100206

Dirección General de Cultura y Educación
Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

FOLIO .....

LA PLATA, 28 SEP 2007

VISTO los Expedientes 5802-2543830/07 y sus Alcances 1 y 2 y la Ley Provincial de Educación N° 13688; y

CONSIDERANDO:

Que la citada Ley en concordancia con la nueva Ley de Educación Nacional establece una nueva estructura de los niveles del sistema educativo Provincial;

Que en su Capítulo IV, artículo 27, establece que el nivel de Educación Primaria es Obligatorio, de seis años de duración para los niños a partir de los seis (6) años de edad, organizado como una unidad pedagógica;

Que en el Capítulo IV, artículo 27, se establece que "...el Nivel de Educación Primaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades...";

Que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado Nacional y Provincial;

Que el Estado Nacional y la Provincia de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los niños bonaerenses;

Que cada uno de los niveles del sistema educativo provincial ha iniciado un proceso de revisión y actualización curricular con el fin de adecuar las prescripciones curriculares a la nueva estructura del sistema educativo;

Que la definición de cada uno de los niveles que componen el sistema educativo provincial conlleva la necesaria modificación y actualización curriculares;

2649

Que la obligatoriedad de la educación se extiende hasta el nivel secundario por lo que las nuevas prescripciones curriculares ofrecerán los conocimientos que permitan la continuidad de los estudios en la educación secundaria;

Que resulta fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación primaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses;

Que la educación primaria tiene como objetivo fundamental garantizar el aprendizaje de los niños posibilitando la educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona y potenciando el derecho a la educación mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todos los ámbitos y las situaciones sociales;

Que este Diseño Curricular para el Nivel Primario constituye una nueva propuesta pedagógica para los niños y niñas bonaerenses para garantizar una formación integral en todas las dimensiones, brindando oportunidades a todos para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos de conocimiento;

Que durante los años 2006 y 2007 se han implementado acciones para promover la revisión de los proyectos curriculares institucionales del nivel primario con el fin de identificar problemáticas y prioridades que han sido incorporadas en la nueva propuesta;

Que la Dirección General de Cultura y Educación ha elaborado durante los últimos años lineamientos y orientaciones curriculares a partir del trabajo compartido con inspectores, directores y docentes, resultando necesario incorporar estas producciones a los nuevos lineamientos;

Que la información relevada en asistencias técnicas, jornadas de trabajo, presentación de series curriculares y otros documentos, constituyen avances de la estructura y contenidos de este nuevo diseño que permitieron a través del trabajo de especialistas convocados y docentes expertos realizar ajustes que se incorporaron a esta nueva propuesta;

Que los lineamientos curriculares provinciales establecidos en este diseño permitirán a las instituciones educativas realizar propuestas de contextualización y especificación curricular para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos y su contexto, como se establece en el artículo 65;

Que la Dirección General de Cultura y Educación a través del Programa de Transformaciones Curriculares establecerá mecanismos que permitan la revisión periódica de las prescripciones curriculares en acuerdo

Corresponde al Expediente 5802-2543830/07 y sus Alcances 1 y 2

con el Consejo General de Cultura y Educación según lo establece la Ley Provincial de Educación en el art. 106;

Que, como consecuencia resulta imprescindible el dictado del pertinente acto administrativo, que permita al Nivel Primario concretar sus objetivos;

Que el Consejo General de Cultura y Educación emite criterio favorable al dictado del presente acto resolutivo;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 27-09-07 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. v) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Diseño Curricular correspondiente a la Educación Primaria que como Anexo 1, que consta de trescientos tres (303) folios y Anexo 2, que consta de doscientos setenta y cuatro (274) folios forman parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º. Dejar sin efecto las partes pertinentes de las Resoluciones 13.269/99 y 13227/99 y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo 2008.

ARTÍCULO 3º. La presente Resolución será refrendada por la Vicepresidencia 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por la Subsecretaría de Educación.

ARTÍCULO 4º. Publíquese, dése al Boletín Oficial e incorpórese al Sistema de Información Normativa de la Provincia de Buenos Aires.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaria de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Inspección General; a las Direcciones Provinciales de Educación Inicial , de Programas de Transformaciones Curriculares, de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Superior y Capacitación Educativa; de Información y Planeamiento educativo, de Política Socio-Educativa y por su intermedio a quienes corresponda y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

adr

Prof. RAFAEL S. GAGLIANO
VICEPRESIDENTE 1º
Consejo General de Cultura y Educación
Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Ing. Agr. EDUARDO R. DILLON
SUBSECRETARIO DE EDUCACION
Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires

RESOLUCION Nº...3160.....

EP1C

Diseño Curricular para la Educación Primaria

Primer Ciclo

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Dirección General de Cultura y Educación

Autoridades

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Sr. Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación
Presidente del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Daniel Lauría

Jefe de Gabinete
Lic. Gustavo Grasso

Subsecretario de Educación
Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Inspección General
Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Inicial
Mg. Elisa Spakowsky

Directora Provincial de Educación Primaria
Prof. Mirta Torres

Directora Provincial de Educación Secundaria
Mg. Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Lic. María Verónica Piovani

Director de Educación Artística
Prof. Sergio Balderrabano

Director de Educación Física
Prof. Alejandro Ricci

Programa de Transformaciones Curriculares
Prof. Graciela De Vita

Provincia de Buenos Aires
Gobernador
Ing. Felipe Solá

Directora General de Cultura y Educación
Dra. Adriana Puiggrós

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación
Lic. Rafael Gagliano

Jefe de Gabinete
Lic. Luciano P. Sanguinetti

Subsecretario de Educación
Ing. Eduardo Dillon

Director Provincial de Gestión Estatal
Prof. Roque Costa

Director Provincial de Gestión Privada
Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Primaria
Prof. Mirta Torres

Directora de Gestión Curricular
Lic. Patricia Garavaglia
Directora de Contextos de Desarrollo Educativo
Lic. Olga Zattera
Directora de Gestión Institucional
Prof. Alicia Benso

Directora de Educación Artística
Prof. Marcela Mardones
Subdirectora
Prof. Norma Miazza
Directora de Educación Física
Prof. Silvia García
Subdirectora
Prof. Sara Jure

Programa de transformaciones curriculares
Prof. Graciela De Vita

Director Provincial de Información y Planeamiento Educativo
Lic. Carlos Giordano

Director de Producción de Contenidos
Lic. Santiago Albarracín

EP1C

Diseño Curricular para la Educación Primaria

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Dirección General de Cultura y Educación

Dirección General de Cultura y Educación

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volúmen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata:

Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

364 p. ; 20 x 88 cm.

ISBN 978-987-1266-29-6

Edición y diseño
Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-29-6

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Sumario

- Resolución 9
- Marco general para la Educación Primaria 11
- Primer Ciclo 87
  - Prácticas del Lenguaje 91
  - Matemática 169
  - Ciencias Sociales 225
  - Ciencias Naturales 261
  - Educación Artística 307
    - La enseñanza de la Plástica Visual en el Primer Ciclo 309
    - La enseñanza de la Música en el Primer Ciclo 320
    - La enseñanza de la Danza en el Primer Ciclo 331
    - La enseñanza de Teatro en el Primer Ciclo 339
  - Educación Física 349

Equipo de especialistas

Prácticas del Lenguaje

Mirta Castedo y María Elena Cuter (coordinadoras)

María Adelaida Benvegnú, Jimena Dib, Flora Perelmann y Mónica Rubalcaba, Adriana Corral y Alejandra Paione

Matemática

Claudia Broitman y Horacio Itzcovich (coordinadores)

Mónica Escobar, Verónica Grimaldi e Inés Sancha

Ciencias Sociales

Diana González y Analía Segal (coordinadoras)
Andrea Ajon y Mabel Scaltritti
Lectura crítica: Gabriela Novaro

Ciencias Naturales

Laura Lacreu, Claudia Serafíni (coordinadoras)

Laura Socolovsky, Ariela Grunfeld y Alejandra Yuhjtman

Inglés

Silvana Barboni

Griselda Beacon

Melina Porto

Educación Artística

Graciela Lázzaro (coordinadora)

Danza: Mariana Estévez

Música: David Gómez y Martín Eckmeyer

Teatro: Alicia Durán

Plástica Visual: Ana Ortondo y Flavia Tersigni

Lectura crítica: Miriam Socolosky - Danza: Diana Montequín - Plástica Visual: Alejandra Catibiella - Música: Andrea Cataffo y Carmen Fernández - Teatro: Víctor Galestok

Educación Física

Adriana Bisceglia, Nidia Corrales, Silvia Ferrari, Jorge Gómez, Susana Reale y Silvia Saullo

Coordinación Pedagógico-Operativa

Asesor DPEP: Fernando Martínez Waltos

Directora de Contexto: Olga Zattera

Lectura Crítica

Silvia Mendoza

Asistentes Operativos

Asesora DPEP: Laura García

Asesora DPEP: Susana Brardinelli

Agradecemos a

Delia Lerner, por sus aportes para la elaboración del DC de Prácticas del Lenguaje.

A Analía Crippa, Mónica Salgado, Beatríz Moreno, Andrea Novembre, Alicia González Lemmi, Gloria Robalo y María Emilia Quaranta por sus aportes y sugerencias a partir de la lectura del DC de Matemática.

A la Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección de Capacitación, por la disponibilidad de sus especialistas para la escritura del DC.

A los inspertores/as, directivos y docentes que han acercado sus comentarios y sugerencias en distintos momentos del la producción de este DC.

La Plata, 30 de Octubre de 2007

RESOLUCIÓN

VISTO los Expedientes 5802-2543830/07 y sus Alcances 1 y 2 y la Ley Provincial de Educación N° 13688; y

CONSIDERANDO:

Que la citada Ley en concordancia con la nueva Ley de Educación Nacional establece una nueva estructura de los niveles del sistema educativo Provincial;

Que en su Capítulo IV, artículo 27, establece que el nivel de Educación Primaria es obligatorio, de seis años de duración para los niños/as a partir de los seis (6) años de edad, organizado como una unidad pedagógica;

Que en el Capítulo IV, artículo 27, se establece que "...el nivel de Educación Primaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades...";

Que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado Nacional y Provincial;

Que el Estado Nacional y la Provincia de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los niños/as bonaerenses;

Que cada uno de los niveles del sistema educativo provincial ha iniciado un proceso de revisión y actualización curricular con el fin de adecuar las prescripciones curriculares a la nueva estructura del sistema educativo;

Que la definición de cada uno de los niveles que componen el sistema educativo provincial conlleva la necesaria modificación y actualización curriculares;

Que la obligatoriedad de la educación se extiende hasta el nivel secundario por lo que las nuevas prescripciones curriculares ofrecerán los conocimientos que permitan la continuidad de los estudios en la Educación Secundaria;

Que resulta fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la Educación Primaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses;

Que la Educación Primaria tiene como objetivo fundamental garantizar el aprendizaje de los niños/as posibilitando la educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona y potenciando el derecho a la educación mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todos los ámbitos y las situaciones sociales;

Que este Diseño Curricular para el Nivel Primario constituye una nueva propuesta pedagógica para los niños/as y niñas bonaerenses para garantizar una formación integral en todas las dimensiones, brindando oportunidades a todos para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos de conocimiento;

Que durante los años 2006 y 2007 se han implementado acciones para promover la revisión de los proyectos curriculares institucionales del nivel primario con el fin de identificar problemáticas y prioridades que han sido incorporadas en la nueva propuesta;

Que la Dirección General de Cultura y Educación ha elaborado durante los últimos años lineamientos y orientaciones curriculares a partir del trabajo compartido con inspectores, directores y docentes, resultando necesario incorporar estas producciones a los nuevos lineamientos;

Que la información relevada en asistencias técnicas, jornadas de trabajo, presentación de series curriculares y otros documentos, constituyen avances de la estructura y contenidos de este nuevo diseño que permitieron a través del trabajo de especialistas convocados y docentes expertos realizar ajustes que se incorporaron a esta nueva propuesta;

Que los lineamientos curriculares provinciales establecidos en este diseño permitirán a las instituciones educativas realizar propuestas de contextualización y especificación curricular para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos/as y su contexto, como se establece en el artículo 65;

Que la Dirección General de Cultura y Educación a través del Programa de Transformaciones Curriculares establecerá mecanismos que permitan la revisión periódica de las prescripciones curriculares en acuerdo con el Consejo General de Cultura y Educación según lo establece la Ley Provincial de Educación en el artículo 106;

Que como consecuencia resulta imprescindible el dictado del pertinente acto administrativo, que permita al Nivel Primario concretar sus objetivos;

Que el Consejo General de Cultura y Educación emite criterio favorable al dictado del presente acto resolutivo;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 27-09-07 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. v) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Diseño Curricular correspondiente a la Educación Primaria que como Anexo 1, que consta de trescientos tres (303) folios y Anexo 2, que consta de doscientos setenta y cuatro (274) folios forman parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º. Dejar sin efecto las partes pertinentes de las Resoluciones 13269/99 y 13227/99 y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo 2008.

ARTÍCULO 3º. La presente Resolución será refrendada por la Vicepresidencia 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por la Subsecretaría de Educación.

ARTÍCULO 4º. Publíquese, dése al Boletín Oficial e incorpórese al Sistema de Información Normativa de la Provincia de Buenos Aires.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Inspección General; a las Direcciones Provinciales de Educación Inicial, de Programas de Transformaciones Curriculares, de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Superior y Capacitación Educativa; de Información y Planeamiento educativo; de Política Socio-Educativa y por su intermedio a quienes corresponda y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

RESOLUCION Nº 3160-07

Marco general para la Educación Primaria

ÍNDICE

¿Por qué producir un nuevo diseño curricular para la Educación Primaria? 13
Los propósitos de la Educación Primaria 14
Concepciones que sustenta este Diseño 15
Escuela primaria e igualdad en la distribución del conocimiento 16
La centralidad de la enseñanza 17
Los contenidos escolares y la matriz formativa de las situaciones cotidianas en la institución escolar 19
El aula como un conjunto de personas diferentes 20
Diversidad de género 22
Las responsabilidades de la escuela primaria en relación con los desafíos para la formación en una ciudadanía responsable 23
La estructura curricular 26
La estructura curricular y la organización institucional 27
La estructura curricular y la organización de la enseñanza 30
Prácticas del Lenguaje 33
Alfabetizar 34
Formar estudiantes 35
Matemática 36
Consideraciones generales sobre la enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria 36
Ciencias Sociales 44
Las Ciencias Sociales en la escuela 44
La selección de contenidos en esta propuesta curricular 45
El trabajo con el tiempo histórico y el espacio geográfico 46
El tratamiento de acontecimientos relevantes para la comunidad, la provincia, la nación 47
La narración en las clases de Ciencias Sociales 48
Modos de conocer en Ciencias Sociales 49
La lectura, la escritura y la oralidad en las clases de ciencias sociales 52
Ciencias Naturales 54
La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria 54
Inglés 64
La enseñanza del Inglés 64
Educación Artística 65
La Educación Artística en la Escuela Primaria 65
Propósitos de la Educación Artística 67
Organización de los contenidos 67
Orientaciones para la lectura del diseño curricular 68
Evaluación en la Educación Artística 70
Educación Física 72
Propósitos de la Educación Física 76
Organización de contenidos 76
Orientaciones didácticas 77
Orientaciones para la evaluación 84
Bibliografía 86
Primer Ciclo 87
Los niños/as y la enseñanza en el Primer Ciclo 89
Propósitos del Primer Ciclo 90

¿Por qué producir un nuevo diseño curricular para la Educación Primaria?

> La idea de "escuela nueva" es, a esta altura, bastante vieja, y no nos gustaría volver a plantear que hay que hacer todo de nuevo. Pero algo de esta energía creadora sería deseable recuperar, para responder de maneras nuevas a situaciones inéditas. Con la voluntad de sostener una institución que ponga en relación con otros saberes, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, de no renovarse, parece destinado a convertirse en ruinas."[1]

Al promulgarse la Ley Provincial de Educación 13688, la escuela primaria confirma la necesidad -evidente en las instituciones y en la desazón de algunos docentes- de producir una transformación en cuanto a sus propósitos y a su modo de funcionamiento. El marco legal amplía la extensión de la obligatoriedad de la educación- prerrogativa de la primaria, hasta este momento, y fundamento de su alto reconocimiento social- desde antes de ingresar en primer año hasta finalizar la escuela secundaria. De hecho, la primaria venía ya recibiendo a niños/as que, en un porcentaje importante, habían asistido al jardín y, en su relativamente breve experiencia de EGB, preveía la permanencia de los chicos en el sistema educativo hasta más allá de la tradicional terminalidad en sexto o séptimo, aunque a muchos de ellos se les perdiera el rastro de la continuidad hasta noveno.

La obligatoriedad de la secundaria marca, en primer lugar, un rumbo institucional y curricular con diversos desafíos para la escuela primaria. Pero no es todo.

La primaria estuvo y está materialmente instalada en el núcleo mismo del profundo padecimiento social que afecta a amplios sectores de niños/as y a sus familias y que ha debilitado también algunos de los cimientos sobre los que ella misma creció: *la universalidad* -que la caracterizó durante generaciones- se ve afectada por el ausentismo y el abandono; frente a la crisis, la escuela siguió albergando el sentido de *lo público* pero ha demorado *el propósito de la enseñanza* y de la transmisión de los contenidos que la sociedad consideró válidos durante años; sobredimensionó, en cambio, la atención de *lo asistencial* a través del sostenimiento del servicio alimentario y de otras prestaciones.

La recuperación de *la centralidad de la enseñanza* es el único camino para garantizar el derecho de los niños/as a la educación; el estado -a través de la escuela- tiene la responsabilidad de hacer posible el ejercicio de ese derecho en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria. Los caminos que, en ese sentido pueden empezar a transitarse, pasan por la reorganización de la institución escolar y una propuesta que actualice los contenidos curriculares y vuelva a instalarlos en el centro de la vida escolar.

Dando vuelta los términos, conviene considerar este último aspecto, la centralidad de la enseñanza, como primer fundamento de una reforma curricular en la educación primaria. La enseñanza incluye, en cierto modo, la nueva responsabilidad del nivel de habilitar plenamente a los chicos para su permanencia productiva en el sistema educativo.

[1] Dussel, Inés, De la primaria a la EGB, en Diez miradas sobre la escuela primaria, Flavia Terigi (comp), Paidós, Buenos Aires, 2006

Los propósitos de la Educación Primaria

> El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos/as, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal."[2]

La escuela primaria compromete el futuro de quienes transitan por sus aulas –mayoritariamente niños/as y adolescentes–; los propósitos que orientan su acción deben ser sistemáticamente repensados en relación con la sociedad en que la escuela se instala y con lo que, a su vez, la sociedad plantea a la escuela como nuevas exigencias.

En el marco definido por la Ley Provincial de Educación, son propósitos de la Educación Primaria:

- Garantizar el derecho a la educación y hacerlo posible en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria.
- Asegurar la alfabetización de los alumnos/as y su inserción progresiva en el mundo de la cultura escrita.
- Promover el acercamiento a la cultura y la ciencia desde los primeros años de la escuela.
- Garantizar la participación de los alumnos/as en una experiencia escolar-institucional pluralista y democrática que les permita crecer en el pleno ejercicio de la ciudadanía.
- Ofrecer a los niños/as espacios de evaluación de su desempeño y de sus aprendizajes como instancias de reconocimiento de sus progresos y de *identificación* de "lo que falta aprender".
- Posibilitar la adquisición y los resultados efectivos de aprendizaje adecuados a cada año y ciclo, conforme a acuerdos establecidos a partir de este diseño curricular.

[2] Lerner, Delia: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario Fondo de Cultura Económica, México, 2001

Concepciones que sustenta este Diseño

> Los niños/as elaboran sus propias ideas, más allá de que sean compartidas, mediante un trabajo productivo, en el cual, lejos de reproducir lo que ven, realizan esfuerzos personales para interpretar los fenómenos y problemas a los que se enfrentan. La producción de conocimientos permite explicar tanto los pequeños avances en las ideas, los grandes saltos y aciertos, las originalidades en el camino de elaboración de nuevas ideas y puntos de vista, como los errores que se producen en los procesos de aprendizaje.[3]

La escuela es la institución responsable de promover el acercamiento de los niños/as a *porciones* de la cultura y la ciencia. Esta reforma curricular se fundamenta en la concepción de que el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas. Esta idea tiene múltiples efectos a la hora de pensar la enseñanza. Por un lado, implica concebir que *los conocimientos* a los que los alumnos/as deben progresivamente acceder han sido producto de intercambios, debates, discusiones, transformaciones, abandonos y errores, revisiones y acuerdos entre personas de una misma época y lugar, o de espacios y tiempos diferentes. El carácter de provisoriedad atraviesa la mirada sobre los objetos que se estudian: una teoría puede ser reemplazada por otra, existen diversas miradas sobre un mismo fenómeno, múltiples formulaciones de un conocimiento y cualquiera de dichas manifestaciones culturales se va transformando según las necesidades del pueblo o grupo en el que circulan o de la humanidad. Es importante que la escuela transmita una concepción de ciencia y de cultura como fruto del trabajo humano, como expresión de los intercambios colectivos y en permanente transformación.

Concebir la cultura como producción colectiva tiene un fuerte impacto en la escuela: considerar también el grupo de alumnos/as como una pequeña comunidad de producción y transformación de conocimientos. Los objetos, las técnicas, las teorías se visitan una y otra vez, y como en la humanidad, están sujetos a permanente transformaciones. La perspectiva que los alumnos/as tienen de los fenómenos y objetos de la ciencia y la cultura crecerá, se adaptará contemplando nuevos problemas y se abandonarán viejas ideas en pos de nuevos puntos de vista.

Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula. El/la docente organiza situaciones de trabajo e interacciones entre los alumnos/as, con el/la docente y con las situaciones a las que se enfrenta a los chicos. Las interacciones con los pares y con los/as docentes promueven avances en los conocimientos. Posibilitan que los alumnos/as se descentren de sus puntos de vista, se apropien de ideas y conocimientos de sus compañeros. Por otra parte, el trabajo colectivo favorece la inmersión en experiencias de debate, en la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes, en la necesidad de organizarse para realizar tareas compartidas. *Las interacciones sociales son – además de una modalidad de organización didáctica- , un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña.* El trabajo colectivo no se opone a la producción y responsabilidad en el aprendizaje de cada niño/a, al trabajo individual. La escuela debe generar momentos en las clases para que aquellas cuestiones que pueden resolverse en forma grupal puedan, progresivamente, transformarse en aprendizajes individuales.

Una cuestión esencial a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de las diferencias en sus respectivos "tiempos". Hay un supuesto implícito clásico que es que los alumnos/as aprenderán durante la enseñanza. Sin embargo es preciso considerar, a priori, que no todos los alumnos/as aprenden al mismo tiempo ni con la misma enseñanza. La enseñanza durante mucho tiempo ha funcionado bajo una ficción de homogeneidad, incluso los/as docentes se suelen sorprender cuando algunos alumnos/as no aprenden, es decir frente al fracaso de la enseñanza -a veces considerado como fracaso de los alumnos/as- . No obstante, desde antes de iniciar un proceso de

[3] Broitman, Claudia: Ponencia Panel de Apertura, 2do Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, La Plata, julio 2007

enseñanza, se sabe que algunos alumnos/as no aprenderán con las situaciones a presentar. ¿Cuáles dispositivos deben preverse, entonces? Planificar implica también analizar otras maneras de intervenir complementarias, anteriores o posteriores a la propuesta de enseñanza.

De este modo, más allá de los contenidos explícitos que debe proponer el diseño curricular para la escuela primaria, es inevitable que extienda su propuesta de la simple enumeración de temas hacia la consideración del modo de producir el conocimiento, de organizar las clases -para que la construcción cooperativa sea a la vez modo de aprender contenidos y de experimentar ciudadanía- y de asumir en la enseñanza la heterogeneidad del aula, manifestada de muchas maneras pero, en especial, de una referida al núcleo mismo de la acción escolar: los niños/as no aprenden todos lo mismo ni al mismo tiempo.

Escuela primaria e igualdad en la distribución del conocimiento

> "Incluir a los alumnos/as con su diversidad es el punto de mayor valor que posee un sistema educativo basado en el respeto por las diferencias".[4]

La pobreza y la desocupación han perjudicado a gran cantidad de niños/as y a sus familias y en algunos casos la falta de un empleo permanente viene afectando a dos o tres generaciones de adultos. En muchos hogares, los niños/as en edad escolar no han tenido oportunidad de participar diariamente de las rutinas a las que obliga el trabajo -madrugar, respetar ciertos horarios, descansar regularmente...- y, tal vez como consecuencia de ello, les cuesta mantener la cotidiana asistencia a la escuela.

Frente a este contexto histórico donde proliferaron las injusticias sociales, las múltiples problemáticas de carácter educativo se interpretaron muchas veces en clave de causales externas *inexorables*, generándose procesos de vaciamiento de sentido de las prácticas y procesos educativos. Algunas escuelas ofrecieron un espacio de contención social pero a la vez de diferenciación educativa, casi espejando en las prácticas institucionales las condiciones materiales del contexto, como si el límite en las condiciones materiales de vida de las comunidades implicara necesariamente el límite educativo y la posibilidad de acceso a los bienes simbólicos.

Las consecuencias de esta situación se manifiestan en las desiguales trayectorias escolares de los niños/as y han contribuido para que -para algunos de ellos- se perdiera *el sentido de ir a la escuela* y para que se produjeran -entre los docentes- múltiples interrogantes y dificultades a la hora de enseñar.

Sin poner en duda la obligación de dar continuidad, por ejemplo, a la atención de las necesidades básicas de los niños/as, es hoy un desafío reafirmar la función enseñante de la escuela y de los/las docentes. La institución escolar debe hacerse cargo fundamentalmente de la distribución social del conocimiento y de la recreación de la cultura; el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural de nuestro país, de los pueblos que lo integran y de la humanidad.

Directa o indirectamente, todos los que se desempeñan en la institución forman parte de la trama de funciones y responsabilidades cuya meta y razón de ser es la enseñanza. El/la docente no puede de manera individual afrontar los obstáculos que plantea en muchos casos la realidad social, ni desarrollar en un mismo tiempo escolar acciones tan diversificadas como distribuir la merienda, trabajar sobre las situaciones de conflictividad que se manifiestan en el aula y *enseñar*. Establecer o restablecer la trama interna de las instituciones permite recuperar la enseñanza como responsabilidad principal de la escuela, aprovechar los tiempos, conservar la memoria didáctica, asegurar continuidades en la atención de los niños/as y en el tratamiento de los contenidos, multiplicar los materiales de consulta y lectura y crear ambientes escolares acogedores para niños/as y adultos. Lo que confluye en la escuela es el derecho de los niños/as a aprender y la obligación del estado de ofrecer educación.

[4] Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Marco General, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004

Las formas en que un niño/a construye su modo de relacionarse y operar en el mundo no empiezan en la escuela, pero es allí en donde estas primeras tendencias comienzan su transformación. Los compañeros/as, el/a maestro/a, la currícula, los contenidos "atraviesan" los sentidos familiares, originales, y amplían el registro del conocimiento: ¿cuán exigente es la propuesta de enseñanza y en qué radica esa exigencia?, ¿cuán atrapada está por el "perfil" de la comunidad escolar?[5]

La igualdad es un horizonte hacia el que necesariamente se debe avanzar partiendo de considerar lo que necesita cada alumno/a para aprender. En principio, la búsqueda de ese horizonte obliga a partir de una premisa: bajo determinadas condiciones, todos los alumnos/as pueden aprender. Aquellas características que no responden a "lo esperado" o definido a priori como "normal" no pueden constituir un obstáculo para la educabilidad ("*con estos niños/as no se puede porque...*"). Es necesario, más bien, poner en cuestión las condiciones que se ofrecen a los alumnos/as para que puedan aprender.

Gran cantidad de niños/as necesitan imperiosamente que ocurra algo que los ayude a actuar como alumnos/as (y como alumnos/as que progresan en la adquisición de los contenidos escolares). Y ese algo tiene que producirlo la escuela.

La centralidad de la enseñanza

> [La escuela] debería fortalecerse como espacio público donde se privilegie la enseñanza de los saberes que sólo se aprenden en grupo y con un maestro/a. [...] [Una] oportunidad valiosa para aprovechar en la escuela es el contacto: la oportunidad de estar con otros, de aprender en grupo, en compañía [...] y especialmente en un momento en el que uno de los escenarios prospectivos más oscuros encuentra aisladas a las personas, en soledades asépticas, sólo seguras en medio de realidades virtuales, la escuela debe promover el diálogo, la pregunta, la reflexión compartida, el aprendizaje en colaboración.[6]

La permanencia en el sistema educativo, la conclusión más o menos exitosa de la escuela media y de algún o algunos trayectos de la educación superior o universitaria parecen formar parte todavía hoy de un patrimonio que algunos niños/as van heredando de generación en generación... Sin embargo, la responsabilidad social de la escuela -hasta ahora no cumplida suficientemente- consiste en restituir el derecho a aprender -y a seguir aprendiendo- a los sectores sociales que tradicionalmente no dispusieron de él. Es necesario que los alumnos/as signados por experiencias diversas construyan o recuperen en la escuela la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que los adultos confíen. La experiencia escolar debe construirse sobre la confianza y la interrupción de una profecía de fracaso.

Partiendo de esta confianza, la propuesta que presenta este diseño es exigente. No se remite o limita solo a lo familiar, a lo conocido, a lo fácil o lo mínimo.

Encarar una reforma curricular exige tomar en consideración el estado actual de la Educación Primaria: gran cantidad de niños/as no logran alfabetizarse hacia el final del primer ciclo o lo hacen de manera tan deficiente que la misma institución escolar no los considera en condiciones de promover a cuarto año. Se inicia, de este modo, un circuito de repitencias, sobre-edad y abandono. El análisis de los indicadores de asistencia y calificación pone al descubierto uno de los aspectos que –de manera más evidente- obstaculiza el aprendizaje.

En muchas escuelas, en primer lugar las del conurbano, difícilmente los niños/as mantengan una continuidad semanal constante en su trabajo escolar a causa de asistencias alternadas[7]. En las escuelas rurales o isleñas se registran también inasistencias pero la discontinuidad allí, muchas veces obedece

[5] Rossano, Alejandra- Ponencia Mesa Redonda, 1er Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, Mar del Plata, mayo 2007

[6] Alejandro Spiegel en Diez miradas... Op Cit

[7] Algunas inasistencias pueden estar motivadas por la falta de estructuras de contención familiar o entre vecinos –que existían hasta antes de los años de la dictadura- y otras por la falta de las rutinas laborales que organizan la vida hogareña.

a causas estacionales o climáticas. Una reforma curricular exige anticipar la disposición institucional que permita instalar *la continuidad* de la enseñanza. La enseñanza de los contenidos escolares- la alfabetización, por ejemplo- requieren de tiempos prolongados y continuos.

Las estadísticas de inasistencia tienen que volver a movilizar a todos los responsables del sistema escolar; la inasistencia debe ser desnaturalizada. Si los hogares han perdido la rutina del horario y el sentido de la sucesión de los días laborables que instala "naturalmente" el trabajo sostenido, ¿qué ha hecho la escuela? La escuela debe instalar institucionalmente las rutinas que provean a los niños/as –y tal vez, a través de ellos, a algunos adultos- de una referencia segura: de lunes a viernes, sin duda, hay clases. Pasar públicamente lista, nombrando a cada niño/a, resulta una rutina con sentido entre tantas otras sin sentido que suele instalar la escuela; al nombrarlos, la escuela reconoce la presencia de los niños/as y aún su ausencia; se interesa **siempre** expresamente por los ausentes ante los compañeros/as, va en su busca, envía tareas o libros mientras dura la ausencia, crea espacios personales para ayudar a los ausentes a recuperar los temas perdidos... Pero el/la docente no puede ocuparse de todo de manera individual; todo el equipo escolar tiene la responsabilidad de instalar estas acciones sostenidas en la trama institucional.

La continuidad, por otra parte, es una característica que debe reinstalarse en la organización de la enseñanza. Una fuerte penetración editorial en las escuelas -positiva en muchos sentidos- reemplazó la planificación docente por las *actividades aisladas*. Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea *secuencias*, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión -ni indefinidas ni efímeras- que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, *alternando los modos de acercamiento* -escuchar la exposición del maestro/a, resolver en grupo algunos problemas, consultar libros, buscar en Internet, comentar en casa, tomar notas, resolver individualmente ciertas tareas, hacer síntesis junto al maestro/a...-. Aún aquellos que intermitentemente faltan a la escuela tienen la posibilidad de algún encuentro con el contenido desarrollado.

En ese marco, para todo el recorrido escolar, el diseño curricular debe presentar también una secuenciación de la enseñanza que contemple una progresiva complejización en la que se trabajan los mismos contenidos desde perspectivas cada vez más abarcativas. Sólo así puede asumirse el *largo plazo de los aprendizajes escolares* y considerar cómo se transforman los objetos que se estudian en el transcurso de los años. El/la docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; la institución es responsable, por su parte, de la secuenciación más global que da respuesta al compromiso de retomar -sin reiterar- lo que los niños/as ya aprendieron profundizándolo y ampliándolo hasta el fin de sexto año.

La escuela es el ámbito donde, principalmente, tiene lugar la enseñanza sistemática. La especificidad de la institución es y ha sido la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares, con las variaciones que en ellos han impreso las tendencias dominantes en cada etapa social-política-económica de la sociedad. Sin embargo, la escuela enseña mucho más que la serie de contenidos y las relaciones entre ellos que constituyen su responsabilidad curricular.

Los contenidos escolares y la matriz formativa de las situaciones cotidianas en la institución escolar

> "... no dejaremos de señalar formas de pensar acerca de los chicos con los que nos encontramos o con los que trabajamos, para denunciar que la forma de pensarlos puede ser para ellos una habilitación de un futuro a construir, o una cadena que los encadene a un origen no elegido, o a un universo de representaciones prejuiciosas con las que suelen ser caratulados. (...) Cuando escribimos este trabajo, pensamos en un lector que quiere proponer a las infancias otra cosa que un adjetivo calificativo descalificante (chicos de la calle, chicos de la villa, chicos en riesgo, chicos marginales, chicos con dificultades..)" [8]

En primer lugar, en la escuela se produce el encuentro entre niños/as y adultos. Para que los niños/as puedan habitar en ella como tales -con todos sus derechos-, los adultos deben asumir plenamente la responsabilidad de su cuidado; *el cuidado* es uno de los rasgos que define a los adultos respecto a los niños/as. El adulto anticipa y prevé obstáculos y conflictos e interviene para alterar su curso. La presencia, la mirada y la mediación del/de la docente - sistemáticas y no eventuales -atenúan por sí mismas los peligros. El peligro disminuye cuando las situaciones están estructuradas de antemano en el conocimiento construido entre todos sobre el límite de lo permitido, de lo que no es nocivo para los compañeros ni para los espacios públicos de la escuela. El/la docente media por la presencia y por la palabra pero, antes, después y por fuera de los intercambios propiciados ante hechos puntuales, potencia y amplía -en los espacios áulicos- los horizontes culturales de los niños/as, porque de allí proceden los múltiples lenguajes que les permitirán valerse por sí mismos de la mediación simbólica del lenguaje.

El cuidado de los docentes, el cuidado mutuo entre los niños/as y el cuidado de la escuela y de los objetos que hay en ella, *es contenido y producto de la enseñanza.* Se trata de contenidos que no ocupan un espacio curricular específico ni un tiempo de enseñanza planificado pero que circulan continuamente en la escuela. Es necesario develarlos y explicitarlos; se refieren a la relación con los otros y a los derechos y responsabilidades de todos. La institución escolar y los adultos que se desempeñan en ella trasmiten estos contenidos y el acceso a ellos –que se concreta en el día a día de la vida de la escuela- no resulta neutral para los niños/as.

> "El espacio público tiene que recrearse y la escuela es el espacio público por excelencia de la infancia. La experiencia profunda con los otros encuentra en la escuela un espacio privilegiado"[9]

Las condiciones contextuales generales dadas por la historia colectiva reciente más la consecuente necesidad de profundizar los procesos de democratización de sujetos e instituciones, obligan a pensar un reposicionamiento de la escuela y de los/as docentes respecto de aquella tensión entre *lo uno* y *lo diverso* que se manifiesta en la formación de un ciudadano/a, en la pertenencia a una nación, en la responsabilidad por el ambiente, en el posicionamiento frente a las normas, en la construcción de la identidad de género; tensión sintetizada principalmente en dos cuestiones que, entre otras, tienen relevancia central en la culturas escolares actuales: *la convivencia* y *la alteridad.*

Los contenidos disciplinares se desarrollan en espacios curriculares previstos, pero la mayoría de los relativos a los ámbitos mencionados ha quedado históricamente subsumidos al currículo oculto que se sostiene y se implementa en todas las instancias de la estructura educativa. Es esta una situación llamativa y paradójica, sobre todo si se piensa que la escuela convoca intencionalmente a la partici-

[8] Frigerio, Graciela, Infancia (apuntes sobre los sujetos) , en Diez miradas sobre la escuela primaria, Flavia Terigi (comp), Paidós, Buenos Aires, 2006

[9] Gagliano, Rafael, Personas, consumidores y ciudadanos: espacios íntimos, privados y públicos de sujetos en proceso de formación

pación y la producción de una experiencia caracterizada por la tensión entre lo particular y lo general, lo individual y lo social, la moral y la ética.

La reforma curricular de la escuela primaria exige incluir en el Diseño del nivel contenidos explícitos referidos a *la plena consideración del otro*[10], a la formación de la ciudadanía, al cuidado del ambiente, al respeto por las normas... Pero es en la vida cotidiana de las escuelas donde se impone, por ejemplo, superar el aislamiento y las dificultades escolares de niñas y niños/as nacidos en el seno de diversos pueblos originarios, provenientes de otras provincias, de países limítrofes o de la región asiática, así como las situaciones de aquellos que son nominados despectivamente como "recién llegado", "diferente", "negro", "machona", "gordo" y "nenita", palabras usadas agresivamente por niñas y niños/as, adolescentes y adultos en las escuelas[11].

En tanto no se ponga en cuestión la íntima vinculación entre el ocultamiento y la legitimación de la exclusión social y política de los grupos discriminados, no se encontrará el camino a la igualdad. Las responsabilidades sobre la convivencia y el cuidado mutuo no pueden depender del modo de ser de algunos/as docentes o de un tipo de relación espontánea con algunos niños/as; se trata de responsabilidades profesionales de los/as docentes y de los equipos escolares, conjuntamente sostenidos aún en momentos de enojo o cansancio, a partir de la posibilidad de los adultos de mantener la distancia garantizada por la asimetría de la edad y del saber entre el los y los niños/as.

> "(La profesión docente) a diferencia de muchísimas otras profesiones, pone a los adultos/as que la ejercen a trabajar con otras generaciones y eso exige hacer compatible la experiencia de la igualdad humana con el respeto por las asimetrías de las responsabilidades de edad y de posición del niño/a y el/ladocente en el contrato escolar [...] Desplazar las actitudes negligentes, pasivas, tolerantes con la mediocridad, no tiene nada que ver con ninguna actitud dura o autoritaria. Es obligatorio asegurar en la escuela la asimetría entre niños/as que aprenden y adultos/as responsables de la enseñanza y el cuidado. Entre iguales no hay educación."[12]

El aula como un conjunto de personas diferentes

> La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños/as, independientemente de sus diferencias iniciales.
> Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita.[13]

La escuela tal como la conocemos tiene características que subrayan la homogeneidad como rasgo relevante: un grupo de alumnos/as de una edad similar que cursan un mismo año, un mismo espacio, un mismo tiempo, un/a docente que desarrolla una propuesta de enseñanza para todos en forma simultánea, un ciclo lectivo completo para enseñar determinados contenidos cuyo dominio permitirá a ese grupo aprobar ese año y pasar al siguiente. Se exceptúan de esta descripción las escuelas rurales o de islas

[10] El Diseño Curricular para la escuela primaria incluye en el área de Prácticas del Lenguaje, 1ero y 2do ciclo, un ámbito específico que se ocupa de las "Prácticas del lenguaje involucradas en la formación ciudadana"; tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales se contemplan contenidos referidos al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, a las historias de persecución de hombres y mujeres de razas, credos o pensamiento"diferentes", al cuidado del ambiente y demás contenidos involucrados en la cuidado y respeto de los otros y en la convivencia.

[11] Documento Base Dirección de modalidad de educación intercultural- Mayo de 2007. (no es textual)

[12] Gagliano, Rafael, Op cit.

[13] Ferreiro Emilia, Op. cit. Ojo que cit aparece a veces con may; otras con minúscula.

que, instaladas en comunidades pequeñas generalmente en situación de aislamiento relativo, atienden a matrículas reducidas que exigen una organización peculiar: alumnos/as matriculados en varios años diferentes comparten el tiempo y el espacio de aprendizaje conformándose plurigrados a cargo de uno, dos o tres docentes. Sin embargo, al iniciar el trabajo con los alumnos/as, se advierte que, en unas y otras instituciones, la diversidad atraviesa las puertas de la escuela e invita a repensarla:

- Un niño/a no habla castellano porque recientemente ha llegado al país.
- Cierto grupo no domina los contenidos esperables para el año que cursa.
- Una alumna ha cambiado ya varias veces de escuela. Otro niño/a tiene inasistencias recurrentes.
- Una niña utiliza para operar algoritmos que no son habituales para el resto de los alumnos/as de su grupo.
- Este alumno/a ya es muy grande para estar con los niños/as del año en el que está matriculado
- Un grupo del turno tarde se trata muy mal; no respetan las normas de convivencia de la escuela. La sección de la mañana, en cambio, parece no tener "problemas de conducta".

La diversidad se expresa en los saberes de los alumnos/as, en sus condiciones de vida, en la conformación de la matrícula de cada año, en las diferencias culturales de los maestros/as y los alumnos/as, en la sobreedad de unos/as con respecto a otros del mismo año, en las representaciones acerca de la vida institucional en una escuela: los roles, las normas de convivencia, las obligaciones tácitas o explícitas.

Es indispensable, entonces, *hacerse cargo de la diversidad reconocida y transformarla en una ventaja pedagógica.* ¿Qué condiciones prevé este diseño *para que todas las personas singulares -en cada una de las cuales se cruzan múltiples rasgos culturales, familiares e individuales- puedan aprender?*[14]

El tema de la diversidad no puede quedar limitado a la realización de proyectos específicos y fundamentalmente discursivos. En la presentación de los contenidos de las diversas áreas –en algunas más que en otras por los aspectos del saber que contempla cada una- explícitamente se analizan con los niños/as problemáticas históricas y vitales de la convivencia y el respeto mutuo pero, correlativamente, se intenta explicitar también los modos de plantear estos y otros contenidos habilitando en el aula la voz de todos los niños/as. La organización de la tarea didáctica debe consolidar en la acción cotidiana la formación de los niños/as en el respeto por las diferencias y, lo que es más, en el reconocimiento de que el aporte de todos produce progresos en los aprendizajes escolares y en la calidad de vida de los ciudadanos/as.

"La mirada de la escuela, a partir de las experiencias formativas que propone, puede ayudar a los niños/as a sentirse parte de un mundo diverso en el cual tienen lugar distintas formas sociales y culturales. Se deberá advertir también que los seres humanos, las instituciones y relaciones sociales presentan muchos aspectos semejantes y similares en tiempos y espacios diferentes. La escuela puede aportar una mirada sobre la diversidad y complejidad de las sociedades actuales que ordene y diferencie formas familiares e institucionales diversas, modos de vivir y producir en las ciudades y en las áreas rurales, de compartir y transmitir saberes y experiencias entre adultos y jóvenes.

El propio lugar y las propias experiencias constituyen sin duda una referencia invalorable. Pero será posible construir una mirada más rica sobre ella, en tanto se ponen en relación con otros modos de vida y perspectivas. Este diseño propone traer a las clases, tantas veces como sea posible, una variedad de ejemplos y situaciones que den cuenta de la vida de personas en contextos culturales y espaciales diferentes. Esta opción se sostiene no solamente en razones que tienen que ver con los procesos cognitivos de los niños/as sino también, y fundamentalmente, porque interesa poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y las biografías de los niños/as y sus familias, habilitar puntos de vista y expresiones disímiles tanto como encontrar todo aquello que nos hace semejantes en tanto sociedades humanas"[15]

[14] Lerner, Delia: Conferencia Enseñar en la diversidad Dirección de Modalidad Intercultural, La Plata, 2007

[15] Ciencias Sociales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Sociales en la escuela"

Diversidad de género

Las diferentes representaciones de lo femenino y lo masculino están ligadas no solamente al significado que les es socialmente atribuido, sino también a la historia personal, familiar y de los grupos de pertenencia. Por ello mismo, es necesario tener claro que la aproximación de los niños/as a estas temáticas no se inicia cuando entran a la escuela, sino que, de manera espontánea o intencional y planificada, se inicia en el grupo familiar y social.

Muchas veces en las prácticas escolares cotidianas, sin proponérselo explícitamente, se refuerzan patrones rígidos y estereotipos de modelos del "deber ser" de mujeres y varones, representaciones de lo femenino y lo masculino, que pueden no ser los mismos construidos en las culturas de crianza, pero son presentados como únicos, naturales o esenciales.

En ese sentido, más allá de los contenidos curriculares explícitos referidos de algún modo a la educación sexual –en su incidencia social o biológica- es necesario planificar la posición y la respuesta de la escuela frente a diversas situaciones convivenciales. El cuidado del propio cuerpo, de la sexualidad y la preservación de la intimidad son contenidos de enseñanza. La complejidad de estos conceptos atraviesa la subjetividad de alumnos/as y docentes. Dado que existe este atravesamiento subjetivo, no es sencilla para todos los/as docentes la presentación de contenidos relacionados con la temática sin sentirse interpelados en su singularidad y en sus propias representaciones, que como tales han sido construidas histórica y socialmente.

"*Para adentrarse en el estudio de la reproducción y el desarrollo en humanos el docente podrá propiciar que los alumnos/as formulen preguntas pertinentes, las socialicen y agrupen de acuerdo a temáticas establecidas (por ejemplo, sistemas reproductores femenino y masculino; el desarrollo y la madurez sexual, etc.). Al abordar estos temas, es probable que los alumnos/as reaviven sentimientos e inquietudes relacionados con su propio desarrollo y asociadas a la sexualidad. Es el ambiente de la clase, sostenido en el cuidado mutuo a lo largo de todo el recorrido escolar, lo que permite manifestar en el grupo esos sentimientos y entablar diálogos mediados por la presencia del docente. Si bien el tratamiento de estos temas da oportunidad de analizar o participar en campañas relacionadas con la salud reproductiva, por ejemplo, es necesario relativizar esta relación directa con la salud considerando también las incidencias culturales –el rol de los géneros, los prejuicios, las concepciones religiosas, las historias de vida-; es el docente quien amplía la visión sobre la sexualidad humana como un fenómeno integral y complejo que no puede reducirse a la consideración de los aspectos biológicos. En algún momento del desarrollo de estos contenidos será importante que los alumnos/as tengan oportunidad de intercambiar pareceres, dudas e inquietudes relativas a la reproducción y a la sexualidad, con distintos adultos (padres, especialistas, otros/as docentes) que puedan aportar una diversidad de puntos de vista para enriquecer la mirada sobre ellos. Con este propósito se pueden organizar actividades de discusión e intercambio en torno a noticias de actualidad o artículos de divulgación que refieran a problemáticas ligadas a este tema*"[16].

Como se ve, este diseño subraya que no es solamente la información que se brinde en forma de contenido explicito lo que tendrá peso simbólico, sino que son los contenidos implícitos en las instituciones como parte de los procesos de socialización de los niños/as y las prácticas educativas que de ellos/as devienen, los que impactan directamente en su subjetividad. Son múltiples las oportunidades que la vida escolar brinda al/a la docente para trabajar la educación sexual como perspectiva de derecho, para resignificar prácticas de discriminación, prejuicios, violencia verbal, comportamientos como gestos o expresiones de aprobación o rechazo, modos singulares de relacionarse entre los más chicos y los más grandes, modos de significar juegos o intereses, etcétera.

El cuidado de la salud en forma integral, el respeto y cuidado del propio cuerpo y el del otro, las cuestiones de género y los roles adscritos, la construcción de vínculos basados en la solidaridad y el respeto a la diversidad entre otros, pueden o no estar incluidos en proyectos específicos, pero siempre

[16] Ciencias Naturales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Naturales en la escuela".

forman parte de la vinculación ínter subjetiva *o entre alumnos/as y con el/la docente*, constituyéndose en una oportunidad de abordaje formativo.

En este sentido y apelando a la responsabilidad que implica el vínculo asimétrico de padres y docentes con respecto a los niños/as, la educación sexual en la escuela abre un espacio posible para el diálogo intergeneracional y el encuentro con el otro/a. Resignificar lo implícito, ponerle palabra a lo no dicho pero que está presente en la convivencia cotidiana, es fundamentalmente ponerle palabra al derecho de niñas y niños/as a ser respetados en su singularidad.

Las responsabilidades de la escuela primaria en relación con los desafíos para la formación en una ciudadanía responsable

El ejercicio de todos los derechos de los ciudadanos se concreta principalmente a través del lenguaje oral o escrito, de la posibilidad de apelar a usos específicos del lenguaje, de buscar consensos expresando e integrando diferencias por medio del diálogo y la palabra hasta producir los acuerdos siempre renovados que regulan la vida en común y preservan para todos el ejercicio pleno de la ciudadanía. La escuela es probablemente el primer espacio público del que participan los niños/as y, por lo tanto, uno de los primeros donde tienen oportunidad de formarse como participantes en la vida ciudadana, esto es, de usar el lenguaje en un ámbito en el que es necesario presentarse ante los demás -menos cercanos, más distantes- y reconocerlos, expresarse, solicitar sin dejarse llevar por los sobrentendidos que se crean en espacios más íntimos o familiares, buscar consensos, argumentar u opinar[17].

"Como el trabajo individual o en pequeños grupos favorece el despliegue de resoluciones que pueden ser válidas o no, completas o incompletas, con recursos más o menos óptimos, se requiere que el docente organice luego un espacio colectivo que permita que los conocimientos se socialicen, que los alumnos/as comuniquen y expliciten las estrategias que han producido, que todos los niños/as puedan conocer las estrategias de otros y eventualmente, reutilizarlas. Pero a su vez, es también una función de este espacio colectivo la explicitación de las nuevas relaciones, de las conjeturas que se hayan elaborado y la confrontación de argumentos que han ido circulando, el establecimiento –con ayuda del docente- de conclusiones incluyendo a veces la identificación –también conducida por el docente- de los saberes matemáticos relacionados con los conocimientos que se pusieron en juego en la resolución y en el análisis. En algunas oportunidades los momentos de trabajo colectivo se pueden utilizar para promover el análisis de errores con la finalidad de involucrar a la mayor parte de la clase en la elaboración de explicaciones que permitan revisarlos" [18]

En ambos ciclos del área de Prácticas del Lenguaje, este diseño curricular propone desarrollar habitualmente situaciones que permitan poner en juego las prácticas del lenguaje involucradas en la vida ciudadana: *exponer los propios argumentos, escuchar y tener en cuenta los de los demás; leer críticamente los medios de comunicación; expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros/as y compañeros...* Del mismo modo, en el área de Ciencias Sociales, se propone que los niños/as analicen situaciones que les permitan entender en qué consisten, por ejemplo, las *propuestas de manejo de desarrollo sustentable*, es decir, que estudien y reflexionen sobre el cuidado del ambiente. Sin embargo, la formación de los niños/as en referencia a la formación ciudadana y el cuidado del ambiente excede también al tratamiento de contenidos más o menos enunciativos o a propuestas explícitas de participación. Todos ellos, como se ha dicho, afectan a las prácticas mismas de *la convivencia* en la escuela y se refieren al *reconocimiento de los otros/as.*

¿Cómo es, por ejemplo, el medio en el que tienen lugar las situaciones de enseñanza? El aspecto edilicio incide sin duda, pero también el cuidado de las imágenes sobre las paredes, la distribución de los niños/as en el espacio físico del aula, el desplazamiento del/de la docente, el tono de sus inter-

[17] Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje, 1er ciclo.

[18] Diseño Curricular de Matemática.

venciones, la circulación de la palabra... *La actitud de todos en el sentido compartido de construir y mantener armónico el lugar de trabajo, es un contenido curricular.*

> "La escuela debe crear ambientes más amigables, más hermosos, más dignos, impedir la reproducción mimética de la realidad y la replicación de las atmósferas hegemónicas de las comunidades de las que los niños/as viven ... La escuela es la institución que puede generar distancia respecto a lo conocido y ese es el único modo de que los niños/as puedan volver a sus ambientes, con otras miradas [...] Si la escuela aporta una diferencia, tiene que tomar distancia respecto a ese mundo, para devolver a los niños/as a ese mundo con los ojos cambiados. Las escuelas que enseñan son escuelas que hacen extraño al mundo, al mundo próximo, al mundo familiar [...]"[19]

Los/las docentes encaran día a día discusiones o intercambios entre los niños/as para abordar situaciones conflictivas que puedan expresarse en la vida escolar. La mirada y la escucha atenta y la intervención pertinente son fuentes de cuidado responsable, de sostén subjetivo, de apertura de espacios habilitantes al diálogo. Ubicarse y ubicar al niño/a y su familia en posiciones pluralistas y democráticas, son vías de mostración que la escuela construye en la búsqueda del pleno ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, este ejercicio pleno de la ciudadanía en la escuela va aún más allá y se advierte en la organización misma del trabajo en el aula; es decir, en el desarrollo puntual de las situaciones de enseñanza.

> "Es responsabilidad de la enseñanza hacer vivir el saber en el aula preservando su sentido y apelar al alumno/a para que entable una relación con el saber posicionándose como sujeto cognitivo. El problema didáctico crucial es generar condiciones para que el alumno/a pueda comprometerse con el aprendizaje"[20].

En ese compromiso -específico de la situación escolar- se desarrolla y progresa el ciudadano activo.

> "La idea de que se aprende `oyendo y repitiendo´ hunde sus raíces en una situación de dominación. Son los dominados los que deben escuchar, hacer lo que se les manda, los que reciben una retribución por el tiempo de trabajo y para ellos lo más importante es aprender lo que les posibilita la supervivencia. ¿Qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno/a opere en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber? Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento." [21]

La formación del ciudadano en el ámbito de la institución escolar se concreta en el proceso mismo de la enseñanza.

> "Diversas investigaciones han demostrado que los chicos que trabajaban o que se manejaban con dinero, podían usar estrategias de cálculo mental muy económicas siempre y cuando las situaciones de indagación favorecieran que ellos las usaran. Se mostró también que estos mismos chicos fracasaban cuando la situación se planteaba en la escuela como `cuentas de lápiz y papel".
> "Ahora bien, si en el aula se generan situaciones problemáticas a partir de las cuales los chicos puedan producir estrategias propias para resolver operaciones; situaciones donde ellos puedan construir varias estrategias diferentes para resolver cada problema, donde puedan comparar las

[19] Gagliano, Rafael, Personas, consumidores y ciudadanos: espacios íntimos, privados y públicos de sujetos en proceso de formación.2007.

[20] Lerner, Delia, Conferencia Enseñar en la diversidad. Dirección de Modalidad intercultural, La Plata.

[21] Ojo. Falta completar referencia.

diferentes estrategias que ellos mismos han puesto en acción, mostrarlas y confrontarlas también con las de sus compañeros..., entonces las cuentas convencionales podrán enseñarse a la luz de las estrategias elaboradas por los chicos."[22]

Es en la actividad del aula -y no sólo en situaciones puntuales, a veces contradictorias respecto a lo que ocurre en la situación de enseñanza que es razón de ser de la escuela- donde se desarrollan los derechos de hacer oír la propia voz, de escuchar a los otros e incorporar sus opiniones haciendo crecer las conceptualizaciones en la producción cooperativa.

El trabajar en grupos también acerca a los alumnos/as al modo habitual en que la sociedad se organiza en el ámbito del trabajo, para deliberar, para elegir; en ese sentido, la cotidianeidad del aula contribuye a acompañar el proceso de construcción de la ciudadanía: respetar el punto de vista del otro/a, escuchar y esperar, sostener el propio parecer y justificar lo que se piensa, elaborar argumentos a favor o en contra de una idea, poder entender progresivamente que el desacuerdo acerca de las ideas no supone pelea o agresión hacia las personas que piensan diferente, etc.

