la familia, la escuela, otros grupos. La descripción de experiencias de convivencia familiar y otras. Las normas en lo cotidiano: los juegos, el reglamento escolar, el tránsito. Observación e identificación de normas diferentes. La norma: cumplimiento y transgresión. Identificación y nexo entre sanción y violación de normas. La resolución pacífica de conflictos. Observación de situaciones de conflicto. Los derechos del niño. Descripción de situaciones de intolerencia y falta de respeto a los demás.

3.8. Lineamientos de acreditación para el primer ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos de la Formación Etica y Ciudadana, de modo que al finalizar el primer ciclo de la EGB puedan resolver situaciones que implican:

- Identificar, a su nivel, las principales dimensiones de la persona, en términos de la conducta afectiva, racional y volitiva.

- Reconocer los procesos de sociabilidad de la persona, los procesos de configuración de la identidad personal, y las distintas formas de abrirse a la trascendencia.

- Ser capaces de reconocer en la vida cotidiana las funciones de las normas y los valores de la forma democrática de organización social.

- Conocer los valores asumidos como universales por la comunidad argentina y los de sus grupos de referencia.

- Comprender y respetar los valores de otras personas y grupos que conviven en la sociedad.

- Disponer de elementos de juicio y aplicarlos en las situaciones problemáticas que se presentan en la vida escolar y fuera de ella.

- Analizar críticamente situaciones de conflicto grupal e institucional que pongan en juego normas y valores.

- Definir y analizar problemas con cierto nivel de precisión, desde un pensamiento reflexivo propio de su edad.

- Reconocer y valorar las posibilidades creativas propias y ajenas en los diversos campos de la cultura.

- Reconocer situaciones de discriminación y de violación de los Derechos del Niño.

- Reconocer situaciones de discriminación y de violación a los Derechos del Niño y disponer de información sobre mecanismos y procedimientos que lleven a la superación de las mismas.

3.9. Caracterización del Segundo Ciclo

En la propuesta para el **Primer Ciclo**, dada las características de los alumnos se privilegió el análisis de situaciones concretas y próximas a los mismos, distinguiendo acciones y situaciones cotidianas de la vida familiar, barrial y escolar que apuntaran a la identificación de las principales dimensiones de la persona, a una iniciación en el proceso de valoración y autonomía moral y al reconocimiento de las normas de convivencia social e institucional.

En el **Segundo Ciclo** de la EGB se mantienen los Ejes Temáticos propuestos para el Primer Ciclo, en torno al Desarrollo de la Personalidad, el Proceso de Valoración y Las Normas de Convivencia. La reflexión, el análisis crítico y el compromiso en acciones cívicas y comunitarias, tienen una relevancia particular en este tramo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Eje: *Desarrollo de la personalidad*

El énfasis se pondrá en favorecer la iniciación en procesos de análisis y reflexión sobre el comportamiento humano, la inserción social del alumno, la construcción de la identidad personal y las distintas formas de apertura a lo trascendente.

Eje: *El proceso de valoración*

Se propone privilegiar el análisis de la acción humana y la reflexión crítica sobre los fundamentos racionales de las costumbres, los valores, virtudes y normas de la familia, los grupos de pertenencia y los adoptados como universales por la comunidad argentina.

Eje: *Las normas de convivencia*

El desafío en este eje temático es doble. Por una parte iniciar el análisis crítico de las situaciones cotidianas (en el barrio, el paraje rural, el trabajo, la escuela) en las que se ponen en juego los principios de participación democrática y constitucionales y, por otro, el ámbito de vigencia y la práctica de los Derechos Humanos.

Es central en nuestro Diseño Curricular Provincial, y así lo establece el Marco Teórico General, el establecer en el proceso enseñanza-aprendizaje, instancias de indagación, reflexión y Proyectos de acción en torno a los Derechos Humanos. Aquí se inscribe la investigación y reflexión sobre la dignidad de la persona como fundamento de los Derechos Humanos Universales, así como el análisis de las distintas formas de discriminación e injusticia (individual y social) que violan dichas normas. Nuestra propuesta prevé al respecto el tratamiento específico de los Derechos del Niño y el Adolescente, los Derechos de la mujer, los derechos del Aborigen y los Derechos del Discapacitado.

Es necesario considerar que los contenidos de un ciclo presuponen la adquisición de los del anterior, los que deberán continuar siendo trabajados, incluidos en otros de mayor complejidad.