Es necesario advertir entonces que proponer a los alumnos/as desarrollar una actividad en parejas o grupos es una tarea compleja, que la mera agrupación no lleva necesariamente a construir nuevos conocimientos o a la revisión y profundización de lo trabajado sino media intervención docente. *La actividad grupal requiere de enseñanza y es necesario entenderla como un proceso.* Algunos grupos fácilmente logran entrar en una propuesta de tarea compartida, otros requieren de muchas y variadas intervenciones. Desde los primeros años habrá que propiciar situaciones que supongan esperar, respetar los turnos en un intercambio, ocupar distintos roles en una tarea colectiva, valorar las propuestas de sus compañeros y defender las propias.

El maestro/a interviene para acompañar el proceso -cómo se distribuyen los roles en el grupo, cómo se organizan los préstamos y la circulación de los materiales disponibles, cómo circula la palabra, qué espacio de escucha y participación tiene cada uno/a de los integrantes del equipo, etcétera-. A la vez, planifica las ayudas para que los grupos puedan realizar su trabajo y revisa lo producido, define trabajos individuales previos y posteriores a la producción grupal, establece los momentos para evaluar la marcha de la tarea, realiza auto-evaluaciones que incluyan como ítem el aporte de cada uno en el grupo, solicita entregas parciales de lo que se está realizando, etcétera.

[22] Buscar referencia. En la vida 10, en la vida 0. o DC de Matemática.

La estructura curricular

> "No es suficiente, en efecto, designar los contenidos de saber que deben ser enseñados. Hay que aportar la prueba de su enseñabilidad e indicar los medios para su enseñanza."
> "Es iligítimo (...) definir objetivos (ya sea implícitamente a través de los contenidos de saber a enseñar, ya sea explícitamente) y dejar a cargo de los docentes la responsabilidad de alcanzarlos sin que ningún medio probado se haya puesto a su disposición.".[23]

Este diseño curricular para la escuela primaria plantea una **propuesta curricular prescriptiva**, con contenidos y orientaciones comunes para todos los niños/as de la provincia. Los intereses de los niños/as, los conocimientos con que llegan a la escuela, las características de su entorno cercano son puntos de partida incuestionables: el diseño curricular plantea el desafío de tomar sus intereses y realidades para "ir más allá" de ellos. La escuela tiene la responsabilidad de "abrir las puertas del mundo" a los niños/as, no solo del mundo conocido, sino de otros mundos, lejanos, pasados, irreales, imaginarios, teóricos, posibles, y hasta imposibles o utópicos. Es imprescindible, entonces, que el diseño curricular ofrezca a las instituciones escolares y a los/las docentes una base y un horizonte para plantear condiciones de enseñanza y contenidos de aprendizaje que favorezcan el progreso de los alumnos/as.

En la provincia de Buenos Aires existe una rica experiencia curricular, tanto en documentos anteriores a este Diseño, como en términos de saberes sobre los contenidos curriculares que circulan entre los docentes de boca en boca en cada institución.

El diseño tiene, en consecuencia, que expresar **una propuesta curricular respetuosa de la tradición curricular bonaerense** y tomar en cuenta ambos antecedentes -el documental escrito y la tradición oral curricular-. Por un lado, desconocer esa precedencia es inútil pues los saberes docentes están instalados en las escuelas y son -según demuestran algunas investigaciones- una de las fuentes en que más a menudo abrevan los jóvenes maestros/as. Por otro, la documentación curricular de la provincia se ha caracterizado por incluir tanto los desarrollos científicos correspondientes al momento de realizarse cada producción como las experiencias didácticas de vanguardia en cada ocasión.

En este caso, se vuelven a revisar los desarrollos disciplinares y las conceptualizaciones sobre la enseñanza, teniendo en cuenta los aportes más recientes de las disciplinas y de las didácticas. Se lo hace reconociendo, a la vez, que este nuevo documento se propone **en un contexto histórico peculiar, con una validez previsiblemente limitada** -según indica la Ley 13688-, como un instrumento seguramente útil para orientar la enseñanza por cierto número de años y **flexible**, en tanto que contempla para cada área un abanico de posibilidades -en término de contenidos - que cada institución podrá distribuir y secuenciar en los diversos años de cada ciclo, guardando la lógica de los mismos contenidos y de acuerdo con las necesidades de sus grupos de alumnos/as y con las decisiones conjuntamente tomadas por cada equipo docente.

No se intenta -ni sería posible- cubrir todos los aspectos relacionados con la enseñanza. Sin embargo, este documento en particular se extiende hacia espacios de comentario de las prácticas de aula y de organización de la clase. Junto a la serie de contenidos prescriptos por área y por ciclo o año, el diseño indaga algunos modos posibles de hacer los contenidos accesibles para todos los niños/as.

Este diseño está estructurado, como la escuela, en dos ciclos de tres años cada uno y presenta los contenidos distribuidos por ciclo y/o por año. Las áreas curriculares que se proponen son Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física. En segundo ciclo se suma, además, el área de Inglés.

[23] Chevallard, Yves. Les IREM et l'avenir de l' enseignement. Recherche, formation et développement, publicación de l' IREM d' Aix-Marseille (la traducción es nuestra). Citado en La escuela primaria nos concierne. Cecilia Parra. Diez Miradas sobre la escuela primaria. F. Terigi (comps.) Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

Como se ha señalado más arriba, el Diseño ofrece no sólo los contenidos que pueden desarrollarse en cada año o ciclo sino también tipos de situaciones, ejemplos concretos y orientaciones más generales para la enseñanza y para la organización de la clase.

El siguiente fragmento ha sido extraído del Diseño Curricular de Matemática para primer ciclo:

> "En el análisis del tipo de problemas que se puede proponer a los niños/as, es necesario tener en cuenta diversos aspectos para modificar su complejidad o para provocar la aparición de ciertas estrategias de resolución. Por ejemplo, presentar números pequeños o redondos permite mayor control sobre los cálculos que se realizan; o bien, proponer números grandes provoca en muchos casos que se abandone la estrategia de conteo y se reconozca una operación más económica. Para el problema "Estoy leyendo un libro de 12 páginas y voy por la página 5, ¿cuántas me falta leer?" la mayor parte de los niños/as contará desde 5 hasta 12, o reconocerá directamente que 5 + 7 = 12. Pero el mismo enunciado con los números 23 y 156 promoverá usar la resta como un cálculo que permite averiguar la distancia o diferencia entre dos números. El tamaño y la redondez de los números constituyen, entonces, variables que el docente puede decidir intencionalmente."[24]

Si el docente está desarrollando una secuencia acerca de la suma y la resta puede, como se ve, preguntarse cuál es su propósito -*que los niños/as controlen los cálculos y sus resultados, que empiecen a abandonar la estrategia de contar de a uno para sumar*...- y, tomando en cuenta el análisis que ofrece el diseño, seleccionar problemas que le permitan lograr lo que se propone.

Del mismo modo, en sexto año, en el área de Ciencias Sociales, los niños/as estudian *la organización colonial del territorio americano en el siglo XVIII*; el Diseño Curricular ofrece diversos modos de acercar a los alumnos/as al estudio de ese contenido: escuchar y tomar nota de las explicaciones del maestro/a, completar la información con la consulta de libros de texto, localizar en mapas las ciudades más destacadas en el contexto económico y político del momento (Potosí y Buenos Aires), profundizar la búsqueda de información en diversas fuentes acerca de los conflictos sociales y étnicos de la sociedad de ese momento...

Es posible, entonces, seleccionar y organizar los contenidos, orientarse para la organización de la clase, prever los materiales necesarios y recurrir a algunas de las intervenciones indicadas en las distintas áreas.

La selección de los problemas más adecuados, en el primer caso, o la posibilidad de escuchar las explicaciones del/de la docente y tomar notas, en el segundo, no garantizan sin embargo la apropiación de los contenidos ni su plena comprensión. Se necesita volver a visitar los contenidos –la suma y la resta, por ejemplo- a partir de nuevos problemas y con distinto grado de profundización o relacionar la situación de las colonias con otras situaciones de similar grado de malestar social o enfrentamiento étnico, a partir de nuevas explicaciones, lecturas, consultas...

La estructura curricular y la organización institucional

> "En ese punto creo que el rechazo más profundo de los sujetos, no está tanto en los guiones culturales, en los diseños curriculares, sino en la forma que asumimos la escuela y el sistema educativo frente a las nuevas generaciones, en ese punto creo que hay mucho trabajo por delante respecto a diversificar, complejizar, pluralizar, las formas, los formatos organizacionales de nuestras instituciones,..." [25]

Este diseño se dirige, particularmente,[26] a todas las escuelas de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires, en tanto es responsabilidad de las definiciones curriculares ofrecer el marco de

[24] Gagliano Rafael op cit

[25] Gagliano, Rafael op. cit.

educación común que garantiza el derecho de los alumnos/as a acceder a los saberes socialmente reconocidos como relevantes.

En la realidad de Provincia, conviven diversos modelos organizacionales: escuelas de jornada simple, doble escolaridad y jornada completa, cuya constitución ha sido producto de diferentes propósitos en distintos momentos históricos.

La organización interna de cada uno de estos modelos ha sido prerrogativa de cada institución, apoyada en normativa especialmente diseñada en cada situación.

Acerca de la distribución de la carga horaria

Un aspecto central de la organización interna de cada institución fue desde siempre la distribución de la carga horaria entre las diversas áreas curriculares, contemplando el incremento del tiempo didáctico con la inclusión de alternativas complementarias, generalmente expresadas en términos de proyectos institucionales.

En función de esta situación cabe aclarar que este diseño considera una propuesta de contenidos posible de ser desarrollada en la estructura horaria de las instituciones que mayoritariamente lo tomarán como base de su organización: uno o dos turnos de jornada escolar.

La propuesta horaria de la escuela primaria ha sido tradicionalmente flexible y eso ha permitido la toma de decisiones por parte de cada institución e inclusive de cada docente según las necesidades que se reconocieran de cada caso. Sin embargo, el análisis de la organización horaria y del aprovechamiento del tiempo de enseñanza de algunas instituciones lleva a plantear algunas consideraciones.

Todas las áreas requieren de un tiempo mínimo indispensable para el desarrollo de la amplia gama de contenidos que aquí se proponen. El/la docente prevé -a partir de acuerdos institucionales claros- la distribución del horario semanal y, aún con flexibilidad y ajustándose a ciertas situaciones que pueden presentarse en el aula y la escuela, cumple dicho horario en beneficio del desarrollo de los contenidos y para asegurar a los niños/as la participación en las situaciones de enseñanza. Así, cada docente conduce la distribución del tiempo de enseñanza, conforme las necesidades y particularidades de su grupo de alumnos/as.

Desde la asimetría que su rol de adulto enseñante le confiere, toma decisiones que aseguren a todos sus alumnos/as las mejores oportunidades de apropiarse de los contenidos que constituyen su propósito. Ahora bien, los niños/as deben participar de la planificación semanal en el camino de construir progresivamente sus propias estrategias de organización de la tarea; lo logran a través de conocer y comprender las razones y fundamentos que su docente plantea y tienen la posibilidad de adecuarse a lo previsto cuando el/la docente garantiza los acuerdos, los establece oralmente y por escrito y los sostiene. Desde el primer año -si está previsto y se convierte en propósito de enseñanza a través de acciones en las que el/la maestro/a lo haga explícito- los niños/as pueden controlar ellos mismos el horario, dejar momentáneamente un área para trabajar contenidos de otra, así como reencontrarse al día o la semana siguientes con la continuidad de un tema iniciado y suspendido por la distribución de la tarea semanal prevista junto con el/la docente. Él/ ella prevé y acuerda con los niños/as, sostiene, interrumpe y retoma los temas y garantiza inicios claros y cierres explícitos de cada uno, en los tiempos previstos -*ni efímeros ni interminables*-.

Cuando el modelo de organización institucional lo permite, la presencia de otros/as docentes a cargo de áreas como Educación Artística, Educación Física e Inglés permite compartir la responsabilidad de la formación integral de los niños/as y, a la vez, marca momentos fijos en la distribución horaria semanal que resultan de algún modo ordenadores para los niños/as y para el /la docente.

[26] Desde el punto de vista de la presentación de los contenidos y de la concepción científica y filosófica de los mismos, este documento curricular prevé los contenidos comunes de enseñanza para niños/as, jóvenes, adultos y adultos mayores que cursen la educación primaria. La decisión de extendernos en orientaciones para la enseñanza hizo que se particularizaran como destinatarios privilegiados aquellas instituciones que atienden preferentemente a niños/as y jóvenes.

En la organización del horario semanal, en las escuelas de jornada simple, se suele destinar a las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática entre cinco y seis horas semanales de trabajo en ambos ciclos. Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales pueden desarrollarse alternativamente a lo largo de cuatro horas continuas -cuando en una de ellas se está llevando a cabo un proyecto de cierta envergadura, por ejemplo- o distribuir dos bloques semanales de dos horas, si el/la docente decide sostener simultáneamente los desarrollos temáticos de ambas.

Los contenidos del área de Educación Artística -en el lenguaje que se ofrezca en cada institución- ocupan dos horas semanales así como Educación Física y, en el segundo ciclo, se incluye Inglés.

En todos los casos, el cumplimiento de un horario más o menos estricto que sea un punto de referencia organizador para la actividad semanal se complementa con la flexibilidad organizacional que es una prerrogativa de cada institución. Esta flexibilidad, como todas las decisiones escolares, está al servicio de la enseñanza y da lugar, por ejemplo, a desarrollar propuestas diversificadas que rompen con la premisa de "todos al mismo tiempo".

La responsabilidad compartida del equipo docente

El propósito de ofrecer alternativas diferenciadas para alumnos/as o grupos contemplando sus necesidades y posibilidades no constituyen responsabilidad exclusiva de cada docente de manera aislada e individual.

Se trata de que los maestros/as y el equipo de conducción trabajen juntos destinando parte de su tiempo a la coordinación o co-coordinación de grupos o sub-grupos del mismo año o de otras secciones o años del ciclo. Para generar nuevas oportunidades para aprender, todo el equipo docente debe estar a disposición de los alumnos/as pues la enseñanza es una responsabilidad compartida. Las parejas pedagógicas pueden ser diversas: maestro/a-bibliotecario/a; maestro/a-a-maestro/a recuperador/a, maestros/as de distintas secciones de un mismo año o ciclo; maestro/a- director/a, entre otras posibilidades. Si todos los grupos de los distintos años se benefician por el armado de propuestas diversificadas seguramente será posible ir construyendo experiencia en la organización de estos dispositivos. Será decisión de cada institución si la participación de cada docente compromete la realización efectiva de las propuestas o la programación compartida de las alternativas.

Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos/as son estratégicos, responden a distintos propósitos en diferentes momentos del año: desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de los alumnos/as que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos/as en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado.

Cada escuela tendrá recursos, espacios y posibilidades diferentes pero en todos los casos, será el equipo directivo quien evalúe, organice y sostenga el desarrollo de estas propuestas. A modo de ejemplo se presentan aquí algunas posibilidades:

- En las instituciones que cuentan con maestro/a bibliotecario/a, es posible planificar institucionalmente su intervención en apoyo de las propuestas de enseñanza durante tiempos especialmente diseñados para la atención a los alumnos/as de diferentes años. Esas acciones serán útiles para enriquecer las experiencias de aproximación al aprovechamiento de la biblioteca escolar. En las escuelas de jornada completa podrán destinarse horas del tiempo de presencia de los /as alumnos/as y en las de jornada simple podrá proponerse la asistencia en contra- turno. En ambas situaciones será posible programar la profundización de diversos temas correspondientes a las diferentes áreas: conocer las vidas de ciertos autores, profundizar en contenidos puntuales de las Ciencias, emprender la lectura de nuevas obras de algunos géneros.....
- Si se trata de dos secciones de un mismo grado es posible que mientras el/la maestro/a de una sección esté en clase, el/la de la otra sección tenga alguna hora en la que no se encuentre a cargo de sus alumnos/as. En esos casos se pueden destinar sistemáticamente horas en la semana para

que ambos maestros/as trabajen juntos en cada una de las secciones alternadamente: mientras un/a maestro/a organiza la clase y da las consignas de trabajo más generales para todo el grupo, su colega de la otra sección puede trabajar con un subgrupo más pequeño al que ayuda a seguir la actividad planteada o bien presenta propuestas alternativas previamente planificadas de manera conjunta. Particularmente se podría promover alguna situación de este tipo para el último bimestre del año con el objeto de atender a los niños/as que se considera están en riesgo de repetición.

- Hay algunos temas o contenidos que recorren todo un ciclo y presentan dificultades para algunos/as alumnos/as: el sistema de numeración, los números fraccionarios y los decimales; la escritura de relatos y cuentos, la corrección de la ortografía, el uso de los útiles de geometría, etc. Ello puede ser la oportunidad para realizar un trabajo por ciclo: en algunos días establecidos, se reorganizan los grupos en función de las necesidades de los alumnos/as y se redistribuyen los/as docentes (inclusive podrá contemplarse la participación del/la bibliotecario/a). Cada grupo así conformado trabaja una secuencia particular vinculada a un tema que recorre el ciclo. Este tipo de propuesta supera la organización de los grupos atendiendo al año que cursa cada alumno/a y permite potenciar las posibilidades de cada uno/a pues los agrupamientos responden a otros propósitos: profundizar un contenido, volver a enseñar un tema que presentó dificultad en un grupo de alumnos/as, etc.
- El maestro/a bibliotecario/a y/o el maestro/a recuperador/a pueden trabajar también de manera simultánea con el/la maestro/a a cargo conformado subgrupos en una sección, cada uno de los cuales está a cargo de un/a docente que desarrolla una propuesta particular: organización de clases de consulta o repaso previo a la toma de un prueba escrita, nueva enseñanza de temas ya trabajados para un conjunto de alumnos/as que acumuló inasistencias, reescritura de textos, entre otras posibilidades.

La estructura curricular y la organización de la enseñanza

Los contenidos en este diseño curricular, están formados tanto por esos títulos fácilmente reconocibles (los números, las operaciones, etc.), como por las formas en que son producidos y las prácticas por medio de las cuales se elaboran. ¿Por qué ambas cuestiones pueden ser consideradas parte de los contenidos? La intención es acercar a los alumnos/as a una porción de la cultura matemática identificada no sólo por las relaciones establecidas (propiedades, definiciones, formas de representación, etc.) sino también por las características del trabajo matemático. Por eso, las prácticas también forman parte de los contenidos a enseñar y se encuentran estrechamente ligadas al sentido que estos contenidos adquieren al ser aprendidos[27].

La concepción curricular que fundamenta este diseño se enmarca en una política educativa que promueve que la organización institucional y la enseñanza deben conjugarse para acompañar la formación de los alumnos/as como personas creadoras, en la construcción de saberes socialmente productivos, en la capacidad de juicio propio, en la apropiación de valores humanísticos, en la actitud crítica y constructiva del mundo social y ambiental que les toca vivir, en la búsqueda de la propia trascendencia espiritual, social y política[28].

En este sentido la alfabetización y la formación como estudiantes pueden identificarse como algunos de los propósitos centrales de la educación primaria, cuyos alcances pueden hacerse corresponder con primero y segundo ciclo. También orientan la selección y jerarquización de contenidos otros propósitos vinculados a aprendizajes que comprometen procesos comunes al conjunto de las áreas. Uno de ellos es la participación en el trabajo colectivo porque además de la distribución y complementariedad de tareas, el intercambio "*permite constituir una memoria de lo trabajado, recapitular, comparar los conocimientos anteriores con los nuevos, tomar conciencia de las progresivas y sucesivas reorganizaciones del conocimiento. En oposición a la idea de que los niños/as aprenden "sin darse cuenta", se intenta promover un trabajo reflexivo sobre el propio proceso de estudio*".

[27] Diseño Curricular de Matemática.

[28] Fundamentos de la Ley de educación provincial (no textual).

Esta afirmación que se halla en las *Consideraciones generales para la enseñanza de las matemáticas* es compartida por todas las áreas. En Prácticas del Lenguaje se plantea sistemáticamente la revisión y la reflexión sobre los aspectos que se han corregido o mejorado en el texto; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales presentan como contenidos específicos de ambas áreas los *modos de conocer* en cada una de ellas y los niños/as analizan si ciertos fenómenos pueden ser experimentados u observados o "*el/la maestro/a explica a los alumnos/as que hay distintas formas de obtener información: el trabajo realizado con las imágenes y los textos es una de esas formas, pero que también se puede recoger datos y ampliar los conocimientos sobre un tema realizando entrevistas a distintas personas vinculadas con él*"[29].

Asimismo, en la Introducción del *Diseño Curricular de Educación Plástica Visual* para segundo ciclo se afirma: *La reflexión y el análisis crítico son competencias que están presentes en cada uno de los accesos a las manifestaciones visuales (producción y recepción) expresadas en los actos de identificación, modificación, descripción y relación de las estructuras visuales. El productor reflexiona tanto en la ideación como en la composición; el espectador se sitúa fuera de la realización y construye este conocimiento a través de las declaraciones verbales que articulan y organizan la declaración visual.*

Desde los fundamentos de este diseño curricular se concibe también que el acercamiento a los diversos *fragmentos* de la cultura y la ciencia que la escuela debe poner en manos de los niños/as, exige procesos prolongados que comprendan continuidad, progreso y alternancia.

La escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de enseñar a leer y a escribir en los primeros años; preguntarse qué hacer con aquel los niños/as que no han logrado alfabetizarse en el tiempo previsto y tomar a cargo a los niños/as *ant*es de repitencias traumáticas. Es necesario recuperar la asistencia sistemática a la escuela, recontratando con las familias, para garantizar la presencia efectiva de los niños/as. En segundo lugar, y en el mismo sentido, la escuela debe preguntarse si el aula y la escuela son efectivamente comunidades donde circula la cultura del diálogo y la cultura escrita.

Pensar en todos los propósitos compartidos hace necesario revisar los modos de enseñar y aprender en las escuelas; recuperar el significado de esas prácticas; promover la participación de los alumnos/as como miembros activos de una comunidad de aprendizaje, donde vale la pena quedarse para seguir aprendiendo.

[29] Diseño Curricular de Ciencias Sociales, cuarto año.

Prácticas del Lenguaje

El área de Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración...-.

Toda práctica se adquiere "en la práctica". Formar a los niños/as como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño/a se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa *participando*.

Los niños/as tienen que apropiarse de las prácticas en contextos donde se justifique ejercerlas: donde haya que argumentar en defensa de un punto de vista al organizar entre varios grupos el uso del patio de recreo; donde haya que revisar con gran cuidado la ortografía y mejorar la sintaxis de una nota porque *efectivamente* va a ser publicada por el periódico local... Las prácticas se ejercen con un sentido, la búsqueda de información tiene un propósito, las producciones escritas, un destinatario; es por eso que la revisión del texto, la corrección de la ortografía y la revisión de la sintaxis "valen la pena".

En esta propuesta, las situaciones que se sugiere propiciar en la escuela se pueden inscribir en tres ámbitos donde el lenguaje circula y "se ejerce": *el ámbito de la literatura*, que incluye a los niños/as -a los nuevos lectores- en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, rimas, otros horizontes pasados y futuros...; *el ámbito del estudio* que, desde muy pequeños, habilita tanto la curiosidad y la búsqueda como la profundización de la lectura, la consulta o la toma de notas en busca de lógicas que están dadas por el sentido de los temas tratados...; *el ámbito de la formación del ciudadano* para legalizar las prácticas democráticas y democratizadoras de discutir y acordar, escuchar al otro y reconocerlo, leer críticamente los medios de comunicación...

Las prácticas se adquieren en tiempos prolongados; su consideración contradice en cierto sentido la organización temporal de la escuela -por módulos, en trimestres, de manera graduada -. La formación de un lector no puede completarse en término de tiempos escolares; la producción de un texto escrito de cierta extensión y de alguna trascendencia extra escolar lleva varios días de revisión, de ideas que se sacan y se agregan, de reemplazo de algunos términos por otros más adecuados -más accesibles para los destinatarios, más convincentes o impactantes-, de edición.

Es la lógica de las prácticas la que exige nuevos acercamientos a la lectura de cuentos o de artículos informativos sobre algún tema de estudio (lectura de otros cuentos, de otros artículos, de otros temas de estudio). El retorno no es idéntico; implica ampliar y profundizar, acercarse con conocimientos previos - porque ya se conocen otros cuentos, porque la estructura del texto informativo, con sus títulos, subtítulos y gráficos, ya no es un descubrimiento para los niños/as-, enriquecer las conceptualizaciones sobre la estructura narrativa de manera explícita o como producto implícito de las nuevas lecturas, conocer nuevos autores y otros subgéneros.

El área de Prácticas del Lenguaje, como se verá, no plantea distribución de contenidos por año -como tampoco lo hace el área de Inglés-. El acceso a la alfabetización o la formación de lectores están profundamente relacionados con las oportunidades que los niños/as hayan tenido de interactuar con los textos y de indagar la escritura. Se trata de revisitar una y otra vez situaciones similares -escuchar leer, explorar libros, buscar información, tomar nota, participar en intercambios orales...- aunque diferentes -en distintos contextos, con otros libros, acerca de otros temas- hasta que los niños/as puedan manifestar progresos en términos, por ejemplo, de explorar libros orientándose por criterios que han ido construyendo a través de la propia experiencia escolar, de la intervención del docente y del intercambio con los compañeros -tomar en cuenta el tipo de ilustración, reconocer obras leídas en clase, localizar fragmentos, recurrir al índice-. Existen indicadores de progreso que dependen de

las condiciones didácticas, pero no en todos los casos los mismos se hacen evidentes en el término de un trimestre o de un ciclo lectivo.

La alfabetización y la formación del estudiante son responsabilidad -no exclusiva pero primordial- del área de Prácticas del Lenguaje.

Alfabetizar

Este diseño curricular intenta dar respuesta a la actual situación de miles de niños/as que dejan la escuela –luego de varios años de asistir a ella- sin haber llegado a alfabetizarse. Pero a la vez, trata de adecuarse al desarrollo actual de la comunicación y la cultura escrita. Quien se alfabetiza debe poder hacer de la lectura y la escritura herramientas de información plena, de reclamo y validación de derechos, de manifestación de necesidades, sentimientos, reinvenciones; a través de ella, guarda memoria, trasmite, pone frente a los ojos ideas y pensamientos propios y ajenos, se da lugar para la reflexión y la teorización. *Alfabetizar* implica trabajar para que los alumnos/as lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, que puedan disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales, al servicio de propósitos propios sin que sus posibilidades de manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral se alcen como obstáculos ante sus deseos y necesidades.

La alfabetización, como el acercamiento a los diversos *fragmentos* de la cultura y la ciencia que la escuela debe poner en manos de los niños/as, exige procesos prolongados, continuidad, progreso y alternancia. Para formarse como lector –en esta época de excesiva profusión de publicaciones- un niño/a debe integrarse desde pequeño a una comunidad de lectores; en ella, aprende mucho más que a leer y a escribir. Se apropia de *las prácticas sociales del lenguaje*, es decir, de los comportamientos que hacen -en el caso de la lectura, por ejemplo- que los lectores sean lectores: escuchar hablar de las obras, los artículos y los temas publicados -¡cuánto sabe hoy de Harry Potter, por ejemplo, un adulto no docente que no leyó la saga!-, escuchar leer, explorar libros y otras publicaciones -como un adulto lector hace ante el despliegue del puesto de diarios-, comentar con otros lectores y, sobre todo, elegir y hacerse un trayecto lector propio.

Las prácticas del lenguaje se adquieren mientras se ejercen por participación como los aprendices de los viejos talleres adquirían las prácticas del oficio hasta hacerse expertos mecánicos, torneros, modistas... Mucho más que a leer y a escribir, un niño/a que participa descubre en qué contexto, con qué propósitos, a qué interlocutores o destinatarios, con qué matices o variedades lingüísticas... *corresponde/conviene/es más adecuado o eficaz* intervenir en determinadas situaciones. Es necesario descubrir, incluso, a qué modalidades de lectura corresponde apelar según los propósitos que acerquen al lector al texto: ¿exploratoria -si se hojea un libro por primera vez-; detallada y profunda -si se estudia o investiga un tema-; salteada e interrumpida, volviendo atrás -en un cuento donde se ha perdido la pista del asesino-, apresurada -si se aproxima el desenlace?

El desarrollo tecnológico -de la pluma al ordenador-, la comunicación y el conocimiento prácticamente en simultáneo de hechos ocurridos en lugares lejanísimos... han transformado el modo de ser practicante de la cultura escrita. La escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de la escuela de enseñar a leer y a escribir entre primero y segundo año; la institución y los docentes no pueden bajar los brazos ni naturalizar los obstáculos. ¿Qué hace la escuela con aquellos niños/as que no han logrado alfabetizarse antes de concluir los primeros años del primer ciclo? La institución entera está al servicio de ese propósito primero de la primaria; es necesario detener la marcha y tomar a cargo a los niños/as *antes* de la repitencia traumática de primero: recontratar la asistencia sistemática con la familia, *leerles mucho* para que encuentren el sentido de aprender a leer en la posibilidad de acceder a esos otros mundos que viven dentro de los libros más que en la aprobación del año o en la nota del boletín, poner en sus manos los libros más lindos para que encuentre allí -como tantos niños/as de familias escolarizadas- una y otra vez lo que escucharon

leer tantas veces -el diálogo entre Caperucita y el lobo, entre la madrastra y el espejo, los nombres de cada par de patas de una araña, de los planetas, de los huesos del esqueleto...-

En segundo lugar, y en el mismo sentido, la escuela debe preguntarse si el aula y la escuela son efectivamente comunidades donde circula -en los sucesos mismos de la vida cotidiana escolar- la cultura del diálogo y la cultura escrita y donde se integra a ella -por participación- a "los nuevos, a los aprendices, a los niños/as..."

Formar estudiantes

La formación de los alumnos/as como estudiantes/escolares es un eje de trabajo desde el ingreso en primero hasta la finalización de la escuela primaria. La reforma curricular debe definir una progresión que permita a los alumnos/as alcanzar mayores niveles de autonomía en la organización del tiempo, la integración al trabajo compartido con los compañeros y el/la docente y la responsabilidad sobre el trabajo individual, la presentación y registro de lo trabajado en clase y la posibilidad de identificar lo que se sabe y lo que se necesita aprender.

Estos logros progresivos se producen en la escuela, no son espontáneos; requieren que, en cada año, el/la docente determine secuencias y rutinas: prever el trabajo en grupo, desarrollar contenidos en días prefijados de la semana, llevar agenda sobre previsiones y responsabilidades individuales y grupales - días de entrega de trabajos, evaluaciones, lecciones orales, etcétera-; analizar entre todos si se pudo realizar lo previsto, qué otros trabajos o contenidos se incluyeron, por qué "no alcanzó el tiempo" para cierta actividad.

Aprender a evaluar y a evaluarse es otro de los aspectos que intervienen en la formación como estudiantes. Los alumnos/as aprenden a evaluarse si el/la docente y la escuela plantean situaciones específicas en las que se ponga en juego la elaboración de criterios; se trata de hacer visible lo que se espera de ellos, poniendo en consideración los distintos puntos de vista: si se dio un lugar importante al trabajo con las agendas, se puede poner como criterio de evaluación "la organización de mi tiempo personal de trabajo" o bien "la presentación de los trabajos en el plazo y la forma requerida"; si se focalizó el trabajo en la presentación de tareas en equipo podría ponerse como criterio "la distribución de responsabilidades dentro del equipo de trabajo".

Para acompañar este proceso, los alumnos/as cuentan con las devoluciones de los maestros/as. La devolución acerca de cómo se está transitando la escolaridad es siempre un momento más de enseñanza: el trabajo sobre el boletín de calificaciones, sobre los trabajos y pruebas escritas, sobre la organización de los cuadernos y carpetas; las entrevistas individuales; las rondas de autoevaluación, por ejemplo, contribuyen -entre otras propuestas- a que los alumnos/as construyan una idea acerca de su propio proceso de aprendizaje.

La formación del estudiante es una responsabilidad curricular de la escuela -ampliada de alguna manera por la obligatoriedad de la secundaria- que excede la concepción de "enseñar a estudiar"; implica un compromiso institucional que sostenga, como equipo, el cumplimiento de las agendas, la elaboración de criterios compartidos de evaluación, las devoluciones... Nuevamente, más allá de los contenidos disciplinares es necesario hacerse cargo explícitamente de *estos otros* -que también se adquieren en la escuela- y que están específicamente relacionados con el trabajo de los alumnos/as con los temas de cada área.

Matemática

Consideraciones generales sobre la enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria

¿Cuáles son los conocimientos que resulta pertinente transmitir a los alumnos/as que concurren a las escuelas?

Ante esta pregunta seguramente se presentarían en la imagen de casi todos los docentes los mismos grandes "títulos" que formarían parte del "programa" de matemática: los números naturales y racionales, las operaciones básicas que con estos números se pueden desarrollar, el tratamiento de las figuras, los cuerpos y sus propiedades y aquellos aspectos relacionados con las magnitudes, las medidas y las proporciones.

Ahora bien, con estos mismos títulos podrían desarrollarse proyectos de enseñanza con características muy diferentes.

En este diseño curricular, se ha optado por un proyecto que intenta hacer explícitas las relaciones entre esos títulos y los modos de hacer y pensar que son propios de la matemática.

¿Por qué se da prioridad al modo de hacer y pensar de la matemática como característica del trabajo de los alumnos/as?

Los contenidos en este diseño curricular están formados tanto por esos títulos fácilmente reconocibles (los números, las operaciones, etcétera), como por las formas en que son producidos y las prácticas por medio de las cuales se elaboran.

¿Por qué ambas cuestiones pueden ser consideradas parte de los contenidos? La intención es acercar a los alumnos/as a una porción de la cultura matemática identificada no sólo por las relaciones establecidas (propiedades, definiciones, formas de representación, etcétera) sino también por las características del trabajo matemático. Por eso, las prácticas también forman parte de los contenidos a enseñar y se encuentran estrechamente ligadas al sentido que estos contenidos adquieren al ser aprendidos.

¿Cuáles características de la actividad matemática se intenta hacer aparecer en las aulas?

El avance de la matemática está marcado por problemas externos e internos a esta disciplina que han demandado la construcción de nuevos conocimientos. Una característica central del trabajo matemático es la resolución de diferentes tipos de problemas.

Para que los alumnos/as puedan también involucrarse en la producción de conocimientos matemáticos, será necesario -aunque no suficiente- enfrentarlos a diversos tipos de problemas. Un problema es tal en tanto y en cuanto permite a los alumnos/as introducirse en el desafío de resolverlo a partir de los conocimientos disponibles y les demanda la producción de ciertas relaciones en la dirección de una solución posible, aunque esta, en un principio, resulte incompleta o incorrecta.

Otra característica de la actividad matemática es el despliegue de un trabajo de tipo exploratorio: probar, ensayar, abandonar, representar para imaginar o entender, tomar decisiones, conjeturar, etc. Algunas exploraciones han demandado a los matemáticos años de trabajo e incluso muchos problemas y preguntas elaborados hace mucho tiempo siguen en esta etapa de exploración porque aún no han sido resueltos.

Por lo tanto, en la escuela se deberá ofrecer a los alumnos/as -frente a la resolución de problemas- un espacio y un tiempo que autoricen los ensayos y errores, habiliten aproximaciones a la resolución que

muchas veces serán correctas y otras tantas incorrectas, propicien la búsqueda de ejemplos que ayuden a seguir ensayando, probar con otros recursos, etc. Explorar, probar, ensayar, abandonar lo hecho y comenzar nuevamente la búsqueda es parte del trabajo matemático que se propone desplegar en el aula.

Otro aspecto del trabajo matemático que es posible identificar es la producción de un modo de representación pertinente para la situación que se pretende resolver. A lo largo de la historia, los modos de representar también han sido una preocupación para los matemáticos[1]. Las diferentes formas de representación matemática forman parte del conocimiento en cuestión. Será necesario favorecer en la escuela tanto la producción de representaciones propias por parte de los alumnos/as durante la exploración de ciertos problemas, como el análisis, el estudio y uso de diversas formas de representación de la matemática. El establecimiento de puentes entre las representaciones producidas por los alumnos/as y las que son reconocidas en la matemática será también objeto de estudio.

Muchos problemas o preguntas que han surgido a lo largo de la historia de la matemática han admitido respuestas que no podían ser probadas inmediatamente, incluso algunas muy antiguas no pudieron ser demostradas hasta hace pocos años[2] y otras aún no tienen demostración. Estas respuestas, hasta que adquieren carácter de verdad, son reconocidas con el nombre de conjeturas.

En las interacciones que se propicien en el aula, a raíz de la resolución y análisis de diferentes problemas, se promoverá que los alumnos/as expliciten las ideas que van elaborando (las respuestas que encuentren, las relaciones que establezcan, etc.) aún cuando no sea claro para ellos, desde el principio, si son del todo ciertas[3]. Estas ideas y las respuestas provisorias que producen los niños/as son conjeturas o hipótesis que demandarán más conocimientos para que dejen de serlo. El quehacer matemático involucra también determinar la validez de las conjeturas producidas, es decir recurrir a los conocimientos matemáticos para decidir si una afirmación, una relación, un resultado son o no válidos y bajo qué condiciones.

Es necesario entonces que los alumnos/as puedan, progresivamente, "hacerse cargo" por sus propios medios -y usando diferentes tipos de conocimientos matemáticos- de dar cuenta de la verdad o falsedad de los resultados que se encuentran y de las relaciones que se establecen[4]. Determinar "bajo qué condiciones" una conjetura es cierta o no, implica analizar si aquello que se estableció como válido para algún caso particular funciona para cualquier otro caso o no. A veces la validez de una conjetura será para todos los casos, pudiendo elaborarse entonces una generalización. Otras veces, la conjetura será válida sólo para un conjunto de casos. Generalizar o determinar el dominio de validez es también parte del trabajo matemático.

Para que esta clase de práctica esté presente en el aula, se promoverá que los /as alumnos/as se involucren en la determinación de los alcances de los recursos y resultados que se van produciendo, por ejemplo: ¿pasará siempre?, ¿servirá para todos los casos?, ¿habrá algún caso donde no se cumpla?, etc. Se trata de analizar el carácter más general de ciertas ideas que han circulado, llegando en algunas

[1] Por ejemplo, los modos de representar cantidades, cuerpos geométricos, relaciones entre magnitudes, gráficos, tablas, etc.

[2] Por ejemplo, el Teorema de Fermat estuvo tres siglos sin poder ser demostrado. Enunciado alrededor de 1630, fue demostrado recién en el año 1994. Otro ejemplo es el Teorema de los cuatro colores, planteado en el año 1853 y que permaneció sin solución hasta 1976. Incluso algunos matemáticos aún hoy cuestionan esta demostración apoyada en la computadora. Para ellos, la conjetura sigue sin ser demostrada.

[3] Las expresiones "si un número es más largo, es más grande", "si se multiplican dos números, el resultado es más grande", "multiplicar por 8 da el doble de multiplicar por 4", "creo que 9 + 8 da 17", "este lado es igual a este otro" son ejemplos de conjeturas que elaboran los alumnos/as, frente a diferentes problemas, y que requerirán cierto trabajo en el aula para determinar si son verdaderas o son falsas.

[4] Por ejemplo para la conjetura "multiplicar por 8 da el doble de multiplicar por 4" será necesario identificar que 8 = 2 x 4, recurriendo, aunque sea implícitamente, a la propiedad asociativa y para "creo que 9 + 8 da 17" será suficiente con apoyarse en 8 + 8 = 16 entonces se agrega 1, o cualquier otro tipo de relación entre cálculos.

ocasiones a establecer relaciones válidas para cualquier caso, y en otras, a establecer los límites en la posibilidad de generalizar dichas relaciones[5].

Una última característica a destacar del trabajo matemático es la reorganización y el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos ya reconocidos[6]. Reordenar y sistematizar genera nuevas relaciones, nuevos problemas y permite producir otros modelos matemáticos[7]. Se propone entonces ofrecer a los alumnos/as instancias para establecer relaciones entre conocimientos que han venido estudiando y que aparentan ser independientes[8]. También es importante considerar momentos para reorganizar y sistematizar su propio trabajo matemático, para ocuparse ya no de un problema, sino del análisis de una colección de problemas. Establecer relaciones entre conceptos, clasificar problemas, son ejemplos de prácticas que permiten aproximarse a la idea de producir y usar modelos matemáticos[9].

Comunicar los modos de producción -o las prácticas matemáticas- asociados a los "títulos" a los que se hacía referencia inicialmente, tiene la intención de promover prácticas de enseñanza que favorezcan que los conocimientos de los alumnos/as se carguen de un cierto sentido. No se trata de enseñar en la escuela primaria algunos rudimentos y técnicas para que luego, más adelante, sólo algunos alumnos/as accedan a las maneras de pensar y producir en matemática, sino que se intenta que, desde los primeros contactos con esta disciplina, estudiar matemática sea una forma de acercarse a sus maneras de producir. En este diseño se adopta la idea de que enseñar matemática es también introducir a los alumnos/as en las prácticas y en el quehacer propio de esta disciplina.

¿Qué conocimientos del "edificio matemático" seleccionar como contenidos de la escuela primaria? ¿Cuáles de los contenidos propuestos desde hace muchos años no tiene tanto sentido incluir hoy? Y a la inversa, ¿qué nuevos conocimientos es necesario abordar hoy en la escuela?

En este diseño curricular se han utilizado diferentes criterios para seleccionar y determinar contenidos. Algunos conocimientos matemáticos son pertinentes de ser enseñados en la escuela primaria en función de su uso social. Por ejemplo, las expresiones decimales, el uso de las medidas, diferentes recursos de cálculo (calculadora, cálculo mental), etc.

Se han considerado también como contenidos de enseñanza algunas relaciones entre conceptos que no resultan tan evidentes. Por ejemplo, la explicitación del estudio de las relaciones entre fracciones y decimales; o los vínculos entre el análisis del valor posicional del sistema de numeración escrita y el funcionamiento de los sistemas de medida.

Hay algunos conocimientos matemáticos que son incorporados como contenidos, pues resultan particularmente favorables para generar condiciones y oportunidades de introducir a los alumnos/as en un

[5] Por ejemplo, respecto de la conjetura "si un número es más largo, es más grande", se deberá identificar que es válida para números naturales, pero deja de serlo para expresiones decimales, en cambio "entre dos fracciones siempre se puede encontrar otra fracción" será válido siempre.

[6] Por ejemplo, los matemáticos en el siglo XIX sistematizaron lo producido hasta ese momento sobre fracciones y expresiones decimales bajo el llamado conjunto de los Números Racionales. Este nuevo estatus del conocimiento ha permitido estudiar nuevas relaciones, generar nuevas preguntas y ampliar los recursos hasta allí disponibles.

[7] Los modelos matemáticos permiten estudiar una colección de problemas. Utilizan conocimientos, procedimientos y formas de representación de la Matemática para establecer relaciones entre los objetos intervinientes en los problemas de manera tal de poder anticipar resultados y tomar decisiones en torno a las preguntas formuladas. Algunos ejemplos de modelos matemáticos son: Modelo Proporcional, Modelo Probabilístico; la Teoría de Números, etc.

[8] Por ejemplo, el análisis de las relaciones entre sistema de numeración decimal y SIMELA.

[9] Por ejemplo, establecer relaciones entre diferentes tipos de problemas multiplicativos (como los de organizaciones rectangulares y los de series proporcionales); o bien analizar los límites del funcionamiento de la proporcionalidad, implica "mirar" la multiplicación o el modelo proporcional como objetos en sí mismos. Ya no se trata sólo de resolver problemas sino de estudiar la pertinencia de su uso, el campo de aplicación, sus modos de representación, las técnicas de cálculo que admiten, sus propiedades, etc. Estas prácticas van configurando la idea de modelos matemáticos.

trabajo intelectual propio de la actividad matemática. Por ejemplo, el estudio de la divisibilidad, por su potencia para desplegar un trabajo de tipo anticipatorio -al promover la fundamentación basada en las propiedades de la multiplicación, de la división y del sistema de numeración-; o el estudio de la geometría euclidiana, por favorecer la entrada en el trabajo deductivo -a propósito del establecimiento de nuevas relaciones a partir de propiedades de las figuras geométricas-.

Ciertos conocimientos adquieren el estatus de contenidos con la finalidad de involucrar a los alumnos/as en el estudio de algunas propiedades internas del saber matemático. Por ejemplo la densidad del conjunto de los números racionales[10]; o la suma de los ángulos interiores de un triángulo, etc.

Algunos tipos de problemas se formulan como contenidos con la finalidad de explicitar una mayor variedad de los sentidos asociados a un título ya reconocido. Por ejemplo, la designación de "problemas de organizaciones rectangulares" de manera de dar cuenta de uno de los aspectos asociados al sentido de la multiplicación[11].

Otros títulos quizás reconocidos no aparecen formulados como contenidos. En algunos casos se los considera formando parte de un recorte más amplio y más próximo al saber matemático. Por ejemplo la formulación "Regla de tres simple" no está incluida como contenido[12]. En este diseño curricular aparece como contenido "Proporcionalidad" y, en su interior, se propone el estudio de las diferentes propiedades que se verifican y de diversos recursos que permiten ser punto de apoyo para resolver problemas. Del mismo modo, la distinción entre fracciones "propias", "impropias", "aparentes"[13] no es un contenido propuesto y los diferentes modos en que es posible comparar fracciones forman parte del contenido "Orden entre expresiones fraccionarias".

¿Cómo ordenar los contenidos seleccionados?: ¿como se han instalado en las prácticas escolares?, ¿por el nivel de complejidad?, ¿por la lógica interna de la matemática?, ¿considerando los procesos constructivos infantiles?, ¿por las prácticas matemáticas que propicia?

En este diseño curricular se han utilizado diversos criterios para secuenciar los contenidos.

Algunos títulos, quizás reconocidos por su histórica presencia en un año determinado, aparecen propuestos en otro año. Dicho cambio se apoya en resultados de investigaciones psicológicas y didácticas que han permitido conocer mejor los procesos de construcción de conocimientos matemáticos por parte de los niños/as. Por ejemplo, hoy es sabido que la comprensión del funcionamiento de los números naturales en términos de unidades, decenas y centenas se interrelaciona con la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros. Y por otra parte, también se sabe que los niños/as pueden leer, escribir y ordenar números sin necesidad de considerar la estructura del sistema de numeración en términos de unidades, decenas y centenas. Considerar estos estudios ha permitido "correr" la descomposición a años más avanzados que 1° -con situaciones que reúnan otras condiciones y se constituyan en problemas que permitan un análisis del valor posicional en lugar de descomposiciones "mecanizadas"- y, a la vez, incluir en 1° la comparación de números de diversa cantidad de cifras.

[10] Se llama densidad del conjunto de los números racionales a la propiedad que sostiene que entre dos números racionales hay infinitos números racionales.

[11] Los problemas de este tipo pueden pensarse como organizados en filas y columnas, por ejemplo baldosas de un patio, butacas de un cine, etc. Se presentan en ambos ciclos como una clase de problemas multiplicativos.

[12] La histórica inclusión de la regla de tres como contenido ha mostrado el riesgo de confundir una técnica con un concepto.

[13] Estas designaciones se encuentran alejadas del funcionamiento de los números racionales dentro de la disciplina. El trabajo en torno al orden de las fracciones (en el cual se podría incluir estos títulos) se apoya más en analizar características de las fracciones para anticipar, por ejemplo, entre qué números naturales se encuentra, o a qué distancia de un cierto número natural está una fracción, o bien asociado al estudio de la densidad.

Otros contenidos aparecen "repetidos" en diferentes años. Esta decisión se apoya en considerar que la construcción de algunos conocimientos demanda plazos largos. Revisitar problemas ya resueltos, propiciar -sobre un mismo contenido- el establecimiento de relaciones cada vez más complejas obliga a incluirlos en diferentes años de la escolaridad. Por ejemplo: el avance en la producción y comprensión de los algoritmos de multiplicación y división se propone que sean tratados tanto en 3º como en 4º año y con posterioridad a un trabajo sistemático asociado al cálculo mental.

Muchos contenidos permanecen en el mismo año en que habitualmente se abordan. Por ejemplo, el estudio de los números romanos en 4º, el inicio al estudio de las fracciones en 4º, las escrituras multiplicativas en 2º año, etc.

La selección y secuenciación propuesta en este diseño curricular es el reflejo de un conjunto de decisiones que precisará ser ajustada y revisada periódicamente en función de los nuevos conocimientos didácticos que se fueren produciendo, de las nuevas demandas sociales y de las transformaciones que se implementen en las escuelas y en el sistema educativo en los próximos años.

¿Qué condiciones de trabajo en el aula podrían favorecer esta práctica matemática por parte de los alumnos/as?

En función de la concepción de trabajo matemático descrito anteriormente, se adopta la idea de que es necesario que los alumnos/as se enfrenten a nuevos problemas que favorezcan procesos constructivos a partir de poner en juego sus conocimientos y producir nuevos. Este proceso exige elaboraciones y reelaboraciones sucesivas por parte de los alumnos/as que deberán promoverse desde la enseñanza. La escuela es responsable de promover interacciones con una clase de problemas a partir de los conocimientos más intuitivos de los alumnos/as, extraescolares o aprendidos en otros momentos. A partir de estas interacciones propiciará la reelaboración de dichos conocimientos en dirección hacia los conocimientos nuevos.

Para que los niños/as puedan poner en juego un trabajo matemático precisan enfrentarse a situaciones que les presenten un cierto grado de dificultad, que sean verdaderos "problemas". La dificultad del problema debe a la vez permitir a los alumnos/as imaginar y desplegar formas de resolución o exploración a partir de usar sus conocimientos. Seguramente las estrategias usadas inicialmente no serán "expertas" ni muy económicas, pero constituirán el punto de partida para la producción de nuevos conocimientos.

Ahora bien, los problemas no funcionan como motor de producción de conocimientos por sí mismos. Es preciso un trabajo sistemático de varias clases próximas en torno a un recorte de problemas para que los alumnos/as puedan reorganizar una y otra vez sus estrategias de resolución, pensar nuevamente en las relaciones que aparecieron en clases anteriores, abandonar ensayos erróneos e intentar nuevas aproximaciones.

Esta forma de entender el desarrollo del trabajo matemático de los alumnos/as en la escuela es coherente con una concepción de matemática como un producto social, histórico, en permanente transformación, fruto de necesidades externas e internas, de reorganizaciones sucesivas, de reordenamientos. El aula puede aproximarse a esta idea de una comunidad que produce y en el marco de esa producción los objetos matemáticos se visitan una y otra vez "mirando" nuevas relaciones, representaciones, recursos, técnicas, etc. Por ello el largo plazo, la complejidad y la provisoriedad son marcas del trabajo matemático dentro de la escuela.

Concebir a los problemas como "motor" de producción de conocimientos nuevos implica favorecer y propiciar la aparición de una variedad de procedimientos posibles por parte de los niños/as. Producir nuevos recursos, interpretar otros modos de resolución y establecer relaciones ente ellos es parte del quehacer matemático. Aquellas cuestiones que en algún momento se resuelven con estrategias menos avanzadas, luego de cierto trabajo sostenido, se resolverán con mejores recursos.

Esta concepción de trabajo matemático en el aula involucra la aparición de errores que son parte del proceso constructivo, marcas visibles del estado de conocimientos de los niños/as en un momen-

to determinado. A veces su revisión exige un trabajo de la misma naturaleza que producir nuevos conocimientos más acertados. Algunos de los errores que producen los niños/as se fundamentan en explicaciones que tienen su propia lógica. Comprenderla y colaborar para su superación requiere de un trabajo colectivo y sistemático dentro del aula.

Son necesarias diversas modalidades de organización de la clase en función de las formas que puede adquirir el trabajo matemático, del nivel de conocimientos que el problema involucra y del tipo de interacciones que se pretende promover. Para muchos problemas es necesario un momento de exploración desde el trabajo individual. Son espacios necesarios para que cada niño/a en un tiempo personal pueda enfrentarse al problema desde los conocimientos de los que dispone. Estos primeros acercamientos a la resolución del problema serán puntos de partida para que el maestro/a pueda organizar el análisis colectivo posterior. En otras oportunidades es conveniente abordar algunos problemas en pequeños grupos de manera tal que las interacciones entre los alumnos/as funcionen como insumos y enriquezcan la producción. Los problemas que requieren roles "diferenciados" constituyen otra ocasión en la cual resulta necesaria la interacción entre pares[14].

Como el trabajo individual o en pequeños grupos favorece el despliegue de resoluciones que pueden ser válidas o no, completas o incompletas, con recursos más o menos óptimos, se requiere que el/la docente organice luego un espacio colectivo que permita que los conocimientos se socialicen, que los alumnos/as comuniquen y expliciten las estrategias que han producido, que todos los niños/as puedan conocer las estrategias de otros y eventualmente, reutilizarlas. Pero a su vez, es también una función de este espacio colectivo la explicitación de las nuevas relaciones, de las conjeturas que se hayan elaborado y la confrontación de argumentos que han ido circulando, el establecimiento –con ayuda del docente- de conclusiones incluyendo a veces la identificación –también conducida por el/la docente- de los saberes matemáticos relacionados con los conocimientos que se pusieron en juego en la resolución y en el análisis.

En algunas oportunidades los momentos de trabajo colectivo se pueden utilizar para promover el análisis de errores con la finalidad de involucrar a la mayor parte de la clase en la elaboración de explicaciones que permitan revisarlos.

Existe otra finalidad del trabajo colectivo: permite constituir una memoria de lo trabajado, recapitular, comparar los conocimientos anteriores con los nuevos, tomar conciencia de las progresivas y sucesivas reorganizaciones del conocimiento. En oposición a la idea de que los niños/as aprenden "sin darse cuenta", se intenta promover un trabajo reflexivo sobre el propio proceso de estudio.

¿Cómo evaluar la enseñanza? ¿Cómo evaluar los aprendizɛjes? ¿Es preciso estudiar en matemática? ¿Qué se entiende por "estudiar matemática"? ¿Cómo enseñar a estudiar?

La evaluación en la escuela permite recabar información para tomar decisiones de manera más racional y fundamentada con la finalidad de reorientar permanentemente la enseñanza. En la gestión de las clases en torno a un contenido, el maestro/a habitualmente releva información sobre el proceso de enseñanza. Utiliza para ello -en diferentes momentos- instancias de trabajo individual o colectivo, producciones de los alumnos/as orales y/o escritas. Esta información le permite tomar decisiones acerca de qué aspectos precisan ser enfatizados, qué relaciones nuevas están disponibles para la mayor parte de los alumnos/as, cuáles conocimientos creía que los alumnos /as dominaban como punto de partida y requieren ser enseñados nuevamente, etc.

También, en otros momentos, el/la docente decide utilizar instrumentos de evaluación individual para obtener información sobre la marcha de los aprendizajes de cada alumno/a. En este punto, un desafío

[14] Por ejemplo, los problemas que demandan comunicación entre pares, tales como enviar un mensaje con la descripción de una figura geométrica para que otros la reproduzcan; inventar un problema para que otro grupo lo resuelva, escribir un cálculo para que otros lo interpreten; etc.

implica evaluar exclusivamente los progresos de cada alumno/a en relación con los conocimientos que él mismo tenía y en relación con lo que ha sido enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo.

Se ha señalado la importancia -en el momento de la enseñanza- de una fuerte presencia de problemas "nuevos" que exigen desplegar un trabajo exploratorio. En cambio, en la instancia de evaluación, será oportuno que los alumnos/as se encuentren con problemas ya conocidos, justamente porque se trata de evaluar si aquello que tenía estatus de "novedoso" se ha vuelto progresivamente conocido para los alumnos/as como producto del trabajo sistemático que se ha desplegado en las clases. Para que en las instancias de evaluación individual y escrita no haya señal de "novedad", es necesario que los alumnos/as se enfrenten a tipos de problemas similares a los que han venido estudiando durante un tiempo en la clase.

Es necesario aclarar que en este diseño curricular se proponen algunos contenidos sobre los que se sugiere realizar un trabajo exploratorio, por ejemplo la escritura de números grandes en los primeros años, la comparación entre sistemas de numeración antiguos, etc. Sobre estos contenidos no se espera una evaluación individual. Este criterio significa instalar la idea de que no todo aquello que se enseña es preciso que sea evaluado individualmente. La escuela debe ofrecer numerosas oportunidades de aprendizaje, pero se espera que sólo un recorte de los contenidos enseñados y de los conocimientos que circulan sea dominado por los alumnos/as en forma individual y en un año o ciclo determinado.

A veces la evaluación tiene una función diferente a la de evaluar los resultados de la enseñanza: permite relevar información sobre el punto de partida de los conocimientos de los niños/as en torno a un cierto contenido. Esta clase de evaluación cumple más la función de diagnóstico y debería permitir planificar la enseñanza acorde con lo que dicho diagnóstico informa. No se trata aquí entonces de evaluar a cada niño/a individualmente sino de poder identificar qué conocimientos están disponibles para la mayor parte de la clase[15].

Una función de la evaluación es también sin duda recabar información sobre cuáles alumnos/as aún no tienen disponibles los nuevos recursos sobre los que se ha venido trabajando durante un tiempo en la clase. Es por cierto la información más compleja que devuelve la evaluación. Incluso, a veces, suele generar una sensación de fracaso y frustración tanto para el/la docente como para el alumno/a. Desde este diseño curricular se considera que es responsabilidad de toda la institución escolar encontrar y prever nuevas instancias de enseñanza -y no sólo de evaluación- para los alumnos/as que lo precisaran. Algunas de estas instancias requerirán nuevas propuestas de enseñanza -diferentes a las ya ofrecidas- y serán provistas por sus maestros/as, por otros docentes de la escuela, por el equipo directivo, dentro o fuera del aula, dentro o fuera del horario escolar. Es responsabilidad de toda la escuela garantizar el progreso de todos los alumnos/as aún cuando se desafíen los habituales tiempos y secuenciaciones del tiempo escolar.

Como se ha venido desarrollando, el abordaje de un nuevo contenido implica -entre otras cuestiones- nuevos problemas que provoquen un trabajo exploratorio, momentos de comunicación y análisis de respuestas y estrategias, espacios de argumentación y búsqueda de la verdad, análisis colectivo de errores y aciertos, instancias de sistematización, nueva información y recursos provistos por el/la docente, reconocimiento de los avances en las técnicas y formas de representación de una clase de problemas. De este modo, se pretende lograr progresos en los niveles de conocimiento de los alumnos/as. Ahora bien, en el marco de dicho proceso es necesario incluir también momentos de "estudio": además de participar de las clases, los alumnos/as necesitan de una actividad personal que les permita un retorno reflexivo sobre el trabajo que se viene realizando.

Pero, ¿cómo se estudia Matemática? La escuela, además de crear medios para que los alumnos/as aprendan en el aula, debe proporcionarles instrumentos para que puedan seguir estudiando. La enseñanza debe hacerse cargo de brindar elementos y proponer actividades en clase y fuera de ella que

[15] Por ejemplo, en 1º año el/la docente realiza un conjunto de actividades que le permiten relevar qué conocimientos numéricos tienen sus alumnos/as y que todavía no han sido "enseñados", información valiosa para organizar los primeros meses de trabajo. Otro ejemplo sería relevar en 4º o 5º años qué conocimientos tienen disponibles los alumnos/as sobre el uso del dinero para decidir si es o no un buen punto de partida para el estudio de los números decimales.

orienten el estudio. Se trata de considerar como un objetivo de enseñanza en clase el "enseñar a estudiar". Algunos ejemplos de esta clase de actividades pueden ser las siguientes: releer las conclusiones elaboradas en forma colectiva; rehacer los problemas más complejos; realizar un "simulacro" de evaluación con problemas similares a los que tendrá una prueba escrita; revisar problemas solucionados para reflexionar sobre las estrategias usadas; agrupar problemas ya resueltos en "tipos de problemas"; preparar en pequeños grupos ensayos de pruebas con selección de problemas a partir de consultar los realizados en cuadernos o carpetas; elaborar carátulas o folios que permitan ordenar e identificar temas; elaborar "machetes" con información que se necesita retener; confeccionar y consultar carteles o afiches; rehacer en pequeños grupos pruebas; organizar tutorías entre alumnos/as para que ayuden a otros con los temas que más dominan, entre otras propuestas.

Esta idea de estudio implica involucrar a los alumnos/as en la toma de conciencia sobre qué nuevos conocimientos tienen disponibles. Anticipar con los alumnos/as la variedad de aspectos de un tema les permitirá organizar su trabajo y desarrollar progresivamente un cierto nivel de autonomía, incluso para el estudio frente a una prueba escrita.

¿Cuáles son las responsabilidades de la escuela en relación con la enseñanza de la matemática?

La escuela es responsable de:

- difundir la idea de que el saber matemático es un bien social, patrimonio de la humanidad y merece ser transmitido, conservado y ampliado;
- generar las condiciones didácticas e institucionales que permitan a los alumnos/as vincularse con experiencias matemáticas formativas; es decir, que pongan en juego las reglas del trabajo intelectual, del debate y de la toma de decisiones -y no exclusivamente con experiencias matemáticas utilitarias-;
- transmitir la convicción de que la matemática pueden ser aprendida por todos los alumnos/as a través de un trabajo sistemático -en lugar de ser pensada como un *don natural*-;
- brindar la oportunidad de usar los conocimientos que poseen los alumnos/as como punto de partida;
- promover que el aula sea un espacio de construcción colectiva de conocimientos matemáticos;
- instalar prácticas en las que se muestre que es valioso para todos los alumnos/as trabajar sobre los aciertos y los errores propios y ajenos;
- propiciar la ampliación, revisión y reorganización de los objetos matemáticos con los que interactúan los alumnos/as a lo largo de los diferentes años de escolaridad;
- organizar condiciones didácticas e institucionales que ofrezcan a los alumnos/as todas las oportunidades y dispositivos que precisan para aprender.

Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales en la escuela

Es tarea de la escuela estimular el interés de los chicos por entender el mundo social, plantear interrogantes acerca de la forma en que se lo entiende habitualmente, instalar la idea de su carácter construido y cambiante, realizar sucesivas aproximaciones al tipo de relaciones sociales que establecen las personas, y a los conceptos y categorías que intentan captarlas y definirlas. Para cumplir tales tareas, la escuela dispone de diversos conocimientos y saberes, particularmente los que brindan distintas disciplinas sociales, como la historia, la geografía, la sociología, la antropología, la economía o las ciencias políticas. Todas ellas aportan ideas y conceptos que han sido sistemáticamente elaborados y que encuentran cierto grado de legitimación en nuestra sociedad. Todas ellas confluyen en el campo de las Ciencias Sociales y permiten acceder al conocimiento de distintos aspectos, planos o dimensiones de la vida en sociedad (política, económica, social y cultural), en sus múltiples interacciones y dinámicas.

En la búsqueda por interpretar y explicar la realidad, dentro de las Ciencias Sociales, se producen distintas lecturas y visiones que, en algunos casos se enriquecen o complementan, y en otros, se oponen y entran en conflicto. Las ricas controversias y las nuevas interrogaciones a que dan lugar, estimulan y revitalizan un conocimiento que, como en otros campos del saber, es inacabado y está en permanente construcción. Las producciones de las Ciencias Sociales son efectivamente aproximaciones parciales a la realidad, están condicionadas por el contexto socio-histórico y se caracterizan por el carácter perfectible y provisorio de sus afirmaciones.

Los modos de conocer que proponga la escuela tendrán en consideración este carácter problemático, inacabado y dinámico del conocimiento social, poniendo a disposición de los alumnos/as una selección de la vasta producción que, desde las Ciencias Sociales, intenta describir, explicar e interpretar la vida de los hombres en sociedad.

Con estos aportes y otros, que provienen de diversas interacciones sociales y experiencias culturales, la escuela también deberá dar cuenta de la complejidad social. Siendo éste, uno de los rasgos más característicos y constitutivos de la realidad social, no es de ninguna manera un dato evidente. Por lo general, se percibe la realidad social como si estuviera organizada a partir de relaciones cuya lógica parece simple, evidente y armónica. Muchas veces, ante diversos acontecimientos o procesos sociales, se encuentran explicaciones estereotipadas y visiones que invisibilizan o niegan la complejidad.

Por eso, es tarea de la escuela colaborar para la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico que pueda contribuir a desnaturalizar las imágenes establecidas, a dudar de lo que parece y de lo que es presentado como obvio, dado y natural. La escuela podrá complejizar las miradas, aportando saberes y metodologías de las disciplinas sociales, poniendo a los alumnos/as en contacto con realidades diversas, formando para dar explicaciones fundadas.

Los niños/as, en tanto miembros de una cultura, portan conocimientos sobre la realidad social que fueron construidos como resultado del conjunto de sus experiencias de vida, en el intercambio con adultos y pares y desde la información que brindan los medios de comunicación. En este sentido, es deseable acercarles algunos instrumentos para avanzar en el análisis y comprensión de la realidad social pasada y presente desde los primeros ciclos de la escolaridad. Se trata de dar cuenta progresivamente de la complejidad de la misma, de poner en cuestión prejuicios y estereotipos y avanzar en una comprensión respetuosa de la diversidad y de los derechos universalmente consensuados.

La enseñanza pondrá en juego diferentes estrategias para poner a disposición de los alumnos/as conjuntos de información cada vez más amplios presentados en soportes diversos y multiplicará las

oportunidades de analizarlos y ponerlos en discusión. Asimismo la escuela brindará oportunidades para entrar directamente en contacto con distintas situaciones de la vida social, mediante salidas, visitas y la relación directa con diferentes actores sociales, propiciando la indagación sobre situaciones cotidianas que probablemente estén naturalizadas. Es desde esta perspectiva que las Ciencias Sociales aportan un sentido formativo para los sujetos.

La selección de contenidos en esta propuesta curricular

Los contenidos y las situaciones de enseñanza se seleccionaron atendiendo a su relevancia para entender las sociedades del pasado y del presente y a consideraciones en torno al modo en que los niños/as piensan el mundo social.

Los niños/as pequeños reconocen intenciones y conflictos en la vida social a partir de sus experiencias cotidianas. También experimentan y advierten cuando se ejerce el poder en forma arbitraria o unilateral, identifican situaciones justas e injustas y reconocen aspectos de la vida en sociedad que refieren a sus distintas dimensiones. Si bien no pueden definir ciertos conceptos, hacen uso de ellos para dar sentido a la experiencia, así como a nuevos conocimientos referidos a situaciones acotadas que puedan comprender. La enseñanza escolar irá abriendo un camino para que esta mirada salga progresivamente del campo de las experiencias personales y pueda disponer de marcos para pensar a las sociedades como construcciones humanas en las que intervienen distintos sujetos sociales con sus intencionalidades, proyectos y conflictos.

Por otra parte las ideas de los niños/as respecto del pasado son generalmente imprecisas y discontinuas, y con mucha naturalidad pueden reunir en una misma época a personas mayores que viven hoy con personajes históricos que vivieron hace cientos de años. Si bien admiten la existencia de un "antes" distinto que la actualidad, suelen sostener una mirada simplificada de los grupos y personas que han vivido en el pasado, de los modos en que resolvían los problemas de la vida cotidiana y de las tecnologías de las que disponían. Uno de los desafíos más importantes de la enseñanza en el Primer Ciclo será entonces ofrecer a los alumnos/as situaciones que pongan en discusión estas representaciones y que les permitan acercarse al conocimiento de distintas sociedades, identificar algunos cambios y continuidades, comprender a quiénes y de qué manera afectan los cambios y acercarse a las principales razones que permiten comprenderlos. En el Segundo Ciclo, la tarea consistirá en la complejización de las propuestas de enseñanza para avanzar en una comprensión más diferenciada de las sociedadespasadas y presentes.

Los niños/as construyen representaciones vinculadas con sus experiencias de vida, con las explicaciones y la información que brindan los adultos de su entorno o a partir del contacto cotidiano con los medios de comunicación: una guerra que ocurre a miles de kilómetros de distancia, un huracán que arrasa poblaciones costeras en Asia o en el Caribe, los partidos de la selección nacional de fútbol en países diversos, forman parte frecuentemente de su caudal de información. Los niños/as de hoy se desenvuelven en un mundo muy diferente al de generaciones anteriores. Muchos, seguramente, han vivido la experiencia de conectarse dentro de espacios virtuales a través de las nuevas tecnologías. Si bien es difícil saber cuál es el impacto de todas estas transformaciones en la representación que ellos tienen del espacio, la escuela deberá atender a estas transformaciones a la hora de pensar situaciones de enseñanza relacionadas con el conocimiento de lo social. Por tanto, el criterio para seleccionar los contenidos en este diseño curricular no ha sido la proximidad física o temporal de los fenómenos, sino su relevancia para comprender la realidad social pasada y presente y para aportar a la formación de una ciudadanía crítica e informada.

En la búsqueda por multiplicar las oportunidades de los alumnos/as para ampliar sus representaciones acerca del mundo social, este diseño curricular ha hecho la opción de que los temas de estudio sean abordados a partir de situaciones que traigan a la clase la posibilidad de reconocer la diversidad como parte constitutiva de la sociedad.

La mirada de la escuela, a partir de las experiencias formativas que propone, puede ayudar a los niños/as a sentirse parte de un mundo diverso en el cual tienen lugar distintas formas sociales y culturales, así como advertir que los seres humanos, las instituciones y relaciones sociales presentan muchos aspectos semejantes y similares en tiempos y espacios diferentes.[16]

El propio lugar y las propias experiencias constituyen sin duda una referencia invalorable. Pero será posible construir una mirada más rica sobre ellas, en tanto se pongan en relación con otros modos de vida y perspectivas. Este diseño propone traer a las clases, tantas veces como sea posible, una variedad de ejemplos y situaciones que den cuenta de la vida de personas en contextos culturales y espaciales diversos. Interesa poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y las biografías de los niños/as y sus familias, habilitar puntos de vista y expresiones disímiles, tanto como encontrar todo aquello que nos hace semejantes en tanto sociedades humanas.

Se trata de promover el encuentro, la convivencia y el reconocimiento y valoración de las diferencias y las semejanzas. El trabajo en las clases con casos, historias de vida y relatos que traigan la voz de diferentes personas y grupos, invita a recorrer ese camino.

El trabajo con el tiempo histórico y el espacio geográfico

Es importante subrayar que el trabajo con el tiempo histórico no debe reducirse a situar los hechos en líneas de tiempo o a reproducir las fechas de ciertos acontecimientos. Aunque el conocimiento cronológico aporta a los alumnos/as un marco de referencia, el tiempo histórico contiene y engloba otros elementos. El tiempo de las sociedades no se agota en una sucesión de acontecimientos: es una construcción social y cultural que incluye cambios, continuidades y distintos ritmos y duraciones. En cada una de las dimensiones de la realidad social, los cambios tienen, a veces, ritmos diferentes y se producen asincrónicamente. De este modo, las situaciones de enseñanza que se ofrezcan en la escuela alentarán la comprensión de algunas de las complejidades del tiempo histórico: simultaneidad, cambios, continuidades, rupturas y permanencias.[17]

En el Primer Ciclo, los alumnos/as irán adquiriendo y utilizando categorías y nociones temporales que permitan dar cuenta de la sucesión de acontecimientos ordenándolos en el tiempo, así como realizar cronologías que les permitan representar acontecimientos en líneas de tiempo. También se trabajará la noción de simultaneidad para reconocer la existencia de acontecimientos que suceden al mismo tiempo y que pueden vincularse entre sí, proporcionando una aproximación al análisis de causas y consecuencias que se irá complejizando a lo largo de la escolaridad. En las situaciones de enseñanza se propondrán consignas que permitan a los niños/as hacer uso de nociones tales como: *antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo que, durante.*

Durante el Segundo Ciclo se avanza en la construcción de nociones temporales y espaciales cada vez más complejas. Se estimula el uso de categorías y nociones temporales que dan cuenta de la sucesión de acontecimientos, la confección de cronologías que permitan representar acontecimientos en líneas de tiempo, la contextualización e incluso la realización de sencillas periodizaciones guiadas por el/la docente.

El trabajo con la noción de espacio geográfico parte de un enfoque en el que se considera que la realidad material, expresada en diversas formas geográficas (un puerto, una red de transporte y las ciudades que conecta, una pequeña ciudad y su entorno rural), son resultado de un proceso de construcción social a lo largo del tiempo, en el que participan diversos actores con intenciones, visiones e ideas diferentes.[18]

[16] Dirección de Interculturalidad, Documento de Base, Mayo 2007.

[17] Aisenberg B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

[18] Blanco, J. y otros, *Notas para la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires, Aique, 1995.

El sentido que cobra la noción de espacio geográfico es, por lo tanto, el de espacio socialmente construido. En el Segundo Ciclo, se proponen contenidos y situaciones de enseñanza que no reducen la idea de "espacio geográfico" a un recorte de la superficie terrestre donde se contabilizan ciertos elementos naturales y construidos. Los objetos que se combinan en un determinado territorio, visibles en el paisaje y aparentemente estáticos en el tiempo, son producto de relaciones sociales particulares enmarcadas en un determinado contexto histórico. Los grupos sociales se apropian de las condiciones naturales y construidas de cierto lugar, y a su vez contribuyen a su transformación y construcción permanente. Este modo de interpretar la noción de espacio geográfico permite el ingreso de otro concepto, menos abstracto, el de *territorio*, entendido como un ámbito geográfico delimitado a partir de estrategias de control que influyen, controlan o afectan a recursos, personas y relaciones.

El tratamiento de acontecimientos relevantes para la comunidad, la provincia, la nación

Existe una tradición escolar en virtud de la cual las efemérides patrias actúan como organizadores curriculares de los contenidos de las Ciencias Sociales. La mayoría de estas efemérides remite, como sabemos, a un mismo periodo histórico: el de la ruptura de la situación colonial y los primeros años del período independiente en el Río de la Plata a principio del siglo XIX. De esta manera suele reiterarse el trabajo con los mismos protagonistas y situaciones. Este diseño curricular incluye el trabajo con los procesos evocados por estas efemérides, pero propone también abordar otras. Ello supone incorporar a la agenda escolar la evocación de acontecimientos sobre la historia reciente, así como sobre la lucha por derechos inalienables de la humanidad. Por otro lado, implica reflexionar sobre los sentidos que hoy tienen, para docentes, alumnos/as y la sociedad en general, los hechos que se evocan en las efemérides tradicionales. La celebración de las efemérides patrias en la escuela, práctica originada hacia finales del siglo XIX en casi toda América Latina, buscó aglutinar poblaciones étnica, cultural y políticamente heterogéneas. La conmemoración de hechos históricos vinculados al origen de la nación y a la fundación del estado, sostuvieron un tono patriótico y fuertemente emotivo. Pero, palabras como "origen" y "fundación", suponen una definición sobre el pasado: jerarquizan algunos acontecimientos y a ciertos sujetos sociales, dejan de lado a otros, producen, en fin, la construcción de una memoria particular. El desafío consiste quizás en no subestimar o ignorar la eficacia simbólica y cohesiva de las efemérides tradicionales, ni en sobredimensionarlas o sacralizarlas, sino más bien en reflexionar y discutir su significatividad.

Por otra parte, es necesario incorporar, junto a las evocaciones tradicionales, referencias a procesos del pasado reciente.[19] Desde mediados del siglo XX, por distintas causas, en nuestro país se agudizaron los enfrentamientos políticos y sociales. En 1976, un nuevo golpe de Estado, instaló una dictadura que, mediante el terror, puso en marcha una reestructuración económica y social, profunda y brutal. Endeudamiento externo, desindustrialización, desocupación, marginalidad, una guerra en el Atlántico Sur por las Islas Malvinas, son algunos de los hitos y procesos que han dejado marcas indelebles en la memoria de muchos argentinos. Un calendario escolar que incluya las efemérides tradicionales junto con otras que recuperen la historia reciente de la Argentina, así como acontecimientos y conmemoraciones de una agenda internacional, debe abrir posibilidades para producir momentos de reflexión y no sólo de consagración de una fecha o discurso. Todo ejercicio de memoria es un hecho del presente y, en tanto tal, constituye un espacio para poner en diálogo perspectivas diversas, en el marco de la consideración de derechos innegociables para el conjunto.

El Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, el Día del Veterano y los caídos en Malvinas, el día de los Derechos del Niño/a, el Día del Inmigrante, el Día de los Trabajadores, la evocación del atentado contra la AMIA, entre otras conmemoraciones habilitadas por el calendario escolar (Resolución N° 4709/06), constituyen oportunidades para pensar el pasado desde el presente.

[19] Jelín E. y Lorenz F. (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

La conmemoración en la escuela, o en otros ámbitos, de acontecimientos relevantes para la sociedad local, provincial y/o nacional puede ser una excelente oportunidad para que los alumnos/as hagan conocer las producciones que realizaron en clase sobre contenidos relacionados con los hechos que se evocan. Podrán aportar al acto escolar u organizarlo, mediante muestras, confección de murales o publicaciones que incluyan sus propios textos, así como testimonios de protagonistas y diversas miradas sobre el hecho evocado. La actividad alentará la reflexión sobre la importancia actual del acontecimiento, los valores que se le han asignado y se le asignan. Será también una posibilidad de estrechar lazos con otros actores e instituciones y reconocer cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar.

La propuesta supone una planificación del equipo docente, de modo de asignar a cada año del ciclo las conmemoraciones más afines a los temas que han trabajado o están trabajando en las clases de Ciencias Sociales. Las más recientes, como las que remiten al avasallamiento de la voluntad popular y de los Derechos Humanos por la última dictadura, dado que se evocan al comienzo del año escolar, pueden consistir en jornadas de indagación y/o en la presentación de un proyecto a desplegar durante todo el año por los alumnos/as mayores de la escuela, cuyos resultados pueden ser compartidos como cierre del ciclo escolar.

La narración en las clases de Ciencias Sociales

Sabemos del interés que manifiestan los niños/as por las historias y relatos. Muchos maestros/as los incluyen en sus clases para trabajar temas diversos. Los relatos permiten desplazarse en el tiempo y en el espacio, incursionar en la vida de las personas, sufrir y gozar con y a través de ellas, imaginar otras realidades, ayudando a dar forma y sentido al mundo y a la experiencia. Son por ende una forma apropiada para presentar a los niños/as acontecimientos y procesos sociales, ya que contar una historia permite comprender mejor las acciones humanas, tanto en términos individuales como colectivos.[20]

Los relatos, las narraciones, ya sea en la forma de textos literarios o películas, poseen una trama y una estructura y presentan una organización determinada de los sucesos donde los hechos no aparecen desconectados. De este modo, además de facilitar el conocimiento de las acciones humanas en diferentes contextos, las narraciones colaboran en la construcción de nociones vinculadas con la causalidad.

Una puerta de entrada propicia entonces para acercar a los niños/as al conocimiento de distintas sociedades, es seleccionar situaciones o problemas donde estén presentes la complejidad y conflictividad sociales pero organizados dentro de tramas narrativas que relaten situaciones que los niños/as sean capaces de comprender.

Mediante la consulta de material bibliográfico y de otras fuentes pueden construirse atractivos relatos que presenten, por ejemplo, para el Primer Ciclo, los conflictos por el control de territorios de caza entre distintos pueblos originarios de América, los imprevistos que podían suceder en un viaje en carreta por el antiguo Virreinato o en los viajes en tranvía en la ciudad y provincia de Buenos Aires a principios del siglo XX. Para el Segundo Ciclo se podrán proponer relatos que den cuenta de los viajes europeos de exploración del Río de la Plata a comienzos del siglo XVI, de la instalación de inmigrantes en la provincia de Buenos Aires o de la vida en las fronteras en la segunda mitad del siglo XIX, entre muchos otros.

Un recurso invalorable a la hora de buscar insumos para construir estos relatos es la biblioteca escolar o de la localidad. Será tarea del equipo docente aunar esfuerzos para organizar en la escuela una colección de relatos diversos sobre situaciones en las que se desplieguen contenidos y conceptos considerados prioritarios.[21] Los relatos podrán ir conformando, junto a un banco de imágenes, un archivo oral y otros elementos, una "valija" de recursos para los temas que se abordan a lo largo del ciclo.

[20] Egan, K., *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.

[21] Véase AA.VV., Serie Cuadernos para el aula, Primer y Segundo Ciclo de la E.G.B./Nivel Primario, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006-2007.

Modos de conocer en Ciencias Sociales

En este diseño curricular los contenidos incluyen conocimientos relevantes y significativos para las ciencias sociales, así como los modos en que dichos conocimientos se producen y las prácticas por medio de las cuales se elaboran.

El trabajo sistemático con distintas fuentes de información (textos escritos, testimonios orales, ilustraciones, objetos, construcciones, fotografías, películas, videos, novelas, pinturas, cuadros estadísticos, planos, mapas, imágenes satelitales, croquis) constituye un requisito para la adquisición de conocimientos en las Ciencias Sociales. Permitirá ingresar a los problemas estudiados desde diferentes registros y géneros, a distintas interpretaciones o, como el caso del cine, la fotografía o las pinturas, brindar detalles no conocidos o imaginados, dar cuenta de un clima de época. Será necesario propiciar la interrelación de información proveniente de fuentes de distinto tipo, para completar y enriquecer las explicaciones que ofrece el texto escolar, favorecer la empatía, la comparación y la contrastación. Presente ya en los primeros años de escolaridad, el trabajo continuará durante el Segundo Ciclo, ciertamente con un mayor nivel de autonomía para abordar algunas fuentes, por ejemplo las escritas.

En el Primer Ciclo, se pedirán relaciones progresivamente más complejas y elaboradas entre las fuentes que se suministran. En primer año, por ejemplo, los alumnos/as realizan descripciones, comentan oralmente la información que suministran las fuentes, enriquecen el conocimiento que tienen de un tema con la información diferenciada que pueden aportar un texto, una imagen o un testimonio oral. Analizando imágenes y objetos, también se hacen preguntas sobre la vida social en otros tiempos, descubren cambios y continuidades en los modos de vida de las personas y grupos o en los materiales con los que se construyen utensilios de la vida cotidiana o herramientas de trabajo. En segundo y tercer grado, se continúa con el tipo de trabajo descripto y se avanza en el establecimiento de relaciones entre distinto tipo de fuentes: por ejemplo, se amplían las relaciones a establecer entre textos lingüísticos e imágenes y/o se propone confrontar información que proporcionan dos fuentes.

En el Segundo Ciclo, el maestro/a ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan el uso de distintas fuentes, orientando el trabajo de lectura y búsqueda de información. Dada la variedad de las fuentes, es aconsejable que las propuestas de trabajo recuperen las peculiaridades de las mismas. Por ejemplo, no son iguales las estrategias a desarrollar para leer una imagen que las necesarias para trabajar con una historia de vida o un texto escolar. También es posible avanzar en reconocer el valor específico de cada fuente y la pertinencia de utilizar una u otra, según los propósitos de estudio. Por ejemplo, las impresiones subjetivas de los actores se recogen mejor a través de testimonios orales; un plano permite reconocer más claramente que una explicación la distribución espacial de objetos y personas, así como orientarse en el espacio; un mapa físico aporta una perspectiva global de las alturas en un territorio de manera más clara que un texto. El maestro/a puede proponer actividades en las que los alumnos/as deban optar por el uso de una u otra fuente según los propósitos de estudio.

Además, es recomendable que en las situaciones de enseñanza se considere que las fuentes secundarias[22] no son una mera reproducción de "lo que realmente pasa o pasó", sino elaboraciones realizadas por sus autores, en el marco de una época y de los enfoques teóricos adoptados.[23]

Los textos escolares son fuentes intensamente transitadas en las clases de ciencias sociales; al seleccionarlos será importante considerar el grupo de alumnos/as, sus habilidades lectoras y sus conocimientos previos. Los textos deben articular de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad

[22] Las *fuentes primarias* constituyen la materia prima de los investigadores de las Ciencias Sociales. Se caracterizan por ser de "primera mano", es decir cercanas o contemporáneas de los hechos que refieren. Las *fuentes secundarias* son testimonios de segunda mano, como por ejemplo los trabajos elaborados por los historiadores y otros investigadores sociales, los textos escolares, los censos, los cuadros estadísticos y los mapas.

[23] Svarzman, J., *Beber en las fuentes: el uso de las fuentes en la enseñanza de la historia*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.

temática y la cantidad de datos, de modo de no obturar la posibilidad de conectarse con ellos: deben plantear desafíos, pero éstos no deben ser irresolubles.

Una tarea a encarar por el equipo docente de la escuela puede ser la de revisar críticamente los textos propuestos para cada grado para observar su grado de coherencia, detectar las dificultades que pueden encontrar los alumnos/as en su lectura (conceptos no explicados, información implícita que requiera un alto nivel de inferencias) y diseñar acciones en consecuencia.

Con el fin de acompañar a los alumnos/as en su formación como estudiantes, es deseable que el/la docente explique previamente los temas cuya lectura propondrá; advierta sobre las dificultades que encontrarán en la lectura de los textos, acompañe el proceso de lectura, se detenga en los párrafos de mayor densidad conceptual para conocer las dudas, pedir y dar explicaciones, agregar y reponer información, dar ejemplos, abrir conceptos. Las guías de lectura contendrán preguntas y actividades que permitan rescatar los aspectos más relevantes de los hechos y procesos estudiados. Será necesario, por tanto, evitar la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos del texto y, en cambio, propiciar la búsqueda de la contextualización, la localización temporal y espacial, la descripción de situaciones, la identificación de diversas causas, las relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social, el interjuego de escalas, la identificación de los actores, de sus puntos de vista e intereses, de sus conflictos y/o acuerdos, la identificación de consecuencias, el establecimiento de relaciones pasado-presente y el reconocimiento de cambios y continuidades.

El uso de mapas y planos será habitual en las clases de ciencias sociales con el propósito de localizar lugares, orientarse en recorridos durante salidas de campo, descubrir el modo en que ciertas actividades productivas organizan el espacio, etc. Explorar los modos en los que los planos y mapas presentan la información, descubrir las referencias, acceder a un repertorio de mapas temáticos según los contenidos de enseñanza, será una propuesta constante de trabajo en el aula. La presencia de mapas y planos en las clases de ciencias sociales, además del interés que genera en los niños/as, resulta una vía propicia para estimular su capacidad imaginativa pues permite realizar anticipaciones sobre personas y lugares, no sólo para obtener información puntual sino para leer relaciones espaciales que dan cuenta de procesos sociales trabajados en clase.

Durante el Segundo Ciclo se profundiza el trabajo con mapas y planos: leer e interpretar información, descubrir y reconocer cómo esa información se representa cartográficamente, establecer relaciones entre la información aportada por la cartografía trabajada y otras fuentes, asociar información proveniente de mapas temáticos. Asimismo se propondrán actividades para profundizar la lectura cartográfica, dominar las referencias y usar un repertorio de mapas temáticos.

Recoger testimonios orales resulta un modo de acceso privilegiado a la subjetividad de los actores sociales. Se trata de uno de los procedimientos de que se valen las ciencias sociales para producir conocimiento. Complementan la información procedente de otras fuentes y, en algunos casos, como en el de sujetos que no suelen dejar testimonio escrito de sus experiencias, se transforman en insustituibles. Las entrevistas permiten una relación "cara a cara" en la que se recupera la experiencia del otro y donde se accede, por tanto, al conocimiento de otras perspectivas y otros modos de sentir, analizar y percibir. En la escuela, resulta un recurso particularmente atractivo, porque permite abrir un diálogo entre niños/as y adultos, en el cual se concreta la posibilidad de acercarse a puntos de vista diferentes a los propios.

Cuando se recogen testimonios de familiares de los alumnos/as se le otorga también un valor a las historias personales de los niños/as, mientras se instala la idea de que todos tienen algo para aportar para la interpretación de la vida en sociedad. Por otra parte, la situación de preparación de las entrevistas y su realización supone poner en marcha un proceso de intercambio de ideas, escritura, reescritura y toma de notas.[24]

La correspondencia entre lo que se desea conocer y las preguntas a formular no son un asunto menor para los niños/as y su discusión puede formar parte de un rico momento de intercambio grupal, en el

[24] Schwarzstein, D., *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*, Buenos Aires, F.C.E., 2001.

cual el/la docente interviene pidiendo precisiones, dando información, ayudando a apreciar diferencias entre distintos modos de redactar una pregunta. La necesidad de anticipar qué preguntas se van a formular obliga a poner en juego representaciones y conocimientos previos de los alumnos/as.

El trabajo de lectura, interpretación y escritura de la información obtenida a través de los testimonios supone el pasaje de una variedad de lenguaje a otro: de la oralidad a la escritura. Por lo tanto, los textos resultantes de las entrevistas, necesitarán de la mediación del docente, quien colaborará en su interpretación.

Las salidas de campo ofrecen la posibilidad de que los niños/as realicen una inmersión en situaciones reales donde observar aspectos de las problemáticas que se estudian, enriqueciendo los procesos de comprensión que se desarrollan en el aula.[25] Una visita a un establecimiento productivo o a un taller, recorridos por la localidad utilizando un transporte público, la visita a un museo, los recorridos por lugares emblemáticos de una localidad constituyen formas de recuperar diferentes voces y experiencias, mirar con otros ojos y desde otra perspectiva, espacios transitados cotidianamente, conocer más en profundidad los problemas en estudio de la mano de sus protagonistas. Las salidas, con las sorpresas e imprevistos propios de la vida social, brindan además materia prima que podrá constituirse en objeto de trabajo y reflexión, mediante las intervenciones de los maestros/as.[26]

Las *situaciones de intercambio y confrontación de opiniones e ideas* a la vez que constituyen un modo de conocer, son en sí mismas valiosas y pueden ser oportunidades para promover el respeto por el otro y la autonomía de cada sujeto, principios fundamentales para el funcionamiento de un sistema democrático.

Los intercambios son una vía para expresar distintos sentimientos, necesidades, conocimientos e intereses. La escuela deberá ofrecer en forma sistemática oportunidades para ponerlos en juego. Desde el primer grado, se estimula a los niños/as a expresar sus ideas respecto de los temas que se tratan, narrar sus experiencias personales y los conocimientos que tienen respecto de los temas de enseñanza. A lo largo del Primer y Segundo Ciclo, se espera que los niños/as avancen en la comprensión de que en la vida social las personas no tienen las mismas opiniones sobre los acontecimientos, colaborando de este modo en la progresiva descentración del propio punto de vista. En la medida en que la escuela ofrezca oportunidades reiteradas de poner en juego estos modos de conocer, se avanzará en enunciar un argumento de manera fundada, sostenerlo en intercambios con otros, escuchar otras opiniones y responder considerándolas.

Cuando los niños/as se disponen a realizar una entrevista para saber cómo era la infancia en otros tiempos, cuando planifican una salida a lugares emblemáticos de la localidad para conocer las transformaciones ocurridas, cuando delante de la vitrina de un museo observan un objeto que perteneció a personas que vivieron en el pasado e imaginan quiénes, cuándo y para qué lo usaron, cuando hojeando las páginas de un libro expresan sorpresa ante formas de vida diferentes a las propias, están poniendo en juego estrategias que permiten abordar el conocimiento de la vida en sociedad: formulan preguntas, realizan anticipaciones y ponen en juego representaciones y conocimientos sobre fenómenos sociales diversos. Por tanto, las situaciones de enseñanza incluirán propuestas para que los alumnos/as expresen sus ideas sobre la vida en sociedad tanto pasada como presente. Esto constituirá un rico material para el/la docente en las clases de ciencias sociales para promover los intercambios entre los chicos, poner en discusión prejuicios o visiones estereotipadas. De este modo, se establecerán interrelaciones entre los contenidos a enseñar y los conocimientos construidos por los alumnos/as.

[25] Augustowsky , G., Edelstein, O. y Tabakman, S., *Tras las huellas urbanas* , Buenos Aires, Novedades educativas, 2000.

[26] Alderoqui, S. y Penchansky, R., *Escuelas y museos , socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

La lectura, la escritura y la oralidad en las clases de ciencias sociales

Los niños/as aprenden sobre el mundo social hablando, leyendo y escribiendo acerca de sus múltiples manifestaciones. Las prácticas del lenguaje atraviesan la apropiación de contenidos en el área de ciencias sociales. Por lo tanto, al mismo tiempo que se involucran en el conocimiento del mundo social, los alumnos/as aprenden a expresarse oralmente, a leer y escribir.

En este diseño curricular, los contenidos seleccionados incluyen numerosas y variadas situaciones de enseñanza para que los niños/as formulen sus interrogantes, realicen comentarios, expresen sus opiniones, intercambien información, expliquen lo que van comprendiendo sobre la vida en sociedad.

En el Primer Ciclo, además de valorar y estimular la expresión oral en las clases de ciencias sociales, se jerarquizan los momentos dedicados a escuchar relatos -ficcionales o no ficcionales-, historias de vida o testimonios. Recuperar al maestro/a narrador de historias es sin duda convocante para los niños/as, y también una vía de acceso privilegiada al conocimiento social en estas edades tempranas. La narrativa –como hemos planteado en párrafos anteriores- colabora en la comprensión de la vida de diferentes personas y grupos de diferentes épocas y lugares ya que por sus características permite contextualizar a los protagonistas en un tiempo y un espacio, incluirlos en una trama y reconocer el sentido de sus acciones e intenciones.

Será además un desafío, multiplicar las situaciones que lleven a los niños/as a buscar información en distintas fuentes. Acercar a los niños/as a material variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, es una tarea que debe iniciarse desde los primeros años. La escuela ofrecerá libros profusamente ilustrados, revistas con abundantes fotografías y materiales informativos que vuelvan interesante y atractiva la búsqueda de información, alimenten la curiosidad y generen interrogantes acerca de lugares y personas quizás muy diferentes de los que los alumnos/as conocen.

La exploración de las fuentes, los comentarios que se producen entre los niños/as y con el/la docente a partir de estos reconocimientos y búsquedas, constituyen oportunidades invalorables para intercambiar criterios, reelaborar las ideas, precisarlas, contrastarlas con las de los compañeros.

Las situaciones de escritura estarán también muy presentes en el Primer Ciclo. Desde primer grado se incluirá una variedad de propuestas de escritura como por ejemplo la confección de listados, de algunas notas durante una salida o en el diálogo con un entrevistado, la escritura de epígrafes con la ayuda del docente y las primeras experiencias en la escritura de descripciones y explicaciones. A lo largo del ciclo y a medida que los niños/as se apropian del sistema de escritura, se proponen situaciones de mayor autonomía.

Como en otros aspectos de la enseñanza, la intervención docente es clave en estos primeros años de la escolaridad. Su convocatoria, su entusiasmo, las consignas que formule oficiarán de guía para que los niños/as reconozcan diferentes actores sociales y sus intencionalidades, para que establezcan relaciones, realicen comparaciones, identifiquen cambios y/o continuidades. Es decir, los acompañen en estos primeros pasos de su formación como estudiantes, trasmitiéndoles el interés por conocer y explicar la compleja realidad social.

En el Segundo Ciclo, los docentes habilitarán en las clases de ciencias sociales numerosas instancias para que los alumnos/as puedan ensayar la producción de variados tipos de textos. Esto supone, entre otras cuestiones, diseñar planes de escritura, recortar problema y buscar información. La elaboración de síntesis, resúmenes, enumeraciones, descripciones, relatos, notas y respuestas a cuestionarios, implica reorganizar lo aprendido, jerarquizar las ideas y el uso de un vocabulario específico.

Deseamos enfatizar que la escritura es un contenido a trabajar en y a través de la enseñanza de los contenidos del área y en estrecha vinculación con un enfoque que tiende a complejizar y problematizar la mirada sobre la realidad social pasada y presente. Al escribir un texto de ciencias sociales se conjuga, por un lado, el desafío de comprender las sociedades, las culturas y los territorios, y por otro, sortear las dificultades que presenta la misma tarea de escribir. Consideramos importante su-

brayar que, aún cuando se cumplieran todas las reglas formales de la escritura, la calidad del texto que produzcan nuestros alumnos/as estará condicionada por los conocimientos del área de que ellos dispongan. Cuanto más sepan sobre el tema, más habilitados estarán para expresar relaciones fundamentadas, profundizaciones y recreaciones sobre los temas objeto de escritura.

Desde todas estas prácticas, habremos contribuido a *enseñar a estudiar Ciencias Sociales*. En el trabajo con distintas fuentes y en el intercambio con docentes y compañeros, los alumnos/as habrán tenido oportunidades de avanzar simultáneamente en el dominio de las prácticas del lenguaje y en el conocimiento más profundo y complejo de las sociedades en estudio. Estimulados y guiados por el/la docente, habrán podido recabar información, seleccionarla, sistematizarla y comunicarla en distintos soportes. Habrán tenido también múltiples oportunidades de escuchar, preguntar, responder, escribir notas, leer, comentar, relatar, describir, opinar, explicar, realizar síntesis y comparar. En suma, en una rica interacción, leyendo, escribiendo y hablando sobre distintas sociedades, los alumnos/as seguramente se han familiarizado con los conceptos, explicaciones y discursos específicos de las ciencias sociales, y fundamentalmente, han logrado entusiasmarse con las alternativas y complejidades de la vida en sociedad.[27]

[27] Ver en este mismo tomo, el Documento Curricular correspondiente a Prácticas del Lenguaje.

Ciencias Naturales

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria

Vivimos en un mundo donde parece haber acuerdo sobre la trascendencia del conocimiento científico-tecnológico y de sus implicancias para la vida de las personas y, a pesar de ello, la escuela aún no la incorpora de manera sistemática en las clases.

A continuación se exponen argumentos a favor de la enseñanza[28] de las Ciencias Naturales desde los primeros años de la Esuela Primaria.

Diversas investigaciones didácticas y experiencias de enseñanza en el área dan cuenta de que es posible lograr importantes avances en el conocimiento de los niños/as sobre temáticas referidas al mundo natural. Desde el campo de la psicología se cuenta con valiosos aportes sobre las características del pensamiento infantil en relación con los procesos de aprendizaje. Las teorías vigentes ponen de relieve de qué modo los niños/as pequeños significan el mundo que los rodea, incluso durante su primer año de vida[29].

Por otra parte, los niños/as son sumamente curiosos y observadores e intentan encontrar sentido al mundo que los rodea, y desde edades tempranas se formulan variados interrogantes. La búsqueda de respuestas a esos cuestionamientos, así como las actividades cotidianas los conduce a la construcción de saberes sobre diversos fenómenos naturales, saberes con los que llegan a la escuela. Estas primeras interpretaciones "intuitivas" sobre el entorno distan mucho de los "saberes sistemáticos" que se propone enseñar la escuela, pero se constituirán en el punto de partida en las clases de ciencias y es responsabilidad de los educadores promover variadas situaciones de enseñanza que conduzcan a enriquecer, relativizar, ampliar el conocimiento inicial de los alumnos/as, aproximándolos a un conocimiento socialmente significativo.

Además, reafirmar la importancia de enseñar ciencias naturales a los niños/as es valorizar su condición de sujeto social: un sujeto infantil al que se le reconocen rasgos propios, ya sean singulares o estructurales de la edad, y derechos específicos, entre ellos el derecho a acceder a la cultura[30]. Esta postura compromete a los maestros/as a fortalecer su posición particular en la sociedad como unos de los principales transmisores del legado cultural del que son herederos los niños/as. Ese legado cultural incluye el "corpus del saber científico" y la escuela tiene la responsabilidad de acercar a los niños/as a una mirada actualizada sobre el mundo natural.

Finalmente, el conocimiento científico y tecnológico impacta de manera directa en la vida cotidiana de niños/as, jóvenes y adultos. La escuela tiene la función de promover el desarrollo de competencias para la toma de decisiones basadas en información confiable. La formación científica de los niños/as debe favorecer su incorporación en instancias de participación ciudadana, aportándoles herramientas para comprender de qué modo dicho conocimiento se pone en juego en su entorno. Es tarea de la escuela fortalecer la formación de los niños/as como ciudadanos que puedan interesarse por temáticas vinculadas al bienestar de la sociedad de la que forman parte.

[28] Algunas de las ideas que se presentan en este apartado se basan en las desarrolladas por Laura Fumagalli, "La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Primario de la educación formal. Argumentos a su favor" en Weissmann, Hilda, *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Ed. Paidós, 1993.

[29] Para ampliar el tema se sugiere la lectura de Karmiloff-Smith, Annette, "El niño como físico" en Karmiloff -Smith, A., *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1999.

[30] En este sentido Laura Fumagalli sostiene: "Parece olvidarse que los niños/as no son solo 'el futuro' sino que son hoy integrantes del cuerpo social y que, por lo tanto, tienen el mismo derecho que los adultos de apropiarse de la cultura elaborada por el conjunto de la sociedad para utilizarla en la explicación y la transformación del mundo que los rodea".

La comprensión del mundo actual requiere de miradas complejas, miradas que incluyan lo ambiental y lo tecnológico. El área de ciencias naturales brinda oportunidades para que los docentes articulen estas dimensiones en los proyectos de enseñanza siempre que su inclusión enriquezca la comprensión de los fenómenos en estudio.

La ciencia que se enseña en la escuela

La ciencia escolar es la actividad que se despliega en la clase de ciencias con el propósito de aproximar a los alumnos/as a una mirada particular del mundo natural: la mirada científica. En la clase de ciencias naturales el conocimiento se construye en torno a los fenómenos de la naturaleza y a lo que las ciencias dicen sobre estos fenómenos, a partir de lo que los alumnos/as saben acerca del mundo natural, a propósito de resolver problemas académicos y a través de unas maneras particulares de acercarse al conocimiento. La ciencia escolar se produce en un escenario particular que es el aula, donde interactúan maestros/as, alumnos/as y contenidos.

Los contenidos del área de las ciencias naturales son el resultado de la "transformación" del saber científico en un saber a enseñar[31], y los principios que guían su construcción asumen rasgos propios del contexto escolar, que lo diferencian del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico. El conocimiento científico escolar adopta una estructura propia, que no es la estructura consolidada de la ciencia, porque a la hora de realizar dicha "transformación" se tienen en cuenta aspectos tales como la edad de los niños/as, el valor social del conocimiento, el ámbito donde circula el conocimiento -la clase-, y muy especialmente, cuál es la imagen de ciencia que se quiere transmitir a los alumnos/as pensando en su formación como ciudadanos/as.

Desde este Diseño Curricular se concibe a la ciencia como actividad humana, que se construye colectivamente, sometida a debate, donde se puede dudar, avanzar y volver sobre los propios pasos. La ciencia como producto cultural de una sociedad y que va cambiando en el marco de los cambios que experimentan las sociedades.

La construcción del conocimiento científico escolar supone tener en cuenta las ideas que los alumnos/as han construido en su vida cotidiana. Los niños/as y jóvenes poseen sus propias explicaciones sobre ciertos fenómenos naturales y desde la escuela se procura revisitarlos y construir nuevas interpretaciones, ahora desde la perspectiva del conocimiento científico escolar. Como plantea Rodrigo (1997)[32] "la escuela debe aspirar a que los alumnos/as sepan activar diferencialmente el conocimiento escolar y el cotidiano, de modo que ambos puedan interrelacionarse, enriquecerse mutuamente y seguir cada uno en su ámbito de aplicación... Como resultado de ciertos trasvases entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano, éste puede prestar empuje motivacional y relevancia al conocimiento escolar, mientras que el conocimiento escolar puede prestarle a aquel otra lectura interpretativa de la realidad que haga más compleja y articulada la visión cotidiana del mundo". En este sentido, el conocimiento cotidiano se constituye en la plataforma sobre la que se edifica el conocimiento escolar. Desde las propuestas de enseñanza, se propicia que los alumnos/as anclen los problemas académicos planteados por el/la docente en sus conocimientos previos ya sean cotidianos o escolares. El conocimiento científico escolar reconstruye esos saberes con herramientas propias del conocimiento científico a partir de las cuales las situaciones cotidianas se transforman en problemas académicos.

Los modos a través de los cuales los alumnos/as reconstruyen el conocimiento científico en el ámbito de la escuela son también contenidos de enseñanza en la clase de ciencias, estos contenidos denominados "modos de conocer" constituyen un conjunto de procedimientos y actitudes privilegiados para la transformación de los saberes cotidianos en conocimiento científico escolar que posibilita la inter-

[31] Chevallard, Yves, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991.

[32] Rodrigo, M. J. (1997), Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas en Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comp.) "La construcción del conocimiento escolar", España, Ed. Paidós.

pretación de los fenómenos naturales desde una perspectiva científica. La confrontación de ideas, la elaboración de explicaciones sobre los fenómenos en estudio, la comparación de datos provenientes de diferentes fuentes, la argumentación, el establecimiento de relaciones entre la información teórica con los resultados de una experiencia, el registro y organización de la información son contenidos que deberán enseñarse junto con la enseñanza de los conceptos, si se quiere que los alumnos/as avancen en la reconstrucción del conocimiento científico.

Situaciones de enseñanza que favorecen el aprendizaje de las ciencias

Entendemos por situaciones de enseñanza aquellos dispositivos que el/la docente despliega al desarrollar una actividad y en las cuales se involucran los alumnos/as a propósito del aprendizaje de determinados contenidos. Una actividad, entonces, suele implicar diversas situaciones de enseñanza.

Una situación de enseñanza comprende el tipo de organización de la clase (total, pequeños grupos, trabajo individual), los materiales que se utilizarán, el tipo de tareas a las que estarán abocados los alumnos/as (lectura, experimentación, intercambio de conocimientos, etc), el tipo de intervenciones que desarrollará el maestro/a (recorre los grupos, explica, presenta un material, organiza un debate, da ideas alternativas).

Desarrollaremos algunas de estas situaciones que reflejan los rasgos de la enseñanza que se quieren resaltar en este diseño curricular, haciendo algunas distinciones someras entre el primero y el segundo ciclo.

Situaciones en las que los alumnos/as tienen oportunidad de intercambiar conocimientos entre ellos y con el/la docente

Es habitual que en las clases de ciencias se habiliten instancias de comunicación oral. Según Harlen[33], la comunicación oral tiene como funciones aclarar el pensamiento, dar nuevas orientaciones a las ideas y reconocer el valor de hacer más explícitas las cosas para uno mismo como consecuencia de ponerlas de manifiesto ante los demás. Para que la comunicación oral cumpla estos propósitos es necesario asegurar las mejores condiciones para la participación de todos los alumnos/as. El hecho de habilitar el trabajo en pequeños grupos es una estrategia generadora de intercambios, pero no es suficiente; es necesario que se planteen intercambios sobre un tema en común que convoque a los niños/as, acerca del que se ha planteado un problema o una pregunta surgidos del trabajo en el aula, el laboratorio, etc. y que, por lo tanto, todos cuenten con alguna información para aportar.

Durante los intercambios orales, los conocimientos que circulan en clase son de diferente tipo (opiniones personales, argumentos, datos extraídos de la bibliografía o de la observación, teorías personales o de otros, conjeturas, explicaciones del docente). Los alumnos/as irán aprendiendo progresivamente a distinguir un tipo de conocimiento de otro y a jerarquizarlos según el contexto. Desde los primeros grados, se les enseñará a escucharse unos a otros, a tomar en cuenta lo que otros han dicho, a recurrir a fuentes para sostener una idea.

Los intercambios orales pueden organizarse frecuentemente y a propósito de tareas con sentidos diferentes. Se los puede proponer como situación de inicio de una actividad, en la que los alumnos/as trabajan en torno a una cuestión o problema planteado en general por el/la docente, sobre el que se espera que expresen sus ideas personales. Para favorecer el logro de este propósito, la intervención del/ de la docente estará centrada en ordenar el intercambio sin emitir juicios, recoger la mayor parte de las ideas, y dar confianza a los alumnos/as de que muchos de los interrogantes que quedan planteados serán abordados a lo largo de las clases. Otras instancias de intercambio que también requieren de este tipo de intervención del maestro/a se presentan cuando los alumnos/as formulan sus anticipaciones respecto de exploraciones sistemáticas o de observaciones, especialmente en el primer ciclo, o cuando elaboran conjeturas e hipótesis respecto de los resultados de un experimento, en el segundo.

[33] Harlem, Wynne, *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, España, Morata, 1998.

En otras ocasiones, puede organizarse un intercambio en el grupo total a propósito de compartir resultados (de observaciones, de indagaciones, etc.). Estas puestas en común suelen resultar de un trabajo previo en pequeños grupos, y resultan más significativas cuando lo que cada grupo aporta tiene alguna particularidad o rasgo que lo hace diferente y que da mayor sentido al intercambio. Por ejemplo, cuando cada grupo busca información acerca de un mismo tema, utilizando fuentes diferentes (uno hace entrevistas, otro analiza un video, diversas fuentes bibliográficas, etc.), o cuando cada grupo trabaja sobre contenidos o aspectos distintos dentro de un mismo tema el sentido del intercambio será, principalmente, enriquecer y complementar las producciones de cada uno. En estos casos, el/la docente tiene mayor protagonismo, sus intervenciones ayudan a organizar la comunicación, a establecer relaciones pertinentes, orientan acerca de la conveniencia de realizar o no generalizaciones, o de elaborar algún instrumento de registro.

Otras instancias de intercambio entre alumnos/as son las de sistematización de la información. Aquí es preponderante el proceso de reconstrucción de las actividades realizadas y en este sentido las orientaciones del docente serán fundamentales.

Finalmente, especialmente en los grados más avanzados, es posible promover debates en torno de algunas problemáticas relacionadas con los temas de estudio y que sean accesibles a las posibilidades de los alumnos/as. Por ejemplo la cuestión de los animales en peligro de extinción en 6° año. El maestro/a tomará en cuenta que el debate requiere trabajar con los alumnos/as diferentes cuestiones: pedir argumentos a sus compañeros, ofrecer los propios tomando como referencia fuentes confiables, revisar sus propias posturas o sostenerlas si lo creen necesario.

Situaciones en las que los alumnos/as tengan oportunidad de organizar e involucrarse en las tareas que implican la búsqueda de información en diversas fuentes

Ya sea mediante exploraciones y observaciones sistemáticas de objetos y fenómenos (especialmente en el primer ciclo); a través del diseño y la realización de experimentos (específicamente en el segundo ciclo); mediante salidas didácticas; a través de entrevistas a personas que se especializan en algún tema; en textos, videos, revistas.

Cada una de estas situaciones involucra la enseñanza de determinados modos de conocer que no constituyen prácticas habituales de los alumnos/as fuera de la escuela, y por eso deben ser enseñados en situaciones específicas durante el tratamiento de los conceptos que así lo requieran.

Para que los alumnos/as encuentren sentido a la investigación que encararán y puedan involucrarse en ella, es importante que participen en la organización de las tareas y comprendan el propósito de las mismas (qué es lo que se está buscando, qué se quiere averiguar, qué harán luego con esa información y cómo se relaciona con lo que están estudiando). Esto es posible cuando la propuesta surge de la propia tarea; es necesario que el/la docente desarrolle estrategias para enseñar modos de conocer tales como la formulación de preguntas antes de la búsqueda de información en cada fuente, la elaboración de anticipaciones antes de realizar exploraciones u observaciones sistemáticas, la formulación de conjeturas o hipótesis que se pondrán a prueba en las actividades experimentales.

Situaciones de observación sistemática, exploración y experimentación

En primer ciclo las interacciones con los objetos y fenómenos se llevan a cabo especialmente mediante observaciones sistemáticas y exploraciones, mientras que en el segundo ciclo los alumnos/as ya están, además, en condiciones de comprender algunos experimentos, de diseñarlos y de llevarlos a cabo. La diferencia fundamental entre las actividades exploratorias y las experimentales reside en que la primera no incluye el control de variables. En algunas situaciones de exploración la única variable en juego es lo que se busca averiguar. Por ejemplo, para reconocer las diferencias entre materiales opacos, transparentes y traslúcidos la única variable es el modo en que cada material deja pasar la luz. En otras, si bien lo que se busca averiguar requiere de un control de variables, es el/la docente

quien deberá aislar aquellas que deben quedar constantes, mediante la selección de los materiales y el diseño del dispositivo. Así, para los niños/as, la actividad se presenta como una exploración.

Por ejemplo, al trabajar sobre mezclas de materiales líquidos y sólidos, propondrá a los alumnos/as explorar con un líquido por vez, por ejemplo agua, y solo variará los sólidos que tendrán características diferentes: que se disuelvan, que no se disuelvan, que floten, que se hundan, y establecerá la cantidad de sólido a mezclar con una cantidad dada de líquido.

La realización de actividades experimentales, en el segundo ciclo, implica que los alumnos/as progresivamente aprenden a analizar el conjunto de variables que intervienen en el experimento y a tomar decisiones sobre cuál de ellas tendrán que investigar (y por lo tanto es la que varía) y cuáles deberán mantener constantes. Por lo general, estas actividades se planifican a propósito de algún problema planteado por el/la docente, o que surge de la propia actividad que se está realizando y el/la docente contribuye a darle forma y a formularlo junto con los alumnos/as. En estas situaciones los alumnos/as formulan hipótesis como soluciones provisorias que deberán ser puestas a prueba y diseñan el o los experimentos.