3.10. Propósitos del segundo ciclo

La Formación Etica y Ciudadana en el segundo ciclo de la EGB tiene como propósito promover en los alumnos y alumnas el desarrollo de las siguientes capacidades:

- El reconocimiento de las causas y motivaciones de la conducta afectiva, racional y volitiva del ser humano.

- La comprensión crítica de la fundamentación de las normas sociales e institucionales y la problemática derivada de su incumplimiento.

- Iniciar un proceso reflexivo y crítico sobre los fundamentos de las costumbres, valores y tradiciones normativas asumidas por la comunidad de pertenencia de los alumnos y sobre aquellos asumidos como universales por la sociedad argentina.

- Analizar situaciones concretas de la vida cotidiana (intra y extra escolar), desde una perspectiva ética.

- El reconocimiento del origen histórico y sentido de la normativa constitucional que regula la convivencia social e institucional de nuestra Provincia y de nuestro País.

- La comprensión y la apropiación de los enunciados de los Derechos Humanos como normas universales en defensa de la dignidad de las personas.
- La reflexión y el desarrollo de actitudes valorativas con respecto a la vigencia y actualidad de los Derechos del Niño, de la Mujer, de los Aborígenes y de los Discapacitados.
- La práctica de formas de participación y tomas de decisiones democráticas.
- Analizar críticamente situaciones de conflicto grupal e institucional que pongan en juego normas y valores.
- El desarrollo de un pensamiento riguroso, reflexivo, constructivo y crítico.
- El desarrollo de las posibilidades creativas personales en el contexto de las manifestaciones culturales del grupo de pertenencia y de la Nación.

3.11. Cuadros de contenidos del segundo ciclo

EJES	CONTENIDOS
El desarrollo de la personalidad	Los procesos psíquicos y las motivaciones del comportamiento humano. Descripción y análisis de distintas conductas. La propia identidad y los grupos de pertenencia: la familia, los amigos, la Nación. Análisis de diversos roles en situaciones de juego, trabajo y comunicación. Los roles asignados al varón y a la mujer y las relaciones familiares en distintas épocas y culturas. El Derecho a la salud y a la dignidad de la persona. Investigación y análisis de las condiciones en que se producen las enfermedades.
El proceso de valoración	La acción humana: intención, motivación, finalidad. Identificación y reflexión sobre las intenciones, motivación y fines de las propias acciones. El ejercicio de la libertad: la capacidad de decidir responsablemente. Las costumbres sociales como orientación de la acción. Reconocimiento de la relación entre costumbres sociales y comportamiento personal. El respeto a opciones diferentes. Las distintas alternativas para actuar y los valores (la autonomía moral). Relacionar las acciones con los valores personales y los valores universales adoptados por la sociedad argentina.

EJES	CONTENIDOS
Las normas de convivencia	**Normas Sociales:** La norma como regulación de la convivencia social. Conflictos de interéses y transgresión de las normas. El reglamento escolar. Relato de experiencias e identificaciones de la existencia y función de las normas en diversos grupos. **Normas Constitucionales:** La organización de la sociedad democrática. El orígen y fundamento del poder del pueblo. Formas de participación. Indagación y análisis de información sobre el proceso democrático en la Argentina. Normas, Derechos y Garantías Constitucionales. El Estado, el bien común y la justicia social. **Los Derechos Humanos:** Democracia, estado de Derechos y Derechos Humanos. Textos de las Declaraciones de los Derechos Humanos incorporados a la Constitución Nacional. La relación de las situaciones de injusticia y discriminación, con el postulado ético universal de respeto y defensa de la dignidad de las personas: -Los Derechos del Niño -Los Derechos de la Mujer -Los Derechos del Aborígen -Los Derechos del Discapacitado. Investigación de situaciones de respeto y vigencia de los Derechos Humanos en la historia y en el presente, y su contrapartida de violaciones y negación en el pasado y en la actualidad.

3.12. Lineamientos de acreditación para el segundo ciclo

A los alumnos se les habrá de proporcionar las condiciones y portunidades de aprendizaje que sean pertinentes a los propósitos de la Formación Ética y Ciudadana, de modo que al finalizar el segundo ciclo de la EGB puedan resolver situaciones que implican:

- Distinguir las principales dimensiones de la persona, en términos de la conducta afectiva, racional y volitiva.

- Reconocer los procesos de configuración de la identidad personal, y las distintas formas de abrirse a la trascendencia.