Por ejemplo, si los alumnos/as han estado trabajando sobre la solubilidad de ciertos sólidos en agua, se puede plantear un problema como el siguiente: *hemos visto que el azúcar y la sal se disuelven en agua, ¿se disolverán igualmente en otros líquidos?* Luego de formular algunas respuestas a modo de hipótesis (se disuelve en alcohol pero no en aceite, se disuelve pero hay que revolverlo mucho, no se disuelve) los alumnos/as diseñarán el o los experimentos teniendo en cuenta que deberán organizar varios set (ya sea para probar el mismo sólido con diferentes líquidos, o todos los sólidos con el mismo líquido en diferentes recipientes), decidir qué cantidades van a utilizar, etc.

Tanto las exploraciones como las actividades experimentales requieren que los alumnos/as aprendan a utilizar y diseñar instrumentos de registro de los resultados. Los alumnos/as aprenderán a valorar estos instrumentos y a darles sentido a través de intervenciones del docente que promuevan la reflexión sobre cuestiones como: ¿Cómo podremos recordar la información que obtenemos?, ¿cómo podemos comparar los resultados de distintos grupos de trabajo?, ¿cómo haremos para utilizar los datos de nuestras pruebas si no los escribimos de alguna manera?

Las observaciones sistemáticas, a diferencia de aquellas que realizan los niños/as de manera habitual, tienen un propósito claro, compartido entre docentes y alumnos/as, y están focalizadas en función de dicho propósito. Por ejemplo, cuando se propone comparar las raíces de diferentes plantas, los alumnos/as podrán observar todas las partes pero centrarán su atención en esta estructura particular. También se tendrá en cuenta la diferencia entre lo que se observa y las interpretaciones que se hacen sobre lo observado: siguiendo con el ejemplo, no es posible esperar que los alumnos/as de primer ciclo, por el simple hecho de observar diferentes raíces, infieran que se trata de la misma estructura con diferente forma. Para arribar a dicha conclusión, deberán pasar por instancias en las cuales puedan ubicar la posición de la estructura en la planta, compararla con otras y con imágenes aportadas por el/la docente, etc. Del mismo modo, en el segundo ciclo, durante la realización de los experimentos, los alumnos/as aprenderán a distinguir entre lo que observan (por ejemplo que una lamparita se enciende al conectarla con la pila mediante cables metálicos) de las inferencias que se realizan a partir de dicha observación (el cable metálico conduce la electricidad). Esto último no es un observable, sino que resulta de la operación de relacionar lo observado, el propósito de la experiencia, y lo que se conoce sobre la electricidad.

Las observaciones sistemáticas también serán acompañadas por algún tipo de registro. En el primer ciclo realizarán dibujos naturalistas que se irán enriqueciendo con más detalles de lo observado y con textos breves a medida que avancen de primero a tercer año; también se introducirá el trabajo con tablas y fichas. En el segundo ciclo, avanzarán en cuanto a la calidad y precisión de los dibujos y a la incorporación de rótulos y de referencias más complejos, así como en los niveles de abstracción, pasando del dibujo naturalista a la esquematización de objetos y procesos.

Situaciones de salidas didácticas y de entrevista a especialistas

Muchas veces las salidas didácticas tienen como propósito poner a los alumnos/as en contacto con el medio natural y promover exploraciones y observaciones in situ, o recoger muestras para trabajar en clase. Otras veces, implican la visita a instituciones (museos, fábricas, tambos, unidades de producción, salas de primeros auxilios, comercios). Por tratarse de situaciones de enseñanza dichas salidas tienen características diferentes de aquellas que se realizan con el fin de mero esparcimiento, ya que serán planificadas en función de la enseñanza de algún contenido. Los alumnos/as podrán realizar anticipaciones acerca de qué esperan encontrar allí y cómo podrán aprovecharla en función de la investigación escolar que están transitando. En el caso de visitar una institución o de entrevistar a un especialista, los alumnos/as podrán preparar preguntas relativas a la investigación que se está realizando. La formulación de preguntas es un aprendizaje gradual que los alumnos/as transitarán progresivamente a lo largo de la escolaridad. De ser necesario el/la docente puede actuar como modelo formulando él mismo preguntas; más adelante las pensarán y escribirán los alumnos/as y el maestro/a los orientará para que vayan logrando cada vez más precisión respecto de lo que quiere indagar y a seleccionar aquellas preguntas que son pertinentes al tema.

Situaciones de búsqueda de información en textos, videos y revistas

La búsqueda de información implica un conjunto de operaciones que los alumnos/as aprenderán progresivamente a lo largo de su escolaridad: la *ubicación de la o las fuentes, su selección, la localización de la información que se busca, la interpretación de la misma.*

En primer ciclo será el/la docente quien seleccione los libros, enciclopedias, revistas o fragmentos de videos que considere apropiados de acuerdo al tema, los propósitos y la edad de los niños/as. La información recabada podrá ser registrada ya sea mediante dibujos, la escritura de textos breves o el completamiento de fichas elaboradas por el/la docente y analizadas previamente con los alumnos/as. Cuando los niños/as comienzan a trabajar con este tipo de instrumento tendrán que aprender cómo se lo completa, distinguiendo si hay partes para escribir y partes para dibujar; qué relación guardan los ítems consignados en las fichas con el tema de investigación; cómo organizarse para ir completando la ficha a medida que se encuentra la información buscada, etc. Todos estos aprendizajes requerirán intervenciones específicas del/ de la docente para promover el análisis colectivo, señalar ventajas y desventajas de las distintas opciones, detectar dificultades particulares para ayudar a superarlas.

En el segundo ciclo, los alumnos/as comenzarán a realizar las búsquedas y selección de las fuentes, en un comienzo dentro de un conjunto preseleccionado por el maestro/a para avanzar hacia una búsqueda cada vez más autónoma. Para esto será necesario enseñarles a utilizar el índice, explorar el texto y los elementos paratextuales, a utilizar estrategias para señalar fragmentos que requerirán relectura. En los grados superiores los alumnos/as ya podrán estar en condiciones de elaborar ellos mismos los instrumentos de registro de la información y discutirlos en el pequeño grupo o con el total de la clase para optimizarlos.

Estas situaciones de búsqueda de información, al igual que las antes descriptas, estarán precedidas de instancias de recapitulación de lo aprendido y esclarecimiento de lo que se quiere averiguar. En ocasiones una situación que posibilita a los alumnos/as el acceso a cierta información dispara la formulación de preguntas para profundizar y saber más. Progresivamente, los alumnos/as irán aprendiendo que la información que buscan puede hallarse en una diversidad de fuentes. Los textos pueden ser muy variados: textos escolares, textos de divulgación, instructivos de actividades experimentales, folletos de lugares que serán visitados, textos bajados de internet, etc. Será importante ayudarlos a discernir cuáles conviene consultar según las necesidades.

Cuando el/la docente cree necesario trabajar algunos aspectos particulares durante la lectura de un texto, planifica y organiza *situaciones de lectura* específicas. Por ejemplo, en quinto año, para hacer ensayos experimentales sobre los alimentos, los alumnos/as necesitan seguir un instructivo y su lectura requiere que se enseñe especialmente a interpretar aspectos referidos al orden en que se deben realizar los pasos y a la importancia de respetarlo, la disposición de los elementos de trabajo, la reali-

zación de algunas acciones que son simultáneas, etc. Otra situación de lectura puede organizarse cuando se leen textos que relatan experiencias realizadas por científicos en épocas pasadas. En estos textos suele mezclarse información relativa a cómo se pensaba antiguamente, cuáles de esas ideas persisten en la actualidad, cuáles fueron reemplazadas por otras. También suelen hacer referencia a las conjeturas que se hacen o hacían sobre determinado fenómeno junto con explicaciones sobre los mismos. En estos casos, las intervenciones del/de la docente promoverán que los alumnos/as puedan distinguir en el texto estos distintos niveles de información. Finalmente, un último ejemplo: algunos textos dan cuenta de la existencia de diferentes puntos de vista en relación con un determinado problema o fenómeno y será necesario diseñar una situación de lectura destinada a ponerlos de relevancia. Para favorecer la reflexión acerca de un aspecto del conocimiento científico que desde este diseño se desea promover: *la ciencia es una manera particular de ver el mundo. Los fenómenos pueden interpretarse de maneras diferentes, según las creencias que las personas tengan, y también según cómo se los indague.*

El vocabulario científico es también un contenido de enseñanza pues a través de él los alumnos/as se acercan al modo en que los científicos construyen sus explicaciones sobre el mundo. Aprender el vocabulario científico no es solo conocer los nombres que los científicos dan a los objetos y fenómenos sino comprender los conceptos que estos términos encierran. Para evitar el uso estereotipado y poco significativo de la terminología, la enseñanza del vocabulario en la clase de ciencias requiere que los alumnos/as tengan múltiples oportunidades de trabajar en la construcción de los conceptos antes de focalizar su atención en cómo nombrarlos. Rara vez la búsqueda en el diccionario de los términos científicos aportan información valiosa para su comprensión, debido a lo sintético y descontextualizado de sus definiciones.

Finalmente, el lenguaje en los textos de ciencias no solo se compone de palabras. Los conocimientos de ciencias se expresan mediante una combinación de términos, dibujos, esquemas de distinto grado de abstracción, imágenes, tablas, expresiones matemáticas. Los alumnos/as no solo tendrán que aprender a interpretar cada uno de ellos, sino también a relacionar unos con otros. Este es un proceso a largo plazo que requiere de la constante intervención del docente en situaciones diseñadas específicamente.

Situaciones en las que los alumnos/as tienen la oportunidad de sistematizar los conocimientos y de elaborar conclusiones y generalizaciones

La sistematización de los conocimientos implica que los alumnos/as -con la intervención del/de la docente- organicen, jerarquicen y seleccionen información recabada en una o más actividades. Es conveniente propiciar sistematizaciones parciales que les ayuden a revisar lo que aprendieron para apoyarse en estos nuevos conocimientos para seguir avanzando.

Las situaciones de elaboración de conclusiones[34] y generalizaciones se desarrollan con el propósito de que los alumnos/as tengan la oportunidad de utilizar los conocimientos aprendidos para establecer un rango de validez de los mismos más allá de los casos estudiados. Se espera que, en el primer ciclo, la formulación de estas ideas progrese desde la descripción o enumeración de características hacia una conceptualización con un creciente nivel de abstracción a lo largo del segundo ciclo. Estas situaciones requieren de una activa participación de los alumnos/as en tareas que les permitan, por ejemplo, establecer relaciones entre casos particulares referidos a un mismo fenómeno, comunicar y contrastar lo sistematizado en instancias anteriores, retomar sus anticipaciones y conjeturas y, sobre todo, participar de cierres planteados principalmente por el maestro/a.

Para desarrollar este tipo de situaciones de enseñanza es indispensable tener a disposición las producciones de los alumnos/as resultantes de la sistematización y/o las fuentes de información utilizadas en las actividades. Por lo tanto, se trata de una oportunidad para poner en evidencia la importancia

[34] La elaboración de conclusiones adquiere características particulares cuando éstas se refieren a observaciones, exploraciones o experimentaciones. En estas instancias, las conclusiones están centradas en interpretar y relacionar los datos o resultados obtenidos de acuerdo a los conceptos en estudio y contrastarlos con las anticipaciones y las ideas iniciales formuladas por los alumnos/as.

y el sentido de realizar registros de datos, elaborar textos, etc., así como también de conservar organizadamente esas producciones y los materiales aportados por el/la docente. Para comunicar lo aprendido, los alumnos/as seleccionarán entre esos materiales los que consideren más apropiados y representativos de las distintas fuentes consultadas y también confeccionarán otros que favorezcan la síntesis de información (cuadros comparativos, gráficos, textos breves, etc.).

Cómo se organizan los contenidos

Los contenidos están organizados en grandes núcleos temáticos que constituyen recortes del mundo natural. Estos núcleos temáticos son:

- Los seres vivos
- Los materiales
- El mundo físico
- La Tierra y el Universo

Cada uno de ellos integra a su vez a uno o más subnúcleos. Por ejemplo, en primer ciclo, el núcleo *Los seres vivos* de primer grado integra los subnúcleos "Los animales y sus partes" y "Las plantas y sus partes".

El criterio seguido para la inclusión de contenidos en uno u otro subnúcleo varía entre el primero y segundo ciclo. Por ejemplo, en el primer ciclo algunos fenómenos clásicamente asociados con la Física (la luz, el calor) se agrupan en núcleo temático *Los materiales*. Esto es así porque el estudio de estos fenómenos está en estrecha relación con las propiedades de los materiales. En segundo grado, por ejemplo, se abordan los cuerpos opacos, translúcidos y transparentes, en relación a cómo se comportan los materiales con que están hechos frente a la luz. En este ciclo, se reserva para *El mundo físico* el subnúcleo "el movimiento de los objetos".

En el segundo ciclo, en cambio, comienzan a estudiarse estos fenómenos en sí mismos; por ejemplo, en quinto grado, se estudian algunas propiedades del sonido como el modo de propagación, la intensidad, etc. Es por eso que en este ciclo los contenidos relacionados con la luz y el sonido, se organizan en el núcleo temático *El mundo físico*.

Los contenidos de cada subnúcleo se despliegan en cuadros, y para su presentación, se ha procurado una organización que contribuya a resaltar dos aspectos que son centrales en este Diseño Curricular:

Por una parte se destaca la concepción de contenido no solo en su dimensión conceptual sino también en relación con los modos de conocer. Es decir, los conceptos se enseñan con y a través de unos modos de aproximarse al conocimiento que también deben ser enseñados. Por ello, aunque en la columna de la izquierda referida a **"Contenidos"** solo se consignan los *conceptos*, también se hace referencia a los *modos de conocer* que están desagregados en la columna de la derecha.

Por otra parte se enfatiza en la importancia de planear y organizar situaciones específicas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de los contenidos (conceptos y modos de conocer). Esto se expresa en la columna **"Situaciones de enseñanza"** donde se consignan maneras de organizar la enseñanza que, con frecuencia dan buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos/as. Si bien no se puede afirmar que hay un solo modo de enseñar los contenidos especificados en el Diseño Curricular, ciertas situaciones de clase resultan más fructíferas en tanto provocan aprendizajes más estables en una mayor cantidad de alumnos/as. En las situaciones de enseñanza se resaltan aquellos modos de conocer que deberán ser enseñados en relación con determinados conceptos.

A continuación del cuadro de contenidos, se presentan las **"Orientaciones para la enseñanza"**. En ellas se ofrecen sugerencias para la enseñanza de los contenidos delimitando sus alcances y ampliando aquellos aspectos que pudieran resultar complejos, ya sea por la falta de tradición en su enseñanza o porque el tema presenta dificultades para los alumnos/as.

Al final de cada año se consignan los **"Indicadores de avance"**. Con ellos se expresa el nivel que se espera que los alumnos/as vayan logrando en sus aprendizajes a medida que avanzan en el estudio de los contenidos.

La progresión de contenidos de un ciclo al otro

Si bien los núcleos temáticos son los mismos en primero y segundo ciclo, los contenidos progresan a medida que se avanza en la escolaridad de tal modo que los alumnos/as puedan construir una mirada progresivamente más compleja del mundo natural. Esto significa que podrán visitar una y otra vez los mismos objetos y fenómenos naturales, cada vez con diferente grado de profundidad o desde miradas complementarias.

La inclusión de los contenidos en cada año toma en cuenta lo que los alumnos/as saben acerca de la naturaleza y en qué medida es posible ampliar y problematizar esos saberes en función de la edad. Por ejemplo: al estudiar los materiales, los niños/as pueden aprender algunas diferencias entre líquidos y sólidos, así como entender que unos pueden transformarse en otros al cambiar la temperatura. Sin embargo, no está a su alcance incorporar la idea del estado gaseoso como otro estado más de los materiales ya que, al ser imperceptibles, los niños/as pequeños no se representan los gases fácilmente. Es necesario primero acercarlos a la idea de que los gases son también materiales. Por esa razón, el estado gaseoso no es un contenido de los primeros años aunque sí se propone un acercamiento a la idea de que el aire es un material (porque puede mover objetos u ocupar un lugar). Estas primeras aproximaciones los pondrán en mejores condiciones para abordar la noción de estado gaseoso en años más avanzados.

En este Diseño Curricular se han tomado como referencia tres niveles de complejidad desde los que puede abordarse el estudio del mundo natural. Un primer nivel *fenomenológico y descriptivo* pone el acento en la diversidad de hechos y fenómenos presentes en el mundo natural. En este nivel, característico del primer ciclo, los contenidos pueden ser estudiados mediante la exploración, la observación y descripción sistemáticas, el acceso a información orientado por el/la docente. Un segundo nivel, al que llamaremos *relacional*, da cuenta de las *interacciones entre hechos y fenómenos, y los efectos* que estas producen. Aquí, los alumnos/as aprenderán que los fenómenos no se dan aislados sino que puede haber interacciones entre ellos y que estas pueden provocar cambios. Se incorpora con más fuerza la dimensión temporal, y los alumnos/as deberán tener en cuenta más de una variable al analizar los fenómenos. Los contenidos de este nivel de aproximación son característicos del segundo ciclo. Finalmente, un tercer nivel *explicativo* de mayor complejidad que incorpora algunas explicaciones de cierto nivel de generalidad para dar cuenta de la unidad y diversidad, y de las interacciones y cambios en el mundo natural. Este nivel, que toma fuerza en los contenidos de los últimos años del segundo ciclo, requiere de mayores niveles de abstracción, pues los alumnos/as no solo tendrán que utilizar algunas teorías para interpretar fenómenos, sino también intentar ellos mismos algunas explicaciones basadas en sus investigaciones escolares.

Todos estos niveles de estudio están presentes en los contenidos de los distintos años de la escuela primaria aunque aparecen reflejados con diferente énfasis a medida que se avanza en la escolaridad. Esta progresión está explicitada en los documentos curriculares de cada ciclo. A continuación, se presenta un ejemplo en relación con *los seres vivos – los animales*:

En *primer* año, los alumnos/as tendrán oportunidades de conocer una amplia variedad de animales, de realizar observaciones sistemáticas y registrarlas mediante dibujos, de comparar distintos seres vivos entre sí en relación con las partes que los forman, de acceder a textos breves acerca de la diversidad de animales, y de arribar a unas primeras ideas acerca de qué características comparten los animales entre sí. En *segundo* y *tercero* se focaliza en algunas de las funciones de los animales (desplazamiento, alimentación) y en el establecimiento de algunas relaciones entre las estructuras vinculadas con esas funciones y el ambiente en que habitan. En el caso de *tercer* año, se centran en la alimentación: se propone el estudio de la variedad de dietas, la diversidad de órganos utilizados para alimentarse y se establecen relaciones entre el tipo de alimento y las estructuras de alimentación.

Los modos de conocer priorizados son las observaciones sistemáticas, la búsqueda de información en textos seleccionados por el/la docente, la organización de la información en cuadros comparativos y los intercambios orales en los que comparten sus hallazgos. En el segundo ciclo, se continúa con el estudio de la diversidad ya que en *cuarto* se abordan las funciones de reproducción y de sostén en los distintos organismos, pero también en ese grado se ofrece un primer panorama acerca de la unidad de los seres vivos. Es decir, una aproximación a la idea de que si bien existe una diversidad de seres vivos, todos ellos comparten una serie de características comunes que los definen como grupo. Finalmente, en *sexto* año, los contenidos complejizan tanto la diversidad como las funciones. Por una parte, se propone que los alumnos/as establezcan relaciones entre la diversidad de seres vivos y la diversidad de ambientes que existen en el planeta, no solo en los tiempos actuales sino también a lo largo de la historia de la vida. Por otra, se vuelve a estudiar la alimentación, pero ahora estableciendo relaciones entre la función de digestión y la circulación. También se vuelve sobre la función de reproducción, estableciendo algunas generalizaciones en cuanto a la reproducción de los seres vivos y, a partir de allí, se acercan a un concepto abstracto como es el de especie. Junto con estos conceptos, en el segundo ciclo, los alumnos/as aprenden progresivamente a buscar información en un libro de texto y a seleccionar un texto dentro de una diversidad en función de las necesidades de la búsqueda. A organizar la información para estudiarla o para comunicarla a otros, a intervenir en debates en clase argumentando y solicitando argumentos, a formular preguntas pertinentes al tema que se está estudiando para ampliar información o para aprender cosas nuevas.

Inglés

La enseñanza del Inglés

En la actualidad, la penetración del inglés en la vida cotidiana de los niños/as es altamente significativa. La publicidad en la vía pública los enfrenta diariamente con palabras como *sale, outlet, cinema, coke* y *taxi*, entre muchas otras. Los envoltorios de golosinas incluyen palabras como *jelly, fruit, mints*; la mayoría de las páginas de internet están en inglés; las instrucciones de los video juegos mencionan palabras como *go, move, attack, down, end*. Lo mismo ocurre con los deportes (*gol, foul*), los artefactos eléctricos (*on, off, start, channel, switch, pause*) y la televisión (*Power Rangers, Disney Channel, Animal Planet, Discovery Kids, show*). Estos ejemplos, entre muchos otros posibles, demuestran la presencia del inglés en las vidas de los niños/as, su aparición en facetas como la alimentación, la vestimenta, los juguetes, los objetos que los rodean, el esparcimiento a través del cine, películas, video juegos, multimedia; la lectura; etc. Sumado a esto, el repertorio de palabras transparentes de fácil reconocimiento para los niños/as es vasto y abarca una multiplicidad de áreas del conocimiento: *honest, intelligent, elegant, brilliant, fantastic, horrible, super, tolerant, sociable, cruel, legal, responsible; geography, history, mathematics; hamburger, pasta, ravioli, spaghetti, coffee, lemon, melon, banana; doctor, detective, photographer;* etc. Cada niño/a, entonces, experimenta el inglés en contextos múltiples y variados y convive con dichas experiencias día tras día. Todos ingresan a la escuela con un bagaje significativo en relación con esta lengua extranjera, ya sea consciente o inconscientemente.

A su vez, los niños/as tienen experiencia directa en el uso de la lengua materna y saben, intuitivamente, que uno escucha, habla, lee y escribe con un fin específico, en un contexto particular, con un interlocutor claramente identificado. Los niños/as la *usan* en contextos comunicativos genuinos, crean discurso. Lo mismo ocurre con el inglés. Enseñar inglés es enseñar a *usarlo*. El objetivo principal de la educación en lengua extranjera en la escuela primaria es brindar a los niños/as las herramientas que les permitan seguir profundizando dicho conocimiento y explorar cómo se comprende y produce el inglés en forma oral y escrita. Además, en sí mismo, el acceso a una lengua extranjera ofrece una oportunidad genuina de reflexionar sobre la propia lengua, advertir sus variables y desarrollar sobre ella una mirada metalingüística que no nace "naturalmente".

Desde una mirada más amplia, el contacto con la lengua extranjera confronta a los niños/as con la diferencia y permite el abordaje y la vivencia inevitable de lo otro, lo diferente, lo ajeno, lo diverso. Enseñarle inglés a un niño/a es brindarle oportunidades para interactuar con textos y/o personas de otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto, fortaleciendo su propia identidad. La confrontación con lo diferente a través de la lengua extranjera estimula la toma de conciencia acerca de los principios que hacen posible la vida democrática, enfatizando los lazos comunes de la humanidad y todo aquello que une a los seres humanos. La enseñanza del inglés, en especial en la escuela primaria, significa ir más allá del vocabulario, los tiempos verbales, la sintaxis, etc. y participa del objetivo central de la escuela en su totalidad de formar a los niños/as hacia su desarrollo integral, su transformación en personas independientes, pensadores críticos y activos, y ciudadanos tolerantes y responsables.

La educación en lengua extranjera en la escuela primaria se construye a partir de los conocimientos que los niños/as traen consigo al ingreso a la escolaridad así como de los que van adquiriendo una vez dentro de la escuela, extendiendo y ampliando sus experiencias para incidir positivamente en su desarrollo y posibilitar el aprendizaje independiente en el futuro. Desde esta perspectiva, un docente comprometido y responsable aprecia y respeta la diversidad; acepta y valora las individualidades de los niños/as y genera así experiencias y actitudes positivas para predisponer a futuros acercamientos con la lengua extranjera. En un aula y una escuela con estas características, cada uno de los niños/as y niñas que conviven en su interior adquieren la fuerza de saber que "pueden".

Educación Artística

La Educación Artística en la Escuela Primaria

Acerca del Arte

El conocimiento artístico–estético constituye un campo del saber humano fundamental para comprender y reflexionar críticamente acerca de nuestra realidad cultural histórico–social y un campo para el desarrollo vocacional y profesional en sus diferentes lenguajes –música, artes visuales, danzas, teatro, multimedia, diseño, audiovisual– con sus distintas especializaciones. En ambos casos, persigue como objetivos la construcción de saberes culturales socialmente productivos para la participación ciudadana, la incorporación al mundo del trabajo y la formación profesional, incluyendo en esta última la capacitación continua en pos de coadyuvar en la construcción de sujetos capaces de interpretar y transformar sus realidades en el contexto de la contemporaneidad y en particular de Latinoamérica y de la Argentina.

Su presencia en la educación obligatoria se expresa como ineludible en tanto brinda herramientas conceptuales y metodológicas propias de su campo de conocimiento, favoreciendo el pensamiento crítico, divergente y metafórico al tiempo que contribuye en la construcción de un sujeto situado en su cultura y en su historia.

En otros términos, el arte -con sus materiales, procedimientos y códigos en el marco de una cultura- se constituye como un conjunto específico de saberes integrado por diversos lenguajes simbólicos, cuyo aprendizaje contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto crítico y divergente, a la apropiación de significados y valores culturales y a la construcción de nuevos significados. El discurso artístico nunca es totalmente agotado desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento de la producción de la obra hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. Así, tanto el "ejecutante – interprete musical", "el director coral u orquestal", "el regiser", "el director de cine o de teatro", "el actor", "el bailarín" y aún "los diseñadores" y los realizadores artísticos -compositores, artistas plásticos, etc.- también son intérpretes en tanto "producen", porque eligen, seleccionan, deciden los recursos y los criterios con los que cuenta para producir la obra. En otras palabras, interpretan realidades.

El concepto de Arte y su construcción socio - histórica

El concepto de arte, si se analiza desde una mirada situada histórica y culturalmente, no constituye un universal abstracto, reconocido de la misma forma por todas las culturas. Las diferentes épocas construyeron diversos modos de entenderlo, asignándole funciones y estatus sociales particulares. Lo que la cultura occidental, nacida de la tradición griega, ha considerado arte y producción artística, también ha variado en función de las diferentes cosmovisiones de época, configurándose socialmente en relación con los acontecimientos políticos, económicos y culturales. En este sentido, el S. XVIII enfatizó la noción de arte en tanto producción vinculada al conocimiento sensible, perceptible, "de la belleza", y por tanto, opuesta al conocimiento científico. Más tarde se acentuó ese aspecto irracional, considerado en términos peyorativos con relación a la ciencia. Se reforzaron asimismo las asignaciones subjetivas y el carácter de representación-imagen contrapuesto al concepto; confiriendo al artista atributos asociados a la genialidad y a los dones innatos, dando paso a la instalación social del dilema "artista- docente", aún presente en nuestra cultura.

Este paradigma de la modernidad conlleva valoraciones institucionalizadas en un período histórico determinado que asimilan la idea de arte a expresión, genialidad, talento, sensibilidad, originalidad,

subjetividad. Instala una concepción según la cual el arte es una actividad reservada a cierto tipo de personas (los artistas) dotadas de cualidades especiales (sensibilidad superior, talento innato) que expresan en la obra de arte (única e irrepetible) lo que su subjetividad les dicta y a quienes la sociedad nunca termina de comprender.

La validación social de la visión moderna (puesta en evidencia por el hecho de que se acepta como "natural" que haya personas dotadas desde su nacimiento para el arte y otras que no lo están) permanece hasta hoy y como tal está presente en el sistema educativo formal.

Reflexionar acerca de este modelo importa en tanto permite entender que el arte ofrece a todas las personas, desde temprana edad, una forma de acceso al conocimiento y a la cultura. También permite poner en primer plano el contexto histórico, social y cultural propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas con fuerte anclaje en la realidad cultural más próxima.

La producción artística es un proceso en el cual el artista pone en juego experiencias, emociones, conocimientos previos, procesos de investigación, capacidades prácticas y teóricas en función de un objetivo: producir una obra. Elige el tema, selecciona materiales y soportes, opta por un tratamiento y estilo que le permitan plasmar lo que desea: unidad de forma y contenido. Esta es la actividad consciente e intencional de la producción. Al mismo tiempo, se filtran en ese hacer elementos que condicionan toda elección y que aparecen en la obra: saberes acumulados, ideología, símbolos culturales, creencias, historia, cultura.

Acerca de la Educación Artística

En el contexto del marco epistemológico precedente, la Educación Artística tiene como finalidad la interpretación de las producciones estético – artísticas presentes haciendo anclaje en el contexto histórico - cultural. Ello supone también facilitar a los alumnos/as la comprensión del universo simbólico en el que viven como así también participar e intervenir en él de manera crítica y autónoma. En estos conceptos reside el valor estratégico de los aportes de la Educación Artística a la educación obligatoria y que, por tanto, se le destine un lugar fundamental como campo de conocimiento, coadyuvando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora.

Formar capacidades interpretativas supone favorecer la producción de sentido. La Educación Artística relaciona al alumno/a con un campo específico de conocimientos, en el que los modos de construcción de sentido cambian en la medida en que se realizan nuevas producciones estéticas que circulan socialmente.

Si bien la función de la Educación Artística en el sistema educativo obligatorio no consiste en la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse, la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre. Por el contrario, en el campo de la educación artísticas, pareciera haberse vuelto natural que la actividad de "taller" corresponda al ámbito "sólo" de la práctica y que las explicaciones históricas, filosóficas, psicológicas del arte integren el ámbito de la teoría. Esto implica que la práctica sería sólo el hacer y la teoría un sostén extra disciplinar (proveniente de la historia, la filosofía, la psicología) que en el mejor de los casos intenta explicar algunos aspectos de esa práctica.

La Educación Artística en la contemporaneidad requiere pensarse como praxis superadora de las dicotomías de la modernidad que fundaron las representaciones sociales acerca de la educación y del arte en la actualidad, tales como teoría/ práctica; objeto/ sujeto; artista/ docente.

Propósitos de la Educación Artística

La escuela y el equipo docente tienen la responsabilidad de:

- Brindar educación en el campo de las artes que permita la formación de sujetos críticos y reflexivos.
- Permitir el acercamiento a diversas manifestaciones artísticas del entorno cultural, el manejo de los códigos necesarios para acceder a ellas, el derecho a disfrutarlas, y también a producirlas
- Favorecer en los alumnos/as actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por sus producciones y las de sus pares interpelándolos como sujetos de derecho, posibilitando la convivencia democrática y la construcción de la ciudadanía.
- Brindar espacios para el reconocimiento del hacer artístico superando lo lúdico expresivo: un proceso que implica esfuerzo, perseverancia, reflexión y toma de decisiones.
- Incentivar la reflexión, discusión y valoración de realizaciones propias y ajenas priorizando el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas.
- Promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del patrimonio cultural .
- Incentivar las experiencias grupales (de producción y análisis) donde se valoricen los aportes individuales y se dé lugar a la explicitación de diferentes miradas e interpretaciones.

Organización de los contenidos

El área de la Educación artística en este diseño se presenta constituida por cuatro disciplinas: Música, Plástica Visual, Teatro y Danza.

Si bien cada una de ellas tiene su especificidad, todas organizan sus contenidos en torno a núcleos temáticos, que varían en cantidad y carácter según la disciplina. Estos núcleos pueden modificarse según el ciclo, y tienden siempre a la profundización de los contenidos. Su organización responde a la necesidad de identificar los temas y problemas centrales desde los cuales se abordará la enseñanza. Son núcleos básicos que componen la estructura conceptual de cada una de las disciplinas.

Dentro de cada núcleo temático se diferencian cuatro ejes: del Lenguaje, la Producción, la Recepción y el Contexto Socio Cultural que ayudan a tener presente que cada contenido de la materia artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una manifestación artística circula. Es decir, los ejes indican que en forma simultánea se deben tener en cuenta estas cuatro perspectivas de abordar un contenido para trabajarlo en clase.

A continuación se plantea un ejemplo, posible de realizar en primer ciclo, donde se describe una actividad que aborda el núcleo temático "Espacio plástico bidimensional y tridimensional". En ella se trabajan los conceptos de línea y espacio problematizados desde los distintos ejes.

Con anterioridad se han realizado trabajos donde la línea se ha reconocido como generadora de formas, (aunque siempre en el plano, a partir de "garabatos" que se cierran o se continúan o se enriquecen con detalles hechos con otras líneas, trabajando con lápices o marcadores. Haciendo "líneas de plastilina" u otra masa, que se juntan a otras, sumándose, enredándose y comenzando a generar relieves). Ahora se les propone "modificar el espacio del salón" con hilos, sogas, lanas, tiras de tela, etc. (*se trabaja acá pensando en las posibilidades del Contexto*). Se les explica que las líneas con las que hasta ahora se ha dibujado comenzarán a atravesar el espacio. (*Al pensar en esto de varias maneras durante las etapas del trabajo se está trabajando con los elementos del Lenguaje*). El/la docente debe anticipar -e intentar que los chicos anticipen- los posibles inconvenientes que se producirán, los cuidados que deberán tenerse, observar los posibles lugares desde donde se atarán los hilos con

la intención de trabajar en la mayor variedad de alturas sin que queden espacios demasiado llenos "o enredados" y otros muy vacíos. Quizá sea conveniente que no todos comiencen a la vez para poder ir observando cómo queda, es decir, planificar un posible modo de acción (*se les está pidiendo que piensen en la realización de trabajo: eje de la Producción*). Una vez comenzado el trabajo, se hace necesario detenerse más de una vez e invitar a los niños/as a observar los espacios resultantes (entre los hilos y entre éstos y los objetos del lugar), encontrar lugares desde donde mirar, proponiéndoles que se agachen, se suban a una silla, se tiren al suelo, etc. Aquí se pone en juego el reconocimiento perceptual, y desde la frecuentación de un espacio conocido trascendiéndolo para llegar a los conceptos plásticos. Invitar a otro docente a mostrar lo que se ha hecho podría ser una manera de comentar la experiencia tomando conciencia de qué han aprendido (*aquí se termina de problematizar la Recepción cuando no sólo ellos se han detenido a mirar sino que alguien de afuera les aporta su mirada*). En la clase siguiente, con los mismos materiales, trabajarán individualmente sobre hojas de papel "dibujando con hilos", y el maestro/a podrá guiar la reflexión sobre las diferencias en los resultados, las posibilidades y limitaciones de trabajar en uno y en otro espacio así como también los de hacerlo solos en forma grupal.

Núcleos temáticos de Música	
1er Ciclo	2do ciclo
El sonido	Materiales
Las organizaciones musicales elementales	La organización del lenguaje musical
Las ejecuciones	La composición
Núcleos temáticos de Plástica Visual	
1er Ciclo	2do ciclo
Espacio plástico-visual bi y tridimensional	Espacio plástico-visual bi y tridimensional
Componentes del lenguaje plástico visual	Componentes del lenguaje plástico visual
Imagen y procedimientos compositivos	Imagen y procedimientos compositivos
Núcleos temáticos de Danza	
1er Ciclo	2do ciclo
El cuerpo y su registro consciente	El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación y conciencia corporal
El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación	La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento
	Los discurso corporales y el contexto socio-cultural
Núcleos temáticos de Teatro	
1er Ciclo	2do ciclo
El cuerpo teatral	Elementos del lenguaje teatral
El juego teatral	Organización de los elementos del lenguaje teatral

Orientaciones para la lectura del diseño curricular

A nivel institucional, por factores diversos, no siempre existe una continuidad en la enseñanza de los lenguajes artísticos comprendidos en el diseño curricular para Educación Primaria.

La presentación de los contenidos agrupados por núcleos temáticos y éstos problematizados por ejes en primero y segundo ciclo, intentan superar dicha situación, posibilitando al docente trabajar aspectos que le permitan -desde una evaluación de los estados de avance de los alumnos/as en relación a los contenidos que se pretende enseñar- profundizar los contenidos según las característi-

cas institucionales del grupo que le toque afrontar. Además los núcleos temáticos no suponen una secuenciación, sino que, de la misma manera que los ejes actúan simultáneamente, en el interior de cada ciclo se puede comenzar por un núcleo temático o por otro, modificando las secuencias según las problemáticas particulares de cada institución.

A la vez, el/la docente tomará decisiones respecto a la implementación de este diseño interpretando los intereses de los alumnos/as teniendo en cuenta el contexto socio-cultural, la interrelación entre persona y entorno, las posibilidades de utilización de la tecnología, los medios como fuente para el trabajo en el aula, y la diversidad de propuestas estéticas que conviven en la actualidad.

El/la docente de artística, su inserción en la institución

Esta es una cuestión compleja, ya que la problemática trasciende las disciplinas artísticas y las pone en relación con su inserción en la institución. Debemos entonces preguntarnos qué lugar y función tiene el área artística en la escuela, cómo se constituye como espacio curricular y de qué modo se relaciona con las demás áreas. El hecho de que se haya ido naturalizando una relación entre arte y expresión, o actividad artística y recreación -por la instalación de paradigmas que devienen de la concepción moderna de arte y artista-, define institucionalmente para el área un lugar que tiene más que ver con un momento de esparcimiento que con un aprendizaje de contenidos específicos. Varias cuestiones se pueden mencionar como reflejo de este problema, una de ellas es que la participación institucional del área suele reducirse casi exclusivamente a la organización de los actos escolares o a la realización de las carteleras de efemérides.

A partir del fortalecimiento dentro de marcos teóricos que permitan *entender al arte como forma de conocimiento*, será posible resignificar la educación artística en la escuela, y de esta forma otorgarle otro modo y calidad de inserción en ella.

Por consiguiente, las acciones deberán tender a la inclusión de las prácticas del área en el trabajo institucional, ofreciendo situaciones y experiencias educativas que contribuyan, desde nuestra especificidad a la concreción de los objetivos educativos del nivel.

Tomamos un ejemplo de trabajo realizado en la Escuela Nº 20 Hypólito Irigoyen en la localidad de Villa Adelina, partido de San Isidro, donde se llevó a cabo una experiencia de proyecto de integración de áreas. Dicho proyecto llamado "Una bandera re-creada... " tuvo como eje trabajar desde el área de Artística un símbolo visual, su concepto, sus características formales y las posibilidades de reelaboración y recreación. El proyecto se pensó en integración con otras áreas (Ciencias. Sociales) a la vez que se enmarcó en un proyecto institucional que buscaba desarrollar dentro de la escuela experiencias significativas que apuntaban al concepto de identidad.

Desde el área artística se apuntó a fortalecer el desarrollo del arte como un espacio de reflexión y de construcción de conocimiento, en este caso mediante el trabajo de investigación, reelaboración y creación de un símbolo-imagen presente en nuestra cultura nacional. De este modo la tan conocida y estereotipada tarea que los docentes y alumnos/as deben enfrentar en las instituciones escolares en relación con los actos patrios y su conmemoración, sirvió como espacio posible y abierto para abordar el lenguaje plástico visual como campo de conocimiento, integrándolo con otras áreas, ya que al trabajar la imagen, el ícono de nuestra bandera, hubo que abordar no solo su carácter formal (colores, planos, etc.) sino su historia, su significado social, su valor simbólico y representativo. No se trató de ilustrar una fecha patria, sino de construir una imagen a partir de una problemática en la que el momento histórico, la fecha conmemorada, el símbolo patrio fueron instancias de investigaciones y de creación plásticas-visuales.

Siguiendo los concepto de señala Inés Dussel ..."los símbolos tienen un carácter cambiante. Por tanto es posible su transformación: los símbolos se recrean y reinventan permanentemente."[35],

[35] Inés Duseel, "*Preguntas en celeste y blanco*".Guía de trabajo Episodio 2. Coleccion Iguales pero diferentes, Flacso, Argentina, Area Educacion, 2004

educación plástica visual fue el laboratorio creativo-cognitivo y expresivo en el que los alumnos/as elaboraron producciones visuales significativas.

El trabajo reflexivo posterior con el grupo de alumnos/as y frente a la comunidad educativa rescata el porqué del producto final.

Evaluación en la Educación Artística

La evaluación en arte constituye un problema aún no resuelto, porque la ponderación y valoración de las actividades artísticas está atada a cuestiones que se relacionan con el gusto, con el concepto moderno de belleza, y que se entrecruzan con las cuestiones propias de lo que significa aprender arte. Muchas veces, entonces, los criterios evaluativos no suelen estar construidos a partir de poner en evidencia si el alumno/a se apropió del contenido, sino a través de juicios de valor estético.

Por otra parte, al pensar el arte como expresión del inconsciente, y con un temor "de producir frustraciones en los niños/as", se acepta como válida la sola realización de la tarea propuesta, sin que medie una reflexión sobre la relación entre ésta, el contenido, el grado de elaboración de la realización, etc. y sin que se expliciten al alumno/a los criterios que determinan ciertas y determinadas "valoraciones" de sus aprendizajes. La evaluación, entonces, como parte del proceso educativo, deberá estar ligada a los propósitos propuestos (teniendo en cuenta que no puede reducirse a la medición del rendimiento), y deberá implicar el desarrollo de prácticas de reflexión crítica que comprometan a docentes y alumnos/as en el análisis de la enseñanza y en el debate acerca de los resultados.

> "La evaluación es un proceso de obtención, producción y distribución de información, referido al funcionamiento y desarrollo de la actividad cotidiana en las salas, aulas, clases y salones, y la escuela, a partir de la cual se tomarán decisiones que afectarán ese funcionamiento. Más que medir, intenta comprender para poder actuar".[36]

Una de las funciones primordiales de la evaluación es la retroalimentación de la tarea de enseñanza realizada por el/la docente, importante para él mismo, pero también para los alumnos/as, los padres y para la institución, esa tarea que corresponde a la práctica docente y surge de la necesidad de conocer si se está avanzando en la dirección deseada, cuánto se ha logrado y cuánto queda aún por aprender. Cuando evaluamos interpretamos rasgos y signos en los aprendizajes de los alumnos/as para poder enjuiciar, valorar y si fuese necesario reformular las estrategias de enseñanza.

La evaluación diagnóstica no solo se llevará a cabo al comienzo del año sino que puede ser pertinente en cualquier momento del mismo, especialmente si necesitamos introducir nuevos temas o complementar los vistos con nuevos enfoques (por ejemplo aplicar nuevas tecnologías a producciones artísticas con técnicas tradicionales). Consideraremos relevante la recuperación de saberes o conocimientos previos de nuestros alumnos/as, tanto de la vida cotidiana como de instancias de aprendizajes institucionales anteriores.

Seguir el proceso de aprendizaje que lleva el alumno/a tiene una doble mirada: ver lo manifiesto, las producciones que realiza y observar lo oculto, esto orienta a la indagación de otros aspectos como: lo que dice individualmente, su respuesta ante problemas, su participación en el grupo, su capacidad de crear. Es importante que los alumnos/as sean observados en distintos espacios y tiempos (visitas a museos, realizando actividades artísticas grupales, etc) "El objetivo de esta evaluación permanente es proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento"[37]

[36] Harf Ruth "La calidad como meta. La evaluación como camino" 4º Congreso internacional de Educación. Ediciones Santillana febrero 2005.

[37] Bixio, Cecilia, *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens, 2004.

Al finalizar todo proceso, aunque el mismo tenga continuidad, se deberá "determinar la distancia que media entre los logros alcanzados por los alumnos/as y los objetivos propuestos por el/la docente"[38]

Premisas a tener en cuenta

La evaluación implica un proyecto donde deberán lograrse acuerdos previos, algunos puntos a tenerse en cuenta están relacionados con:

- Realizar apreciaciones periódicas en función de los instrumentos propuestos.
- Realizar seguimientos consensuados de las producciones agrupadas según criterio acordado: por contenidos, temáticas, diferentes abordajes, dejando registros escritos de los mimos para tener un seguimiento de cada grupo de alumnos/as.
- Involucrar a los alumnos/as en la evaluación de sus trabajos y en las acciones del proceso.
- Aplicar instrumentos de evaluación que estimulen los aspectos positivos.
- Llevar un registro de relatos en un cuaderno áulico con el fin de lograr reflexiones.
- Variar constantemente los espacios de trabajo y la disposición del mobiliario de la clase, (según actividades a desarrollar y posibilidades edilicias).
- Incorporar juegos (de lenguaje oral, físico, escrito, gráfico, etc).
- Realizar trabajos en grupos y o en equipos con procesos, producciones y finalidades coordinadas.
- Orientar, tras conocer diversas técnicas y materiales para que se exploren nuevas posibilidades de creación.
- Reflexionar sobre lo aprendido y cómo se ha aprendido y, también, sobre lo enseñado y cómo se ha enseñado, es decir, un ejercicio de autoevaluación y de coevaluación que ayude a mejorar, por un lado, el proceso de aprendizaje del alumno/a y del grupo-clase y, por otro, la práctica docente.

Instrumentos para la evaluación

Se pueden definir los instrumentos como los recursos que se emplean para recolectar y registrar información.

Cada uno de los instrumentos enunciados se articula simultáneamente, por un lado, con los aspectos a observar sistemáticamente relacionados a las consignas de presentación y niveles de desarrollo de los trabajos y materiales; y por el otro, los aspectos referidos a la *evaluación* de los resultados. La evaluación no debe entenderse como el control, por el contrario es una instancia en donde el/la docente tiene un seguimiento cronológico particularizado del alumno/a en: el cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones, el grado de elaboración y organización de las producciones artísticas realizadas, la identificación de materiales y organización de los lenguajes, las relaciones logradas con otras áreas de conocimiento y en la contextualización de los saberes.

Al elaborar los instrumentos de evaluación el/la docente deberá pensar: en la realización de presentaciones periódicas de producciones agrupadas según criterio acordado: por núcleos temáticos, ejes, diferentes abordajes; la exhibición individual y/o colectiva de las realizaciones plásticas, musicales, de teatro o expresión corporal (en el aula, en espacios de la escuela, en salas de exposiciones o afines, en la vía pública previo acuerdo municipal, etc), incorporando la reflexión sobre el proceso de realización; la presentación oral o escrita de argumentaciones sobre los contenidos trabajados en las producciones de los distintos lenguajes; las correcciones orales del docente en base a la puesta en común de los contenidos y producciones expuestas de los alumnos/as; la revisión y análisis de los trabajos realizados que permiten comprobar los materiales que han ido produciendo a lo largo del período observado.

[38] Idem.

Educación Física

La Educación Física en la escuela primaria incide en la constitución de la identidad de los niños y niñas al impactar en su corporeidad, entendiendo a esta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral.

La vida sólo es posible a través del cuerpo con su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es orgánica y subjetiva a la vez, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen mutuamente, para constituir el modo de ser propio en cada niño/a, es decir, su corporeidad.

Se afianza en el área una tradición humanista, que tiene como pretensión desarrollar una forma de actuación pedagógica centrada en el niño/a, su corporeidad y sus producciones, en el vínculo con los otros y en el contexto en los que se desarrollan.

Esto implica superar una concepción de cuerpo objeto como entidad separada de la unidad que constituye la persona.

La **corporeidad** de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

La disponibilidad corporal y motriz es la síntesis de la disposición personal para la acción de cada sujeto, en la relación consigo mismo, en la interacción con los otros y con el ambiente en el que los sujetos se desarrollan.

La Educación Física contribuye a la formación integral de los alumnos/as al intervenir pedagógicamente sobre la **corporeidad y la motricidad** teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros- que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos/as con sentido y significado para ellos, como actos portadores y a la vez productores de significado.

Concebir de este modo el acto motor requiere dejar atrás una concepción de Educación Física sustentada durante mucho tiempo en la que su objeto era el movimiento, y el sujeto debía reproducirlo ajustando su accionar motriz al modelo, lo que ocurría, con frecuencia, en situaciones aisladas del contexto de las que le daban sentido. En estas prácticas los movimientos se repetían en forma mecánica, conformando con frecuencia en el niño/a estereotipias motrices que no le permitían resolver situaciones variadas o problemáticas. Se pensaba que se aprendía como consecuencia de la repetición en función de un modelo y del movimiento constante del niño/a en la clase. Los modelos de ejecución motriz se situaban en el centro de la clase y se forzaba la motricidad de los niños/as para su reproducción y aplicación. La hegemonía del dualismo[39] había llevado a consolidar un currículum de carácter mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y al movimiento en donde se solía confundir la mejora del cuerpo con el mero desarrollo de sus capacidades. La comunicación solía ser unidireccional y no existía una preocupación pedagógica por los procesos de interacción entre los niños/as.

En la nueva propuesta curricular se retoma y profundiza el enfoque humanista poniendo mayor énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad, en la constitución de una motricidad creativa y vinculante -sociomotricidad- en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer corporal y motor, en la constitución del grupo y en la construcción de ciudadanía.

[39] Los sentidos en que la Educación Física fue formando parte de la escuela fueron variando a lo largo de la historia. La concepción dualista dominante a principios del siglo XX sostuvo la fragmentación del sujeto al cual se lo separaba en mente y cuerpo. Se revalorizaban las capacidades denominadas intelectuales mientras que las prácticas corporales y motrices aparecían como un momento de reposo y esparcimiento que no debía involucrar esfuerzos intelectuales, además de ser utilizadas para el disciplinamiento de los cuerpos. Más tarde desde esta misma perspectiva los procesos de constitución corporal y motriz no se consideraban y sólo se valoraba el rendimiento, apareciendo el acto motor aislado de sus aspectos cognitivos y socioafectivos.

La corporeidad, en los niños/as y en la escuela, se concreta y efectiviza en la clase, con sus necesidades de atención, de cuidado y de apoyo a su proceso de constitución, propiciando actividades que les permitan explorar el entorno, distintos espacios y elementos, y crecientes posibilidades de ampliar el espectro de habilidades motrices, imprescindible para conocerse y construir con otros su propio camino a la disposición de sí mismo.

Un ejemplo de esta nueva concepción puede observarse cuando en una clase, en la que los niños/as para resolver situaciones de juego donde se requiere pasar y recibir una pelota, el/la docente utiliza una estrategia didáctica que permite a los alumnos/as comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolos para percibir el momento adecuado en el cual realizar las acciones, comprender la relación y atención al otro para que la pelota pueda ser atrapada, analizar cómo han resuelto el problema presentado, qué decisiones se han tomado, registrar sus propias sensaciones y comunicarlas, intentando que integren la acción a su bagaje de saberes motores.

La constitución del grupo a partir de la interacción motriz, la escucha, la mirada, la valoración y el intercambio son fundamentales en este enfoque.

Se hace necesario, entonces, propiciar espacios para "orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendidas como ´tolerancia hacia lo diverso¨, sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos".[40]

Reconocer el derecho de cada niño y niña al juego y a la actividad motriz, valorar las posibilidades de cada integrante del grupo supone partir del **"yo puedo"** de cada niño y niña y propiciar **"el placer por el hacer motor"**, la ayuda mutua en el aprendizaje compartido con los otros, haciendo posible recorridos variados en la búsqueda de una motricidad entendida como manifestación de la corporeidad de cada sujeto.

Esto hace posible instituir la clase como un espacio valioso para todos, donde cada niño/a sienta que hay un lugar para aprender con los otros, comunicarse, disfrutar y cooperar, asumiendo hábitos de vida saludable.

Esta **motricidad** como intencionalidad en acción les permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación para socializarse, abrirse a los otros e insertarse en el plano de la convivencia.

En las clases de Educación Física, los niños y niñas se deben apropiar de diferentes contenidos, entre los cuales **las habilidades motrices y el juego**, en sus diferentes expresiones y contextos, ocupan un lugar relevante a lo largo de la Escuela Primaria.

El conjunto amplio de **habilidades motrices** adquiridas en esta etapa, constituye la base de aprendizajes posteriores, por lo tanto, el/la docente debe procurar que sea lo más rica y amplia posible, mediando adecuadamente para que todos los niños/as aprendan.

Las habilidades constituyen las herramientas corporales cuya apropiación permite resolver variadas situaciones: en la vida cotidiana, en las propuestas gimnásticas, expresivas, y ludomotrices –que implican la realización placentera, jugada, de acciones motrices- en distintos ambientes.

Las habilidades son lo adquirido en la relación con el medio físico y sociocultural sobre la base de capacidades motrices del sujeto que constituyen el potencial congénito y genéticamente determinado.

Los niños/as van adquiriendo a lo largo de la escuela primaria habilidades motoras básicas, combinadas y específicas.

".. las habilidades motrices básicas o fundamentales se definen porque: ¨1. Son comunes a todos los individuos. 2. Filogenéticamente hablando han permitido la supervivencia del ser humano.3. ¨ Son fundamento de posteriores aprendizajes motrices."[41]

[40] DGCYE. Subsecretaría de Educación. Programa de Transformaciones Curriculares. Marco General de Política Curricular, 2007.

[41] Ven Seefeld, citado por Ruiz Pérez, L. M. (1987) *Desarrollo motor by actividades físicas.* Madrid. Gimnos, en Diseño Curricular de Primer Ciclo. Dirección de Currícula-GCBA.2004.

Las habilidades motoras combinadas surgen de la posibilidad que tiene el sujeto de integrar habilidades en la resolución de situaciones problemáticas en lo que incide su progresiva maduración y las oportunidades que las situaciones de clase le proponen.

Las habilidades motoras específicas se relacionan con la resolución de situaciones propias de los juegos tradicionales, la gimnasia, los juegos deportivos, la vida cotidiana, entre otros.

El juego es la actividad primordial del niño/a. El juego es una forma de interacción con los otros. Si bien predomina en la infancia, perdura –con rasgos modificados– a lo largo de la vida del sujeto.

En el juego se refleja la cultura de cada sociedad y se expresan intereses, deseos y necesidades de cada niño y niña. De allí que la escuela deba recuperar el juego y su potencial formativo para facilitar la constitución de la subjetividad y su inclusión con aprendizajes significativos.

Entendido como una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta y que guarda un cierto orden dado por las reglas, el juego, desde un enfoque didáctico, puede considerarse desde tres perspectivas:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
- El juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con los demás.

Estas perspectivas –que dan cuenta de la riqueza y potencialidad educativa del juego– no son excluyentes entre sí, sino complementarias e indisociables"[42]. Al juego en el que confluyen las tres perspectivas, se lo denomina juego sociomotor.

"Con la aplicación de diferentes estrategias de intervención docente se pretende que el alumno/a construya esquemas motores y no estereotipos. La infancia es un período de construcción de diferentes esquemas de acción más que de aprendizaje de respuestas específicas. Por ello es necesario que el alumno/a vivencie distintas situaciones realizando una práctica variada aún sobre un mismo contenido, de modo tal que pueda sentirse competente y protagonista en propuestas que lo incluyan"[43].

En el segundo ciclo, la creciente capacidad de los niños y niñas para construir y actuar en juegos grupales con mayor complejidad táctica, les permite introducirse en el aprendizaje de juegos deportivos.

En relación con los juegos, Devís Devís propone los juegos modificados. "En ellos, se priorizan los principios tácticos y se reducen las exigencias técnicas del deporte. También, proponen enfatizar la cooperación, entendida como la coordinación de acciones del grupo para lograr objetivos comunes por sobre la competencia. (...) Es a partir de la creciente complejidad táctica que proponen los juegos que se vuelve necesario mejorar la calidad de las ejecuciones y puede, entonces, surgir la necesidad de la enseñanza de las habilidades motrices. De este modo, dichas habilidades aparecen en el proceso de aprendizaje como herramientas para resolver las situaciones que el juego plantea"[44].

Las actividades corporales, motrices, ludomotrices, los juegos sociomotores, las actividades acuáticas, expresivas y gimnásticas son manifestaciones culturales que han cambiado- y continúan haciéndolo- según las variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los niños/as, en tanto sujetos de derecho, merecedores de dignidad y respeto como miembros activos de la comunidad, cuenten con una propuesta que conciba al sujeto/niño/a como ciudadano, que les permita acceder a prácticas corporales, motrices y lúdicas haciéndolas propias para modificarlas o inventando nuevas alternativas convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

[42] DGCYE. *Diseño Curricular para el Nivel Inicial y la EGB.* La Plata. 1999

[43] DGCYE. (1997) Documentos Curricular C2 Area Educación Física. La Plata.

[44] DGCYE. Dirección de Educación Física. (2003) *Aportes para la construcción curricular del área*, Tomo 1. Pág. 44. La Plata.

En este enfoque sobre la Educación Física se destaca la sociomotricidad que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los niños/as al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para descubrir, probar y compartir acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todas las acciones ludomotrices realizadas con uno o más compañeros, donde haya cooperación y/u oposición, estructuras comunes, expresiones corporales en grupo y otras actividades motrices colectivas. Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física favorecen el paulatino logro de la autonomía personal, la sensibilidad corporal propia y de los otros, la disposición hábil de una motricidad vinculante, orientadora en la toma de conciencia de sí mismo, referenciada a los contextos culturales y sociales de pertenencia.

Con relación a las prácticas sociomotrices, el enfoque didáctico sostiene la necesidad de partir del juego espontáneo que permite a los niños/as manifestar sus necesidades de expresión y comunicación, saberes motores, formas de vinculación con los otros, lo que posibilita, luego, la construcción de juegos con mayor complejidad estructural, en la que ellos participen activamente.

Desde este enfoque se enseñan habilidades que posibilitan a los niños y niñas resolver distintas situaciones de juego en grupo. La intención es que inventen sus juegos, adapten y compartan juegos tradicionales, acuerden y respeten las reglas, usen en el juego sus habilidades y se apropien de nociones de cooperación y oposición.

La enseñanza de los contenidos específicos promueve el cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente, la formación del pensamiento crítico, la asunción de valores éticos y el ejercicio de roles con responsabilidad, que le posibilitan comenzar a sentirse parte de un grupo y de una institución.

La Educación Física propone a los alumnos/as el conocimiento, disfrute y cuidado del ambiente, enfatizando la integración de nociones espaciales y objetales significadas desde el uso cuidadoso y seguro de los mismos. La enseñanza para realizar experiencias de vida en ambientes donde prevalezcan rasgos naturales, escasamente alterados por el hombre, incluye actividades campamentiles[45] y sociomotrices que conllevan una relación cuerpo a cuerpo con los elementos naturales para su experimentación sensible, reconocimiento y disfrute.

La Educación Física propicia la apropiación de saberes socialmente productivos[46], entendidos como "saberes que no se circunscriben a los saberes técnicos, del trabajo, prácticos o útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible de ser evaluada en la historia larga hace referencia a su capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento histórico al desarrollo del conjunto de la sociedad. Son saberes que (...) producen en el plano económico, cultural y social y de construcción de la biografía personal."[47]

En relación con lo expuesto, en esta propuesta curricular se procura una Educación Física, que a través de la enseñanza de sus contenidos específicos, contribuya al proceso de formación de los niños/as, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su inclusión progresiva en grupos significativos e instituciones. Cada docente debe tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los alumnos/as y los grupos que conforman y, a partir de la lectura de sus problemáticas, desarrollar un abordaje didáctico contextualizado, con estrategias pedagógicas que les permitan la construcción de saberes sobre su propia corporeidad, la relación con los otros y el mundo en que viven, integrándose en forma reflexiva, activa y transformadora en los diferentes ámbitos de participación socioculturales con los cuales se relacionan.

[45] Dentro del concepto de campamento, se utiliza la acepción que lo considera como una instalación eventual, en terreno abierto, de personas que van de camino o que se reúnen para un fin especial, que implica distintos formatos: campamentos fijos o volantes, pernoctes, salidas breves de media o jornada entera, etc.

[46] El concepto de saberes socialmente productivos permitió captar la polisemia del concepto "productivo" en términos económicos, culturales, sociales y de la construcción de la propia biografía personal. Productivo en términos de capacidad de generar nuevas y más complejas configuraciones de crecimiento y formación (Anales de la Educación Común Nº 5 pag.37.-Gagliano-Rojas-Romera).

[47] *D*GCyE. Subsecretaría de Educación. Programa de Transformaciones Curriculares. Marco General de Política Curricular, 2007.

Propósitos de la Educación Física

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Contribuir a la constitución de la corporeidad, de la conciencia corporal y de hábitos posturales, de higiene y actividad ludomotriz que promuevan el sentimiento de bienestar consigo mismo y con los otros, como base para una vida saludable.
- Promover la conquista de la disponibilidad corporal, el logro de la autonomía motriz y el uso creativo de habilidades motrices.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades perceptivas, lógico-motrices, coordinativas, condicionales, relacionales y expresivas con adecuación a las diferentes etapas evolutivas y los contextos.
- Promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del ambiente en especial en aquellos ámbitos con escasa o mediana intervención de la mano del hombre.
- Brindar oportunidades para la construcción reflexiva de nociones espaciales, temporales y objetales, relacionándolas significativamente consigo mismo y con el entorno.
- Generar espacios y situaciones que favorezcan la comunicación corporal y motriz.
- Promover el aprendizaje de juegos y actividades motrices grupales para desarrollar el pensamiento táctico, la resolución de situaciones problemáticas, la construcción y el respeto de las reglas y la asunción de roles.
- Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, como sujetos de derecho, en actividades motrices compartidas, que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.

Organización de contenidos

La organización de los contenidos se presenta a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de los niños y niñas y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

Los contenidos de enseñanza se organizan alrededor de tres ejes, que sitúan al niño/a en el centro del proceso educativo. Dentro de cada eje se encuentran núcleos sintéticos de contenidos que orientan la tarea de diseño de la enseñanza y que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina, reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual y la formación del alumno/a.

El orden de aparición de los ejes no representa una secuencia ni establece una prioridad para la enseñanza.

Primer ciclo	Segundo ciclo
Eje: Corporeidad y motricidad	*Eje: Corporeidad y motricidad*
Constitución corporal	Constitución corporal
Conciencia corporal	Conciencia corporal
Habilidades motrices	Habilidades motrices
Eje: Corporeidad y sociomotricidad	*Eje: Corporeidad y sociomotricidad*
Construcción del juego sociomotor	Construcción del juego sociomotor y/o deportivo
Comunicación corporal	Comunicación corporal
Eje: Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente	*Eje: Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente*
Relación con el ambiente	Relación con el ambiente
Vida cotidiana en ámbitos naturales	Vida cotidiana en ámbitos naturales.
Acciones motrices en la naturaleza	Acciones motrices en la naturaleza

Orientaciones didácticas

La propuesta de Educación Física que se propone en el presente Diseño Curricular requiere para su concreción de orientaciones didácticas para los docentes en su tarea de diseño y puesta en marcha de la enseñanza. Se incluyen en este apartado orientaciones para ambos ciclos, complementadas con otras más específicas que a modo de ejemplo se incorporan junto con los contenidos.

Al pensar en la enseñanza, desde esta concepción curricular, es fundamental que el/la docente tome en cuenta a sus alumnos/as y sus saberes motrices disponibles, las prácticas culturales que manifiestan en las clases, sus ideas previas acerca de la Educación Física, qué piensan que les aporta, sus intereses y expectativas, las experiencias vividas con su carga de valoración y emocionalidad, entre otros aspectos.

Conocer acerca de sus alumnos/as le permitirá al profesor realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta las posibilidades corporales y motrices de sus alumnos/as y el contexto en el cual llevarán a cabo su aprendizaje.

Los niños y niñas ingresan a la EP con variadas experiencias motrices, dadas por sus propias particularidades, las de los ambientes en que viven y la escolaridad inicial que han transitado. Se hace necesario realizar una estrategia de articulación entre el nivel inicial y el primario que facilite el pasaje de los niños/as de una etapa a otra.

Las formas en que aparecen las prácticas corporales y ludomotrices en los contextos socioculturales influyen en los procesos de aprendizaje. El planteo de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta esta información y la biografía corporal y motriz de los alumnos/as, facilita la apropiación de elementos comunes y significativos del campo cultural del hacer motor, para recrearlos o construirlos partiendo de su propio capital. Resulta importante relevar información acerca de las prácticas corporales y ludomotrices que se realizan en su medio sociocultural, hacer su análisis crítico junto con los alumnos/as, para determinar su relación con el currículo, y propiciar actividades motrices que articulen prácticas escolares, con otros organismos de la comunidad.El/la docente, propiciará que los alumnos/as desarrollen sus diferentes capacidades (cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales), presentando situaciones que posibiliten a los niños y niñas constituir un vínculo armonioso y positivo con su propia corporeidad, la resolución de problemas motores con sus compañeros y el conocimiento, disfrute y protección del medio ambiente.

La enseñanza propicia en los alumnos/as el logro de aprendizajes motores que se producen cuando cada integrante del grupo ayuda a otros a aprender y, a su vez, aprende con los otros. En este caso, cobra especial importancia la presentación de situaciones problema, espacios de reflexión y de enseñanza recíproca como estrategia de enseñanza en donde un alumno/a observa a otro, lo corrige o le enseña determinada actividad.

De este modo las clases de Educación Física podrán constituirse en verdaderos espacios de encuentro y comunicación entre los sujetos que participan de las mismas, asumiendo el grupo un papel central en los aprendizajes motores de sus participantes.

El/la docente debe incluir a todos los niños y niñas ofreciendo a cada uno de ellos oportunidades significativas para aprender.

En el espacio común de la clase de Educación Física, el/la docente ha de propiciar que todos los niños y niñas ejerzan el derecho a disfrutar con sus compañeros del aprendizaje de saberes corporales y ludomotrices, sean reconocidos en su singularidad, con sus intereses, posibilidades y limitaciones, de modo que se los habilite a elegir las propuestas que más les agrade aprender fuera del tiempo escolar, en el marco de una educación concebida como un proceso integral y permanente.

El abordaje de la clase y la complejidad que plantea la corporeidad

La corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto confiere a las clases de Educación Física un carácter complejo, al que contribuye, también, la multiplicidad de variables que en ellas intervienen.

El/la docente debe atender a estas variables entre las que se cuentan, por ejemplo:

- Las experiencias corporales y motrices del grupo de clase, sus intereses, posibilidades y limitaciones.
- Las peculiaridades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella, las características del espacio, la infraestructura y materiales disponibles.
- Las formas de intervención que se han anticipado en la planificación del área.
- Los contenidos específicos seleccionados para su presentación a los alumnos/as y el momento estratégico para hacerlo.
- La consideración de los emergentes, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Las relaciones de vinculación y comunicación entre los alumnos/as y el/la docente y de estos entre sí.

Desde esta perspectiva, el/la docente puede proponer a los alumnos/as que inventen un juego con pelota y conos como actividad para desarrollar algunos contenidos propuestos en el eje Corporeidad y Sociomotricidad en 5º año. Tiene que decidir cómo presentar la actividad al grupo para que cada uno de los alumnos/as lo encuentre significativo. Decide presentar a los alumnos/as organizados en pequeños grupos una situación problema: inventar un juego con los materiales mencionados. Asigna espacios de juego a los niños/as y les comunica como regla de base que no debe patearse la pelota y que todos deben tener un rol en el juego. Mientras van acordando las reglas y algunos grupos inician el juego, el/la docente deberá estar atento a los emergentes y conflictos que esta organización autónoma genere, para colaborar en el análisis de los mismos y las posibles soluciones. Además generará un espacio para que los alumnos/as sugieran modificaciones al juego e irá descubriendo con ellos aquellos aspectos de la práctica que requieran ser mejorados.

En un momento determinado, un grupo necesita discutir una regla y con el aporte del docente, revisan la situación, acuerdan y continúan jugando. En este caso se está enseñando el contenido: "La adecuación de las dificultades motrices, tácticas y de las reglas para posibilitar una mayor inclusión de todos". Al instante siguiente, otro grupo no encuentra solución a cómo defender su cono con mayor efectividad. Se trata aquí de enseñar el contenido: "La adecuación de las tácticas en la resolución de problemas de juego", lo que lleva al docente a acercarse y construir con los alumnos/as algunas alternativas posibles. Finalmente, reúne al grupo y entre todos evalúan el proceso compartido, las dificultades más comunes que se produjeron y establecen el punto de partida para continuar la próxima clase. Al analizar los logros alcanzados tomará en cuenta con sus alumnos/as los aspectos socioafectivos, cognitivos y motrices que se han involucrado en el juego que han inventado.

En este ejemplo, se puede observar cómo se organiza la clase alrededor de uno de los ejes y cómo los contenidos reciben un tratamiento simultáneo e integrador, siendo el/la docente, con sus consignas e intervenciones quien los enseña a través de diferentes estrategias en distintos momentos.

La enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del hacer corporal y motor

"Muchos siglos antes de saber leer y escribir los hombres y las mujeres han estado inteligiendo el mundo, captándolo, comprendiéndolo, "leyéndolo". Esa capacidad de captar la objetividad del mundo, proviene de una característica de la experiencia vital que nosotros llamamos curiosidad....La curiosidad es, junto con la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento"[48].

La enseñanza de la Educación Física debe propiciar la comprensión del hacer corporal y motor, tomando en cuenta las diversas formas de comprender el mundo que disponen los sujetos de acuerdo a su etapa evolutiva y a los contextos en los que viven.

Esto supone ayudar a los niños y niñas a avanzar hacia el logro de una mayor conciencia corporal en un proceso que se nutre, entre otros factores, de las informaciones proprioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas.

[48] Freire, Paulo (2003). *El grito manso*. Bs. As., Siglo XXI Editores, en el documento, *La naturaleza de la comprensión*. Programa Jornada Extendida. DGCYE.Año 2005

En este proceso ocupa un lugar relevante la función de interiorización gracias a la cual el sujeto puede desplazar la atención del entorno hacia el propio cuerpo. Esto sucede aproximadamente al iniciarse el segundo ciclo cuando empiezan a pasar a nivel conciente las informaciones propioceptivas de sus acciones motrices. Las informaciones propioceptivas, que van adquiriendo en forma progresiva, les permiten registrar el estado de sus posturas, articulaciones, músculos, en reposo y al realizar acciones motrices.

"Esta capacidad llamada función de interiorización por Jean Le Boulch, les permitirá desplazar la atención que antes se centraba sólo en el objetivo de alguna tarea, por ejemplo "hacer un gol", hacia las formas de ejecución de sus movimientos, es decir, por ejemplo, cómo se pateó una pelota. Posibilitará, además, el ajuste, la precisión y la corrección en términos de mejorar su eficacia, su fluidez y su economía de esfuerzos."[49]

Propiciar aprendizajes comprensivos en Educación Física requiere incentivar la curiosidad en los alumnos/as para darse cuenta respecto de cómo y por qué han llevado a cabo una acción motriz determinada. Otro ejemplo se da también cuando indagan acerca de que les sucede en el organismo cuando se agitan al correr. Supone además enseñar a los niños/as a leer la trayectoria de la pelota, a ocupar estratégicamente espacios en situaciones lúdicas, a elaborar hipótesis que expliquen el por qué del resultado de determinadas situaciones, el sentido que tienen determinadas reglas para poder jugar, a entender de qué modo se dan las relaciones entre los integrantes de un grupo al inventar un juego o en una tarea motriz determinada, entre otros ejemplos posibles.

Hace falta para ello priorizar estrategias que propicien la exploración, la resolución de situaciones problema, la búsqueda de una motricidad vinculante y creadora, la enseñanza recíproca y la reflexión.

Es preciso superar el "dictado de tareas" donde los niños y niñas reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el/la docente representa.

El/la docente puede preguntarse en relación a su grupo de alumnos/as, por ejemplo: ¿Qué significa para sus alumnos/as participar de la clase? ¿Qué estrategias emplea para que los niños/as experimenten curiosidad de conocer acerca de su corporeidad y motricidad? ¿Qué espacios habilita para que los alumnos/as inventen los juegos, acuerden las reglas y reflexionen luego de la tarea realizada? ¿Qué comprenden sus alumnos/as, por ejemplo, cuando juegan?

Enseñar a comprender en Educación Física significa plantear a las niñas y niños/as actividades en las que tengan que emplear sus saberes, o reorganizarlos si les resultan insuficientes, para la resolución de las situaciones propias de las prácticas corporales y ludomotrices y luego, poder volver sobre lo realizado, haciendo un análisis acorde a sus posibilidades perceptivas, cognitivas, socioafectivas y motrices, las que van reestructurándose a medida que transitan la escuela primaria.

Lograr un aprendizaje comprensivo de la Educación Física supone, por parte de las niñas y niños/as realizar una apropiación crítica de los contenidos que se les van presentando en las clases, recrearlos y operar con ellos, ir más allá del hacer por el hacer mismo, construyendo la justificación de su importancia.

La grupalidad y la construcción de ciudadanía

Cuando se realizan prácticas gimnásticas, expresivas y ludomotrices, en distintos ambientes, la interacción entre los participantes del grupo es estructurante de los aprendizajes, lejos de ser una variable externa a estos procesos.

Es por ello que la interacción debe tratarse como un objeto de análisis y de conocimiento. Resulta necesario atender a la grupalidad, lo que implica incidir en la posibilidad que tiene un conjunto de alumnos/as de conformarse como grupo de clase, con fuerte cohesión e integración entre sus miembros y adhesión a metas comunes.

Es esperable proponer a los niños/as la reflexión acerca de cómo participan cuando realizan sus aprendizajes motores, la importancia de que todos aprendan, propiciando la toma de conciencia del derecho que todos tienen a aprender, asumiendo compromisos para que estos derechos se respeten.

[49] DC de Segundo ciclo. GCBA

Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la construcción de ciudadanía cuando son concebidas como espacios de encuentro y aprendizaje, donde se promueve la iniciativa de las niñas y niños/as, su capacidad creadora, donde se trabaja con humor y alegría, los alumnos/as constituyen grupos, desempeñan roles diversos, asumen compromisos, construyen acuerdos, toman decisiones, entre otras instancias.

Los juegos sociomotores

En la enseñanza de los juegos deben utilizarse las tres perspectivas explicitadas en la fundamentación.

Se trata no sólo que los alumnos/as jueguen sino que *sepan jugar*. Esto implica para el/la docente que enseña a jugar, que su tarea no ha terminado cuando los niños/as reproducen un juego y lo juegan, sino cuando pueden pensar sobre el juego, modificar sus reglas, analizar sus acciones motrices, asumir roles que se han acordado, tomar decisiones, acordar una organización, entre otras posibilidades, que en su conjunto promueven en los niños y niñas, *saber jugar*.

Estos dos aspectos de la enseñanza del juego, consistentes en que los niños/as sostengan el juego pero que además sepan jugar, deben estar presentes en la enseñanza de los juegos desde los más sencillos a los más complejos.

Se hace necesario considerar que los juegos que juegan los niños/as deben ser tomados en cuenta como punto de partida. "Es inútil que el niño/a practique ejercicios técnicos antes de que haya jugado. El tiempo dedicado a los aprendizajes dependerá de las dificultades surgidas durante el juego, las cuales no serán impuestas 'a priori' por el educador. A partir del momento en que el niño/a sienta la necesidad de determinados aprendizajes (lanzamientos, pases, tiros, etc.), esto debe ser aprovechado (sobre todo a nivel de la motivación) para enriquecer la actividad que se practique."[50]

Se proponen a continuación secuencias de determinadas fases que tienen por objeto potenciar el protagonismo del niño/a, favorecer su reflexión y su participación en las decisiones a tomar.

Una secuencia didáctica posible en la enseñanza del juego propone que, en una **primera fase** [51] denominada juego global, el/la docente explique las reglas fundamentales y los alumnos/as *jueguen inmediatamente*. La explicación será lo más breve posible. Si se considera necesario pueden emplearse esquemas o dibujos.

A medida que transcurre la acción, el/la docente dará precisiones sobre el juego e introduce nuevas reglas.

En la **segunda fase**, luego de unos minutos de transcurrido el juego, los jugadores de cada equipo se reúnen y discuten acerca de la organización en el espacio, de sus acciones motrices, de una posible táctica, etc.

En la **tercera fase**, se vuelve a jugar y cada equipo aplica las decisiones acordadas.

En una **cuarta fase**, se vuelven a reunir los dos equipos que explican lo que se ha decidido e intentado aplicar. Allí analizan cómo resultaron los acuerdos en el juego, tanto los aciertos como las dificultades.

En una **quinta fase** el profesor propone juegos o modificaciones con el objeto de paliar las dificultades que surgieron en el juego.

En la **sexta fase**, vuelven a jugar capitalizando la reflexión realizada.

En otra secuencia didáctica que ponga el énfasis en una mayor autonomía de los niños/as podría comenzarse proponiéndoles que inventen un juego y acuerden sus reglas.

Al detenerse el juego, y para favorecer una participación activa, podría proponerse que descubran cuáles son los aciertos y las dificultades que advirtieron en el juego. En cada grupo pueden hacerse acuerdos para resolver las dificultades detectadas. Este proceso es continuo, buscando mejorar el juego en un proceso espiralado donde se van integrando aspectos tácticos, motrices, vinculares, de

[50] Blázquez Sánchez, D., *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

[51] Blázquez Sánchez, D., *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

búsqueda de sentido del juego y comprensión del proceso de mejora del mismo. En el juego de oposición los niños/as juegan por lo general agrupados en bandos, en equipos o en grupos. A partir de la confrontación se desarrollan las habilidades, la inteligencia para resolver los desafíos que plantea el otro y el juego en sí, la capacidad para tomar decisiones oportunas y en breves instantes la actuación ética, sosteniendo la esencia lúdica del juego

El juego cooperativo es la actuación del grupo en la que cada participante colabora con los demás para lograr un objetivo en común. Esto le permite al alumno la participación solidaria, la ayuda mutua, la comunicación, la coordinación de habilidades, uniendo esfuerzos.

Resulta necesario:

- Evitar aquellos juegos donde se eliminan a los niños/as en forma definitiva, quienes pasan la mayor parte de la clase sin participar.
- Proponer a las niñas y niños/as la construcción, aceptación y respeto por las reglas, para que se apropien de los juegos y estos puedan ser jugados por todo el grupo, contribuye al desarrollo de prácticas democráticas.
- Adherir a una concepción de enseñanza de juegos donde los requerimientos tácticos den sentido a la enseñanza de las habilidades motrices, en tanto constituyen herramientas para resolver los problemas que los juegos presentan.

Cabe señalar que se hace necesario superar un enfoque aplicacionista en la enseñanza de los juegos sociomotores, según el cual se enseñaban las habilidades motrices por separado y, luego de automatizarlas, se utilizaban en el juego.

- Proponer instancias de inclusión masiva para la participación protagónica de todas las niñas y niños/as.
- Utilizar estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos/as construir la lógica del juego sociomotor y comprender componentes de su estructura para obtener un aprendizaje significativo.

De este modo se promueve una mayor comprensión del juego sociomotor, en sus dos expresiones, la oposición y la cooperación, como así también la mejora progresiva de las posibilidades motrices.

Los aprendizajes motores en el ambiente

La elaboración de propuestas debe contribuir a que las niñas y niños/as aprendan a vincularse con el ambiente[52], lo conozcan, lo disfruten, lo protejan y adquieran habilidades necesarias para su adecuado desempeño motor, en función de las situaciones problemáticas específicas que en ellos se les presentan. Es imprescindible favorecer el desarrollo de la autonomía y de la conciencia ambiental.

La progresiva inclusión de las niñas y niños/as en la planificación de las salidas y la realización de actividades campamentiles, en un marco de respeto y protección del ambiente, favorecen la convivencia democrática.

El diseño de la enseñanza de la Educación Física

Planificar las clases de Educación Física desde el enfoque adoptado en el presente Diseño Curricular implica considerar que la planificación:

- Constituye una herramienta útil para el/la docente, es decir, que le sirva de guía para su tarea.
- Surge de acuerdos realizados con sus colegas a nivel de la institución y/o del distrito, por ejemplo: muestras gimnásticas, jornadas recreativas, caminatas, encuentros deportivos, entre otros.
- Se organiza en formatos con unidad de sentido, con modalidades diversas de duración variable. Estas modalidades pueden ser unidades didácticas, unidades temáticas y proyectos, que en todos los casos, deben estar al servicio de la enseñanza de los contenidos de la Educación Física y del alcance del conjunto de expectativas de logro previstas en el Diseño Curricular para esta materia. La unidad

[52] Ambiente es todo, "*es la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivientes y las actividades humanas*" (Brailovsky, 1991).citado en "Aportes para pensar el diseño curricular desde la Educación Ambiental. (2007) DGCyE. Dirección de Gestión Ambiental.

de sentido en estas propuestas de enseñanza se sostiene por la coherencia interna de los diferentes componentes: expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, consignas de actividades, evaluación -de los aprendizajes y de la enseñanza- y recursos, entre otros. De este modo se pretende incentivar a los niños y niñas dado que cada modalidad representa una experiencia de impacto formativo y propicia el logro de aprendizajes motores a lo largo del año. Así es posible superar prácticas donde los contenidos se enseñan de modo acumulativo, rutinario o errático. Se hace necesario que estas propuestas involucren a los alumnos/as de modo integral, incluyendo variadas habilidades motrices, sus sensaciones, emociones, cogniciones, sentimientos y expresiones.

- Incluye proyectos didácticos[53], porque en ellos los alumnos/as pueden implicarse desde su construcción, participando en la selección de contenidos y propuestas de actividades que culminan con la participación en un evento final o la realización de un objeto. Estos últimos representan para el/la docente medios privilegiados para la enseñanza de los contenidos curriculares.
- Un ejemplo de un proyecto es la realización de un campamento que incluye tanto el desarrollo del mismo como la etapa previa de preparación. Una unidad didáctica[54] puede, por ejemplo, estar referida a la enseñanza de la estructura de juegos deportivos que presenten características diferentes. Para la unidad temática[55] puede seleccionarse un tema específico y las actividades que se seleccionan posibilitan el abordaje del tema. Por ejemplo: si la unidad temática fuera "Educación Física y convivencia democrática", todas las actividades que se propongan contemplarán el tratamiento de la temática seleccionada. Para el diseño de la planificación anual se seleccionará más de una modalidad. Por ejemplo, puede elegirse dos unidades didácticas y tres proyectos a desarrollarse a lo largo del año.

Considerar los siguientes componentes:

Las expectativas de logro

Son las descripciones de lo que deben aprender los alumnos/as al finalizar el año. Constituyen para el/la docente un referente que orienta su tarea pedagógica permitiéndole ayudar a los alumnos/as para lograr las mejores aproximaciones a los aprendizajes que en estos indicadores se proponen.

Cuando se enuncian deben considerarse las condiciones de partida en las que se encuentran los alumnos/as al iniciar el proceso de aprendizaje.

Al transitar este proceso pueden ocurrir sucesos no previstos al inicio, tales como la aparición de dificultades o el alcance de logros en tiempo menores, entre otros, que indiquen al docente analizar la necesidad de redefinir las expectativas que se habían formulado al comienzo.

Si se considera necesario, pueden desagregarse para ser incluidas en el diseño de propuestas pedagógicas de menor duración.

Resulta imprescindible que al definir estos logros se tomen en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos/as y se realicen las adecuaciones pertinentes en función del tipo de propuesta que se ha planificado.

[53] *Proyecto didáctico*: En un proyecto las actividades se articulan para la producción de un producto final, en el cual el alumno/a tiene la posibilidad de participar. La modalidad de proyectos didácticos puede ser oportuna, por ejemplo, cuando se planifica la realización de un encuentro recreativo-deportivo en un sexto año, con periodicidad de uno cada dos meses. En este caso se lleva a cabo un proyecto que culmina en eventos que se sostienen con cierta regularidad e inciden positivamente en la motivación de los alumnos/as.

[54] *Unidad didáctica*: Posee un nombre que hace referencia a un contenido o a un núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica que se inicia, tiene un desarrollo y una finalización que suele coincidir con el alcance de las expectativas de logro previstas para esa unidad. La unidad didáctica y los proyectos suelen tener lógicas diferentes para su construcción, dado que la elaboración de estos últimos se desarrolla propiciando el consenso con los alumnos/as respecto de las producciones a realizar. Si bien esto no suele suceder en una unidad didáctica, se recomienda también abordar su tratamiento favoreciendo procesos participativos con los alumnos/as.

[55] *Unidad temática*: su realización puede incluir varias unidades didácticas, y el nombre que le confiere unidad de sentido designa un tema que puede o no ser transversal. En las unidades temáticas las actividades se relacionan con el tema elegido y pueden ser intercambiables. Esto las diferencia de los proyectos donde las actividades no son intercambiables, y se requiere que se articulen para el logro del producto final.

Por ejemplo, en un proyecto de Encuentro Deportivo en el Distrito Escolar, referido a la iniciación en el juego del vóleibol en sexto año, la expectativa "Usen y combinen habilidades motoras, con ajuste coordinativo, en situaciones gimnásticas, de juego sociomotor y deportivo", puede desagregarse en: "Usen los golpes de arriba y de abajo en situaciones de juego modificado". Vale aclarar que los indicadores incluyen dos componentes: capacidades y contenidos. Cada propuesta ya sea que se trate de proyectos, unidades didácticas y/o unidades temáticas los incluirá entre sus componentes, desagregados de las enunciados en el Diseño Curricular. Se recuerda que al desagregarlos deberán seguir conteniendo capacidades y contenidos, guardando la coherencia con la definición explicitada. En el ejemplo anterior se remite a la capacidad de "uso" y al contenido: "golpe de arriba y golpe de abajo en situaciones de juego modificado".

Los ejes y contenidos

La planificación anual del profesor, integrada por diferentes modalidades del tipo de las mencionadas precedentemente, debe comprender los tres ejes y el conjunto de contenidos previstos para el año, con las adecuaciones que las características del grupo, de las instituciones y del contexto, requieran, evitando que esto contribuya a generar inequidad en la apropiación de los saberes del área.

Cada eje permite focalizar la intencionalidad de la enseñanza y resulta conveniente incluirlos integradamente en las propuestas pedagógicas.

Las estrategias de enseñanza

Se parte de concebir como estrategia de enseñanza a todas las formas de intervención que emplea el/la docente para facilitar el logro de saberes corporales, motrices, ludomotrices en ambientes diversos. Estas formas hacen referencia a las consignas, las actividades motrices que propone, el modo en que se comunica con los alumnos/as, los lenguajes que utiliza, la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el acondicionamiento del medio, los recursos materiales, entre otros aspectos.

Al seleccionar estrategias de enseñanza será conveniente considerar:

- La participación e inclusión de todos los alumnos/as según sus posibilidades, limitaciones e intereses en las diferentes actividades corporales, ludomotrices, juegos deportivos, expresivas y en relación con diversos ambientes que se propongan. Es importante planificar diferentes consignas para que todos los alumnos/as estén incluidos en la propuesta de enseñanza. Por ejemplo, pedirle a niñas y niños/as de tercer año que en grupos pequeños elijan materiales e inventen un juego en el que todos puedan jugar, consiste en una consigna suficientemente abierta que posibilita la inclusión de todos los alumnos/as según sus diferentes posibilidades.
- El diseño de tareas motrices que promuevan la solidaridad, la cooperación, el esfuerzo compartido para el logro de un objetivo común y la aceptación del ganar o perder como una circunstancia, entre otras posibles.
- Llevar adelante una gestión participativa de la clase, que incluya a los niños y niñas en la invención de juegos y tareas motrices diversas, en la confrontación de hipótesis, en la posibilidad de argumentar sus posiciones, en el acceso a la información, en la expresión de opiniones y a la toma de decisiones que tenga incidencia en sus procesos de aprendizaje.
- La utilización de una variedad de estrategias de enseñanza entre las cuales se presente un problema a resolver, una situación a explorar, una tarea de enseñanza recíproca, tareas definidas, espacios para la reflexión y la creatividad, en diferentes ambientes, donde se propicie la mejora de la disponibilidad corporal y motriz, la elaboración y confrontación de hipótesis y la construcción de acuerdos para el desarrollo de diversas acciones motrices.
- El acuerdo de propuestas que surjan de la confluencia de los espacios curriculares para el tratamiento de temáticas como el juego, en sus variadas expresiones, en diferentes culturas y épocas, las habilidades circenses, muestras de trabajos de comunicación corporal, jornadas recreativas, experiencias en el ambiente natural y otras, que resulten oportunidades valiosas para propiciar en los niños y niñas la articulación de saberes.

- El diseño de situaciones de enseñanza que atiendan a la hipótesis de la variabilidad de la práctica, que sostiene que la construcción de las habilidades motrices se realiza más eficientemente si la práctica de la habilidad es variable que si es constante. La práctica variable implica que en la ejecución de una habilidad se modifican las diferentes dimensiones y parámetros: distancia, peso y textura del móvil, tamaño del blanco, entre otras.

Las consignas de las actividades de aprendizaje

El/la docente debe incluir consignas que favorezcan el desarrollo de la corporeidad y motricidad, incentiven la curiosidad y la creatividad, atiendan a la grupalidad, propicien la comprensión, la comunicación y la oralidad y promuevan la construcción de ciudadanía. Por ejemplo, para la constitución del grupo cobra especial relevancia que el/la docente presente situaciones de ayuda mutua y enseñanza recíproca donde, por ejemplo, un alumno/a colabora con otro a registrar partes blandas y duras de su espalda y en otra situación una niña explica a una compañera una habilidad determinada. En otra forma de intervención, en una salida al ambiente natural que se ha llevado a cabo, el/la docente solicita al grupo que analicen cómo ha tenido lugar la interacción, qué aspectos consideran positivos en esta interacción y qué sugerencias de mejora pueden aportar.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación en Educación Física debe partir de considerar el conjunto de los conceptos expresados en los diferentes apartados del presente documento y evidenciar coherencia con el enfoque explicitado. Por ejemplo si se propone hacer una abordaje de la clase atendiendo su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los cuales están: los modos que tienen los alumnos/as de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, ludomotrices y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.

En el ejemplo donde se le propone a los niños y niñas que inventen un juego empleando materiales a elección, al evaluar el/la docente debe analizar con sus alumnos/as los juegos que se han inventado: ¿Disfrutaron el juego? ¿Cómo se pusieron de acuerdo con las reglas? ¿Cómo organizaron el espacio en el juego? ¿Qué habilidades motrices usaron? ¿Fue necesario armar algún "plan" para jugar?

En este ejemplo puede verse cómo la propuesta utilizada se enmarca en un abordaje complejo de la evaluación, permitiendo tanto al profesor como a los alumnos/as analizar diferentes aspectos en la acción motriz puesta en juego.

Sin embargo, cabe destacar que la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado al proceso de enseñanza, que permite obtener información acerca del desempeño motor de los alumnos/as, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Se requiere evitar, por lo tanto, traducir la evaluación a la calificación que se efectúa al concluir el trimestre.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos/as, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos/as en acciones de autoevaluación y coevaluación.

La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en que se realice. Al inicio del año o de una secuencia didáctica determinada, su función será diagnosticar los aprendizajes disponibles como punto de partida para el diseño de la tarea a desarrollar. Se recomienda reconocer, junto con los alumnos/as, sus condiciones motrices de partida y proyectar logros posibles.

Durante el proceso de aprendizaje se realiza una evaluación que recopila datos acerca del desempeño referido a las prácticas corporales y motrices de los alumnos/as, analiza el proceso en forma conjunta con ellos, verifica resultados, los socializa y obtiene información que le permite:

- Compartir con sus alumnos/as apreciaciones acerca de sus avances, procesos y resultados obtenidos, con intención de involucrarlos con mayor compromiso en el aprendizaje.

- Ajustar las estrategias de enseñanza o proponer otras, en relación con los avances y/o dificultades en el aprendizaje de sus alumnos/as, para mejorar su propuesta didáctica.

Por último, debe realizarse la evaluación final que surge de contrastar los aprendizajes motores alcanzados al término de una etapa con las intenciones educativas formuladas en las expectativas de logro, teniendo en cuenta las diversas condiciones motrices que los alumnos/as disponían al inicio. Las conclusiones de la evaluación final sirven como uno de los insumos, no el único, para la toma de decisiones de acreditación y promoción. Otros insumos están dados por las evaluaciones formativas que se han ido realizando a lo largo del proceso.

Al evaluar el/la docente debe considerar en la actuación motriz de cada alumno/a su desempeño global que significa tomar en cuenta la ejecución motriz realizada, cómo piensa el alumno/a esa ejecución, qué opina sobre su desempeño y cómo se vincula con otros en la tarea realizada. Esta información debe cotejarse con las expectativas de logro previstas y las condiciones de inicio del alumno/a.

Cabe señalar la importancia de tomar en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje y las diferentes dimensiones implicadas en los mismos.

Una práctica que se sugiere es construir indicadores de avance con los niños/as en relación con sus procesos de aprendizaje e ir proyectando de este modo logros posibles.

Se hace necesario superar algunas prácticas frecuentes en la escuela primaria, entre las que se observan aquéllas que:

- Sólo evalúan los profesores, usan criterios que no se comunican a los alumnos/as y la evaluación se parece más a una arbitrariedad que a una acción con fundamento.
- Se evalúa con una nota denominada "conceptual" basada en cierta apreciación del comportamiento en clase y la participación del alumno/a.
- Al realizar esta tarea y en busca de una cierta objetividad se coloca la nota a partir de medir el rendimiento del alumno/a, ya sean capacidades condicionales, la ejecución motriz de algún gesto técnico sin que el alumno/a comprenda el sentido de esta situación.

Se propone fortalecer aquellas prácticas evaluativas que:

- *Parten de las posibilidades de los niños/as, poniendo el énfasis en lo que pueden hacer y no en lo que les falta para alcanzar un supuesto modelo*
- *Proyecten en diálogo con los alumnos/as logros posibles una vez que se han reconocido las condiciones de partida*
- *Empleen la evaluación formativa como instancia integrada al proceso de enseñanza.*
- *Incluyen a los niños y niñas en todas las etapas: diagnóstica, formativa y final,*
- *Tomen en cuenta diferentes aspectos en las prácticas corporales y ludomotrices: cómo realizan sus acciones, cómo piensan sobre ellas, cómo se vinculan con los otros cuando aprenden, entre otros aspectos.*
- *Se transformen en nuevas situaciones de aprendizaje*

Las técnicas de evaluación para utilizar en Educación Física son la observación y la interrogación. La observación puede ser espontánea o sistemática. Para que la observación sea sistemática, debe ser intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro confeccionado por el/la docente de acuerdo a la situación de evaluación seleccionada, en una elaboración que puede ser compartida con los alumnos/as.

La observación debe complementarse con la técnica de interrogación que puede llevarse a cabo a través de pruebas de ejecución, cuestionarios u otros instrumentos.

En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos y los indicadores que le permitirán al docente recolectar y registrar datos acerca de las acciones de los alumnos/as, comparándolas con los indicadores y asignándoles un valor. Esta comprobación le permitirá inferir el grado de apropiación de los contenidos por parte de cada alumno/a.

En la construcción de los instrumentos deben incluirse indicadores que ofrezcan señales claras respecto de qué logros se espera alcanzar.

Bibliografía

Broitman, Claudia: Ponencia Panel de Apertura, 2do Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, La Plata, julio 2007

Ciencias Naturales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Naturales en la escuela"

Ciencias Sociales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Sociales en la escuela"

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Modalidad. Ver www.abc.gov.ar

Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Marco General, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004

Gagliano, Rafael, Personas, consumidores y ciudadanos: espacios íntimos, privados y públicos de sujetos en proceso de formación

Lerner, Delia: Conferencia *Enseñar en la diversidad* Dirección de Modalidad Intercultural, La Plata, 2007

Lerner, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* Fondo de Cultura Económica, México, 2001

Rossano, Alejandra- Ponencia Mesa Redonda, 1er Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, Mar del Plata, mayo 2007

Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Planeamiento, Dirección de Currículum, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Bs. As., 1999

Terigi, Flavia (comp) Diez Miradas sobre la escuela primaria. Paidos. Bs. As. 2006

Primer Ciclo

Los niños/as y la enseñanza en el Primer Ciclo

El Primer Ciclo de la escuela primaria incide más que ningún otro trayecto institucional sobre el destino escolar de los niños y niñas. A lo largo de los tres años que abarca, la mayoría de ellos accede a la alfabetización, progresa en el conteo y en la comprensión de los problemas y las operaciones, tiene casi sus primeros contactos con la observación más o menos orientada de los fenómenos naturales, y participa –tal vez también por primera vez– de relatos sobre tiempos pasados, y de intercambios con el maestro/a y los compañeros acerca de aspectos de la vida social y económica de su entorno y de otros medios más lejanos, con el propósito de que la comparación y el contraste le permitan empezar a desarrollar una mirada de algún modo reflexiva sobre la realidad en que le toca vivir. A lo largo del ciclo, esta "mirada reflexiva" da lugar a que los niños y niñas tengan aproximaciones descriptivas al mundo social y natural, comiencen a construir explicaciones –recurriendo a ejemplos para validarlas– y desarrollen sus primeros intentos argumentativos.

Respecto de las Artes, cuando los niños y niñas han asistido al Nivel Inicial la escuela primaria amplía las oportunidades de experimentar, como protagonistas o intérpretes, y de conocer y admirar, como públicos o destinatarios; si no lo han hecho, estos primeros encuentros abren la posibilidad de explorar algunos de los diversos lenguajes en ambos sentidos, el de la creación-experimentación y el del descubrimiento. Lo mismo sucede con Educación Física: puede ser una continuidad o un ingreso al descubrimiento de las propias posibilidades corporales y de experiencias grupales, a través de juegos y actividades deportivas.

Sin embargo, toda esta oferta curricular depende fundamentalmente de la capacidad de **acogida** que despliegue cada institución escolar y que es, tal vez, la primera forma de cuidado de la escuela hacia los niños y niñas. Dado que se trata de un acto que puede fundar un tipo de vínculo entre los niños y niñas y la escuela, cada acogida debe ser una **recepción**. Todo niño o niña que llega por primera vez necesita que lo llamen por su nombre y lo reconozcan, que le muestren los recorridos, los espacios comunes, que se le acerquen tiernamente... Necesita tener algún tiempo para reconocer a su maestro/a, a sus compañeros y adquirir confianza. Del mismo modo, los niños y niñas aprenden a saludar cuando habitualmente el maestro/a los saluda de manera personal, los reconoce y se les acerca. Se enseña el gesto de cuidado, sostenido por los adultos a lo largo del tiempo. Acoger es reconocer, porque en el saludo está el reconocimiento de la presencia de los niños y niñas pero también de su ausencia.

Todos los niños y niñas que llegan a la escuela saben hablar, por eso la institución debe ofrecer un ambiente de cuidado y respeto, donde la variedad o el idioma no resulte tema de burla por parte de los compañeros ni de señalamiento abierto o encubierto por parte de los adultos. No hay variedades más prestigiosas que otras, todas son válidas; y es la práctica de la vida social, que los niños y niñas están iniciando en la escuela, la que da posibilidades de diferenciar cuáles son aquéllas a las que resulta más conveniente apelar en determinados contextos de interacción oral o escrita.

Desde el punto de vista de la interacción, tanto con sus pares como con los adultos, todas las situaciones de enseñanza permiten que los niños y niñas progresen en sus posibilidades de cooperación y de intercambio, de resolución de conflictos por medio del diálogo, y de aporte y consideración de las contribuciones de los otros en contextos de tareas compartidas. Sin embargo, y como se ha dicho en la "Presentación" de este documento, el desempeño en el grupo escolar se aprende fundamentalmente en la escuela y con la activa mediación del maestro/a.

A lo largo de los años del Primer Ciclo los niños y niñas llegan a comprender qué espera la escuela de ellos y comienzan a desempeñarse como alumnos/as, tomando en cuenta los diferentes roles de los adultos en la institución y las normas que la rigen. La escuela, por su parte, cuando es necesario

explicita y renueva contratos claros con los niños y niñas, y con sus familias, acerca de la asistencia y del acompañamiento, de lo que se espera de cada uno y de lo que la institución puede y debe ofrecer, articulando esfuerzos entre los adultos pero, fundamentalmente, ofreciendo un marco de seguridad respecto a las expectativas y al cumplimiento de **las obligaciones de la institución.**

El Primer Ciclo concentra el mayor índice de repitencia de todo el trayecto de la educación primaria, fundamentalmente porque los niños y niñas no logran alfabetizarse en los tiempos que la escuela espera y con las propuestas que ésta ofrece. En tal sentido, la institución tiene que hacerse cargo del primero de sus propósitos: **enseñar a leer y a escribir.**

La no adquisición de la alfabetización en tiempo y forma –entre primero y segundo año o, a más tardar, hacia principios de tercero– obstaculiza el desempeño de los niños y niñas en todas las áreas, y es una de las causas más frecuentes de abandono. Es frente a esto que el área de Prácticas del Lenguaje propone diversas formas de prevenir este fracaso: la participación de los niños y niñas en situaciones frecuentes de lectura por parte del maestro/a, la presencia significativa de la lengua escrita en el aula, el rol del maestro/a como mediador entre los niños y niñas y el mundo de la cultura escrita, entre otras.

Propósitos del Primer Ciclo

- Ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita.
- Organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los niños y niñas aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia, tanto familiares como culturales.
- Ofrecer, de manera continua y sistemática, una aproximación a los saberes y a las prácticas más relevantes de las distintas disciplinas.
- Brindar oportunidades para que todos los niños y niñas tomen contacto con el patrimonio cultural de su comunidad, de la Provincia y de la Nación.
- Proponer una oferta equilibrada de tareas escolares para resolver, tanto en grupos como individualmente.
- Ofrecer a los niños y niñas posibilidades de evaluar su desempeño a través de adquirir criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos.

Prácticas del Lenguaje

Primer ciclo

Índice

La enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el Primer Ciclo 93
Organizar las clases en el Primer Ciclo 94
Algunos criterios para organizar las clases 94
Situaciones de enseñanza 95
La alternancia de las situaciones 98
La biblioteca en funcionamiento 99
Los nombres propios y otros nombres en las actividades del día a día 100

Contenidos 101
Formarse como lector de literatura 101
Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias 101
Leer, escuchar leer y comentar, mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores y los recursos empleados para producir ciertos efectos 105
Escribir textos en torno de lo literario 108
Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante 114
Buscar y seleccionar información 115
Profundizar, conservar y organizar el conocimiento 118
Comunicar lo aprendido 123
Comenzar a participar en la vida ciudadana 128
Expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros 129
Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones institucionales 132
Comenzar a interpretar los mensajes de los medios de comunicación 135
Sistema de escritura 141
Lectura y adquisición del sistema de escritura 141
Escritura y adquisición del sistema de escritura 147
La reflexión sobre el lenguaje en el Primer Ciclo 151
Ortografía: práctica y reflexión 157

Anexo recomendaciones literarias para Primer ciclo 161
Poesía 161
Teatro 161
Narrativa: cuentos, libros álbum, novela, relatos legendarios, folclóricos 162

Bibliografía 165
Páginas en internet 168

La enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el Primer Ciclo

Las prácticas del lenguaje están siempre presentes en la vida social y se ejercen con variados propósitos: se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros u oponerse a ellos, para entender cómo se vive en lugares desconocidos, para conocer las ventajas de consumir determinados alimentos o para analizar el discurso de otros cuyos puntos de vista se requiere comprender; se escribe para agendar las actividades de la semana, solicitar un permiso, pedir disculpas por un error involuntario, comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada... A través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del lenguaje.*

En la escuela primaria, las prácticas del lenguaje son objeto de enseñanza. Es por eso que los contenidos formulados en este diseño toman las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social como modelos de referencia.

En el Primer Ciclo se considera que es responsabilidad primordial de la escuela:

Lograr que todos los alumnos/as comprendan la naturaleza del sistema de escritura y lleguen a leer y escribir por sí mismos.

Este ciclo, sin embargo, está lejos de ser concebido como una etapa dedicada a la adquisición de técnicas mecánicas como descifrar o codificar. Las situaciones de enseñanza se plantean de manera que la comprensión del sistema de escritura, tanto para leer como para escribir, se integre indisociablemente con la formación del lector y el escritor. De allí que, desde el ingreso mismo de los niños/as, la escuela trabaja para:

- Lograr que los niños/as lean una diversidad de obras literarias de calidad, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, para enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos.
- Iniciar a los niños/as en las prácticas del lenguaje que se ponen en juego cuando se estudia, buscando y seleccionando información sobre los temas que se proponen en la escuela, profundizándola, reorganizándola y comunicándola de maneras diversas.
- Propiciar que los alumnos/as puedan dialogar para resolver conflictos de manera consensuada, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio, hacer oír su voz claramente y de manera respetuosa (comenzando por hacerlo en su propia escuela) y empezar a actuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.

Para que los alumnos/as puedan apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje vinculadas con la literatura, con el estudio y con la participación ciudadana, es preciso que la escuela les ofrezca múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura y en intercambios orales, de manera sostenida y articulada a lo largo de los tres años del ciclo, de modo que puedan formarse como lectores, escritores, hablantes y oyentes que tengan cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus intervenciones, y comprensión sobre las de los otros.

Para el/la docente, el logro de estos propósitos supone asumir el papel de lector y escritor y, a la vez, el de mediador, para que los niños/as puedan leer y escribir por su intermedio. Implica entablar un diálogo permanente con los niños/as: *de lector a lector* y *de escritor a escritor.*

Los niños/as deben apropiarse, entonces, de las prácticas de los lectores y los escritores. En este diseño, esas prácticas se presentan alrededor de tres *ámbitos*: el de la lectura de obras literarias, el de la lectura y escritura para estudiar y el del ejercicio de los derechos ciudadanos. Cada uno permite prever, en particular, situaciones en las que se habla, se lee y se escribe.

Organizar las clases en el Primer Ciclo

Algunos criterios para organizar las clases

Formar a los alumnos/as como practicantes de la cultura escrita es muy diferente de enseñar Lengua: requiere organizar las clases de una manera distinta de la que la escuela ha construido históricamente. Como las prácticas sociales del lenguaje son múltiples, es necesario brindar oportunidades para que todos los alumnos/as participen en diversidad de situaciones en las que tengan la posibilidad de leer o escuchar y discutir sobre lo leído, colocarse en posición de entender lo que el autor quiso decir, discrepar con su posición, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje les provoca, debatir con otros y preparar los argumentos para el debate, opinar sobre lo leído y sobre los problemas de dominio público o que afectan a la comunidad escolar, escribir para dar a conocer el propio punto de vista ante un conflicto, para crear y recrear mundos de ficción, para exponer lo que se ha comprendido sobre un tema o para conservar memoria, revisar y corregir sus propios escritos, opinar y aconsejar sobre las producciones de otros..., en fin, oportunidad de *ejercer las prácticas del lenguaje*.

Además, se requiere que estas situaciones sean sostenidas en el tiempo, que se les otorgue la continuidad necesaria para que los alumnos/as puedan aproximarse a los contenidos y transformar sus conocimientos de manera progresiva y cada vez más cercana a los saberes que la escuela se propone comunicar. Para descubrir la musicalidad del lenguaje en la poesía, por ejemplo, no alcanza con escuchar un poema. Hay que escuchar muchos así como reparar en otros textos literarios donde se reencuentra lo musical –fragmentos de cuentos o juegos del lenguaje–. Para comprender que una misma historia puede ser relatada de maneras muy diferentes es necesario haber leído muchos cuentos y varias versiones de la misma historia, y es necesario *pensar* que algo parecido sucede con una noticia publicada por distintos diarios. Para preocuparse genuinamente por el léxico y las fórmulas de cortesía que se usan para escribir una solicitud muy formal, se requiere escribir diversas solicitudes a lo largo del ciclo, con distintos propósitos y destinatarios y en diversas circunstancias, de modo que cada situación constituya un desafío diferente para pensar las diversas respuestas ante problemas similares. Continuidad no significa repetición: no se trata de la misma situación sino de una variación que propone algo diferente mientras mantiene algo constante –una situación de lectura o escritura de otra versión, otro subgénero, con otros propósitos u otros destinatarios–; es un desafío que permite hacer progresar a los niños/as porque los enfrenta con otros conocimientos.

Organizar diversas situaciones con continuidad supone también programar la simultaneidad. Si en el aula se desarrolla un proyecto relativamente prolongado –por ejemplo, preparar una antología de poemas para los niños/as más pequeños–, el/la docente prevé dedicar también un módulo semanal a continuar con la lectura de cuentos y otro módulo a mantener en funcionamiento la biblioteca del aula –seleccionar y prestar libros, recomendar–. La realización de la antología no es excluyente: su preparación ocupa determinado tiempo semanal y, simultáneamente, el/la docente propone otros espacios donde se lee y escribe.

Por último, el orden en que se presentan las situaciones no puede ser prescripto, pero tampoco es azaroso. Por ejemplo, para recomendar un libro entre otros, es indispensable que se conozcan muchos libros y haber escuchado o haber leído otras recomendaciones; de lo contrario, la práctica de recomendar no tendría sentido para los alumnos/as.

En síntesis, es necesario organizar el año y el ciclo escolar de manera que los alumnos/as puedan participar en la mayor diversidad de situaciones posible, mantener su continuidad, programar situaciones que puedan desarrollarse de manera simultánea y prever el orden en que serán presentadas, tanto dentro de un mismo ciclo lectivo como las que no se lleven a cabo en otros períodos.

Situaciones de enseñanza

Para enseñar las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad es necesario que los alumnos/as tengan oportunidades de ejercerlas con diversos propósitos y desde distintas perspectivas. En el aula, determinadas condiciones didácticas favorecen el desempeño de los niños/as como escritores, lectores y hablantes genuinos: la circulación de materiales escritos, la mediación sistemática del docente como lector y escritor, las oportunidades de compartir la lectura y comentar lo leído, la participación en proyectos que –por ejemplo, la preparación de una antología de poemas para los más pequeños– permiten que las situaciones de lectura y escritura se orienten hacia un propósito genuino –seleccionar los poemas, en el caso de la antología– y a un destinatario real –los niños/as más pequeños.

Los proyectos y otras modalidades de organización de la clase en Prácticas del Lenguaje

Los **proyectos** se desarrollan por medio de una secuencia de situaciones que promueven propuestas de interpretación y producción. Pueden extenderse por períodos relativamente prolongados –uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre–, trabajando en ellos con una frecuencia cotidiana o semanal. Los proyectos se vinculan con la elaboración de un producto tangible: exponer lo investigado o realizar un fascículo, grabar un casete con poemas escogidos, organizar una campaña para el cuidado de la salud o el medio ambiente, publicar en un periódico escolar, producir folletos informativos sobre temas del mundo social o natural, recopilar los cuentos preferidos en una antología.

Mientras se desarrolla el proyecto, como se dijo, el/la docente puede destinar algunas horas semanales a la realización de otras actividades. Las **actividades permanentes**, a diferencia de los proyectos, no se articulan en torno de un producto tangible; en el caso de la lectura, por ejemplo, se puede realizar la lectura semanal de cuentos tradicionales, de una novela por capítulos o de artículos del diario. Las actividades permanentes de escritura se vinculan con diversos propósitos como registrar la información que se va recogiendo sobre un tema de otras áreas, organizar y guardar memoria de la acción cotidiana en cuaderno de clase, elaborar agendas, distribuir tareas rotativas, etc. De este modo, las actividades permanentes permiten que los niños/as se acerquen a aquellos textos que no abordarían solos, como novelas o ciertos textos de divulgación, pero también posibilitan sostener propuestas de lectura y escritura de concreción inmediata que dan lugar a que todos los niños/as lean y escriban a diario. Comunicar las prácticas del lenguaje requiere que se desarrollen también **situaciones** o **secuencias de sistematización**. En el Primer Ciclo, por lo general, las situaciones de sistematización se desprenden de un proyecto. Son situaciones que buscan sistematizar algunos contenidos lingüísticos y discursivos que aparecen reiteradamente como respuesta a problemas que se plantean a propósito de las prácticas [VÉASE, *La reflexión sobre el lenguaje en el Primer Ciclo*].

Por último, comunicar las prácticas del lenguaje, también puede dar lugar a **situaciones ocasionales** o **espontáneas** –en el sentido de **no planificadas**–, surgidas de la cotidianeidad de la clase, es decir, oportunidades para leer o escribir algo que se presenta sin aviso previo, pero que el/la docente considera que tienen sentido para los alumnos/as y se coordinan con propósitos didácticos relevantes.