- Formular juicios que pongan en juego valores significativos a nivel personal, del grupo de pertenencia y los asumidos como universales por la sociedad argentina, pudiendo discernir y argumentar moralmente.

- Comprender y respetar los valores de otras personas y grupos que conviven en la sociedad.

- Adquirir los principios fundamentales de la Constitución Nacional, de la Constitución Provincial y de la Carta Orgánica Municipal.

- Desarrollar hábitos democráticos: saber elegir y ser elegido, saber representar y ser representado, saber peticionar, reclamar derechos y exigir el cumplimiento de obligaciones.

- Reconocer situaciones de discriminación y de violación a los Derechos Humanos sabiendo argumentar y actuar frente a las mismas.

- Poseer un pensamiento riguroso, reflexivo y crítico, capaz de ser aplicado en distintas formas de argumentación racional, y en la resolución de problemas.

Bibliografía

. ALLPORT W. GORDON: "Psicología de la Personalidad". Paidós, 1970.
. A.P.D.H.: "Educación por los Derechos Humanos". CCS, Madrid, 1993.
. BARREIRO, T.: "Hacia un modelo de crecimiento humano". Nuevo Estilo, Bs., 1978.
. BLEGER, JOSÉ: "Psicología de la conducta" . Paidós, Bs. Aires, 1977.
. BRITOS, MA. DEL PILAR Y OTROS: "Éticas del Siglo". Asociación Argentina de Investigaciones Éticas, Santa Fe, 1994.
. BUSQUETS, MA. DOLORES Y OTROS: "Los Temas Transversales". Claves de la formación integral". Aula XXI-Santillana, Madrid, 1993.
. CASSIRER, E. : "Antropología filosófica", Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
. CEVAERT, J. : "El problema del hombre". Ed. Sígueme, Salamanca, 1983.
. C.P.E.: Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro, Viedma, 1990.
. C.P.E.: Ley Orgánica de Educación Nº 2444, Viedma, 1988.
. Constitución de la Nación Argentina: A-Z Editora, Buenos Aires, 1995.
. Constitución de la Provincia de Río Negro: Legislatura, Viedam, 1988.
. CULLEN, CARLOS: "Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un curriculo de Formación Ética y Ciudadana" Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.
. CULLEN, CARLOS: "Fenomenología de la crisis moral". Castañeda, Bs. As, 1978.
. FILLOUX, J.C.: "Durkheim y la Educación". Miño y Dávila, Bs. As., 1994.
. FILLOUX, J.C. : "La personalidad". PUF., París, 1976.
. FINOCCHIO, SILVIA: "Enseñar Ciencias Sociales", Troquel, Bs. As., 1993.
. FREIRE, PAULO: "Pedagogía de la esperanza". Siglo XXI, México, 1993.
. FREIRE, PAULO: "Por una pedagogía de la pregunta". Paz y Tierra, San Pablo, 1986.
. FURTH, HANS C.: "Las ideas de Piaget: su aplicación en el aula". Kapelusz, Bs. As., 1974.
. HEIDEGGER, M.: "Ser, verdad y fundamento". Monte Avila, Caracas, 1968.
. HERSCH, R.H. Y OTROS: "El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg". Madrid, Narcea, 1984.
. Investigación Éticas, Santa Fe, 1994.
. LÉVINAS, E.: "Difícil Libertad". Albin Michael, París, 1976.
. LÉVINAS, E.: "Totalidad e Infinito". Sígueme, Salamanca, 1977.
. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: "Antología". Propuestas para seleccionar y organizar contenidos escolares. Formación Ética y Ciudadana. Buenos Aires, 1995.
. Ministerio de Cultura y Educación de la nación: Contenidos Básicos Comunes, Buenos Aires, 1994.
. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: Ley Federal de Educación, Buenos Aires 1993.
. OBIOLS, G.: "Formación Ética y Ciudadana: en el actual contexto sociocultural". Novedades Educativas". Nº 52, Bs. As., 1995.
. PASCUAL, A.V.: "Clarificación de valores y desarrollo humano, estrategias para la escuela". Madrid, Narcea, 1988.
. PIAGET, J.: "El criterio moral en el niño". Barcelona, Fontanella, 1971.
. RICOEUR, P.: "Educación y Política". Ed. Docencia, Buenos Aires, 1994.
. TRILLA, J.: "El profesor y los valores controvertidos". Barcelona, Paidós, 1992.
. TUVILLA, R.J.: "Educar en los Derechos Humanos". CCS, Madrid, 1993.