Ahora bien, a lo largo del desarrollo de un proyecto en el ámbito de la lectura literaria, del estudio o de la formación ciudadana, van alternándose una serie de situaciones que permiten desarrollar los contenidos consignados: *los niños/as escuchan leer al docente*, *los niños/as leen por sí mismos*, *los niños/as dictan al docente*, *los niños/as copian con sentido*, *los niños/as escriben por sí mismos*, *los*

niños/as narran o exponen oralmente ante un auditorio. Dentro de cada ámbito, se hace referencia a esta lista de situaciones –que se explicitan a continuación– y luego se analizan específicamente en relación con los niños/as que están en proceso de aprender a leer y a escribir por sí solos (VÉANSE *Sistema de escritura*). Es importante advertir que aquí se consideran las situaciones que se desarrollan en cada caso de modo predominante aunque, usualmente, se combinen de maneras muy variadas. Por ejemplo, es posible que en una situación donde *los niños/as leen por sí mismos* se generen momentos donde el/la docente se detenga a leer un pasaje.

Los niños/as escuchan leer al docente

Cuando los niños/as escuchan leer al docente acceden a textos pertenecientes a diversos géneros, temáticas, autores y tipos de ediciones. A pesar de no enfrentarse directamente con el texto, pueden progresar como lectores porque interactúan con un adulto experimentado que ejerce prácticas de lectura –diferentes, de acuerdo con lo que está leyendo, con el auditorio y con el propósito que lo orienta– y les permite acceder al contenido de los textos y a las particularidades de la lengua escrita. A lo largo de toda la escolaridad, la lectura del docente abre a los niños/as el mundo que esconden los textos, les permite disfrutar de buenas lecturas y, en algunos casos, acceder a obras más extensas y complejas. Luego de la lectura se pueden habilitar espacios de intercambio sobre lo leído. Si el/la docente lee cuentos o poemas, los espacios de comentario y de opinión buscan conformar una posición estética y personal, que no exige haber entendido cada palabra de la obra leída. Si se leen textos informativos, la lectura y los intercambios posteriores facilitan el avance de los alumnos/as hacia la comprensión de los conceptos que transmite el texto. Del mismo modo, pueden leerse artículos periodísticos, promover la discusión entre interpretaciones diversas y ayudar a entender la posición del autor de la nota.

Los niños/as leen por sí mismos

Las situaciones de lectura directa plantean a los niños/as el desafío de leer por sí mismos poniendo en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito, con intervención activa del docente. Estas situaciones varían a lo largo del ciclo, a medida que los alumnos/as van logrando leer de manera convencional, pero se planifican desde los primeros días concibiendo a los niños/as como lectores plenos. El/la docente les entrega los textos y los enfrenta con problemas en los cuales son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que lo está, o tienen que determinar si dice o no dice algo, o decidir cuál es cuál entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase...) que es previsible para ellos.

Son situaciones de lectura por sí mismo:

- Explorar los textos para obtener una idea global de su contenido: para clasificarlos en la biblioteca (si son cuentos, enciclopedias de animales, atlas, libros de texto...); para descubrir si tienen o no la información necesaria para estudiar un tema; si se trata de revistas, para saber si presentan secciones de historietas; si fuesen diarios, para obtener una idea general de las noticias del día... En todos los casos, la exploración en manos de los niños/as y con apoyo del docente permite construir criterios para orientar las búsquedas.
- Explorar determinados materiales –un libro, una página de un libro, un sector de una página– cuyo contenido se conoce globalmente, para encontrar respuesta a un interrogante específico. Por ejemplo, explorar el índice de una enciclopedia para saber si se encontrará allí información sobre las arañas, y si se empezó a estudiar el tema, revisar el capítulo de las arañas y buscar información sobre su alimentación; explorar la receta de un pastel para saber si entre los ingredientes dice "pasas" o realizar búsquedas específicas en textos más complejos, por ejemplo, tratando de ver en un cuento de cuántas maneras diferentes el narrador se refiere a un personaje.
- *Releer* textos que ya se saben de memoria (canciones, rondas, fragmentos de cuentos con frases que se repiten, etc.) o textos que se conocen mucho (cuentos que el/la docente ha leído varias veces o páginas de animales cuya organización –cómo nacen, dónde viven– ya se tiene presente por lecturas anteriores). Se trata, para los más inexpertos, de poner en correspondencia la extensión

y las partes de las escrituras con los enunciados que ya saben que están escritos y ajustar la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada. Para los niños/as del Primer Ciclo que ya *saben leer*, lo que se busca es volver a un texto conocido para localizar puntualmente cierta información o algún fragmento específico, de concentrarse en las palabras de determinado personaje, de recoger diversas fórmulas de inicio y cierre de varios cuentos, de poner en relación diversas partes del texto –por ejemplo, la caracterización de un personaje con su forma de actuar posterior.

- Leer y releer por sí mismo para profundizar en un tema que se conoce pero sobre el que se requiere una mayor comprensión.
- Leer para compartir con otros. Existen situaciones de lectura que por su sentido social y personal son oportunas para desarrollar prácticas de lectura en voz alta: leer a otros niños/as poemas escogidos o cuentos, las glosas de un acto escolar, los resultados de una experiencia, o participar en encuentros de teatro leído. La lectura en voz alta no es una instancia de comprobación de los avances lectores de los niños/as. Por el contrario, se trata de situaciones que requieren organizar un conjunto de actividades: la selección de textos oportunos para leer ante un auditorio, la lectura previa y, muy especialmente, los ensayos necesarios que permitan lograr los efectos buscados. Aun los niños/as que recién se aproximan a la lectura pueden hacerse cargo de leer las intervenciones de un títere en una representación o de participar en una lectura poética, si los ensayos han sido suficientes.

Los niños/as dictan al docente

La situación de dictado al docente es una manera particular de escribir en la cual los niños/as, posicionados como *dictantes*, delegan en el/la docente el acto de materializar la escritura, centrándose especialmente en la composición del texto. Tanto para los niños/as que están tratando de comprender la naturaleza del sistema como para aquellos que ya escriben convencionalmente, el dictado al docente permite abordar textos de variada extensión y complejidad: una solicitud de libros a una editorial, una recomendación de un texto o espectáculo, una nota de enciclopedia, un cuento creado entre todos...

Cuando los niños/as dictan al docente, participan en una situación donde el/la docente muestra el acto de escritura y comparte los problemas que enfrenta todo escritor: decidir quién es el destinatario y explicitar propósitos; planificar qué se va a escribir –qué contenido, en qué orden, así como con qué recursos–; releer para controlar lo que se escribe; hacer consultas durante la producción recurriendo a distintas fuentes para asegurarse de que el texto diga lo previsto y de la manera en que lo hacen los textos de circulación social; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; pasarlo en limpio...

En muchas ocasiones y de manera progresiva, algunas partes del texto pueden ser dictadas al docente y otras, producidas directamente por los niños/as, solos o en parejas. Los niños/as pueden intercalar producciones propias completando la lista de elementos para una experiencia, dando un cierre personal a una invitación, expandiendo la descripción de un ambiente de un cuento... El dictado al docente se mantiene a lo largo del ciclo y de la escolaridad, cada vez que un texto supone nuevos desafíos para los niños/as como escritores.

Los niños/as copian con sentido

Las situaciones de copia en el aula resultan pertinentes cuando los niños/as pueden recuperar el sentido de lo que están copiando, por ejemplo, cuando guardan memoria del préstamo de libros, agendan datos personales de los compañeros, fichan libros de la biblioteca, registran en los cuadernos un recordatorio o un comentario construido en grupo en el pizarrón. En las etapas iniciales de la alfabetización, el/la docente ayuda a los niños/as a construir gradualmente una estrategia de copia para lograr reproducir una escritura, es decir, para no repetir un mismo fragmento o no saltear ni cambiar el orden. Saber copiar algunos nombres posibilita contar con una fuente de información sobre el sistema de escritura.

La toma de notas (cuando se trabaja un tema de estudio) o la elaboración de repertorios de inicios o finales de cuentos (cuando se reúne material para enriquecer una producción propia) son situaciones de copia con sentido que exigen a los niños/as decidir, por ejemplo, desde dónde hasta dónde corresponde copiar según los propósitos de la escritura.

Los niños/as escriben por sí mismos

Desde el inicio de la escolaridad, los niños/as escriben por sí mismos en el marco de situaciones que les permitirán apropiarse del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Cuando los niños/as escriben directamente, no lo hacen solos. El/la docente garantiza la posibilidad de consultar fuentes escritas y de recurrir a informantes. En el inicio del ciclo, al desarrollarse diversos temas, se puede proponer la escritura directa de textos despejados, como listas –de personajes de un cuento, de ingredientes de una comida–, rótulos y epígrafes. En tal caso, los niños/as ya saben qué deben escribir y tienen que resolver progresivamente cuántas marcas o letras poner, cuáles y en qué orden. Para ello se apoyan en sus conocimientos sobre el sistema de escritura y aprenden a recurrir a las fuentes de información disponibles en el aula, a la ayuda del docente y de los compañeros.

Pero también, desde el inicio, se propone la producción de textos extensos aunque todavía no logren una escritura completa. A lo largo de todo el ciclo, al plantearse la escritura, es conveniente establecer acuerdos previos acerca de qué escribir, para qué y quién es el destinatario del texto, y distribuir el tiempo para que sea posible planificar, escribir y revisar, tal como hacen los escritores fuera de la escuela.

Los niños/as pueden renarrar un cuento conocido, escribir un cuento con un personaje prototípico, una nota de enciclopedia, un folleto, una invitación, un recordatorio... Estas escrituras afrontan el desafío de cuidar la coherencia del escrito, desafío que no exigen los textos despejados –donde la coherencia se puede lograr por simple yuxtaposición de elementos equivalentes–. Mientras avanzan en la producción, los niños/as tienen que pensar –con ayuda del docente– si ya han presentado al protagonista, en qué momento darán la palabra a alguno de los personajes, si necesitan agregar una escena que no puede faltar...

Los niños/as narran o exponen oralmente ante un auditorio

Estas situaciones aluden a la comunicación oral entre un hablante –individual o grupo pequeño– y un auditorio. Es necesario aprender a narrar o exponer así como a escuchar todo el relato o la exposición. El/la docente narra y expone habitualmente, y sus intervenciones resultan un aporte enriquecedor para las narraciones y exposiciones de los niños/as. Ellos narran cuando cuentan un cuento, relatan una película o un programa de televisión o cuando comunican un hecho vivido o escuchado. Exponen sobre un tema investigado, sobre el resultado de una experiencia realizada, las conclusiones parciales mientras se está investigando un hecho o se hace una búsqueda bibliográfica...

El relato o la exposición deben ser progresivamente autosuficientes. Cuando se prevé la intervención de los alumnos/as ante un auditorio –otros compañeros, las familias– el/la docente propone algún tipo de preparación o ensayo donde los niños/as puedan considerar aspectos como los siguientes: qué saben o qué necesitan saber los oyentes, en qué momento es adecuado mostrar o señalar las imágenes o cuadros que sirven de apoyatura, cómo captar el interés del auditorio –por lo interesante del tema, porque la narración genera emociones que atrapan al lector o bien porque la información es necesaria para los que la escuchan.

La alternancia de las situaciones

Las distintas situaciones se distribuyen y alternan a lo largo del año y del ciclo. Se requiere que las decisiones sobre las diversidades que merecen ser consideradas y su necesaria continuidad sean tomadas en conjunto por los docentes del ciclo.

En este apartado se intenta ejemplificar cómo se organizan y se distribuyen las diferentes situaciones didácticas, tomando como referencia dos hipotéticos grupos escolares bien diferentes:

- un grupo de primer año donde la mayoría de niños/as no asistió al Jardín de Infantes;
- un grupo de tercer año donde los niños/as han cursado una escolaridad sin interrupciones en un contexto rico en oportunidades para involucrarse en una amplia gama de situaciones de lectura y escritura, en interacción sistemática y continua con materiales para leer y en un ambiente cooperativo que preserva el sentido social e individual de las prácticas.

En todas las aulas de Primer Ciclo, siempre hay tiempo para leer, siempre hay docentes y niños/as leyendo, mirando los libros. El/la docente siempre lee: para que los niños/as escuchen leer literatura, para compartir informaciones interesantes, para estudiar, para debatir un tema. A veces es una situación única; otras se realiza una secuencia de lecturas, por ejemplo, sobre un tema o siguiendo a un autor. En un principio, los espacios de lectura del docente con el grupo de primer año son breves y las opiniones giran en términos de "Me gustó", "Es lindo", "¿Tiene dibujitos?". Al sostener la situación durante el año, variando los títulos y las modalidades de intercambio, los niños/as amplían sus gustos y posibilidades de interpretación y comienzan a interesarse por lo que los libros dicen y a sostener la escucha por períodos más prolongados. Para que esto suceda, tienen que escuchar leer, al menos, semanalmente. De manera progresiva, además de escuchar cuando el/la docente les lee, pueden llevar materiales para leer en sus casas porque las lecturas semanales no alcanzan. Por períodos, las lecturas se incrementan al leer, por ejemplo, una novela en capítulos en diferentes días de la semana, o al estudiar en profundidad un tema. Al frecuentar la lectura, los niños/as empiezan a manifestar preferencias por ciertas obras y autores, por buscar determinados temas en libros para niños/as más grandes (porque los de los chiquitos no dicen mucho), esperan con ansiedad la devolución a la biblioteca de algunos ejemplares muy codiciados (aunque ya los hayan leído varias veces).

El contacto con diversidad de materiales de lectura brinda oportunidades para ejercer prácticas similares a las que desarrolla cualquier lector: explorar y elegir lo que se va a leer, hojear, saltear páginas, mirar sólo las ilustraciones, cambiar de libro, releer, observar y describir imágenes, escuchar y dar recomendaciones. En todos los grupos, el/la docente genera encuentros relativamente libres y distendidos de los niños/as con los libros y otros materiales de lectura: selecciona y ofrece un conjunto de materiales cuya cantidad sea acorde al número de alumnos/as presentes; los nombra y los dispone sobre una o varias mesas; invita a los niños/as a seleccionar un libro para explorar y leer individualmente; les propone compartir en parejas los efectos que la obra produjo; abre un espacio de intercambio sobre los textos explorados o leídos y organiza con los niños/as el reordenamiento del material de la biblioteca una vez finalizado el encuentro. Para muchos niños/as de primer año, estas situaciones de exploración son novedosas y significan una oportunidad especial que acontece en el ámbito escolar. Para los niños/as de segundo y tercer años, que ya han frecuentado muchos libros, estas situaciones son el espacio donde poder elegir qué leer de acuerdo con sus gustos y en interacción con otros lectores. La experiencia de explorar materiales no es igual para todos. Para los de primero, que están comenzando a comprender qué son los libros y qué hay en ellos, el/la docente organiza mesas para explorar y leer con mucha frecuencia –quincenal o semanal– y, cuando ya están familiarizados con esta práctica, la va distanciando en el tiempo. Para los más grandes, en cambio, mantiene la propuesta de una frecuencia menor y, muchas veces, propone explorar material específico sobre un tema determinado: enciclopedias de animales, atlas, textos de autores argentinos, etcétera.

La biblioteca en funcionamiento

Para que los niños/as aprendan a leer es imprescindible organizar los materiales de la biblioteca del aula y mantenerla en funcionamiento.

En primero, hay un rincón del salón con un mueble o una caja y la mayor cantidad y variedad posible de materiales de lectura al alcance de los niños/as. Cada vez que se usan se desordenan y se vuelven a ordenar entre todos, buscando y variando criterios para poder volver a encontrarlos fácilmente. Cada vez se sabe más sobre *qué es, cómo se llama, qué tiene, qué dice cada uno.* Mientras se lee, registrar los títulos que se han leído o se desean leer permite llevar memoria de las lecturas durante cierto período y trabajar sobre la escritura. Las agendas de lectura se producen en un soporte visible para todos o en los cuadernos de clases, en agendas propiamente dichas o en libretas destinada para tal fin. En algunas oportunidades, los títulos que se incluyen en las agendas de lectura son seleccionados por el/la docente. En otras, luego de una situación de exploración de materiales, el/la docente propone

a los niños/as que ellos decidan y seleccionen qué títulos incluir. A la vez, los libros se prestan y el préstamo se registra en fichas organizadas por título de la obra o por nombre del lector.

Para los más pequeños, armar la agenda, copiar los títulos, dictarlos al docente, leer qué toca cada día, buscar el libro asignado, registrar en las fichas de préstamo... son excelentes oportunidades para que aprendan a leer y a escribir solos. Por eso, el/la docente trata de hacer agendas y préstamos con frecuencia y dedica a ello el tiempo necesario: no solo se trata de prestar el libro o registrar la lectura, sino de usar el contexto para brindar oportunidades de aprender a leer y a escribir por sí mismo. En cambio, los niños/as más grandes ya no usan tanto tiempo para ordenar la biblioteca, agendar y prestar.

El material de la biblioteca se renueva periódicamente para sostener el interés, ampliar y profundizar el horizonte lector de los niños/as.

Los nombres propios y otros nombres en las actividades del día a día

Son numerosas las situaciones en las que los nombres se leen y se escriben, especialmente en primer año donde el/la docente destina un tiempo específico para planificar junto con los niños/as las actividades del día a día en el aula: localizar entre un conjunto de carteles el nombre propio o de un compañero para controlar la asistencia, buscar o guardar los útiles en la caja o lata con el rótulo correspondiente, firmar trabajos e identificar pertenencias, agendar el día y el estado del tiempo, dejar constancia del préstamo domiciliario en las fichas de lectores, controlar los libros que se leerán en la semana, identificar los nombres de los compañeros que cumplen años en el mes, localizar y registrar el nombre del responsable de una actividad acordada por el grupo (bibliotecario, escolta de la bandera, ayudante en la distribución de materiales), identificar el nombre sorteado del compañero que se llevará una "bolsa viajera" (que contiene materiales de lectura para toda la familia...), recordar las actividades planificadas para un día determinado de la semana, etc. En todas estas situaciones aparecen nombres propios y nombres de objetos vinculados con las actividades cotidianas del aula. Para que los nombres estén cargados de valor es indispensable utilizarlos en distintos contextos de lectura y escritura que respondan a diferentes propósitos. Solo así estas escrituras cobran sentido y resultan previsibles para los niños/as que están aprendiendo a leer y a escribir.

Para los alumnos/as de primer año, identificar los nombres propios y tomar el lápiz para copiar o producir otros nombres son situaciones de suma importancia. Lejos de constituirse en un ejercicio rutinario de identificación y copia sin sentido, reconocer estos nombres y reproducirlos de manera convencional son prácticas que les brindan valiosas oportunidades para adentrarse en el conocimiento del sistema de escritura. El/la docente reconoce el valor formativo de estas prácticas y oficia de modelo lector y escritor para promoverlas. A través de numerosas situaciones de intercambio y discusión sobre el sistema de escritura, los nombres se vuelven estables y sirven de fuentes de información para interpretar y producir nuevas escrituras –con *eme* de *Mariana* o con *so* de *Sonia*.

La presencia de los nombres es condición indispensable pero no suficiente para garantizar el conocimiento del sistema de escritura y el reconocimiento progresivo de las letras. Hace falta una continua y sistemática interacción con los textos y entre quienes los interpretan y producen. Como ya mencionamos, para el/la docente, esto supone asumir el papel de lector y escritor, y mediar para que los niños/as puedan leer y escribir por sí mismos: *de lector a lector* y *de escritor a escritor*.

Contenidos

Formarse como lector de literatura

Un lector de literatura elige cuándo, cómo y qué leer; recomienda y solicita sugerencias; decide seguir leyendo o abandonar el texto; aprecia no solo lo que la historia cuenta sino también cómo está contada; prefiere ciertos autores y ciertos géneros; circula entre los textos encontrando sentidos compartidos; construye la propia interpretación *jugando el juego* de personajes y sucesos ficticios.

Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros... Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos –como los peligrosos lobos de los cuentos– y versiones transgresoras de los prototipos –como los inocentes lobos de otros cuentos que cargan con las culpas de aquellos...–. Al ampliar el acceso a diversidad de materiales, se hace posible elegir, preferir una obra o una versión, unos autores entre otros. Al elegir con otros, que pueden o no compartir los gustos, se empiezan a formular las razones que llevan a escoger las obras, las ediciones, los géneros y los autores y, también, a compartir las historias, a apreciar la musicalidad de una frase o el juego que entabla el autor con el lector para sorprenderlo en el final. Se comienza a percibir esa forma particular de trabajar el lenguaje, a reconocer la visión del mundo de un autor o de una época.

El lector, aún pequeño, sabe cada vez más lo que quiere leer y lo que le gusta, se hace cada vez más autónomo y, paradójicamente, lo sabe porque accede a la lectura llevado por otros y porque la comparte con otros. Aun antes de poder leer por sí solos, los niños/as pueden comenzar a ejercer este tipo de prácticas escuchando leer al adulto. Por eso, la formación del lector no se posterga: es posible desde el primer día de clase.

Como la experiencia de lectura de los niños/as desde el hogar puede ser muy diversa, la escuela es responsable de hacer conocer la mayor variedad de obras producidas en el campo de la ficción y del acceso a otros discursos que aluden, complementan y amplían la experiencia literaria. En la escuela, la selección de materiales tiene en cuenta no solo la valoración de las obras, los intereses que los niños/as traen y los que la escuela ayuda a construir, sino también los propósitos formativos que se persiguen: acceder a la mayor diversidad posible –especialmente a las obras clásicas en versiones que en general no están al alcance de los niños/as– para formar un lector con gustos propios, dispuesto a explorar nuevas obras y transformar sus preferencias a medida que lee y comenta con los otros.

Para desarrollar este tipo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, la escuela debe hacer posible que los alumnos/as puedan:

- leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias;-
- leer, escuchar leer y comentar mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores, los recursos empleados para producir ciertos efectos;
- escribir textos en torno de lo literario.

Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias

Durante el Primer Ciclo, los niños/as exploran los libros, escuchan leer, comparten la lectura, intercambian con otros acerca de las obras de distintos géneros y autores. Así conocen cada vez más obras, pueden elegir y preferir algunas, construir sentidos cada vez más amplios y profundos sobre el universo de sus lecturas. Compartir la escucha y la lectura de obras con otros les permite beneficiarse de los intercambios y promueve la construcción de criterios estéticos en el proceso de formación como lector de literatura. La formación de un lector se realiza en plazos prolongados; para que un niño/a se constituya en lector, es decir, para que escuche leer, lea con gusto y aprenda a leer –desde el inicio de primero– y para que –hacia fines de tercero– lo haga con relativa autonomía, es necesario que

las oportunidades de lectura se concreten dos o tres veces por semana de manera ininterrumpida. Para aprender a seguir la lectura de una novela, disfrutar de las formas de decir de la poesía o lograr configurar un escenario y su relación con lo representado –teatro de títeres, por ejemplo–, la práctica esencial es *leer mucho* durante todo el ciclo, compartiendo con otros lo leído, sin descuidar los espacios de elección más personal en los momentos de buscar un libro en la biblioteca para llevarlo a casa, de votar por un cuento para que se lea o de explorar y leer libremente.

Situaciones de enseñanza

Sesiones de lectura

De manera sistemática, en el marco de proyectos o secuencias planificadas y de actividades habituales como la visita semanal a la biblioteca o la hora del cuento, el/la docente puede preparar sesiones de lectura en voz alta para sus alumnos/as, e incluir con frecuencia momentos posteriores de intercambio sobre lo leído. La lectura y el comentario de obras de distintos autores y géneros permiten ampliar los gustos y las preferencias de los más pequeños y es una situación irreemplazable para *enseñar a leer.*

A través de la lectura del docente, los niños/as se encuentran con textos cada vez más complejos y descubren que hay diferentes maneras de leer: no se lee de la misma manera un cuento humorístico, un poema lírico o un texto dramático; existen diferencias entre la lectura de una historieta, un libro ilustrado o un libro álbum y la de una obra no ilustrada. A la vez, la lectura frecuente de un lector experto –que en ocasiones puede ser un compañero o un grupo de compañeros que han ensayado especialmente– permite advertir repeticiones, distinguir las voces de los personajes o encontrar rimas.

Los espacios de intercambio posterior a la lectura hacen posible profundizar en la comprensión del texto y avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos.

Los niños/as de segundo y tercero que ya han participado en numerosas sesiones con lectores expertos y en intercambios con sus compañeros disponen de un importante caudal de información sobre qué es posible encontrar en los cuentos, los poemas, las obras de títeres. Ese es el conocimiento que les permite anticipar apropiadamente, leer e interpretar obras ya conocidas y nuevas obras. De este modo, progresan en sus posibilidades de leer por sí mismos obras o fragmentos de obras que han ido conociendo en la escuela.

Exploración y elección de obras; intercambio con pares y adultos

De manera complementaria con las sesiones de lectura, donde es el/la docente quien centralmente elige qué leer, se desarrollan sesiones donde los alumnos/as se acercan a los textos disponibles para elegir qué leer o mirar, solos o con otros, bien para decidir qué llevar a sus casas en calidad de préstamo, para reencontrarse con obras que ya han escuchado leer o para elegir cuáles se leerán luego.

En segundo y tercero, se exploran igualmente los materiales y, con la ayuda del docente y/o el bibliotecario, los niños/as recurren a los textos que acompañan el texto principal –qué dice en la contratapa o en las solapas...–, anticipan las características de las obras por los títulos que aparecen en el índice de una antología o en un catálogo, por lo que se sabe del autor, del ilustrador o de la serie o colección porque ya se han leído otras obras, por las recomendaciones de otros lectores cercanos, etcétera.

Intervenciones del maestro/a

- Manifiesta las motivaciones de la elección de los textos.
- Presenta cada obra mostrando interés, resaltando detalles o el contexto de producción.
- Lee en voz alta el texto completo o con las detenciones planificadas en lugares precisos, sin perder el sentido de lo que se intenta comunicar. El especial cuidado en este momento es crucial porque su lectura ayuda a interpretar lo que se va leyendo. Si se trata de una obra extensa, prevé dónde interrumpir, tanto para dejar latente el interés de los niños/as como para respetar la estructura de la obra y retomar oportunamente la lectura.
- Comunica el texto y al mismo tiempo da a conocer las emociones que le produce en una puesta en acto de las prácticas propias del lector experto: lee algunos pasajes con voz más suave, lenti-

fica para dar suspenso, acelera el ritmo cuando quiere transmitir excitación... es decir, no solo lee sino que también *representa* lo leído.

- Lee el texto tal cual se presenta en la versión elegida, sin transformar ni modificar expresiones o palabras porque prejuzga que no serán comprendidas. Considerar que la literatura *abre a otros mundos* implica abordar el texto literario en toda su complejidad referencial y en la variedad lingüística en que se ha producido. Los obstáculos que el texto pueda presentar se irán superando al avanzar en la lectura, al plantearse el intercambio entre los lectores o al retomarse la lectura de algún fragmento si es necesario.
- A veces, informa cómo se abordan algunos portadores en el momento de realizar la lectura. Por ejemplo, al leer un cuento incluido en una antología, usa el índice para localizar la página exacta o recurre a un señalador para suspender la lectura de una novela; en todos los casos, da a los niños/as participación en estas prácticas. En primero, por otra parte, la consulta del índice puede abrir para los niños/as un interesante espacio de lectura por sí mismos [VÉASE Sistema de escritura].
- Puede contextualizar la época de producción de una obra o la nacionalidad del autor basándose a veces en los datos que proporcionan las solapas y contratapas o recurriendo a reseñas o comentarios que aparecen en catálogos, revistas o suplementos literarios. De este modo, no solo comparte información sobre las obras sino que pone en conocimiento de los niños/as el origen de esa información. Estos datos contextuales cobran sentido cuando se ponen en relación con la interpretación de la obra. Algunos aspectos de la vida de Horacio Quiroga transcurrida durante largos años en la selva misionera, por ejemplo, pueden enriquecer la interpretación de muchos de sus cuentos.
- Después de la lectura puede promover un momento de silencio en el que cada uno pueda seguir evocando lo que la historia escuchada le generó –*habitando* esos otros mundos desde el propio– o abrir un espacio de intercambio en el que los niños/as puedan expresar sus emociones o comunicar el efecto que el cuento o el poema les produjo. Los comentarios posteriores ayudan a que se continúe desentrañando el sentido. El/la docente relee fragmentos del texto tantas veces como sea necesario: para volver a compartir la belleza del lenguaje o para confirmar, poner en duda o refutar las interpretaciones de algunos niños/as con lo que el texto dice.
- Expresa su propia interpretación y la justifica remitiendo a ciertas pistas en el texto que no han sido consideradas por los niños/as y que son relevantes para entender la historia o el modo como se cuenta: la relación entre dos personajes, la descripción del lugar en que ocurren los hechos, los indicadores que revelan quién está tomando la palabra en cierto episodio.
- En los momentos de relectura de algunos pasajes, el/la docente puede incorporar una copia del texto para el seguimiento de la lectura por parte de los niños/as. Cuando el/la docente lee y los niños/as siguen la lectura en la página, se enfrentan con la escritura, con la distribución del texto y con las diversas marcas que se concretan en la página: un inicio canónico como "Había una vez..." o el nombre del personaje, la distribución peculiar de una poesía, las marcas del discurso directo en el fragmento del diálogo entre los personajes. Empezar a coordinar lo que están escuchando leer con lo que efectivamente está escrito les permite avanzar en la autonomía como lectores: en primero, porque progresivamente pueden circunscribir el lugar donde leer y considerar los índices provistos por el texto para determinar qué dice; en tercero, porque la voz del lector experto les ayuda a adjudicar sentido completo a lo que van leyendo. Los engaños del "Gato con Botas", por ejemplo, se comprenden cuando se lee todo el episodio en el que el gato logra algún beneficio para su amo; los lectores logran penetrar en el doble sentido de lo que hace el personaje gato a través de la lectura del docente, a medida que adquieren experiencia lectora; y, cuando tienen la oportunidad de seguir el texto, pueden localizar el momento en que se inicia el engaño, advertir la extensión del suceso y releer desde que empieza el engaño hasta que concluye con la obtención del producto de ese engaño.

Contenidos

Cuando los alumnos/as leen, escuchan leer y comentan diversidad de obras se enseñan los siguientes contenidos.

Seguir la lectura de quien lee en voz alta

La práctica de seguir la lectura de quien lee en voz alta se aprende en la medida en que se la ejerce –cada vez por más tiempo, ante tramas cada vez más complejas o menos previsibles, sin perder el hilo argumental, sin perder al personaje tras las diversas maneras de referirse a él, interpretando el cambio de voces cuando se trata de discurso directo, infiriendo el cambio de escenario cuando no se lo explicita...–. Seguir la lectura también supone aprender a hacerlo de maneras diferentes, dependiendo de qué se está leyendo. Al seguir la lectura de una novela a lo largo de varias sesiones, es necesario aprender a esperar cuando se interrumpe la lectura para retomarla posteriormente, recordar la historia ya escuchada para poder continuar o volver atrás y releer para recuperar partes de la historia. Al seguir la lectura de poesías, se requiere interpretar las entonaciones que comunican matices, tensiones o sentimientos, dejarse llevar por el ritmo, por la musicalidad, permitirse interpretar más libremente las imágenes, las metáforas, los juegos de palabras, más que estar pendiente de *querer entender*.

Seleccionar las obras que se desea leer o escuchar leer

Los criterios para elegir se originan en un conocimiento casi siempre implícito sobre los géneros y los autores que se acrecienta cuando los niños/as tienen oportunidad de escuchar leer al docente, explorar las obras por sí mismos, leer y escuchar leer a los compañeros o escuchar y emitir opiniones y recomendaciones sobre lo leído, es decir, en aulas que se constituyen progresivamente en una comunidad de lectores en torno de la lectura de obras literarias.

Los criterios de selección pueden basarse en los portadores y formatos –libros, diversas ediciones en papel o virtuales–; en la calidad de la edición, las ilustraciones o la extensión, tanto como en los distintos tipos de historias –humorísticas, de miedo–; en las características de los personajes –el zorro y sus picardías, el sapo que da sabios consejos, las princesas, los niños/as que se rebelan ante las normas...–; en las formas de escribir de un autor, los temas de una colección, la continuidad de una serie, la información provista por tapas y contratapas –cuando se ha leído un cuento que ha impactado, se puede explorar el volumen porque suelen incluir listas con otros títulos de la colección o del autor–. De este modo, los pequeños lectores comienzan a preferir algunas obras entre otras. Muchas veces, eligen por las ilustraciones que les permiten anticipar algunos hechos o por un título sugerente o conocido. A medida que transitan experiencias lectoras en la escuela pueden decidir por un inicio que anticipa el tipo de historia que se va a presentar –"En un tiempo lejano...", "En mi calle, a nadie le gusta jugar al fútbol..."–; elegir "los de princesas" o "los de piratas" por la identificación con los personajes, o buscar un cuento folclórico porque esperan encontrar un diálogo gracioso entre animales. A instancias del docente y del bibliotecario, los lectores también se guían por recomendaciones de expertos, en contratapas, catálogos de editorial o secciones de publicaciones especializadas. Así, los criterios para seleccionar se hacen cada vez más explícitos y diferenciados y empiezan a considerar aspectos específicos de las obras. Cuando están empezando a leer por sí mismos, los niños/as suelen elegir coplas y poesías porque su brevedad y previsibilidad las hace más accesibles para poder oralizarlas –algo que suele deslumbrar a los que empiezan a leer solos– o buscar adivinanzas para hallar las que en el aula no se saben y proponérselas a otros. La elección, en todos los casos, expresa un conocimiento sobre las obras o sobre algún aspecto de ellas que se hace cada vez más explícito en el contexto del aula.

Adecuar la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee

Cuando los niños/as escuchan leer o comparten la lectura de diversidad de obras empiezan a comprender que no todas se leen igual. Cuando se lee un cuento de suspenso, difícilmente se quiera interrumpir la lectura antes de develar el misterio; cuando se lee una poesía, probablemente el lector intente hallar la musicalidad del lenguaje escuchando los versos... Poco a poco, los niños/as advierten que el/la docente cambia la manera de leer cuando lee un cuento, un libro álbum, un poema, una obra teatral o una historieta.

A veces, lee con diferentes ritmos –lo hace lentamente en la descripción de un bosque peligroso o acelera durante la caída del protagonista en el pozo...–, adopta una forma particular de tener en cuenta las imágenes –coordina el discurso de la imagen y el del texto en los libros álbum o en las historietas–, u omite la lectura de fragmentos, como las acotaciones en la obra de títeres, etc. Del mismo modo, la modalidad de lectura se ajusta a las situaciones y a los propósitos: a veces, se lee para compartir con los demás y es necesario hacerlo en voz alta y tratando de trasmitir emoción o suspenso; en otras ocasiones, se distribuyen los personajes de una obra de títeres y es necesario saber intervenir en el momento oportuno; con frecuencia, se lee solo y en silencio ejerciendo el propio control sobre la interpretación. El/la docente que lee en voz alta es un modelo privilegiado con quien interactuar para construir este contenido. Los ensayos de los niños/as para presentar la lectura en voz alta de los textos ante diversas audiencias, conducidos por el/la docente, son otras de las situaciones donde aprenden a adecuar la manera de leer.

Expresar los efectos que las obras producen en el lector

Cuando los niños/as comparten e intercambian impresiones u opiniones sobre las obras comienzan a comprender que los efectos que produce la lectura no son idénticos de lector a lector. Progresivamente, el espacio del aula se constituye en una oportunidad para ampliar la propia interpretación con aspectos que otros lectores han tenido en cuenta así como para confrontar interpretaciones y comenzar a coordinar lo que cada uno piensa con los datos o indicios que aparecen en el texto. El proceso mismo de interpretación del texto literario, el cual se caracteriza por no ser unívoco sino polisémico, las características de los textos y las particularidades de los distintos individuos que constituyen un grupo promueven divergencias y confrontaciones que enriquecen la interpretación porque requieren releer, opinar, justificar, seguir leyendo...

Leer, escuchar leer y comentar, mientras se reflexiona sobre los géneros, los autores y los recursos empleados para producir ciertos efectos

A medida que los niños/as avanzan como lectores es necesario incluir propuestas que permitan profundizar en la lectura de ciertas obras. Con ese propósito, a partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios, el/la docente puede seleccionar algunas obras para profundizar en la experiencia literaria y conformar una comunidad de lectores donde todos los niños/as puedan reconocerse, ser reconocidos, manifestar sus interpretaciones, valorar y comprender las de otros y, al mismo tiempo, aprender acerca de la lectura literaria.

Situaciones de enseñanza

Seguimiento de obras de un autor, de un género o subgénero, de un personaje

Una vez que se conocen muchas obras es posible plantear una serie de lecturas sobre un autor, un género o subgénero, un personaje prototípico –zorros, sapos, brujas, hadas...–. Las lecturas en profundidad de varias obras, que comparten una característica prevista, permiten comparar y reconocer recursos semejantes que aparecen en todos o variantes que se introducen para producir un efecto diferente.

Sesiones de lectura y elección de una versión de una obra entre otras

Actualmente, se puede acceder a distintas ediciones de cuentos tradicionales, de relatos populares latinoamericanos o de leyendas, mitos y fábulas. En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo, permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero.

Seguimiento de la lectura de una novela

Escuchar la lectura de una novela mediante la voz del docente implica abordar el desafío de seguir, a lo largo de varias entregas, un texto narrativo extenso; es preciso tener presentes los personajes, elaborar

y sostener la relación entre ellos a lo largo del relato, así como las numerosas líneas argumentales que pueden desarrollarse en su interior. La formación de lectores de novelas permite también establecer diversas relaciones: entre géneros, entre obras de un mismo autor, entre autores, entre épocas...

Selección de poemas para producir una antología o para recitarlos

Si los niños/as han leído y escuchado leer diversidad de formas poéticas, si han podido disfrutar e intercambiar los distintos efectos, formas y procedencias que puede tener este género, e ir conformando criterios autónomos de elección vinculados con gustos y valoraciones estéticas, estarán en condiciones de realizar una selección de las que prefieren para sí o para un destinatario acordado. En este contexto tiene sentido producir una antología –en papel, grabada en casete o digital–. Los niños/as releen textos que ya conocen para seleccionar cuáles son más oportunos a propósito del destinatario o pueden realizar una selección sobre la base de una restricción: de un autor, populares, de una temática, humorísticas, etcétera.

Sesiones de teatro leído

La elección de una obra de teatro para ser leída en voz alta requiere haber frecuentado muchas otras para poder seleccionar una entre varias; también es imprescindible considerar para qué tipo de auditorio se leerá. Preparar la obra supone distribuir los papeles, considerar las acotaciones, tomar la voz del actor o del títere para interpretar su parlamento, leer interpretando un estado mental –con rabia, con entusiasmo, a punto de llorar...

Cuando se aprende a leer en voz alta, también se aprende a profundizar en la construcción de sentidos porque la lectura en voz alta es, ante todo, una interpretación de la obra que el lector construye sobre la base del texto del autor.

En todas las propuestas descriptas, también se promueve la lectura de otros textos que aportan conocimientos sobre las obras y sus contextos, para progresar en la interpretación: recomendaciones y reseñas, biografías de autores e ilustradores, prólogos, catálogos, textos explicativos y descriptivos sobre personajes y ambientes. Estos textos enriquecen la posibilidad de seleccionar o seguir a un autor, un género o subgénero. Al leerlos, los niños/as ejercen prácticas como la de localizar el fragmento que aporta datos sobre la obra o el autor que se está leyendo. Durante la puesta en común, los niños/as intercambian acerca de qué aportan esos textos para comprender más profundamente la obra.

Intervenciones del maestro/a

- Sostiene y profundiza el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo. Durante el intercambio, el/la docente: relee en voz alta ciertos fragmentos; interviene para que los alumnos/as adviertan algún aspecto –volviendo al texto, reparando en la imagen o en la relación entre ambos–; apela a conocimientos extratextuales para ponerlos en relación; busca, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente; propone algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con los niños/as; brinda información directa que ellos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos/as tienen que elaborar).
- Plantea a los alumnos/as un problema para que lo discutan en pequeños grupos y pone luego en común las respuestas de todos y el modo de resolverlo.
- Ayuda a sistematizar estrategias para resolver los problemas de lectura y las conclusiones que se van construyendo sobre cómo escribe determinado autor, cómo son las brujas de los cuentos, cómo se comportan los animales en las fábulas... Las sistematizaciones recuperan saberes construidos en todos los momentos precedentes y pueden plasmarse en tomas de notas colectivas que se incrementan, acumulan y transforman durante el transcurso de las clases.

Cuando se preparan lecturas en voz alta, el/la docente:

- discute acerca de cuáles son las obras más adecuadas para ser leídas ante determinado auditorio;
- interviene para vincular el sentido del texto con la manera de oralizarlo: los estados de ánimo de los personajes requieren un modo de leer; los poemas conllevan cierta entonación o ajustes en la velocidad de lectura de un verso o de un estribillo;

- señala dificultades y ofrece ayudas diversas para solucionar los problemas: leerles, proponer interpretaciones a ciertos fragmentos, promover la relectura de acotaciones en el texto que favorecen la práctica de la lectura oral más adecuada;
- garantiza el tiempo de ensayos necesarios para que los niños/as estén condiciones de leer ante un auditorio y poder ser entendidos –por lo tanto, hasta no titubear ni deletrear–, y a la vez provocar el efecto deseado.

Contenidos

Cuando los alumnos/as leen, escuchan leer y comentan reflexionando sobre los géneros, los autores y los recursos empleados para producir ciertos efectos, se enseñan los siguientes contenidos.

Releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas

El texto literario es polisémico, es decir, permite interpretaciones más o menos diversas. De allí que, durante los momentos en que se comenta una obra, muchas veces es necesario volver al texto para, por ejemplo, encontrar el fragmento sobre el que se manifiesta una interpretación divergente y validar una interpretación o comprender que varias son posibles; recuperar un hecho *perdido* en el hilo argumental que obstaculiza la comprensión de la historia o que da lugar a una interpretación diferente; identificar qué personaje toma la palabra en un diálogo directo –especialmente cuando no está explícito– o distinguir cuándo es el enunciador quien está *hablando* y cuándo lo hacen los personajes, recuperar cuál es el personaje del que se está hablando –especialmente cuando se va cambiando la manera de nombrarlo o se omite deliberadamente; aclarar el significado de expresiones que remiten a otras precedentes o posteriores en el texto, discutir el sentido de expresiones metafóricas, etcétera.

Releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje

Cada obra promueve distintos efectos, no siempre idénticos, de lector a lector. Cuando se leen muchas obras con ciertas características recurrentes y se comparte estos efectos se puede llegar a comprender progresivamente de qué manera el lenguaje permite lograrlos.

En algunos *cuentos*:

- se crea un clima determinado mediante la descripción exhaustiva de un escenario (la noche en el bosque);
- se generan adhesiones o rechazos del lector ante los personajes a partir de algunas pistas o explicitaciones de sus intenciones o estados mentales;
- se lentifica el tiempo con descripciones o narraciones de hechos anteriores o se acelera el desarrollo de los acontecimientos para crear un estado de mayor excitación;
- se reduce la distancia con el lector al introducir la voz de los personajes;
- cuando se trata de elegir una versión de un cuento entre otras para armar, por ejemplo, una antología de cuentos tradicionales, se hace evidente que la historia puede ser la misma pero contarse de diversas maneras. Al elegir una versión se comienza a apreciar el lenguaje literario, distinguiendo qué sucede de cómo está contado, evocando y relacionando los diferentes textos leídos.

En la *poesía*, los recursos lingüísticos que la caracterizan (metáforas, imágenes, personificaciones, repeticiones de diverso tipo, rima y ritmo) generan la evocación de emociones, impactan de diversos modos en los lectores.

En los *textos teatrales*, quienes leen comparten efectos al acceder al mundo de los personajes por medio de los parlamentos, de las indicaciones escénicas y de las acotaciones, que les permiten acceder a la descripción del escenario, de las intenciones de los personajes o de sus reacciones o sentimientos.

En los *libros álbumes* y en las *historietas*, la ilustración puede completar o transformar el sentido construido sobre lo escrito.

Algunas obras logran determinados efectos al hacer referencia a diversas tradiciones culturales o a múltiples discursos sociales –el cine, la televisión, la historieta, la plástica, la publicidad– y promueven la posibilidad de explicitación de estas relaciones por parte del lector.

Poco a poco, al preguntarse por qué produce tanto miedo *ese bosque* y no los otros, o por qué, desde el inicio, ya se sabía que *ese príncipe* no se iba a comportar como todos los príncipes, es posible ir acercándose a explicaciones que superen el simple impacto de la obra y descubriendo que ciertos recursos lingüísticos tienden a producir determinados efectos en el lector.

Releer para reconocer las distintas voces que aparecen en el relato

Dado que la interpretación suele depender de conocimientos tanto literarios como culturales, los aportes del docente permiten profundizar la interpretación, enriquecerla y ampliarla, al reparar en las distintas voces que aparecen en el texto: las voces de los personajes por medio del discurso directo o indirecto y las citas o relaciones intertextuales con otras obras o con otros géneros discursivos.

Reconocer, progresivamente, lo que las obras tienen en común

Leer obras de un mismo autor permite realizar anticipaciones sobre maneras de ver el mundo, sobre situaciones, personajes o ambientes que reaparecen de una obra a otra. Leer obras del mismo género permite reconocer lo que estas tienen en común y lo que las diferencia. Hay mucho en común entre los castillos de los cuentos, entre los diversos caballeros y los distintos fantasmas, y lo mismo sucede entre las hadas, las brujas y los hechizos. Mediante la lectura se va configurando progresivamente un universo de expectativas creadas por la frecuentación, el intercambio y la deliberación permanente que permite a los niños/as hacer anticipaciones a la vez que revisarlas cuando se produce un quiebre entre lo esperado y lo que el texto plantea.

Poco a poco, es posible reconocer y sistematizar estas expectativas, primero mientras se lee; más tarde, vinculando un texto con otro y, progresivamente, distinguiendo lo que es propio de cada obra y lo que tienen en común los diferentes géneros. Por ejemplo, anticipar que los animales conforman el universo ficcional de fábulas y cuentos folclóricos; que hadas, brujas, duendes y gnomos son personajes de los cuentos maravillosos y que en ellos pueden suceder transformaciones maravillosas; que algunos relatos presentan ambientes y personajes que se mueven dentro de un universo perfectamente reconocible, cotidiano para el lector; pero que en algunos acontecen irrupciones fantásticas, inexplicables, que trasgreden lo cotidiano; que las poesías recurren a juegos del lenguaje y que su lectura requiere un ritmo para producir ciertos efectos; que las historietas y algunos textos narrativos apelan a relaciones indispensables entre el texto y la ilustración para ser comprendidos; que los ambientes maravillosos de los cuentos tradicionales europeos se desarrollan en bosques, caminos, castillos y no en ambientes urbanos como los contemporáneos; que las leyendas se vinculan con ciertas creencias culturales muchas veces distantes del lector porque han surgido como explicaciones fantásticas del origen de los habitantes o de los elementos de la naturaleza o para ejemplificar, por medio de la narración, los efectos de hechos destructivos o para dar cuenta de datos históricos puntuales.

Escribir textos en torno de lo literario

En el Primer Ciclo, el propósito didáctico de la escritura está lejos de la intención de formar escritores de literatura. Lo que se busca es que los niños/as produzcan relatos escritos renarrando cuentos tradicionales, inventando historias, pequeñas obras para títeres –para regalar una antología a los niños/as del Jardín o representarla en una fiesta escolar–, que publiquen recomendaciones de la novela que escucharon leer al docente o del autor cuyas obras están siguiendo –en la cartelera o en el periódico de la escuela–. Estas propuestas u otras del mismo tipo permiten que los niños/as, al escribir, se planteen problemas similares a los que enfrentan los escritores: si en el aula se discuten y resuelven esos problemas para poder mejorar y concluir los textos, se estará trabajando sobre la práctica de la escritura.

Durante las diversas sesiones de escritura previas a la producción de un texto, el/la docente promueve la interacción entre lectura y escritura en un proceso de idas y vueltas entre el texto que se está pro-

duciendo y los textos ya leídos de otros autores con el propósito de ver de qué manera los escritores expertos resuelven dificultades similares a las que los niños/as enfrentan: "¿Cómo fue nombrando al personaje para no decir siempre 'Caperucita'?; ¿Dice 'la niña'?"; "¿Cómo nombró el autor al 'lobo'?", "Cuando dijo 'el malvado', ¿no será que, además de nombrar al personaje, el autor dio a los lectores una pista para que desconfiaran de él?". El planteo de estos problemas permite aprender a escribir y redunda, poco a poco, en interpretaciones más profundas de los textos que se leen.

Es a partir de las situaciones de escritura contextualizadas que los niños/as tienen oportunidad de probar y desarrollar diferentes estrategias de género y discursivas para lograr narrar una historia con mayor eficacia, plasmando completamente los acontecimientos y buscando concretar la finalidad de sorprender, emocionar, generar risa o suspenso. En estas situaciones se ponen en acción las prácticas que los escritores ejercen también fuera de la escuela: planificar el texto considerando para quién se lo escribe y con qué propósito, pensar qué escribir y cómo hacerlo, revisar y ajustar el texto en torno de los objetivos, los modelos y los destinatarios.

Las prácticas de lectura planteadas en los ejes anteriores constituyen condiciones previas imprescindibles para poder abordar las prácticas de escritura en este eje.

Situaciones de enseñanza

Reescritura de una versión de un cuento tradicional

El conocimiento que los niños/as tienen sobre los cuentos tradicionales, las historias y sus características –construido por medio de la lectura y la relectura de numerosas obras de este tipo, y también por escuchar narraciones orales o ver películas sobre las mismas historias o que aluden a ellas– facilita la producción del texto porque se conoce el argumento. Cuando se reescribe una versión de un cuento es útil volver a los textos leídos para consultar cómo indicar al lector que los personajes están hablando, cómo dar cuenta del estado mental de un personaje, etc. En estas situaciones también es posible que los niños/as consulten textos que hablan de los escenarios –por ejemplo, libros o artículos sobre castillos– y de los personajes –las hadas, los duendes o los piratas– para obtener información que permita enriquecer la versión propia de la historia. Al releer los cuentos o al consultar otros textos se intercambia con los pares y el/la docente, se toman notas y se marcan los textos consultados para identificar las diferentes maneras en que se resuelven los problemas planteados.

Reescritura de un cuento en versión dramática

El pasaje de género requiere que los niños/as seleccionen un cuento apto para ser transformado en texto dramático –los que presentan varios personajes que dialogan entre ellos, cuya trama avanza linealmente, son los más apropiados para la reescritura en este ciclo–. Durante el desarrollo de la propuesta, se lee y relee tanto el cuento elegido como diversos textos dramáticos (obras para títeres o de teatro infantil). Esto conduce a discutir y decidir sobre algunas cuestiones: cómo plasmar en el texto dramático las características de los personajes y de su estado de ánimo o la descripción de un ambiente; cómo resolver los pasajes en los que el cuento presenta intercambios entre los personajes mediante del diálogo indirecto ("La mamá le pidió a la niña que fuera a visitar a su abuela") y que deben ser transformados en parlamentos; cómo indicar pausas, gestos, tonos, volúmenes, formas de expresar la afectividad. Los niños/as tienen que aprender a apelar a las indicaciones gráficas y textuales (introducción del parlamento por medio del nombre del personaje, acotaciones, tipografías diferenciadas, títulos) y al diseño de página (distribución de las escenas separadas por títulos o por blancos en la página) que faciliten la lectura del texto.

Creación de narraciones

Si los niños/as han leído varios cuentos del mismo subgénero (de miedo, maravillosos), obras con la aparición de un personaje prototípico (ogros, brujas, lobos), de un mismo autor o una novela en la que el protagonista vive una aventura distinta en cada capítulo es posible plantear una situación de escritura en la que creen una historia que mantenga las características esenciales de las obras leídas: un cuento de ogros, una nueva aventura de "Pinocho" o de "Dailan Kifki".

Producción de un prólogo para una antología realizada en el aula

Cuando los niños/as preparan una antología y la editan deciden con el/la docente qué tipo de introducción interesaría al lector. El prólogo antecede a otro texto y tiene como propósito contextualizar la obra para quien se enfrenta con ella: qué cuentos o poemas contiene, de qué tipo o de qué autores, etc. También puede incluir referencias al proceso de selección de las obras o a cómo se originó el proyecto.

Producción de recomendaciones

Recomendar es una práctica social que ingresa en la práctica escolar cuando los niños/as leen y escuchan leer de manera habitual e intercambian sobre las obras. Muchas veces esta práctica solo se ejerce en forma oral. Dado que la recomendación es un texto de opinión que promueve la formación y la formulación de criterios de elección de obras, es necesario plantear también situaciones de escritura, hacerlas de maneras más formales y sistemáticas, de modo de ampliar y diversificar los destinatarios y los circuitos de circulación de los textos –cartelera de recomendaciones, catálogo de circulación interna o extraescolar, recomendaciones aparecidas en periódicos de la escuela o de la biblioteca, etcétera. Producir recomendaciones permite a los niños/as avanzar como escritores y profundizar en los textos literarios ya que no solo tienen que expresar sus gustos sino, además, identificar en la obra pistas que permitan sustentar la opinión expresada: rastros de estilo de un autor o un ilustrador; características de los personajes, recursos literarios utilizados para producir ciertos efectos en el lector. Las recomendaciones también suelen incluir una síntesis del argumento –sin comunicar el desenlace– o ciertos datos que generan expectativa en el lector. Habitualmente, también se introducen datos de la edición, del autor, del ilustrador e, incluso, de la colección.

Presentación de una "Galería de personajes"

Cuando los niños/as han leído numerosas obras narrativas que incluyen un personaje prototípico y han participado en intercambios donde se promueven la comparación y el análisis de aquellos, se puede plantear la realización de una "Galería de personajes" y profundizar sobre sus características o crear los propios. La galería da lugar a la escritura de carteles con los nombres de los personajes, de listas con los elementos o atributos que los caracterizan, de notas y cuadros comparativos, de descripciones. La presentación puede ser diversa; la más frecuente en este ciclo es el dibujo acompañado por un epígrafe que se complementan entre sí.

Intervenciones del maestro/a

- Prevé dos o más sesiones de escritura para dar tiempo a revisar el texto.
- Invita a los niños/as a pensar qué y para quién escribirán y cómo conviene hacerlo.
- Relee varias veces el texto que está en proceso de producción para que los niños/as retomen lo escrito, piensen cómo continuar o cómo mejorarlo, y relee el texto final para revisarlo y corregirlo hasta lograr la mejor versión.
- Al releer los textos, asume la posición de un lector externo a la vez que indaga sobre informaciones faltantes o incoherencias, por ejemplo, la aparición abrupta de un personaje, la alteración de la secuencia temporal, etcétera.
- Explicita algunos de los problemas que plantea el texto y da opciones para solucionarlos (en el género narrativo, por ejemplo, diversas fórmulas de iniciación, distintas maneras de presentar a los personajes o formas de aludir a ellos a lo largo del relato, repertorio de verbos para dar la palabra a los personajes, repertorio de expresiones para indicar el paso del tiempo, el cambio de escenario, etc.).
- Cuando los niños/as prologan una antología o recomiendan obras literarias, promueve la consulta de textos del mismo tipo que pueden contribuir con el que se está produciendo.
- Propone realizar marcas y anotaciones *alrededor* de los textos consultados cuando estos aportan informaciones necesarias u opiniones interesantes.

Contenidos

Cuando los alumnos/as ejercen prácticas de escritor en torno de lo literario, se enseñan los siguientes contenidos.

Plantearse y sostener un propósito para la escritura y tener en cuenta al destinatario

Cuando se producen prólogos o recomendaciones se persiguen propósitos, por ejemplo, compartir las razones por las que se elige un autor para recopilar sus obras, expresar los sentimientos que originaron la recopilación de determinados poemas, opinar sobre lo leído y convencer a otros de hacerlo. También se tiene/n en cuenta al/los destinatario/s, compañeros o familias que van a recibir la antología, es decir, a quienes leerán las recomendaciones. En el Primer Ciclo, el/la docente explicita el propósito y hace presente la existencia de los destinatarios porque de ese modo ayuda a los niños/as a tomar decisiones durante el proceso de producción ("Ojalá que *les* guste", "Es para *todos* los chicos del Jardín").

En los cuentos u otros textos de ficción, el propósito puede ser interesar al lector con una historia, producir miedo o inquietud, provocar risa... El/la docente orienta a los niños/as en la búsqueda, en las obras leídas, de los recursos utilizados por los escritores expertos para conseguir esos efectos –en algunos cuentos, las descripciones detalladas de ambientes ayudan a crear ciertos climas; en las obras de títeres se logra divertir o asustar a los espectadores cuando ven un peligro que el protagonista no está en condiciones de descubrir– y los ayuda a que recurran a recursos similares en su escritura para producir los efectos similares. En cuanto al destinatario, en el Primer Ciclo, el desafío al escribir es tratar de que los niños/as tengan en cuenta al lector, es decir, que relean el propio texto mirando *desde afuera* y piensen si se entiende ("¿Se entiende que dos sucesos ocurren simultáneamente? ¿Dónde lo dice?"; "¿Cómo se da cuenta el lector de que el lobo piensa comerse a Caperucita?"; "¿Qué falta poner para que los lectores comprendan que el lobo es peligroso?")

Intercambiar y acordar, antes de empezar a escribir, qué y cómo se va a escribir y revisar las decisiones mientras se escribe

Producir un plan para el texto que se va a elaborar (pensar qué se va a escribir) es parte de las tareas de los escritores expertos. En el Primer Ciclo, cuando escuchan leer y cuando leen y comentan muchas obras, los niños/as adquieren un cierto conocimiento sobre cómo transcurre una historia o sobre las posibles actitudes de personajes prototípicos, como las princesas o los fantasmas; sin embargo, en el contexto de la clase, necesitan compartir las decisiones con los pares y con el/la docente para resolver problemas de la práctica de la escritura, en especial, los referidos a la organización y la progresión de las ideas en el texto.

Al producir un cuento, los niños/as intercambian y resuelven cuáles son las acciones indispensables que constituyen el argumento de la historia; cuál es el conflicto y su forma de resolución, los escenarios, los personajes y sus rasgos; qué persona asume la voz del narrador. Es usual que los cuentos clásicos utilicen la tercera persona, pero, en segundo o tercer años del ciclo, el/la docente puede proponer escribir una versión de "Caperucita Roja" desde la voz del lobo; si este toma la palabra para narrar los hechos, será necesario cuidar que la primera persona se mantenga en todo momento.

Al transformar un cuento en obra dramática es necesario anticipar qué transformaciones discursivas y gráficas requerirá el cuento seleccionado: qué permanece del relato, qué se reescribe de acuerdo con el nuevo género, qué se agrega.

Al producir una recomendación puede ser necesario discutir sobre qué será imprescindible reseñar acerca de la historia y qué no –por ejemplo, el final de la historia; qué datos son indispensables para que el lector pueda hallar la obra referida; qué estructura tendrá el texto, qué recursos retóricos pueden utilizarse para despertar el interés del lector –un inicio impactante, un cierre intrigante, una expresión valorativa–; cómo se incluirán el enunciador y el enunciatario –"Les recomendamos...", "Lean..."–, o se mantendrá con una forma impersonal –"Este cuento...", "Su lectura provocará...".

Al producir un prólogo para una antología puede ser necesario anticipar qué se va a decir y en qué orden acerca de las obras que la conforman, del autor o del género, del proceso de producción realizado en el aula. O puede decidirse cómo se presentará el enunciador colectivo mediante la adopción y el mantenimiento de la primera persona –"Nosotros hemos seleccionado estas obras"– o cómo se distanciará recurriendo a la tercera persona –"Estas obras fueron seleccionadas para...".

Intercambiar con otros acerca de las decisiones que se van asumiendo mientras se escribe y recurrir a distintas obras para escribir la propia

Los escritores expertos procuran muchas veces ofrecer su texto a un lector que no participe de su producción para solicitar su opinión y comprobar si se entiende aquello que quisieron expresar. Se trata de una práctica en la que se concreta de manera extrema el necesario desdoblamiento escritor-lector y esto permite controlar las decisiones que se toman al planificar y textualizar. En el Primer Ciclo, los niños/as empiezan a posicionarse como escritores atendiendo a cómo se cuenta (el relato) y qué se cuenta (la historia) y, en general, producen *de una sola vez* sin tomar decisiones explícitas sobre la escritura ni desplegar prácticas de control sobre lo que se textualiza. El/la docente favorece la instalación de ese desdoblamiento (escritor-lector). Algunas decisiones didácticas van en ese sentido: los niños/as renarran de a dos, de modo que sea necesario explicitar entre ambos mínimos acuerdos antes de empezar a escribir, los dos niños/as están alternativamente a cargo del lápiz o a cargo de seguir la escritura, y saben de antemano dónde y cuándo transcurre la historia, cuáles son los personajes y sus características, cuándo y cómo se los presenta y cómo se los va nombrando, qué sucesos acontecerán y en qué orden..., es decir, tienen a mano algunos elementos para controlar si esos aspectos aparecen en la escritura. Del mismo modo, el/la docente propone que *se lean* unos a otros y que pidan aclaraciones y hagan señalamientos (aclarar una expresión que resulta ambigua, tachar una indicación temporal que resulta reiterada).

A lo largo del ciclo, el/la docente es el lector externo privilegiado. En el aula, donde está fuertemente instalada la práctica de la lectura, también los libros conocidos son interlocutores que ayudan a tomar decisiones, controlar y mejorar el propio texto. Ir y volver sobre las obras leídas es una práctica que permite reflexionar sobre la escritura y profundizar en la comprensión de aspectos de la obra que no siempre son considerados suficientemente mientras se lee.

Revisar lo que se escribe mientras se escribe y las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito

El escritor toma decisiones acerca del contenido general de lo que va a escribir, decide el rumbo del relato y las pistas para que el lector lo descubra, elige el género y las estrategias para lograr ciertos efectos. Mientras produce el texto, necesariamente debe controlar que sus decisiones se concreten en la escritura. La revisión es recursiva y se ejerce por medio de relecturas del texto que se está produciendo para saber dónde seguir, para controlar lo que se escribió y lo que falta escribir, y para evaluar lo planificado y lo textualizado en función del propósito, la situación y el género. La revisión, en determinado momento, también es de un texto que se considera completo, aunque provisorio, o sea, una versión preliminar del texto final. En el Primer Ciclo, los niños/as tienen que aprender a releer y revisar lo que ya escribieron. El/la docente interviene para releer por ellos o ayudarlos a hacerlo de modo que tengan presente todo el texto, ya que muchas veces establecen la continuidad del relato a partir del último renglón, sin tener en cuenta lo que escribieron algunos renglones más arriba. En situaciones de dictado al docente, este procura que los niños/as adviertan con qué propósitos relee y qué aspectos de la escritura revisa y corrige. Durante las revisiones es posible resolver diferentes problemas, por ejemplo, los siguientes.

- Evitar repeticiones innecesarias sin generar ambigüedades –salvo que se decida hacerlo intencionalmente, por ejemplo, cuando un personaje reitera el nombre de otro personaje al que intenta rescatar–, controlando que el texto resulte cohesionado –los nombres de los personajes ("Pulgarcito") pueden ser sustituidos por pronombres o por construcciones léxicas (el astuto pequeño) o ser elidido en caso de que el referente pueda ser recuperado por el lector.

- Encontrar recursos para caracterizar a los personajes por medio de adjetivos, de construcciones adjetivas, construcciones comparativas o descripciones que quedan implícitas en las acciones que realizan.
- Incluir las motivaciones que regulan los comportamientos de los personajes mediante el uso de verbos modalizados ("*Empezó a correr* por toda la casa", "Se *puso a cortar* leña"), de vida interior ("La pobre muchacha *sufría* con paciencia y no se *atrevía* a *quejarse*").
- Cuando se está escribiendo un cuento o una obra de teatro, controlar que todas las acciones guarden una relación causal entre núcleos centrales.
- Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen entre sí de manera coherente, mediante la presentación de las acciones en una sucesión temporal lógica por medio de conectores, tiempos verbales, uso de circunstanciales y, en caso de que se altere, será la voz del narrador o la de un personaje la que restituirá el orden temporal ideal y las acciones en que no puede participar.
- Reponer y favorecer la conexión entre partes de acuerdo con el texto que están produciendo utilizando distintos recursos gráficos, lingüísticos y discursivos. Cuando escriben textos dramáticos, las acotaciones escénicas tienen por finalidad indicar acciones que solo se representan o que han acontecido.
- Apelar, en una recomendación, a recursos retóricos que permitan convencer al lector de que vale la pena leer la obra.
- En un cuento, indicar lo que dicen los personajes por medio del diálogo directo permite incluir la voz de los personajes y esto implica recurrir a diversos verbos del decir que permiten al narrador introducir o aclarar posteriormente quién habla y marcar ciertos matices en lo enunciado. En cambio, en un texto dramático, en el que desaparece el narrador para permitir "actuar" a los personajes, la voz de estos se introduce con el nombre del personaje y los dos puntos como marca gráfica, y se enuncian directamente los matices del enunciado ("Jefe (*ofendido*): —Sí que puedo...").
- Controlar la puntuación para advertir al lector que dos ideas distintas se separan (uso del punto), que se pasa de la narración al diálogo (uso de la raya o guión de diálogo), que se está haciendo una aclaración (uso de la raya o guión, comas para aclarar), que el personaje se asombra, duda o pregunta (uso de los signos de entonación), etcétera.
- Revisar la ortografía del escrito a cargo de los niños/as con ayuda del docente y a cargo del docente como corrector externo cuando se agotan las posibilidades de los niños/as.

Editar considerando el propósito que generó la escritura, las características del portador, del género y del destinatario

No todas las producciones escritas se editan, aunque la mayoría *se pasan en limpio*. El trabajo con el procesador de texto –desde primer año– permite realizar las revisiones en pantalla; en cualquier caso, papel o pantalla, en la última revisión siempre es posible mejorar la escritura. Las producciones que van a tener efectivamente lectores externos –la nueva versión de un cuento, la obra de teatro, las antologías– llevan a enfrentar un proceso de edición que implica: decidir la inclusión de índice, ilustraciones, fotos; diagramar páginas, tapas, contratapas y/o diseñar la página –observar la espacialización si se trata de un poema, una obra dramática–, definir el tamaño oportuno, de acuerdo tanto por lo que contiene como por el espacio de publicación del que se disponga.

Evaluación

Si los alumnos/as transitan de manera sostenida y frecuente las Prácticas del Lenguaje propuestas en torno de la literatura y lo hacen en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se espera que:

- puedan seguir la lectura del docente por lapsos cada vez más prolongados;
- manifiesten lo que comprendieron y lo que no comprendieron de manera cada vez más precisa y que respondan a dudas de los otros;
- opinen sobre las obras leídas y escuchen las opiniones de los otros;
- localicen un tramo del texto donde es preciso ubicarse –para releer, para seguir la lectura...– o pidan ayuda para hacerlo expresando claramente lo que están buscando;

- reconozcan autores, géneros y colecciones y manifiesten preferencias;
- compartan la responsabilidad de leer algunos textos con el adulto, intentando hacerlo por sí mismos en algunos sectores y comenten lo que han leído;
- reconozcan cada vez más indicios para la interpretación y la valoración de los textos literarios, más allá del mero gusto personal como única apreciación posible;
- comenten y seleccionen en las obras partes o episodios de su interés y fundamenten sus preferencias;
- aprecien las características de los personajes, del espacio o del lenguaje a partir de lo leído y de la confrontación con las opiniones de los otros;
- reflexionen sobre distintas informaciones que puedan no estar explícitas en la obra (las motivaciones de los personajes, el emisor de un parlamento, las relaciones de causalidad, las connotaciones de algunos términos poéticos, etc.);
- relacionen lo que están leyendo con experiencias vividas, con otros textos leídos, con películas vistas u otras obras de arte que la experiencia escolar les haya permitido conocer.

Desde el primer día de clases, los niños/as comienzan a formarse como lectores de literatura. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido y evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y a escribir por sí mismos se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en Sistema de escritura.

Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante

Desde el primer año de escolaridad primaria se desarrollan en el aula proyectos de estudio relacionados con las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Docentes y alumnos/as se aproximan al conocimiento de "las partes del cuerpo en seres humanos o animales", del "Sistema Solar", de "la vida cotidiana hace cincuenta años", de "la producción de la miel o de los alfajores", de "los seres vivos que habitaron la Tierra hace millones de años atrás". A veces también indagan temas distintos de los que se plantean en estas áreas, temas que despiertan el interés o la curiosidad de los niños/as, que son en sí mismos curiosos, o que adquieren cierta resonancia en el lugar o el momento. La idea de un niño/a de Primer Ciclo que *estudia* o que profundiza sobre un tema puede parecer extraña. Sin embargo, para los niños/as no es extraño su interés por el mundo natural y social. Ellos se interrogan permanentemente y elaboran diversas ideas al intentar desentrañarlo, y ello posibilita involucrarlos en proyectos de conocimiento o simplemente *para saber más* desde edades tempranas.

Las prácticas del lenguaje son modos de acceso a los contenidos y, por eso, forman parte de lo que los niños/as deben aprender en el aula. Para estudiar o saber más, el/la docente propone a los niños/as leer mucho –por sí solos o siguiendo la lectura del adulto–, confrontar información ofrecida en diferentes fuentes, hablar y escribir –por sí mismos o por dictado al docente– en condiciones de enseñanza donde él media entre los alumnos/as y los textos. Es así que mientras se apropian de nuevos conocimientos también aprenden a actuar como lectores, escritores, hablantes y oyentes.

Al iniciar las secuencias de estudio, el/la docente introduce y ubica la temática, suscita los primeros comentarios e interrogantes. Los diversos recorridos –por medio de explicaciones, visitas, observación directa, experimentación, lectura de diversas fuentes, toma de notas...– permiten que, cuando los alumnos/as se acercan a los textos que abordan los contenidos, ya dispongan de conocimientos que les posibilitan aproximarse con algún sentido, interpretar las imágenes o esquemas y producir sus propios escritos o presentaciones orales. Y esto pueden hacerlo desde primero, es decir, aun antes de que efectivamente sepan leer y escribir de manera convencional.

La lectura, la escritura y los intercambios orales se ven favorecidos por el conocimiento progresivo de los temas, al mismo tiempo que el leer, el escribir y el hablar permiten detenerse en los contenidos, reflexionar sobre ellos, repensarlos y avanzar progresivamente sobre lo que ya conocen.

Para desarrollar este tipo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, la escuela debe hacer posible:

- buscar y seleccionar información;
- profundizar, conservar y organizar los conocimientos;
- comunicar lo aprendido.

En los proyectos o secuencias de estudio, pueden presentarse todos o algunos de estos propósitos.

Buscar y seleccionar información

En el marco de los proyectos de estudio o de profundización de un tema de interés, entre otras situaciones, el/la docente pone a disposición de los niños/as una variedad de fuentes escritas y audiovisuales cuyo acceso posibilita como mediador para que ellos puedan decidir cuáles les servirán para aprender más del tema y cuáles descartarán. Cuando los alumnos/as se enfrentan a los materiales para decidir su pertinencia, ya tienen elementos que les permiten explorarlos con algún sentido y orientar sus búsquedas, porque en el ámbito de la biblioteca han investigado intensamente otros materiales, y porque el/la docente ha brindado diferentes oportunidades de acercamiento al contenido propuesto –experiencias directas, intercambios orales, visitas, etc.– que permitieron poner en circulación conceptos acerca del tema, aproximarse a él, empezar a generar nuevos interrogantes.

Los alumnos/as exploran los materiales que el/la docente, las familias, las bibliotecas escolares y barriales permiten reunir. Muchas veces, el/la docente pone en las mesas un conjunto de textos que ha seleccionado o elige algunos sitios de Internet para que exploren o exhibe material audiovisual. Se trata de presentar aquellos materiales que se encuentren en sus soportes habituales y que brinden mejores posibilidades para plantear problemas al grupo –por ejemplo, algunos que informen exclusivamente sobre el tema, otros que lo incluyan entre otros temas y algunos que no contengan la información buscada–. Entre estos materiales, deben existir textos pensados para la lectura directa de los niños/as, como ediciones infantiles, libros o revistas escolares, algunos artículos preparados especialmente por el/los docente/s. Estos textos son en general más despejados: predominan en ellos las fotografías o las imágenes, tienen caracteres más grandes y tal vez menos cantidad de información; los alumnos/as más pequeños pueden encontrar datos y leerlos por sí mismos desde los primeros momentos y, siempre que se esté trabajando el tema en el aula, pueden llevarlos a su casa para releer, sin apoyo del docente. Conviene incorporar también algunos textos que no han sido escritos para niños/as, con complejidades que –mediadas por la intervención del docente y de los demás compañeros– favorezcan lecturas más elaboradas y cercanas a las que se producen en la práctica social.

La alternancia entre los textos pensados para el público infantil y los textos de circulación social amplia (libros, enciclopedias, revistas especializadas) es una responsabilidad ineludible de la escuela porque conduce generalmente al logro del propósito esencial de la propuesta de estudiar un tema: conocerlo, formar lectores y estudiantes y enseñar a leer. La previsión didáctica en cada período escolar, así como la organización institucional que a lo largo de algunos años permite sostener propuestas similares para los mismos años, posibilitan constituir la memoria didáctica de la institución –ciertos temas se desarrollan en segundo o en tercero, cualquiera sea el/la docente y con los enriquecimientos y variaciones esperables–. De este modo, la continuidad en la enseñanza puede dar lugar a acumulación de cajas de materiales que se reutilizan de un año para el otro, por ejemplo, fotografías, revistas, periódicos.

Los textos que se usan para estudiar o saber más deben haber pasado, necesariamente, por el control de fiabilidad del docente y/o el bibliotecario; la calidad del texto y la seriedad de la fuente deben asegurarse desde las primeras situaciones en que se lee para estudiar. En algunos casos, el/la docente puede expresar a los niños/as sus reparos frente al origen de la información, para que los criterios empleados pasen poco a poco a formar parte de los conocimientos de los niños/as: "Este material apareció hace más de diez años, entonces, la información no está actualizada"; "No sabemos de dónde sacaron estos datos; ¿serán verdaderos?", "Es una nota de Internet, pero no dice quiénes son los autores; tratemos de ver si la información aparece en algún otro artículo"... Si bien en el Primer Ciclo la fiabilidad de los textos es decididamente responsabilidad del docente, como se trata de comunicar una práctica, la formación del lector y del estudiante deben iniciarse tempranamente; por lo tanto, los criterios que aplican los adultos deben compartirse y ponerse a disposición de los niños/as aunque no cuenten aún con criterios propios para evaluar los materiales.

Situaciones de enseñanza

Exploración libre de los materiales de lectura

La exploración libre es indispensable para hacer un primer reconocimiento de los materiales: los alumnos/as solos, por parejas o en pequeños equipos, hojean los libros, navegan por los sitios de Internet o en Cd-Rom, rastrean de modo aparentemente desordenado, errante, sin rumbo, abriendo y cerrando textos y ventanas. En esta exploración, confrontan sus primeras anticipaciones respecto del contenido y la forma de los materiales y reconocen los modos de operar con ellos. El intercambio sobre los hallazgos obtenidos en esa primera situación –espontáneo entre los alumnos/as que trabajan en grupos o propuesto por el/la docente– es sumamente productivo para los lectores que recién se inician porque comparten descubrimientos que serán esenciales para el momento de la búsqueda más sistemática.

Búsquedas orientadas

El/la docente es el encargado de detener en el momento que considere conveniente la búsqueda exploratoria y proponer la búsqueda orientada, dirigiendo la mirada hacia la información que intentan localizar, recordando el propósito de la búsqueda y proponiendo una primera localización, a grandes rasgos, que les permita dejar aparte los materiales que no poseen los datos que están buscando y elegir aquellos que tienen alguna información sobre el tema. Se propicia así una lectura selectiva en la que los alumnos/as se aproximan de modo superficial a los textos para tener una impresión general, aunque sin profundizar exhaustivamente en lo que dice. Si se dispone de videos, la búsqueda estará dirigida a seleccionar aquellas partes que hacen referencia al tema de estudio.

Señalamientos y toma de notas

Para guardar memoria de los materiales seleccionados, se utilizan diversos recursos. El/la docente alienta a los niños/as a usar señaladores o a que registren los datos en afiches o en fichas por temas –por sí solos o por dictado al docente–, donde incluirán el título de los textos y las páginas en las que figuran los temas buscados. Estos ficheros temáticos permitirán que el grupo disponga de un archivo común de consulta al que podrán apelar al abordar los distintos aspectos del tema que están tratando.

Intervenciones del maestro/a

- Recuerda constantemente el propósito con el fin de que no se *pierdan* en la exploración y la búsqueda.
- Proporciona pistas y orienta sobre dónde detenerse.
- Comparte con los alumnos/as las estrategias que utiliza para encontrar un texto vinculado con el tema que están buscando (títulos, subtítulos y diversas señales gráficas).
- Ayuda leyendo en voz alta ciertos pasajes para que puedan confirmar sus hallazgos.
- Explica cuestiones del contenido que los niños/as desconocen.
- Propicia la confrontación de sus anticipaciones con la información provista en las fuentes, contrargumenta y devuelve el problema a los niños/as para que continúen la búsqueda coordinando informaciones que no habían tenido en cuenta y solicita que expliciten sus estrategias y argumenten sus decisiones.

Contenidos

Cuando los alumnos/as buscan y seleccionan información, se enseñan los siguientes contenidos.

Decidir qué materiales sirven para estudiar un tema

En el Primer Ciclo, los niños/as tendrán que decidir –alentados por el/la docente– cuáles textos les serán útiles para saber más del contenido buscado y cuáles dejarán de lado. Esta decisión está muy relacionada con la progresiva posibilidad de comprender los alcances del tema que se estudia y de delimitar y tener presente qué información se está tratando de obtener. Por un lado, son las condiciones didácticas creadas en la presentación y el desarrollo de la secuencia las que favorecen esta posibilidad de localizar la información y de decidir su pertinencia de manera cada vez más específica y puntual; por otro, son las intervenciones sistemáticas del docente las que pueden mantener presente el tema o el interrogante que orienta la búsqueda y la decisión de la pertinencia de un texto. Los niños/as de Primer Ciclo necesitan diferenciar los textos de ficción de aquellos que ofrecen información; distinguir, por ejemplo, el tipo de ilustraciones realistas, la inclusión de esquemas, gráficos y fotografías, el tipo de organización del texto, los títulos y subtítulos, etc. En tercero, cuando ya han tenido oportunidades de estudiar diversos temas y de trabajar con libros de estudio, todavía necesitan la presencia del docente para poder construir la noción de pertinencia al seleccionar un texto, al localizar determinada información que se busca, se encuentra y se lee, al elegir el libro, el capítulo dentro del libro, el artículo dentro de la revista, el pasaje que *habla de...* dentro del artículo.

Explorar y localizar informaciones en los materiales seleccionados

La exploración libre y la búsqueda orientada se complementan para que los niños/as puedan desarrollar estrategias eficaces de localización y selección. En la práctica de buscar información, siempre hay situaciones alternadas, sucesivas o simultáneas de exploración, de cierta observación superficial y cierto detenimiento más prolongado en las imágenes, los títulos, los epígrafes o fragmentos del cuerpo mismo del texto. Esta búsqueda más exhaustiva les permite localizar la información pertinente entre todas las fuentes disponibles, circunscribir los textos o los enunciados que resultan útiles para el tema que están tratando y descartar los que resultan innecesarios.

En los primeros años, esta lectura más minuciosa sigue concretándose fundamentalmente con la presencia del docente que señala subtítulos o lee ciertos fragmentos; en tercero, los niños/as que ya han participado de situaciones sistemáticas de búsqueda de información pueden desempeñarse con relativa autonomía y orientar por sí solos esa búsqueda con relativa eficacia.

Identificar progresivamente las marcas de organización de los textos que permiten localizar la información buscada

La frecuentación de los materiales de lectura en las diversas situaciones de exploración y búsqueda posibilita que los alumnos/as se familiaricen con sectores del texto que ofrecen señales, indicadores, pistas de organización que son útiles para anticipar que allí debe decir algo en relación con lo que están buscando: se detienen en títulos y subtítulos, imágenes, otras marcas gráficas que no son letras –números, íconos, asteriscos, diagramas, cuadros, resaltados, colores, tamaños, indicadores de la presencia de hipervínculos, etc.–; descubren que hay libros organizados por temas, que algunos siguen un orden alfabético y otros, un orden cronológico; encuentran que hay índices de distinto tipo o menús contextuales que reflejan esa organización y que también están en los diarios, revistas, enciclopedias de papel o digitales; se orientan por las secciones o capítulos o se valen de las solapas o las contratapas de un volumen o de un DVD. Asegurarse de que lo hallado tiene que ver con la información que se está buscando supone no confiar en una única pista sino coordinar los datos provistos por diversos indicios: dirigirse a las páginas que figuran en los índices para corroborar la información; leer fragmentos de los textos para confirmar las anticipaciones; buscar dónde dice o dónde explica lo que representan las ilustraciones; consultar con el/la docente o los compañeros; rastrear en los hipervínculos que figuran en los breves epígrafes de las galerías de imágenes de los buscadores.

Comentar acerca de la pertinencia de las respuestas halladas y poner en común las estrategias utilizadas
Los intercambios que se promueven en el aula propician que los alumnos/as puedan presentar a los demás el resultado de sus búsquedas; en primero, los niños/as muestran y ensayan algún comentario que el/la docente puede completar y apoyar. A medida que participan de estos momentos en que se comparten los materiales, logran expresar sus interpretaciones y exponer los criterios adoptados para seleccionar ciertos materiales. Esto permite que los niños/as puedan ir coordinando sus hallazgos con los de otros lectores (pares y docente) y avanzar en la reflexión sobre los criterios más adecuados para decidir los textos por elegir.
Interpretar los vocablos específicos de los campos y disciplinas de estudio en sus contextos de aparición
La información que buscan no siempre aparece en los textos con la denominación esperada. Por ejemplo, si examinan en enciclopedias información sobre los sapos, es posible que encuentren en el índice "Los batracios" y que supongan que la información buscada no se encuentra en esa obra. Con la intervención del docente, los alumnos/as se van apropiando de las diversas maneras en que pueden ser mencionados los temas estudiados y, al mismo tiempo, se aproximan al vocabulario específico empleado en las disciplinas. Una situación particular se da cuando se enfrentan con vocablos que poseen diversas acepciones (como, por ejemplo, el término *planta*). Las situaciones de búsqueda permiten que los alumnos/as, con la ayuda del docente, comiencen a asignar nuevos sentidos a los términos ya conocidos (como el de *planta fabril*).
Guardar memoria de las consultas cuando resulta pertinente
La tarea de buscar y seleccionar información va acompañada de situaciones donde el/la docente enseña a utilizar diversos recursos que permitan volver sobre los hallazgos obtenidos. Para reencontrar rápidamente la información localizada, apelan al recurso de insertar señaladores en los textos y/o registran en fichas por temas los datos de las fuentes, ya sea por dictado al docente o por medio de la escritura individual o en pequeños grupos.

Profundizar, conservar y organizar el conocimiento

Cuando en el aula se proponen avanzar en la profundización de los temas que están abordando, los niños/as y el/la docente acuden a la lectura, la escritura y la oralidad para ahondar en los conceptos, comprender las razones por las cuales se producen ciertos fenómenos, establecer nuevas relaciones, desentrañar el sentido de los materiales seleccionados.

Sabemos que cuando los niños/as leen, escriben o intercambian oralmente sobre los contenidos de los textos informativos, lo hacen en función de los conocimientos que fueron obteniendo en su historia de intercambios con el mundo social y natural. Es por eso que, frente a un mismo texto leído o escrito, las interpretaciones que se escuchan en el aula son muy diversas porque muestran el sentido que cada niño/a le adjudicó. Es función de la escuela tender el puente entre las interpretaciones y producciones que pueden elaborar los alumnos/as y los contenidos que transmiten las diferentes fuentes de estudio. El/la docente propicia que los alumnos/as tengan la confianza suficiente para expresar sus interpretaciones e intercambiarlas en la comunidad de la clase. Las diversas voces de los niños/as le permiten capturar qué están comprendiendo, qué ideas están elaborando, para ir ajustando las intervenciones que tenía previstas y ayudarlos a avanzar en el aprendizaje de los temas y de los recursos de la lengua que se emplean para transmitirlos.

Situaciones de enseñanza

Lectura en voz alta del docente y lecturas de los niños/as, bajo diversas modalidades

Cuando en las aulas de Primer Ciclo están estudiando, se desarrollan las dos siguientes situaciones de lectura prototípicas y complementarias.

- *Lectura con ayuda del docente*, que puede ser necesaria, por ejemplo, porque se trata de textos que no han sido escritos para niños/as. Muchas veces, los aportes más interesantes para el tema que están trabajando se encuentran en revistas especializadas, en artículos periodísticos de divulgación científica o en enciclopedias temáticas.
- *Lectura por sí mismos*, de textos generalmente acompañados de imágenes que permiten una aproximación más autónoma por parte de los niños/as. Pueden seguir su ritmo de lectura, se detienen en las imágenes, hacen sus propias marcas, eligen ir y venir, se hacen preguntas, encuentran obstáculos impensados por el/la docente que generan nuevas preguntas...

En ambas situaciones, se van alternando diversas modalidades de lectura –globales, locales, extensivas e intensivas– en función de los propósitos, de las características de los textos y de los conocimientos de que disponen los niños/as. Es así que, si el/la docente quiere propiciar que accedan a una visión de conjunto de un texto antes de detenerse a leer un sector específico, primero realiza una lectura global y completa en voz alta y luego invita a los alumnos/as a localizar por sí mismos la información específica que quieren desentrañar. Si todo el texto es relevante, el/la docente comienza realizando una lectura comentada o explicada, parte por parte, y, cuando ya están avanzados en el texto, les propone que continúen leyéndolo en grupos. Cuando cuentan con diversos materiales sencillos y ya pueden leer por sí solos, los reparte para que lean en pares y después compartan lo leído con otra pareja para comparar qué información aporta cada texto; o solicita desde el inicio que lean un texto por sí solos para completar los datos de un esquema y pide luego que presenten sus producciones al grupo total.

Producción de diversos escritos de trabajo

Cuando los alumnos/as están profundizando en los temas y van obteniendo información en las diferentes fuentes orales o escritas (diarios, enciclopedias, entrevistas, observaciones, videos, visitas, etc.), la escritura se convierte en un apoyo insustituible. Los niños/as realizan constantemente escritos de trabajo que los acompañan en el desarrollo de las prácticas de estudio: anotan para conservar la información y poder recuperarla en el momento necesario; para organizar los datos y reflexionar acerca de ellos; para dejar constancia de lo que saben o entienden del tema hasta ese momento, etcétera.

Los escritos de trabajo que se utilizan en las situaciones de estudio pueden ser muy diversos y su elección depende de los propósitos y los contenidos que se están abordando. Así, entre otras formas de registro, realizan:

- *producción de listas*: para consignar los materiales necesarios para hacer una salida; para registrar los datos obtenidos; para sistematizar un tema estudiado (clasificar los animales estudiados en dos listas, vertebrados e invertebrados) o para coleccionar términos específicos vinculados con el contenido que están abordando;
- *diseño y completamiento de fichas temáticas*: para organizar la información; la colección de fichas sobre un tema permite a su vez clasificarlas según ciertos criterios y esto posibilita arribar a generalizaciones;
- *producción de gráficos o esquemas con rótulos*: para registrar analíticamente observaciones, experimentos o elaborar infografías de temas estudiados o para representar el tiempo o el espacio (líneas de tiempo, croquis o mapas con referencias);
- *diseño y completamiento de cuadros de simple o de doble entrada*: para organizar los datos en función de categorías orientadas por el/la docente y explicitadas ante el grupo. La producción conjunta y la relectura orientada de los cuadros favorecen que los niños/as establezcan comparaciones –reconocer aspectos comunes y diferencias– y generalizaciones;
- *toma de notas:* para registrar información cuando alguien expone oralmente, cuando realizan visitas, cuando seleccionan datos, cuando hacen resúmenes de textos escritos o de películas o grabaciones sonoras. El desafío es capturar en el momento lo pertinente al tema que están trabajando y hacerlo de manera legible para lograr, luego, reconstruir los datos obtenidos.

Intervenciones del maestro/a

En las situaciones de lectura

- Se asegura de que los niños/as conozcan el motivo por el que propone la lectura y discute con ellos su valor para el tema que están desarrollando.
- Contextualiza el texto aportando informaciones sobre el autor y sobre el portador (enciclopedia de papel o digital, sitio web, sección de un diario, etc.) para que comprendan mejor el sentido del texto y puedan valorizar su rigurosidad y procedencia.
- Lee para ellos cuando están trabajando solos o en grupos, respetando las palabras del texto original, evitando deformar el lenguaje escrito que caracteriza a este tipo de material, dada la importancia de conocer el lenguaje específico de las disciplinas.
- Alienta a establecer relaciones entre los conocimientos previos y las ideas que el texto desarrolla, y entre distintas ideas del mismo texto.
- Los anima a confrontar sus interpretaciones a medida que las van elaborando y a buscar en el texto elementos que les permitan fundamentarlas. Sugiere volver al texto y releer las partes que dan lugar a interpretaciones divergentes y propone discutir sobre los sentidos que ellos les otorgan.
- Dado que conoce el tema con más profundidad que los niños/as y ha leído el texto con anterioridad, puede reponer la información que el texto omite –porque el autor dio por sentado que el lector ya la posee– y que los niños/as no pueden aportar.
- Los invita a realizar recapitulaciones parciales orales de lo que están leyendo para ir favoreciendo la detección de los núcleos temáticos del texto: "Hasta aquí, ¿qué dice del tema el autor del texto?".
- Los anima a seguir adelante sin detenerse ante cada dificultad, con la confianza de que lo que sigue puede ayudar a comprender lo anterior. Los textos informativos suelen presentar términos que aluden a conceptos que se desarrollan más adelante; es importante que los niños/as aprendan a construir un sentido global del texto, antes de detenerse en los problemas puntuales.
- Ayuda a resolver problemas de interpretación que los niños/as no pueden solucionar por sí solos. Por ejemplo, cuando no se percatan de que un mismo dato o personaje es mencionado en el texto con un sinónimo –*españoles* y *realistas*– o cuando en el texto aparecen pronombres cuya referencia es difícil de hallar.
- Orienta cómo averiguar el significado de una palabra desconocida: interpretándola a partir del contexto, vinculándola con otra de la familia de palabras ("'*nocturno*' viene de noche"), analizándola por partes ("'*artrópodos*' contiene dos partecitas, 'artro': articulado, y 'podos': patas"), buscando su significado en el diccionario común o en el etimológico ("'*cactus*' viene del griego y significa 'hoja espinosa'"), explicando a los alumnos/as que se trata de un concepto que podrán comprenderlo a medida que vayan avanzando en la secuencia de estudio ("Colonia Española", "circuito productivo").
- En las discusiones sobre el significado de algunos fragmentos, se detiene en ciertas marcas que sirven para orientar la lectura. Así, observan que algunos signos de puntuación indican que los segmentos enmarcados esclarecen, amplían o especifican lo ya expresado. Detectan inicios de párrafo ("En América...", "Cuando vinieron los españoles...", "A diferencia de los mamíferos...") que permiten advertir que hay un cambio de tema y anticipan de qué tratará el fragmento que encabezan. Discuten sobre el sentido de algunos conectores (*por consiguiente*, *junto a, mientras que, en el interior de*) porque esclarecen relaciones que están intentando desentrañar. Se interrogan sobre el uso de marcas tipográficas (palabras en color, cambios de letra, negritas, subrayados) que el autor dejó como pistas para indicar qué informaciones se propuso jerarquizar.

En las situaciones de escritura

- Explicita claramente los propósitos de la escritura y su valor para el tema que están desarrollando.
- Orienta la discusión sobre el significado de lo que están escribiendo, señalando qué aspectos del contenido son los más relevantes en función de los propósitos y de los conceptos que están abordando.
- Propone consultar otros textos para reparar en los diseños y el lenguaje que emplean los materiales especializados y conocer así con más detalle el modo de representación y el léxico propio de cada disciplina.

- Si en la toma de notas han copiado fragmentos sin relación o los han tergiversado al intentar reformularlos, interviene para ayudarlos a volver a los textos consultados y/o repensar el sentido de lo que están copiando.
- Propone poner en común los textos o gráficos producidos y alienta a que comparen los escritos y debatan sobre la diversidad de producciones, a que argumenten sobre los contenidos que seleccionaron y la forma en que los organizaron.

Contenidos

Cuando los alumnos/as profundizan, conservan y organizan el conocimiento, se enseñan los siguientes contenidos.

Hacer anticipaciones a partir de los conocimientos previos y verificarlas en el texto

Los alumnos/as utilizan sus conocimientos (sobre el mundo social o natural, sobre los autores que leyeron o las visitas que realizaron, sobre el lenguaje de los textos y sobre el sistema de escritura) para anticipar el contenido y la forma de las fuentes orales y escritas.

A medida que van teniendo más experiencia con los materiales de lectura, podrán anticipar con mayor precisión el contenido y la forma de distribución en la página, la organización de los textos y las expresiones –palabras, construcciones– que resultan esperables porque son típicas de los géneros que frecuentan. Así, cuando los niños/as están familiarizados con informes de experimentos, anticipan que habrá un listado de los materiales, un punteo de los pasos usados y un apartado de conclusiones.

Al mismo tiempo, los lectores principiantes aprenden a confirmar o desechar las anticipaciones ajustándose cada vez más a los indicios provistos por el texto y por las interpretaciones aportadas por los demás. Aprenden que, si bien es cierto que un mismo material admite interpretaciones distintas, también es cierto que no todas las interpretaciones tienen el mismo grado de validez. De ahí que es imprescindible corroborarlas con lo que el texto dice y coordinar la propia interpretación con la de los demás para construir criterios de validación compartidos.

Releer para aproximarse al significado de los textos cuando no se comprende y resulta imprescindible para avanzar en el tema

Leer para estudiar o saber más sobre un tema requiere que los alumnos/as aprendan a realizar, entre otras modalidades, una lectura exhaustiva, en la que junto con el/la docente puedan recuperar paso a paso el sentido de lo que leen, apoyándose en lo que entienden para aproximarse a lo desconocido, volviendo atrás para establecer relaciones con lo leído e interrogándose sobre los nuevos contenidos aportados por el texto. Leer para estudiar supone un esfuerzo considerable porque requiere comprender lo que el autor quiso comunicar, confrontar con los propios conocimientos, tratando de recuperar las relaciones particulares que las ideas entablan en el texto y cotejando la información con otras fuentes y con los demás. Cuando se estudia, generalmente no alcanza una sola lectura.

Distinguir los pasajes que se pueden entender de los que presentan dificultades y acudir a distintos medios para resolverlas

La frecuentación con los materiales informativos y las intervenciones del docente permiten que, a lo largo del Primer Ciclo, los alumnos/as aprendan a asegurarse de que están entendiendo bien, es decir que, lejos de intentar leer los textos *automáticamente*, comienzan a identificar las dificultades que ofrece la tarea, tratan de estar alertas al significado para detectar cuándo no están seguros de entender. Esto les permite ir localizando dónde detenerse, dónde preguntar, discutir, dudar, cuáles son los pasajes que no comprenden o aquellos que les parece que contradicen las interpretaciones que han construido.

- para determinar el significado de ciertas palabras, las analizan internamente ("bi-céfalo") o las relacionan con otras de la familia de palabras ("'*melaza*' viene de miel");
- interpretan ciertos indicios que el autor dejó en los textos para orientar a los lectores (viñetas, corchetes, llaves, cambios tipográficos, espacializaciones, signos de puntuación);

- identifican las referencias de un pronombre cuando tienen dudas, volviendo atrás en el texto o avanzando hasta encontrarlas;
- acuden a enciclopedias, atlas, diccionarios, Internet o a materiales de referencia que figuran en los paneles, afiches, ficheros o en los cuadernos para resolver dudas o comprender mejor ciertos conceptos.

Con la ayuda del docente, comienzan a resolver algunos de los problemas que se les presentan en la lectura de los textos informativos apelando a diversas estrategias:

- relacionan la información verbal con la no verbal (imágenes, mapas, esquemas, marcas gráficas, audio, videos);
- avanzan en el texto para encontrar elementos que les permitan comprender mejor;
- se detienen en términos que adoptan un sentido específico en el texto que están abordando (la palabra *corrientes* tiene un significado diferente cuando se trata de las "corrientes de agua" o cuando se refiere a las "corrientes migratorias" o cuando figura con mayúscula nombrando una ciudad, una provincia, una calle);

Elegir la mejor manera de registrar o tomar nota de acuerdo con el propósito, el tema, el material consultado y el destino de las notas

Las múltiples situaciones de estudio en las que los alumnos/as participan en el transcurso del Primer Ciclo permiten que se apropien progresivamente de la diversidad de escritos de trabajo que se usan en función de los propósitos, del tema, de las fuentes de referencia, de los modos de registrar que se emplean en las distintas áreas y del destino de las notas. Cuando están estudiando, aprenden que la escritura se convierte en una herramienta imprescindible porque tiene el poder de *almacenar* lo aprendido y porque, al usarla para organizar o reorganizar los contenidos, les permite volver una y otra vez sobre los conocimientos, detectar lagunas o contradicciones, comparar información, tomar distancia de las propias ideas objetivándolas al volcarlas en el papel y reflexionar a partir de ellas. Por eso, lejos de constituir cada uno de los registros un objeto de estudio en sí mismo ("enseñar a hacer resúmenes o a tomar notas"), lo importante es transmitir a los niños/as las posibilidades que proporcionan las distintas formas de organizar el lenguaje escrito para avanzar en los conocimientos.

Seleccionar información del texto fuente y registrarla

La construcción de criterios de selección de la información relevante que se registra en la toma de notas o en los cuadros, fichas o esquemas es un contenido fundamental. Es el/la docente quien orienta esta selección en función de los conceptos que se propone enseñar y los propósitos que tuvo al elegir los materiales. Por ejemplo, si en tercer año están estudiando el sistema de transportes y el/la docente seleccionó un texto para que aprendan que ese sistema consiste en una red interconectada, los contenidos más importantes por registrar son aquellos que los describen y, fundamentalmente, los que expresan las relaciones entre ellos.

Otro contenido fundamental es aprender a tomar decisiones sobre la utilización, en la toma de notas o en el resumen, de las palabras del autor o el uso de las palabras propias. El/la docente promueve volver constantemente a las fuentes de información haciendo hincapié en el vocabulario específico que utilizan. Cuando se trata de definiciones o conceptos, propone ser lo más fiel posible a las expresiones que figuran en los textos de las áreas para no tergiversar su sentido y para favorecer la apropiación de la forma de decir de los textos de referencia. En muchas ocasiones, entonces, copian los contenidos que seleccionaron porque responden exactamente al tema que están buscando –como lo hacen los estudiantes cuando fichan los textos de consulta–, y otras veces realizan reformulaciones muy acotadas.

Intercambiar saberes con otros para ampliar las posibilidades de comprensión y producción, propias y de los demás

El intercambio posibilita un pasaje hacia un mayor conocimiento de todos, porque cada uno va enriqueciendo no solo las propias interpretaciones sino también las de los demás en una espiral creciente: los niños/as leen a sus compañeros las anotaciones que cada uno realizó durante las actividades de observación y experimentación o los datos que su grupo encontró en distintos materiales escritos, discuten lo que cada uno consideró importante en un texto o las conclusiones provisorias a las que arribó su grupo.

El/la docente es el encargado de coordinar las discusiones, recuperar y sintetizar los intercambios. Estas interacciones generan la adquisición de prácticas imprescindibles en la vida de un estudiante: saber cómo explicitar las propias ideas, cómo justificarlas, cómo pedir información a los otros, cómo seleccionar lo aportado por los demás y cómo evaluarlo.

Ampliar la información obtenida consultando diversas fuentes

En las situaciones de estudio, los niños/as aprenden que la información sobre un tema está siempre contenida en diferentes fuentes orales y escritas, que unas fuentes pueden completar a otras, y que, a veces, la información que brindan puede ser contradictoria. Cuando utilizan diferentes fuentes, aprenden a compararlas y a detectar qué información proveen y qué información omiten. Advierten que los textos no son autosuficientes ya que ninguno provee toda la información sobre los temas que están indagando y que un material puede complementar la información aportada por otro. Pueden darse cuenta, además, de que la misma información está escrita de otra forma en distintos textos y decidir cuál se entiende mejor.

Comunicar lo aprendido

En el transcurso del Primer Ciclo, se trata de promover que los niños/as participen en situaciones que tengan sentido para ellos, con diversos propósitos y para diferentes receptores: exponer oralmente en la feria de ciencias o en un acto escolar, escribir epígrafes de los objetos que presentarán en un museo que harán sobre inmigrantes, leer a los niños/as de Jardín los resultados de un experimento, narrar a otro grupo una visita realizada a una fábrica de alfajores, hacer una presentación de diapositivas para el día de la familia sobre los progresos tecnológicos en la década de 1950, escribir una enciclopedia sobre el cuerpo humano para regalársela a los compañeros de otro año, escribir artículos de divulgación sobre la fabricación de la miel para el periódico escolar, etcétera.

Algunas de estas situaciones en las que los niños/as exponen en forma oral o escrita son el producto final de proyectos de trabajo a lo largo de los cuales los alumnos/as llevaron a cabo diversas prácticas, como buscar información en distintas fuentes, profundizar en algunas de ellas, organizar y elaborar escritos de trabajo (toma de notas, cuadros, gráficos con rótulos, etc.).

Al participar en la producción de las exposiciones, los alumnos/as aprenden, junto con los pares y el/la docente, a recortar y anticipar aquello que quieren decir en función del propósito y los destinatarios, a seleccionar el género adecuado, a releer sus escritos de trabajo y/o volver sobre los textos informativos ya consultados o buscar nuevos materiales, a efectuar ensayos de lectura en voz alta y construir materiales de apoyo, a realizar sucesivos borradores, a revisar las distintas versiones hasta llegar a la producción definitiva, a editar los escritos, etcétera.

En el esfuerzo por registrar y comunicar sus ideas, los niños/as que están aprendiendo a escribir, mientras están intentando desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tienen oportunidades de operar como productores de textos, familiarizándose cada vez más con los diversos materiales de estudio e interactuando intensamente con la comunidad de la clase y los integrantes de la sociedad que se hallan fuera de las puertas del aula.

La preparación de las exposiciones se transforma, además, en una de las instancias privilegiadas de reconstrucción del conocimiento, de reflexión sobre lo aprendido, porque se generan múltiples situaciones en las que los alumnos/as necesitan volver sobre las informaciones seleccionadas y sobre las conclusiones parciales a las que arribaron previamente para reorganizarlas hasta llegar a construir un texto claro y preciso para los destinatarios.

Situaciones de enseñanza

Exposiciones

Permitir que los pequeños se aproximen a la producción de exposiciones sin temor y de manera cada vez más autónoma requiere diseñar secuencias de trabajo en el aula donde se disponga del tiempo

didáctico necesario para resolver progresivamente la diversidad de problemas involucrados. Se puede exponer por escrito por medio de géneros diversos: álbumes de fotos con sus epígrafes, afiches con infografías que presentan imágenes con rótulos, folletos explicativos con instructivos... Las exposiciones orales son situaciones que favorecen que los niños/as aprendan a leer en voz alta un texto que conocen mucho y logren expresar oralmente lo aprendido a un auditorio. Pueden incluir solo la lectura en voz alta o solo la expresión oral, o pueden adoptar una modalidad mixta, donde se combinan la lectura con el uso de la palabra para señalar o explicar los gráficos o diapositivas que acompañen la comunicación. Si se cuenta con los medios suficientes en la escuela, también pueden consistir en una presentación multimedial, con computadora, donde los niños/as grabaron su lectura en voz alta mientras se suceden diapositivas con textos breves, dibujos o imágenes seleccionadas de Internet. Los textos utilizados, escritos por ellos mismos o seleccionados entre los ya leídos, generalmente son breves y presentan algún aspecto de lo aprendido. Es habitual que los niños/as acompañen sus comunicaciones con materiales de apoyo –realizados en soporte de papel o digital– que los ayudan a desplegar sus explicaciones y favorecen la comprensión de los oyentes. Su preparación genera interesantes instancias de producción donde reflexionan sobre cuáles son los aspectos más relevantes por incluir y cuál es el lenguaje más adecuado.

Producción de informes de visitas y de trabajos de campo

Informar sobre una visita o un trabajo de campo requiere aprender a describir y/o narrar lo ocurrido en forma organizada, seleccionando aquellos aspectos que son relevantes para el tema que están estudiando. Supone retomar las notas que hicieron, confrontarlas y ordenarlas para reconstruir los hechos, los objetos o los procesos observados. Quien realiza un informe debe lograr que los lectores o auditores puedan representarse lo más fielmente posible las situaciones porque estos no han participado de ellas.

Intervenciones del maestro/a

- Cuando se trata de exposiciones orales o escritas, planifica conjuntamente con los alumnos/as el camino a seguir: propone consignar en un afiche y/o en los cuadernos de los niños/as la agenda de trabajo con la finalidad de organizar la tarea, facilitar la consulta autónoma por parte de los alumnos/as y guardar memoria de los acuerdos y reformularlos o ampliarlos si es necesario.
- Orienta la producción de las textos expositivos o los informes escritos: propone retomar los escritos de trabajo para transformarlos en función del propósito y los destinatarios, anticipar el contenido del escrito –qué partes va a tener, qué temas y subtemas abordará y en qué orden– y la forma que adoptará para que se parezca a los del mismo género, y consultar materiales similares a los que van a producir. Plantea la realización de los primeros borradores y en la producción genera sucesivas instancias de revisión, proponiendo que los revisores señalen de manera respetuosa los problemas que presentan los textos de sus compañeros e intenten proponerles soluciones preservando el derecho de los autores a decidir realizar las modificaciones propuestas o no. En estas situaciones, propicia sucesivas y constantes relecturas de los textos que están revisando para verificar el resultado de las transformaciones realizadas, se detiene en aspectos del contenido o en el análisis de estrategias discursivas o recursos de la lengua que los alumnos/as no han tenido en cuenta, anima a que piensen diferentes opciones para solucionar los problemas que encuentran y evalúen las más adecuadas y, si no encuentran la manera de resolverlos, plantea alternativas y las somete a discusión.
- Acompaña paso a paso la producción de las exposiciones orales en las diferentes etapas de preparación y presentación o puesta en acto. Comunica algunas decisiones tomadas en la preparación para que se familiaricen no solo con el modo en que se expone sino también con el proceso de producción. Además, puede invitar a un experto o sugerir que alumnos/as de otros grados vengan a dar una charla informativa de lo que están estudiando para que tengan ocasión de asistir a exposiciones como auditores. Se busca favorecer que los niños/as adviertan que no solo se trata de leer o explicar con una clara dicción para que quien escuche pueda entender, sino que, además, hay que procurar causar un efecto en la audiencia para que se interese y comprenda lo expresado. Cuando preparan la exposición y ensayan la lectura en voz alta o expresión oral, es posible que los niños/as terminen por memorizar los textos, si son breves, y esto facilita la centración en

la comunicabilidad de lo leído. El ensayo ante uno o varios compañeros, apoyándose incluso con un grabador, les va proporcionando seguridad, así como los comentarios de los pares y los señalamientos del docente los ayuda a realizar ajustes, a establecer relaciones y a agregar o quitar partes de lo leído. En el momento de poner en acto la exposición, el/la docente deja que los niños/as expongan e intervendrá para ayudarlos a seguir si se *pierden* o realizan digresiones. También interviene para que los niños/as aprendan a participar en calidad de auditorio, propiciando su intervención por medio de preguntas, pidiendo aclaraciones o comentando lo expuesto.

Contenidos

Cuando los alumnos/as comunican lo aprendido, se enseñan los siguientes contenidos.

Adecuar la exposición al propósito y a los destinatarios

Los expositores principiantes aprenden a orientar sus textos escritos u orales hacia los propósitos de hacer saber más o de informar sobre lo aprendido. También aprenden a tener en cuenta a los destinatarios, que pueden ser conocidos o desconocidos, individuales o colectivos, directos o indirectos. Adecuar la exposición a los receptores requiere anticipar las posibilidades comprensivas de los oyentes o lectores y ajustar el registro del lenguaje, más o menos formal, en función de la relación social y afectiva que los vincula con ellos –es distinto el modo de dirigirse a las familias de la escuela que a los niños/as de Jardín de infantes.

Recurrir a diferentes materiales de lectura

Producir textos para comunicar lo aprendido compromete la interacción con fuentes diversas de información. Las experiencias asiduas de lectura transforman los textos leídos en fuentes de consulta en el proceso de escritura. Es así que los niños/as aprenden a acudir a los textos para cotejar la propia producción con los materiales pertenecientes al mismo género, para obtener información complementaria sobre los temas que van a exponer, para apropiarse del modo de decir de los textos de ciencias o para resolver dudas más puntuales, como las ortográficas o la búsqueda de un sinónimo para sustituir una palabra repetida.

Producir textos para exponer los resultados de las indagaciones, alternando prácticas de planificación, textualización y revisión

Escribir en la escuela en situaciones donde se propicia el despliegue del proceso de producción permite que los alumnos/as adviertan que los textos expositivos no quedan *bien* al primer intento. En su trabajo de escritura aprenden a alternar:

- la planificación, en la que toman decisiones sobre el contenido y la forma del texto en función de los propósitos y los destinatarios, sabiendo que se trata de decisiones que pueden reformularse a lo largo del trabajo de producción;
- la textualización, pensada generalmente como un trabajo con borradores, donde ponen en texto las ideas reunidas acerca del tema;
- la revisión cuidadosa y sostenida (mientras escriben y de las distintas versiones realizadas hasta llegar al producto final), para controlar y evaluar si el texto comunica aquello que se quiere transmitir, si facilita la comprensión de los lectores y si se ajusta a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género que circulan socialmente.

Leer en voz alta y expresar oralmente lo aprendido, alternando prácticas de planificación, preparación, presentación y escucha de exposiciones

Exponer oralmente en Primer Ciclo involucra situaciones de aprendizaje de lectura en voz alta combinadas, habitualmente, con la expresión oral de lo aprendido. Ejercer estas acciones requiere de la apropiación de prácticas alternadas de:

- planificación de lo que van a exponer, seleccionando el texto a ser leído o produciendo uno propio, en función de los propósitos y los destinatarios;
- preparación de la lectura en voz alta, de las explicaciones orales y de los materiales de apoyo y reiterados ensayos para ajustar lo leído y lo dicho a los requerimientos de los receptores;

- puesta en acto de la presentación oral, lo que supone adecuar la exposición al tiempo disponible, evitar digresiones, responder preguntas;
- escucha activa de las exposiciones, que involucra estar atentos a lo dicho, interrogar sobre el tema, hacer comentarios, pedir más explicaciones.

Exponer los resultados de lo estudiado construyendo progresivo dominio sobre las estrategias y recursos más adecuados para cada contexto

Cuando se habilita el despliegue del proceso de producción de los textos expositivos, los sucesivos borradores o ensayos permiten a los alumnos/as advertir, con la ayuda del docente, relaciones que no habían establecido, encontrar incoherencias, descubrir interpretaciones erróneas, observar que el texto es poco explícito y decidir expandir recurriendo a otras fuentes. Los problemas hallados en la construcción del texto conducen a que los niños/as repiensen el sentido de lo que están comunicando, profundicen en ciertos aspectos del contenido y avancen gradualmente en el conocimiento que intentan transmitir.

Si en el aula se favorece la interacción de manera que los alumnos/as lean o escuchen los trabajos de los pares con la intervención del docente, aprenden a someter sus producciones a la consideración de los otros. Los comentarios les permiten tomar distancia del texto que están produciendo, intentar nuevas miradas sobre su exposición, adecuar su discurso progresivamente a los destinatarios, descubrir que hay diversas formas de decir lo mismo y hallar soluciones impensadas a los múltiples problemas que se les presentan en el proceso de elaboración. Al mismo tiempo, el ponerse en el lugar de lectores u oyentes de la exposición de otros les posibilita reparar en cuestiones difíciles de advertir en los propios textos y así avanzar en su producción.

La participación de los niños/as en múltiples situaciones como oyentes o lectores de diversos textos informativos (folletos, presentaciones multimediales, notas de enciclopedias) permite que, a la hora de escribir para preparar sus exposiciones orales o escritas, comiencen a ajustarse a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género.

Al planificar, o mientras están escribiendo, en el momento en que releen y revisan, o cuando someten los textos a consideración de los compañeros o los cotejan con otros pertenecientes al mismo género, los alumnos/as –con la intervención del docente en todos los momentos del proceso– tienen oportunidades de aprender a:

- Elaborar el índice acordando el criterio que se empleará para ordenar los textos (por autores, en orden alfabético, por temas, por secciones, etc.).
- Utilizar títulos y subtítulos que explicitan claramente el contenido y los bloques temáticos.
- Incluir un párrafo inicial o una introducción para anticipar los aspectos centrales.
- Emplear un léxico especializado acorde con el utilizado en las disciplinas.
- Cuidar la coherencia controlando que todas las informaciones que se incorporen estén vinculadas con el tema seleccionado y se presenten de manera ordenada.
- Facilitar la comprensión y la interpretación de lo escrito por parte del lector mediante el empleo de signos de puntuación y la demarcación en párrafos.
- Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias.
- Decidir cuál va a ser la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla en todo su desarrollo.
- Considerar la introducción del destinatario de manera explícita o no. Incluir al receptor en el interior del texto supone tomar decisiones acerca de las marcas que se usarán para instalarlo en el discurso.
- Decidir si se incluye la cita o referencia de lo que dicen los especialistas sobre los temas estudiados, utilizando el discurso directo o indirecto y/o mencionar los textos consultados al final.
- Comenzar a considerar:
  - los sustantivos propios como recursos de denominación de los nombres específicos (los lugares, los personajes históricos, los eventos, los productos comerciales, etc.) y su reconocimiento en los textos, especialmente para emplear las mayúsculas al escribirlos;

- los adjetivos calificativos como herramientas para describir con mayor precisión las propiedades de los objetos, personas o eventos que están estudiando: comprender sus significados precisos en función de los contenidos a los que se refieren (un transporte *detenido* es distinto que un *detenido* recorrido por el laboratorio);
- los verbos del decir para introducir en el texto expositivo la voz de los especialistas entrevistados o de los autores de los textos o la de sus compañeros o del docente;
- los tiempos verbales (presente, pasado y futuro) para expresar los momentos en que se desarrollan los acontecimientos expuestos y evaluar su uso coherente a lo largo de la exposición.

- Cuidar la ortografía utilizando los medios disponibles para resolver los problemas que se les presentan.
- Incorporar fotos o imágenes, cuadros o esquemas, audio o videos que estén íntimamente relacionados con lo que el texto informa y que sirvan para esclarecer, ampliar o ejemplificar los conocimientos presentados.
- Decidir si se incluyen prólogos, dedicatorias o glosarios.
- Evaluar la posibilidad de incluir avisos, si el producto es una revista o un periódico, y resolver su diagramación, redacción y su ubicación en el texto.
- Diagramar páginas, tapas y contratapas.

Evaluación

Si la escuela asume la tarea de iniciar a los niños/as en prácticas de lectura, escritura y oralidad que se ponen en juego para estudiar o para saber más sobre un tema, si dedica tiempo didáctico suficiente, de manera intencional y sistemática a lo largo de cada año del ciclo, se espera que los alumnos/as, progresivamente:

- Comiencen a reconocer las obras en las que pueden encontrar información sobre los temas de estudio o interés y puedan dirigirse a los lugares físicos donde hallarlas.
- Comprendan que los materiales pueden localizarse mediante diversos sistemas de organización y búsqueda, y pidan ayuda a docentes y a otros adultos para hacer uso de ellos.
- Comprendan que las informaciones pueden encontrarse dentro de los materiales por diversos medios –títulos, subtítulos, recuadros, índices alfabéticos y temáticos– y pidan ayuda a docentes y a otros adultos para emplear tales indicadores o los tengan en cuenta de manera independiente.
- Exploren rápidamente el material apoyándose en diversos indicadores con el fin de localizar la información buscada.
- Construyan criterios para decidir cuáles de los textos hallados son mejores para los propósitos de la búsqueda, es decir, que comiencen a construir criterios de pertinencia.
- Recurran a la escritura para registrar datos y fragmentos pertinentes del material seleccionado. Comprendan que, a veces, se puede volver a las escrituras propias sin necesidad de releer todo el texto fuente.
- Evalúen y sostengan la necesidad de releer algunos textos y fragmentos, asumiendo una actitud de interés por la información que el texto proporciona, poniendo en juego –poco a poco– las siguientes estrategias:
  - avanzar en la lectura sin detenerse ante cada dificultad, para construir un sentido global del texto antes de analizarlo parte por parte;
  - hacer anticipaciones sobre el sentido del texto y buscar índices que permitan verificarlas o corregirlas;
  - identificar lo que resulta ambiguo, confuso o incomprensible y buscar maneras de aclararlo.
- Tomen notas durante una exposición oral para registrar los aspectos relevantes de acuerdo con los propósitos.
- Elaboren textos escritos para comunicar diversos aspectos de los nuevos conocimientos adquiridos manifestando preocupación por los siguientes aspectos:

- tomar decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, etc., de acuerdo con los propósitos y los destinatarios del texto;
- hacer avanzar el texto controlando que se conserve el eje temático y que se establezcan relaciones adecuadas entre las ideas que se van desarrollando;
- releer y revisar el texto mientras lo escriben hasta alcanzar un escrito que les resulte satisfactorio y adecuado a los propósitos y los lectores;
- colaborar con la revisión de los textos de otros compañeros, aportando diferentes puntos de vista sobre distintos aspectos del tema. Tomar críticamente las sugerencias recibidas y decidir sobre su incorporación en la versión definitiva.

• Preparen y sostengan breves exposiciones orales para comunicar lo aprendido, intercalando lecturas y utilizando apoyos visuales que colaboren con la comprensión del auditorio.
• Participen del proceso de evaluación de los proyectos y las actividades propuestos por el/la docente.

Desde el primer día de clases, los niños/as comienzan a formarse como estudiantes. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura de los ámbitos son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y escribir por sí mismo se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en *Sistema de escritura*.

Comenzar a participar en la vida ciudadana

Los niños/as, incluidos los más pequeños, son sujetos de derecho. Es decir, sujetos con derechos y obligaciones que, como miembros de una sociedad, interactúan con otros y con el Estado.

Se aprende a ser ciudadano mediante el ejercicio efectivo del derecho a expresar la propia voz y a escuchar la de los otros, a comprender los argumentos diferentes de los otros y a poder sostener los personales, a peticionar usando las formas más adecuadas a las circunstancias, a exigir lo que las normas escritas y consensuadas permiten, a dudar y corroborar sobre las bondades y beneficios de los productos que se consumen, a analizar y discutir sobre los hechos sociales que se reciben a través de los medios de comunicación, etc. El ejercicio de todos estos derechos de los ciudadanos se concreta principalmente mediante el lenguaje oral o escrito, de la posibilidad de apelar a prácticas específicas del lenguaje, de buscar consensos expresando e integrando diferencias por medio del diálogo y la palabra hasta producir los acuerdos siempre renovados que regulan la vida en común y preservan para todos el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La escuela es, probablemente, el primer espacio público del que participan los niños/as y, por lo tanto, uno de los primeros donde tienen oportunidad de desarrollar prácticas de lectura, escritura y oralidad por medio de las cuales participan en la vida ciudadana: presentarse ante los demás –menos cercanos, más distantes– y reconocerlos, expresarse, solicitar sin dejarse llevar por los sobrentendidos que se crean en espacios más íntimos o familiares, buscar consensos, argumentar u opinar. Es necesario, desde el Primer Ciclo, tomar como objeto de enseñanza las *Prácticas del Lenguaje en el contexto de la participación en la vida ciudadana*, entendida esta como la participación en un primer contexto institucional no familiar, más amplio y necesariamente más diverso.

Los problemas involucrados en este ámbito parecen ocupar un lugar poco explicitado en la enseñanza, como si no fueran objeto de enseñanza o evaluación, sino solo de uso. Sin embargo, su lugar cobra importancia ya que muchas veces en estas prácticas poco visibles se juega el destino escolar y social de los alumnos/as. No en pocas ocasiones, niños/as, jóvenes y adultos son sistemáticamente discriminados por sus formas de hablar, poseen recursos de análisis insuficientes ante los mensajes de los medios –por lo tanto, no tienen posibilidad de ponerlos en duda–, se ven inhabilitados para participar en demandas colectivas, realizar solicitudes personales o ejercer el reclamo por un derecho. Estas son limitaciones que inciden en el destino escolar y social de los niños/as desde muy pequeños. Por ello, si bien algunos alumnos/as pueden desarrollar maneras de resolver estos problemas en el contexto de la familia o de otras instituciones, es la escuela quien tiene el deber de garantizar desde los primeros años que todos transiten por las prácticas de lenguaje donde cobren conciencia creciente sobre las desarrolladas en este ámbito. El desafío que se le presenta a la escuela supone enseñarlas durante toda la escolaridad y en todas las áreas.

Para desarrollar este tipo de prácticas de lectura, escritura y oralidad, la escuela debe hacer posible:

- expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros;
- leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones institucionales;
- comenzar a interpretar los mensajes de los medios de comunicación.

Expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades lingüísticas de docentes y compañeros

A lo largo de la vida –según el pueblo y la región en la que se ha crecido, la comunidad con la que se comparten las actividades cotidianas...– las personas van construyendo una identidad cultural a la vez que una identidad lingüística compartida con muchos y diferente de la de muchos otros. Cuando se vive en zonas limítrofes, se viaja o se migra, se interactúa más frecuentemente con otras lenguas. Las visiones del mundo son diversas, y también lo son las maneras de expresarlas por medio del lenguaje.

Ante tal diversidad, la escuela se enfrenta a la tensión entre el respeto a estas diferencias legítimamente construidas y el acceso de todos los alumnos/as al patrimonio cultural; su papel frente a esa tensión es hacer que todos los niños/as conozcan a los otros, sus formas de pensar y de ver el mundo y, en consecuencia, sus formas de expresarlo en lenguaje. Esto supone ampliar las propias posibilidades de expresión, conservar y decidir sobre el uso de las formas personales de expresión originales y posicionarse críticamente ante el prejuicio lingüístico. A lo largo de la escolaridad, es necesario que los alumnos/as lleguen a comprender que la visión del mundo propia es solo una entre otras, y para ello necesitan acceder a la comprensión de las visiones de los demás; a la vez que desarrollan la propia identidad construyen un conocimiento que los aleja del prejuicio. Conocer y comprender las variedades del lenguaje de los demás y ubicar la propia variedad de habla como una entre otras, requiere que todos sean incluidos en las interacciones.

El ingreso a la escuela también supone, para la mayoría de los niños/as, comenzar a interactuar con otras variedades, usualmente valoradas como *prestigiosas*: las de los libros de literatura y de estudio, y la de las instituciones (como la escuela misma). Para que se produzca un verdadero encuentro –y no un desencuentro– entre estas formas lingüísticas y las propias de los niños/as, es preciso ampliarlas y ayudarlos a tomar conciencia de la pertinencia y adecuación de aquellas a las distintas circunstancias y contextos de comunicación. Las consecuencias del encuentro o del desencuentro sobre el futuro escolar no son en absoluto neutras.

Partiendo de reconocer el derecho de los niños/as para expresarse en sus variedades de origen, la escuela se propone asegurar el ambiente de confianza y respeto que les permita ampliar el conocimiento sobre las variedades de origen tomando contacto (directo o mediante registros sonoros) con hablantes de otras regiones, de otros grupos sociales, de otras edades; reflexionar sobre la propia variedad y la de los otros;

asumir que las formas de expresión propias se transforman cuando se ponen en contacto con otras y adquirir progresiva capacidad para adecuar las variaciones a la circunstancia; identificar algunos rasgos de los discursos que suponen estereotipos y estigmas que circulan por medio de expresiones cotidianas dentro y fuera de la escuela. Si la escuela amplía y diversifica las oportunidades de interacción oral y escrita que ofrece a los niños/as, les da la posibilidad de distinguir las situaciones en las que –como hablantes– tienen derecho a expresarse en su propia variedad de aquellas en las cuales resulta beneficioso hacer las adecuaciones que la situación requiere para ser mejor comprendido, escuchado y reconocido.

Situaciones de enseñanza

Es posible desarrollar propuestas puntuales e incluir otras en el marco de proyectos didácticos específicos del área de Prácticas del Lenguaje o de otras áreas. Sin embargo, la especificidad de los mensajes que se construyen en este ámbito lleva más bien a la necesidad de pensar en oportunidades de reflexión a partir de situaciones en que las diferencias lingüísticas se pongan en evidencia o cuando sea preciso prever ciertas adecuaciones. Algunas propuestas específicas son: el análisis comparativo de las letras de un tango, una chacarera y una cumbia; la escucha atenta de una entrevista a una personalidad que se expresa en una variedad muy identificable; la identificación de marcas de variedad lingüística en el espacio gráfico de la propia ciudad; la lectura o producción de recetarios plagados de ingredientes y expresiones propios de otras regiones; las cartas entre niños/as de diferentes países; las entrevistas a personas de diversas edades; la lectura de un mismo hecho social contado por periódicos de distintas regiones del país o de Latinoamérica...

Intervenciones del maestro/a

Tanto en situaciones específicas como en el análisis más espontáneo y cotidiano es posible plantear reflexiones que amplíen los conocimientos e informaciones de los niños/as sobre el mundo. Los que siguen son algunos ejemplos.

- En el nivel del léxico: *mango* es una parte de algunos utensilios y también una palabra que se usa en intercambios informales –nunca en contextos formales– para denominar el dinero. Pero leyendo literatura también aparece la palabra refiriendo a una fruta –o al árbol que la produce– seguramente desconocida para algunos niños/as.
- En el nivel de las diferencias en el uso de ciertas expresiones es posible reparar en el sentido equivalente de algunas de ellas que en ocasiones pueden no ser familiares para los niños/as y reflexionar sobre sus contextos de aparición: "supe tener/ tuve", "tengo dos años por aquí/ hace dos años que vivo aquí/ llevo dos años viviendo aquí", "se me hace/ se me figura/ me parece", "se vino el agua/ se largó a llover", "me hincó el lápiz/ me pinchó con el lápiz/ me clavó el lápiz".

En todos los casos, el/la docente:

- Favorece la reflexión sobre cómo una misma palabra o expresión se pronuncia de maneras diferentes, cuáles no son habituales en el habla cotidiana de la región pero sí lo son en otros contextos –ampliando de este modo el léxico disponible–, de dónde provienen esas expresiones, cuáles parecen ser mejor aceptadas en determinados contextos, etcétera.
- Abre espacios para analizar y reflexionar sobre el propio lenguaje y el de los demás en vez de estigmatizar. Ante expresiones como "Juan habla mal" muestra que suena diferente al habla de otros porque, si es el caso, viene de otro país y hace poco que habla castellano o sus padres son del norte argentino y por eso utiliza, pronuncia o entona de manera distinta algunas palabras o expresiones. Favorece así la búsqueda de datos y argumentos en oposición a la expresión de opiniones sin fundamento cuando se trata de valorar o juzgar el lenguaje de otros. En este sentido, incorpora al aula diccionarios de uso, de americanismos e indigenismos, promueve la búsqueda en Internet y en libros especializados o la consulta a adultos hablantes de otras lenguas o variedades. Por otra parte, si bien es difícil conseguir que los hablantes –en este caso, docentes y alumnos/as– tomen conciencia de su propia pronunciación y entonación, con el trabajo sostenido es posible lograrlo progresivamente, llegando a valorar la propia variedad como tan importante y bella como la de otros.

- Promueve la reflexión sobre los usos que dependen del contexto. Por ejemplo, *harapiento* es un adjetivo que, dependiendo del contexto, puede tener un tono despectivo, o bien, marcar una variedad de habla formal. "No tiene un mango" –en su acepción de "dinero"– es una expresión que se puede hallar en las historietas, que pueden usar frecuentemente los niños/as en el recreo, pero no es la expresión esperable en una carta de solicitud; "tú sabes" o "vosotros sabéis" son enunciados muy frecuentes en los cuentos y en boca de personas de ciertas regiones; sin embargo, aparecerían como expresiones sumamente extrañas en una carta enviada a otros niños/as de la provincia.

Contenidos

Cuando los alumnos/as se expresan en su propia variedad lingüística y acceden progresivamente a las variedades de los otros, se enseñan los siguientes contenidos.

Interesarse genuinamente por las diferencias en el lenguaje de los intercambios cotidianos

En el aula siempre se manifiestan variedades lingüísticas múltiples. Esto enriquece el conocimiento lingüístico de todos los niños/as si se explicita y se comparte; el silencio sobre las diferencias favorece la discriminación. Es el/la docente quien pone de manifiesto que algo *se dice* distinto en diferentes lugares o cómo cierta expresión es propia de determinada práctica y no parece tener equivalente en otras, o es quien expresa su desconocimiento ante una expresión o vocablo propio de una región. Se trata de preguntarse por las razones de las diferencias en vez de juzgar sobre la supuesta corrección de una expresión. Al mostrar la diversidad, no solo se está validando el origen del niño/a, sino que también se está permitiendo el acceso al conocimiento de otras variedades e interpretaciones. Inevitablemente, quien accede a otras maneras de expresarse o de interpretar comienza a diversificar las propias. Progresivamente, se va aprendiendo a usar tales diversidades con adecuación a los contextos.

Acceder a la posibilidad de recurrir a variantes lingüísticas relativamente formales

En el aula circulan también variedad de registros lingüísticos, desde las conversaciones informales entre los niños/as en el recreo hasta las entrevistas a especialistas desconocidos o las solicitudes muy formales ante instituciones. Aquí también la variedad de registros enriquece el conocimiento de todos los niños/as si se explicita y se comparte. El/la docente ayuda a reflexionar sobre el grado de formalidad requerida para cada situación y la necesidad de adecuación a la circunstancia; de este modo, enseña a alejarse del juicio a priori y permite acceder al conocimiento de registros más formales, a la vez que valida expresiones propias de los niños/as para determinados contextos.

Advertir los diversos usos del lenguaje en géneros de tradición oral

Escuchar y recopilar narraciones de tradición oral, canciones, coplas, juegos tradicionales, rondas y refranes de distintos pueblos como medio para comprender las visiones del mundo que expresan, identificando progresivamente las visiones propias como unas entre otras. Al hacerlo, los niños/as tienen oportunidades de acceder a las prácticas y usos del lenguaje propios de distintas regiones hispanohablantes, donde aparecen expresiones, léxicos, construcciones sintácticas y discursivas propias de diversas regiones.

Preguntarse por la ortografía de las expresiones que tienen formas diversas de realización oral

El/la docente puede poner en evidencia que existen varias maneras de pronunciar una palabra –incluida la propia– aunque una sola manera de escribirla, al menos en registro formal, y reflexionar sobre algunos casos, por ejemplo, expresiones como "lluvia", "juego", "voy a..." admiten varias pronunciaciones según la región y el grado de formalidad, pero se escriben siempre igual. Al analizar estos fenómenos se advierte cómo las convenciones del lenguaje escrito hacen posible entenderse entre distintos usuarios aun cuando el lenguaje oral resulta muy diferente. Este análisis también permite distinguir que los conceptos "correcto" e "incorrecto" son aplicables a la ortografía de las palabras, mientras que en lengua oral se trata de usos más o menos adecuados, según el contexto.

Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones institucionales

Los niños/as que ingresan al Primer Ciclo son capaces de expresar sus deseos, pedir permisos, agradecer u opinar, especialmente en el seno de la familia y con sus pares. La escuela tiene la responsabilidad de ampliar las posibilidades de interacción verbal brindándoles oportunidades para participar en diferentes situaciones y contextos en los que aún no han tenido ocasión de hacerlo:

elaborar el reglamento de la biblioteca del aula, tomar parte en asambleas para resolver conflictos de convivencia, establecer acuerdos sobre el uso de la pelota en el recreo, intercambiar experiencias con otras escuelas, producir cartas para solicitar la instalación de un semáforo en la esquina de la escuela, leer para conocer la *Convención sobre los Derechos del Niño/a*. Solo así, podrán advertir que las personas varían las formas de expresarse según las intenciones (mostrar afecto, ser cortés, ser respetuoso...), los interlocutores (con quién se habla) y el momento y lugar de la comunicación (la escuela, la cancha, la comunicación privada o masiva...). Al mismo tiempo, es necesario que los niños/as comiencen a tomar conciencia de que controlar estas variaciones es importante para ser escuchados, interpretados y comprendidos.

Estas prácticas pueden ser desarrolladas en situaciones de intercambio cara a cara con diferentes grados de formalidad o al interpretar o producir determinados textos (carta de solicitud, reglamento, invitación, nota de agradecimiento a los colaboradores de la revista de la escuela, discurso de despedida a los niños/as de sexto año, pedido de disculpas, etc.). Estas situaciones pueden resultar un ámbito propicio para reflexionar sobre estrategias y recursos del lenguaje y su uso específico en cada uno de los intercambios producidos. Por ejemplo, las intervenciones orales en el contexto de una asamblea escolar para modificar el reglamento de la biblioteca suponen una práctica de oralidad que presenta requerimientos específicos (turnos para hablar, lista de oradores, argumentaciones claras, formulación de mociones para votar); y para elaborar una carta de solicitud dirigida a las autoridades comunales es necesario apelar a ciertas fórmulas fijas de inicio y cierre... A medida que se va incrementando este tipo de prácticas y la reflexión sobre ellas, los niños/as se apropian de modo progresivo de los recursos de la lengua que les permiten tener mayor posibilidad de ser considerados, discutir argumentando adecuadamente, apelar ante otros o reclamar por los propios derechos.

El reglamento de la biblioteca, los acuerdos establecidos sobre los turnos y usos del comedor o el patio, los códigos de tránsito o los que legislan sobre los lugares en los que no está permitido fumar, los decretos de los primeros gobiernos patrios o los comunicados de las juntas militares que aparecen en los libros de Historia son discursos que circulan en el marco de las instituciones. Es decir, son discursos cuyo emisor es la institución; quien toma la palabra no lo hace a título individual sino colectivo y representa una voz autorizada. No considerar esta condición implica no poder comprender cabalmente el sentido de estos mensajes. Estos discursos suponen relaciones de poder y pautas preestablecidas para su generación, circulación y comprensión: mientras el reglamento de la biblioteca del aula es elaborado y eventualmente modificado por los mismos niños/as y el/la docente, no sucede igual con las normas de tránsito que, por ejemplo, rigen la circulación de peatones y conductores a la salida de la escuela. Modificar el reglamento supone el acuerdo del grupo de usuarios; cambiar las normas de tránsito supone, por ejemplo, peticionar a las autoridades pertinentes. En ambos casos, es la voz de la institución la que se hace oír, una voz que no necesariamente coincide con la del individuo. En este sentido, el desarrollo de estas prácticas del lenguaje contribuye con la descentración del propio punto de vista. Los discursos legítimos o legitimados orientan o prescriben normas de conducta y convivencia, y los canales de modificación están establecidos en el contexto de las instituciones. Son estables pero no por ello inmutables; modificarlos supone conocer en profundidad los mecanismos que lo permiten.

Situaciones de enseñanza

Proyectos vinculados con el conocimiento de sí mismo y de los otros

Desde primero, se pueden desarrollar proyectos donde los niños/as hablan y escriben sobre sí mismos y escuchan hacerlo a sus compañeros: el álbum de mi vida, el árbol genealógico, el censo escolar. Estos proyectos llevan a exponer datos personales y familiares que no todos los niños/as pequeños de las

escuelas bonaerenses suelen tener presentes espontáneamente y que pueden requerirse en múltiples situaciones de participación ciudadana: su nombre completo –muchas veces olvidado detrás de un apodo u oculto a causa de ciertas composiciones familiares que pueden resultar complejas o incómodas de explicar–; su dirección, su fecha de nacimiento y el consiguiente festejo de su cumpleaños, su documento; su origen y costumbres. Otros proyectos –como muestras, museos o colecciones escolares– pueden requerir también presentaciones grupales. Esto implica incluirse a sí mismo entre otros y asumir la posición de enunciador colectivo, de manera de hablar en nombre de todos y utilizar –en ocasiones– un registro más formal que en los simples intercambios cara a cara con los compañeros.

Debates y asambleas para la resolución de conflictos

Las situaciones para poner en escena el debate o la mediación pueden aparecer en contextos no previstos, por ejemplo, ante un conflicto entre varios grupos de alumnos/as sobre el uso del patio en el recreo. En casos como estos se puede proponer una reunión entre los interesados para establecer acuerdos. La situación requiere que los alumnos/as planifiquen sus intervenciones para poder participar plenamente: clarificar los intereses de unos y de otros y valorar su necesidad; pensar alternativas de solución y poder expresarlas con claridad.

Revisión y producción de textos que regulan la vida en las instituciones

Las situaciones o los proyectos que desarrollan prácticas de este tipo intentan abordar en profundidad no solo la interpretación sino también la producción de algunos discursos para posicionarse desde la voz de las instituciones. Por ejemplo, luego de algunos meses en los que se ha frecuentado la biblioteca de la escuela, se discute sobre determinadas dificultades que se advierten en la circulación de los materiales: resulta muy lenta la de los materiales más solicitados, no se encuentran algunos libros que figuran en los catálogos, no todos los alumnos/as tienen el mismo acceso a la biblioteca (y no parece haber justificación), los materiales se deterioran... El/la docente puede planificar una secuencia de situaciones para generar condiciones que hagan más ágil y pleno el uso de la biblioteca: se realizan entrevistas a los actores involucrados para recabar sus opiniones, se analiza el reglamento vigente y se identifican los artículos que se estima pueden ser modificados, se invita a una charla donde los niños/as exponen sus avances en la propuesta de modificación del reglamento, se toma nota de las opiniones y propuestas de todos, se eleva a las autoridades con las notas de solicitud correspondientes. Durante este proceso, los niños/as tienen oportunidades de desarrollar diversas prácticas del lenguaje posicionados desde el papel institucional que poseen: ser alumnos/as de la escuela y usuarios de su biblioteca. Al ejercer estas prácticas como ciudadanos pueden tomar progresiva conciencia acerca de sus propias posibilidades de mejorar las condiciones en que se cumple un derecho, así como de exigir el cumplimiento de un derecho que no se cumple para todos por igual. Aprenden, además, a dejar de lado su propio punto de vista para asumir la voz consensuada del grupo a que pertenecen, en este caso, de la institución.

Lectura de documentos institucionales

Se propone la lectura de documentos producidos en contextos institucionales específicos, vinculados con los contenidos de otras áreas, en especial los de las Ciencias Sociales: decretos, leyes, comunicados, declaraciones, acuerdos, etc. La lectura en voz alta por parte del docente o –avanzado el ciclo– por los mismos niños/as, acompañada de intercambios que colaboren con la interpretación, puede orientar la comprensión de diversas especificidades de estos discursos. Por ejemplo, el uso de términos técnicos, el lugar del enunciador del discurso –los pueblos que reclaman por sus tierras o las autoridades que decretan su expulsión; el vencedor o el vencido–, la circunstancia en la que fue producido –ser el primer país de la región en proclamar la abolición de la esclavitud o en denunciar la existencia de trabajadores en condiciones de cuasi esclavitud aun en nuestros días.

Intervenciones del maestro/a

[Véase *Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante*]

Contenidos

Cuando los niños/as leen, escriben y toman la palabra en el contexto de las interacciones institucionales, se enseñan los siguientes contenidos.

Tomar la palabra para presentarse, individual o grupalmente, y reconocer a los otros por medio de sus presentaciones

Conocer al otro es comenzar a comprender sus preferencias: por qué habla de determinada manera o por qué le gustan más ciertos juegos que otros. Presentarse no significa decir o escribir su nombre sin sentido; es reconocerse lingüísticamente ("Me llamo", "Soy", "Mi nombre es", "Nací en", "Mi padre se llama") en el contexto de una situación que lo justifique. Gran parte de estas prácticas está relacionada con la gestión de las relaciones y las tareas grupales, y con la necesidad de instalar la circulación de la palabra de los niños/as y el/la docente. Especialmente cuando los niños/as no han tenido experiencias previas de interacción entre sí o cuando los grupos se reacomodan con nuevos miembros, es importante que tengan oportunidades para:

- Tomar la palabra para presentarse y escuchar la presentación de los demás; dar su nombre y reconocer y llamar a los otros por su nombre; averiguar y decir su dirección, su lugar de nacimiento y la fecha de su cumpleaños; presentar a los miembros de su familia cualquiera sea su composición, y conocer y comentar sobre sus nombres, edades, preferencias, así como las tareas que realizan; compartir con los miembros del grupo sus preferencias deportivas, musicales u otras. Advertir y expresar similitudes o diferencias.
- Compartir con los demás las características de las celebraciones de su familia, comunidad o grupo religioso, así como las comunes a todos, y comentar las diferencias y similitudes, los orígenes y las razones de estas.

Expresar claramente el propio punto de vista ante un conflicto, comprender el de otros y formular acuerdos

Escucharse, entender al otro –aun desde el desacuerdo–, considerar sus intereses –incluso cuando son opuestos a los propios– son prácticas que requieren descentración progresiva del punto de vista individual y comprensión creciente del lenguaje. Se trata, por lo tanto, de prácticas que comienzan a instalarse entre los niños/as a lo largo del ciclo. Es necesario reactivarlas ante diversos conflictos que se deban resolver de común acuerdo entre los interesados teniendo en cuenta el punto de vista de todos los involucrados.

La práctica de solicitar la opinión de los otros debe ser concebida como una real búsqueda de información –qué piensan sobre algo en particular– y no como un ejercicio de influencia sobre los demás, es decir, formulando preguntas orientadas a obtener la respuesta deseada. Simultáneamente, es necesario que los mismos alumnos/as formulen sus propias opiniones y reformulen las opiniones recogidas. En la expresión de opiniones se puede asumir una posición de mayor o menor convicción ("Creo que...", "Me parece..." o "No se puede pensar que...", "Estoy seguro de..."). Cuando es necesario, responder a las opiniones de los otros también requiere enunciar la idea teniendo en cuenta sus matices ("Todavía no tenemos una opinión" es totalmente diferente de "No podemos opinar"). Muchas veces, las personas no asumen una opinión en el sentido estricto, sino que manifiestan deseos ("Me gustaría que en la biblioteca hubiese un espacio para leer en silencio"), preferencias ("A los de Primer Ciclo nos vendría mejor no juntarnos con los de Jardín en el recreo") o desagrado ("Realmente no se aguanta tanto ruido para dar clase"). Los gustos, deseos y preferencias propias y de los otros son parte de las posiciones por considerar para resolver problemas de convivencia. Cuando se ha logrado un consenso, se requiere la elaboración de los acuerdos alcanzados de manera que expresen las ideas y los actores que las sostienen (no es lo mismo "Llegamos a la conclusión de que es mejor..." que "Los más chicos de la escuela pensamos que es mejor...").

Solicitar y otorgar permisos
Tanto en forma oral como escrita se requiere aprender a pedir permisos con diversos grados de formalidad de acuerdo con las circunstancias, aun en aquellas en que solo se lo hace por cortesía (en ciertos contextos "¿Puedo pasar?" es una fórmula de cortesía). A veces se solicita algo para lo que se tiene derecho; otras, se pide una excepción. Las formas de otorgar permiso pueden ser diversas y es importante que progresivamente se comprenda la diferencia entre una simple aceptación y la autorización que efectivamente revela la autoridad de quien la otorga y la ausencia de inconvenientes ("No tengo inconvenientes en que...").
Disculparse y responder a las disculpas
"Perdoname", "Lo lamento", "Lo siento", "Disculpame"... deben ser expresiones que circulen de manera cotidiana y espontánea, y también el punto de partida para construir una disculpa más formal y elaborada, por ejemplo, pedir disculpas ante el involuntario deterioro de un material de la escuela, ante las molestias ocasionadas a los vecinos por una refacción o ante el retraso para la presentación de una exposición anunciada para una fecha determinada. Son todas oportunidades para aprender a distinguir entre expresiones formales e informales, para incluir las razones que llevan a ocasionar una molestia como atenuante de los hechos, para admitir responsabilidades y comprometerse a contribuir con la resolución de los problemas ocasionados entre todos los que comparten el aula, la escuela y más allá de ella...
Saludar y agradecer
Del mismo modo que las disculpas, los saludos y los agradecimientos pueden ser expresiones espontáneas o requerir una formulación más elaborada, dependiendo del contexto. Las cartas y las notas de solicitud son algunos de esos espacios donde saludos y agradecimientos ocupan un lugar importante, así como la llegada y la despedida de visitas. Las formulaciones pueden ser muy diversas, con mayor o menor grado de formalidad, y contener o no manifestaciones de afecto, alegría, de consideración del tiempo dispensado por el otro, de reconocimiento de su amabilidad, etcétera.
Invitar y responder una invitación
Invitar y responder las invitaciones también es una práctica que puede ser enseñada. Los niños/as lo hacen espontáneamente ("¿Querés venir a jugar a mi casa?"), y también pueden participar de prácticas donde deban producir invitaciones más elaboradas y complejas ("Los chicos de 2° B se complacen en anunciar que el próximo 24 de agosto se inaugurará la muestra pública 'Todas las Hadas del Mundo de los Cuentos' en el hall central de la Escuela N° 37").

Comenzar a interpretar los mensajes de los medios de comunicación

Los medios de comunicación instalan temas de conversación y debate, acercan hechos y modos de vida a veces muy lejanos, transmiten concepciones diversas sobre la belleza, el bienestar, la familia, las instituciones, la salud... Informan, entretienen, analizan y también publicitan gran parte de los productos que consumimos, y, además, nos involucran en diversas campañas de propaganda. Así, contribuyen a construir una identidad sociocultural. Los niños/as, como todos, pueden tender a consumir sus mensajes sin mayor reflexión o bien pueden aprender a distanciarse y reelaborarlos cada vez de manera más crítica.

La frecuentación que los niños/as hacen de los medios de comunicación es muy diversa y siempre está mediada por las prácticas familiares. Existen hogares donde se lee el diario, se escucha la radio y se comentan en voz alta las noticias; hogares donde los niños/as tienen posibilidades de preguntar a los mayores sobre lo que no entienden o manifestar desacuerdo frente a otras opiniones; hogares donde los mayores seleccionan lo que consideran bueno para los pequeños y hogares en los que esta práctica no se realiza; hogares donde el tiempo de exposición a la televisión está limitado y hogares en los que no se lo limita; hogares donde el acceso a Internet se comparte con el adulto o donde, por el contrario, se navega sin restricciones... La escuela puede seleccionar aquellas prácticas que considere relevantes para la formación de los pequeños con el propósito de ampliar sus posibilidades de acceso, tanto en relación con la diversidad de lo que se lee, se escucha o se ve como con la manera en que

esto se hace. El contexto del aula debe asegurar un intercambio genuino de interpretaciones diversas y fundadas que permita mirar y escuchar, y enseñe a interpretar y reflexionar.

Situaciones de enseñanza

Exploración de diarios y revistas

En la biblioteca pueden incluirse materiales como diarios, suplementos y revistas que se renueven de acuerdo con los intereses y las necesidades del grupo. El trabajo con este material puede partir de la propuesta del docente o ser elegido espontáneamente por los niños/as durante las exploraciones guiadas.

Lectura y comentario de notas periodísticas

Transformar las situaciones de lectura y comentario de notas periodísticas en una actividad frecuente y con una periodicidad establecida dentro del aula familiariza a los alumnos/as con ese tipo de textos. Esta práctica puede justificarse por un hecho cuya trascendencia o significado son reconocidos (por ejemplo, seguir las noticias relacionadas con las inundaciones que afectan una zona del país o con los actos que se celebran para recordar un hecho histórico o un conflicto prolongado sobre la recolección de los residuos) u organizarse en torno de un tema de estudio de otra área. En cualquier caso, se trata de situaciones donde el/la docente o los niños/as leen y se abre un espacio de intercambio posterior a la lectura.

Algunas veces se comentan noticias de los diarios sobre acontecimientos que no son nuevos, porque los niños/as ya han sabido de ellos por medio de la televisión. El propósito de leer sobre algo conocido es apreciar matices, datos, explicaciones, aclaraciones o comentarios que aporta el medio gráfico, lo que incrementa la capacidad de interpretación de los alumnos/as. Del mismo modo, también se pueden comentar hechos de interés para los niños/as que solo aparecen en los medios gráficos (un descubrimiento arqueológico, el lanzamiento de un filme basado en una historia conocida por la lectura, las obras de reforma de un parque o paseo que los niños/as pueden visitar, la inauguración de una exposición, las elecciones municipales, un proyecto de reordenamiento del tránsito para la localidad, etc.). Como producto del intercambio posterior a la lectura, algunas notas serán seleccionadas para exponer en la cartelera del aula de acuerdo con criterios progresivamente más elaborados.

Encuestas de lectura de periódicos

Las encuestas son oportunidades para aprender a tomar datos de diversas fuentes, explorar materiales impresos con objetivos específicos y sistematizar información. Se puede, por ejemplo, indagar qué diarios y revistas son los más leídos por una determinada población (los adultos de la escuela, las propias familias o el barrio), para lo cual podría encuestarse a los encargados de los puestos de diarios y revistas. Para ello se diseña una encuesta muy simple, con dos o tres preguntas que los niños/as podrán tener a la vista –y que si no saben leer pueden recordar sin dificultad– y se anotan las respuestas. En el caso de los más pequeños se pueden registrar las respuestas de otro modo, por ejemplo, tildando entre varias opciones. La encuesta puede contener solo los nombres de las publicaciones o incluir otro tipo de información (edad de los lectores, periodicidad de la compra, etc.). La información obtenida da lugar a una puesta en común en el aula y a una sistematización que se realiza por escrito, seguramente en forma de un cuadro que se elabora con la ayuda del docente.

En un segundo momento se pueden llevar ejemplares de las publicaciones más leídas al aula y analizar qué secciones poseen, cuáles son sus semejanzas y diferencias e hipotetizar sobre la causa de que sean las preferidas de los lectores.

Producción de notas para un periódico o revista escolar y organización de su publicación

En el medio escolar, la producción de un periódico de interés general requiere realizar una planificación realista del tiempo, de los recursos y de las posibilidades de los alumnos/as. Para desarrollar esto, es necesario distribuir tareas de reporteros, periodistas, editores, correctores: visitar un medio gráfico de la localidad e indagar sobre los roles que se desempeñan allí; orientar la distribución de roles dentro del grupo o entre varios grupos de la escuela; decidir el tipo de información que se incluirá y los temas por debatir; discutir sobre las secciones y los criterios de selección de los temas –qué acontecimientos se van a considerar ve-

races, novedosos, actuales y de interés para que merezcan ser publicados, y qué temas proponen debates interesantes para los destinatarios, para lo cual será necesario conocer cómo circulará la publicación.

Producción de afiches para promocionar actividades diversas

En la escuela hay muchas ocasiones propicias para realizar afiches que promuevan la participación de terceros en las actividades escolares. Por ejemplo, las fiestas escolares, las sesiones de lectura en voz alta para audiencias diversas, la puesta en escena del teatro de títeres, la apertura de la galería de personajes o la presentación pública de los resultados de una investigación. La producción de estos textos son oportunidades valiosas para que los niños/as reflexionen sobre el destinatario (lo más importante es el efecto que se logra). Por otro lado, son textos breves que permiten una mayor concentración sobre los problemas del sistema de escritura.

Intervenciones del maestro/a

[Véase *Las prácticas del lenguaje en la formación del estudiante*]

Contenidos

Cuando los alumnos/as interpretan los mensajes de los medios de comunicación, se enseñan los siguientes contenidos.

Leer, seleccionar y comentar notas periodísticas

En el contexto de la selección de materiales que han sido leídos y comentados, los niños/as tienen oportunidades de elaborar criterios de interés en determinados temas de actualidad y explicitar sus razones, comparando tales criterios con los de los medios de comunicación; seguir un tema según criterios que el grupo considera relevantes y hacerlo aunque la prensa ya lo haya abandonado porque el criterio de selección del grupo se sostiene; seleccionar unas notas entre otras porque se comparte la posición o porque se la elige para ser debatida.

Elegir leer de la manera más adecuada al propósito planteado

Las publicaciones periódicas contienen diversidad de textos y admiten variedad de lecturas según los propósitos del lector. Los niños/as pueden aprender a decidir la modalidad de lectura en función del propósito: si se trata de localizar información específica, explorar el material atendiendo a imágenes, títulos, secciones que orientan la búsqueda; si el titular y el epígrafe generan el interés del lector, tal vez se imponga una lectura global del texto completo; cuando se trata de profundizar en un tema o una posición ante un tema, detenerse a leer en profundidad (leer y releer, comentar, discutir con otros lo que se cree comprender, etc.); si se viene siguiendo un tema, el lector ya posee suficiente conocimiento para decidir si puede saltear algunas partes. Cuando se detienen en publicidades y propagandas, la lectura puede ser muy diferente. El lector puede hacerlo solo para saber qué se publicita (una nueva marca de yogur), adentrase en el lenguaje metafórico de una campaña que viene siguiendo o bien asumir una posición analítica cuando está interesado en la construcción del mensaje mismo.

Localizar información, empleando el conocimiento sobre la organización y la edición de los medios gráficos

En ocasiones, los ciudadanos recurrimos a periódicos y revistas para encontrar información de interés general sobre servicios públicos, espectáculos, servicios de emergencia o avisos diversos que son de utilidad para la vida cotidiana. Buscar el pronóstico del tiempo previsto para el día en que se organiza un acto escolar al aire libre puede ser una oportunidad para desarrollar una práctica de lectura que permite familiarizarse con la organización del medio.

Las publicaciones periódicas, diarios y revistas, soportes que contienen diversidad de textos, orientan la posibilidad de búsqueda del lector por medio de algunos indicadores que son accesibles a los más pequeños:

- las secciones, que siempre se mantienen en el mismo orden;
- las tipografías (tipo, color y tamaño de las letras);
- la diagramación y el estilo de ilustraciones.

Cuando la práctica de búsqueda se sostiene, los niños/as comienzan a tener en cuenta estos indicadores para orientar la lectura. A la vez, se familiarizan con las otras secciones del medio gráfico y, en otras situaciones, pueden apelar a esos conocimientos para buscar otro tipo de notas.

Resolver problemas que obstaculizan la comprensión del texto

Dado que se trata de textos que no han sido escritos para niños/as, es esperable que se encuentren múltiples ideas expresadas de un modo difícil de entender para ellos o que los hechos referidos excedan sus posibilidades de comprensión. En ese sentido, la intervención del docente en la selección de materiales es crucial, intentando presentar aquello que suponga un desafío pero que no anule toda posibilidad de comprensión (por ejemplo, porque ya se conoce el tema por los medios audiovisuales, porque se trata de un nota sobre un artista conocido, porque es el postre más consumido por los niños/as, porque –siguiendo un tema– se puede presentar un texto más difícil dado que ya se leyeron otros, etc.). Así, el/la docente intenta ayudar a los niños/as a resolver problemas como:

- confirmar o rechazar las anticipaciones en función del contexto, de la interpretación de los titulares y el resumen presentado en el copete, de lo que se sabe del producto a partir de las publicidades televisivas;
- vincular y apoyarse en algunos elementos que componen la nota o las publicidades y propagandas (fotos, infografías, gráficos, recuadros, etc.);
- preguntarse por el sentido de algunas construcciones que con frecuencia pueden resultar incomprensibles para los niños/as (refranes, frases hechas, dobles sentidos).

Discutir sobre las razones que hacen que una publicidad cause un fuerte impacto en los consumidores

Ante una propaganda que está impactando fuertemente en los niños/as y que produce polémica en la opinión pública o cuando se ha identificado un producto de fuerte consumo y se profundiza sobre las razones del fenómeno, el/la docente puede plantear situaciones para:

- distinguir cuál es la cualidad del producto que se pone de relieve y cuál, la que se desestima;
- diferenciar entre los valores estéticos del mensaje y el producto que se publicita;
- analizar detenidamente la imagen (preguntarse el porqué de la presencia de esa imagen y no de otra, sus colores, su relación con el objeto publicitado);
- preguntarse acerca de qué quieren decir algunos textos que aparecen en la publicidad y por qué aparecen (los que contienen juegos de palabras, expresiones en otro idioma, refranes, metáforas...);
- hipotetizar sobre las razones que llevan a identificarse con el anuncio;
- preguntarse sobre la veracidad de las afirmaciones.

Recurrir a la escritura para dar a conocer acontecimientos relevantes y posicionarse ante ellos

El grupo puede contar con una publicación periódica o participar en una en la que se involucre el ciclo, toda la escuela o varias instituciones. En ese contexto, los alumnos/as tienen oportunidades para:

- decidir qué contar o sobre qué opinar articulando el criterio de relevancia del emisor con el de la audiencia y considerando la periodicidad del medio y la vigencia del interés por los hechos;
- expresar con claridad y precisión el hecho que se ha seleccionado (qué sucedió, quiénes participaron, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué).
- cuando se decide tomar posición ante temas polémicos, encontrar las estrategias discursivas y lingüísticas que permiten expresarla: ejemplificar, presentar ventajas y desventajas, explicar, señalar errores, etcétera.

Recurrir a la escritura para conseguir la adhesión del lector o modificar su comportamiento

Cuando los niños/as se involucran en campañas con distintos propósitos –produciendo, por ejemplo, afiches y folletos– o simplemente cuando producen un aviso para promocionar una actividad, se generan oportunidades para desarrollar prácticas que tienen el propósito de modificar la conducta del otro –por ejemplo, no permanecer indiferente ante un problema ambiental o asistir a una muestra en la escuela.

Tener presente el destinatario en la producción de notas de actualidad o de opinión

Al igual que para la producción de cualquier texto, escribir notas informativas o de opinión para una publicación periódica requiere tener en cuenta a los lectores.

- Producir un texto autosuficiente, es decir que el lector no necesite recurrir a otros textos para poder comprender el hecho, la recomendación, la invitación que se publica.
- Dejar en los enunciados marcas que permitan distinguir la palabra del enunciador de la de los protagonistas (por ejemplo, a través de los verbos de *decir* y de la puntuación).
- Usar el registro lingüístico más adecuado a los destinatarios en el contexto de la circulación de las notas (diferente si se trata de una opinión sobre fútbol, una reseña de un espectáculo infantil o una nota de opinión sobre el destino de la basura en el municipio).

En el contexto de la producción de las notas, la propuesta de considerar enunciados alternativos para sus titulares constituye un recurso importante para analizar cómo las maneras diferentes de formular una idea pueden incidir en la interpretación del lector.

Tener presente el destinatario en la producción de propagandas o publicidades

Cuando se elaboran folletos, afiches y avisos, los escritores deben tomar decisiones teniendo en cuenta al destinatario, es decir, considerar su edad, gustos, ocupaciones, etcétera.

- Al saber que se trata de padres con muchas ocupaciones, aludir al poco tiempo que le llevará asistir a la muestra en la escuela comparado con el placer de hacerlo ("Unos pocos minutos, para no perder un largo recuerdo").
- Al tener en cuenta que los convocados a la sesión de teatro de títeres son muy pequeños, dejar claro que no hará falta que se trasladen ("No te muevas, nosotros te llevamos los títeres a tu sala...").
- Al considerar que la sesión de lectura de poemas será un regalo para los abuelos del grupo, aludir a recuerdos compartidos por muchos ("¿Te acordás cuando nos leías tantos cuentos? Ahora nos toca a nosotros").

También se tiene en cuenta el destinatario en el momento de incluir las informaciones necesarias para cada circunstancia. Por ejemplo, no es necesario incluir la dirección de la escuela si se trata de un mensaje dirigido a los padres, anotado en el cuaderno de comunicaciones, pero sí es necesario si el público es más amplio y los afiches van a ser distribuidos por el barrio.

Revisar lo que se está produciendo y las distintas versiones de lo producido, solos o con otros

La revisión, relectura y modificación de los textos es una tarea esencial del escritor de cualquier texto.

Cuando se trata de escribir *notas periodísticas*, los alumnos/as aprenden a:

- Sostener el propósito fundamental que originó la escritura: dar a conocer un hecho, compartir un logro (por ejemplo, ganar un concurso o campeonato), expresar un punto de vista, instalar un tema de deliberación entre los compañeros de otros grupos, etcétera.
- Sostener la persona gramatical que se ha decidido asumir durante el desarrollo de la nota: la tercera persona, aunque se trate de un hecho protagonizado por los mismos alumnos/as; la primera persona del singular si se trata de una opinión firmada, o del plural si se busca impersonalizar porque se asume la voz de todo el grupo.
- Controlar que no se haya omitido información indispensable para comprender el hecho o la posición asumida. Eliminar repeticiones innecesarias y dispersiones.
- Controlar que los elementos lexicales que se empleen expresen realmente lo que se desea expresar (por ejemplo, en palabras con sentido pleno, no es lo mismo decir "se demostró" que "se expuso"; en conectores, "después" que "entonces").
- Cuidar que todas las partes se relacionen adecuadamente (párrafos, oraciones, palabras) por medio de los nexos o de la puntuación adecuada.
- Cuidar la ortografía del texto que se está produciendo y revisar minuciosamente la versión que se va a publicar, hasta corregir todos los posibles errores.

Cuando se trata de producir *avisos, afiches y folletos*, los niños/as aprenden, además, a:

- Sostener el propósito fundamental que originó la escritura: conseguir que los padres asistan a una muestra, lograr el compromiso de varios de ellos para regar las plantas del patio durante los recesos escolares, leer cuidadosamente las etiquetas de los productos antes de adquirirlos, etcétera.
- Sostener la posición que el enunciador decidió asumir en relación con el destinatario: involucrarlo, dirigiéndose en segunda persona gramatical, o desvincularlo, centrándose en los hechos.
- Controlar que no se haya omitido información indispensable para cumplir con el propósito planteado: si figuran los datos para llegar al lugar indicado y en el momento pertinente.

Durante todo este proceso, los alumnos/as pueden consultar textos del mismo género ya leídos para tomar recursos de los escritores expertos que puedan servir en la producción propia.

Editar los textos producidos

Organizar las secciones, elegir la tipografía, decidir la diagramación, incluir fotos y otras ilustraciones, insertar gráficos y cuadros... son las tareas finales de la producción de una publicación. Durante su transcurso, los alumnos/as tienen oportunidades de, por ejemplo:

- Releer las notas para revisar las relaciones de contenido de unas y otras, a los efectos de organizar o reorganizar las secciones.
- Reflexionar sobre las relaciones de sentido que se producen al poner una nota en determinado lugar o al vincularla con otras.
- Decidir que se agregan textos complementarios ante sectores del texto poco comprensibles.

La edición de avisos, afiches y folletos plantea otras tareas de edición tales como:

- Elegir colores (considerando los efectos visuales que producen).
- Revisar la extensión de los textos para lograr los efectos esperados en el lector y su distribución en el espacio gráfico.

En todos los casos, se requiere:

- Seleccionar y ubicar las imágenes, considerando sus relaciones con los textos.
- Elegir las tipografías, considerando sus efectos de sentido.

Editar, lejos de ser una tarea formal, ofrece múltiples oportunidades de relectura del material producido y pone en evidencia cómo los recursos del editor también inciden en la interpretación del lector.

Evaluación

El instrumento básico para apreciar el avance de los niños/as es la observación permanente de su evolución en el contexto del grupo y desde su punto de partida, igual que en todos los ámbitos. En esa observación del alumno/a es central incorporar una mirada sobre cómo él se ve a sí mismo, más allá de lo que puede verbalizar que sabe.

Si los alumnos/as transitan de manera sostenida y frecuente las prácticas del lenguaje en el ámbito de la participación ciudadana y lo hacen en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se espera que:

- Se considere con derecho a tomar la palabra y exponer su punto de vista.
- Pueda usar más de una forma de expresar una misma idea.
- Pueda modificar su manera de expresarse según el contexto.
- Se perciba con derecho a disentir y a dudar y pueda manifestarlo de manera respetuosa por los puntos de vista de los otros.
- Se sienta orgulloso de su variedad de habla y la use en contextos pertinentes –en el recreo, renarrando oralmente un cuento, leyendo en voz alta para grabar coplas y nanas...–. El trabajo con los usos del lenguaje en este ámbito apenas inicia una tarea que ocupa toda la escolaridad y que supone ir contra prejuicios muy arraigados en la cultura dominante. Por eso, lo que se espera

de los niños/as es la construcción progresiva de una actitud de curiosidad respetuosa por los diversos usos del lenguaje, de duda ante los mensajes de los medios de comunicación, de interés por consultar diferentes fuentes y compararlas. Es inevitable y a la vez deseable que los niños/as vayan acrecentando información sobre el origen de las diversidades en el lenguaje y sobre lo que las palabras no dicen pero dan a entender en determinados contextos, o por lo que ocultan.

Desde el primer día de clases, los niños/as hablan, leen y escriben para participar en la vida ciudadana. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí solos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura de los ámbitos son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor. Dado que los contenidos relativos a aprender a leer y escribir por sí mismos se abren en el contexto de todos los ámbitos, se los desarrolla de manera integrada en *Sistema de escritura*.

Sistema de escritura

Lectura y adquisición del sistema de escritura

Como se ha señalado, desde el primer día de clases, los niños/as se forman como lectores de literatura, como estudiantes y comienzan a participar en la vida ciudadana. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Desde el primer año, es indispensable que desarrollen las prácticas propias de los buenos lectores y escritores porque es a través del ejercicio de las prácticas como se aprende a dominarlas y porque, al hacerlo, el/la docente puede brindar oportunidades para que aprendan a leer y a escribir por sí mismos. Cuando los niños/as escuchan leer al docente y presencian el comportamiento lector del adulto se familiarizan con el sentido de ciertas marcas que aparecen en los textos y que orientan la lectura.

En todos los ámbitos, los niños/as participan en situaciones donde tienen oportunidades de leer por sí mismos. Es decir, se les brinda la posibilidad de hacer anticipaciones cada vez más ajustadas al significado de los textos y ponerlas en relación con lo que está escrito, para confirmarlas, modificarlas parcialmente o rechazarlas. Las anticipaciones de todos los lectores, aun las de los niños/as que todavía no leen de modo convencional, provienen de su conocimiento del mundo, del lenguaje en general y del que se emplea en cada género, así como del contexto de la situación de lectura. Son estas anticipaciones las que los niños/as aprenden a confrontar con las marcas que van identificando en los textos.

Para que las situaciones de enseñanza de la lectura permitan que los niños/as tengan oportunidades de aprender a leer por sí solos, requieren organizarse en un contexto donde los alumnos/as participen como lectores plenos, es decir, un contexto que les permita dar sentido a la situaciones de lectura y donde puedan leer textos completos en situaciones similares a las que existen fuera de la escuela.

Los contextos que dan sentido a la lectura están presentes en los tres ámbitos, por ejemplo, los siguientes.

Cuando leen literatura

Los niños/as ya han explorado muchos textos y han escuchado la lectura de diversas obras. Se disponen a realizar una serie de lecturas siguiendo a un personaje desde la voz del docente. En ese contexto, el/la docente reparte fragmentos de catálogos de editoriales y listas de obras que encuentra en sitios especializados de la web, para que ellos busquen y señalen dónde hay cuentos de zorros y de conejos. Cuando los encuentran, el/la docente lee en voz alta para confirmar. Con los catálogos y las listas señalados, buscan los textos en la biblioteca de la escuela, en las bibliotecas de otros salones, entre los libros que los niños/as posean y también en la web. Con las obras halladas, se realiza una agenda de lecturas que contiene los nombres de los días de la semana y el de los libros. Para ello, el/la docente pide que los niños/as busquen dónde dice el nombre de cada obra, para que se lo dicten, y lo anota en la agenda. Cada día, antes de comenzar a leerles, les pide que encuentren en la agenda el día de la semana y el cuento que les toca escuchar.

En el contexto de armar una antología de formas versificadas breves, cada equipo ya tiene una elegida. Cada una se va a copiar en una hoja de la antología. El/la docente entrega varias a cada equipo de niños/as para que encuentren cuál es la que tienen que copiar.

Ya han escrito una nueva versión de un cuento clásico. Durante la relectura de las producciones han identificado varios problemas, por ejemplo, que los personajes entran directamente al bosque y no se crea ningún clima. El/la docente reparte copias de los párrafos iniciales de varios cuentos donde se describe el bosque y pide a los niños/as que ubiquen dónde está la descripción, para releerla y, eventualmente, usar alguna manera de describirlo que permita generar el clima deseado.

Durante la producción de una recomendación de una obra leída, los niños/as deciden citar directamente las palabras de un personaje que resultan graciosas en el texto ("Estamos fritos") y que se repiten varias veces. El/la docente les dice que esa parte de la recomendación la va a dejar en blanco para que ellos la encuentren en el texto y la copien tal cual está. Los niños/as buscan en la obra completa la frase que saben que se repite y que está acompañada por las marcas que se colocan cuando los personajes hablan.

Cuando estudian

A partir de haber escuchado algunas lecturas, los niños/as ya saben que los "bichitos" no son todos insectos. Han realizado una lista de animales pequeños que dejaron en un afiche a la vista de todos (MOSCA, ABEJA, HORMIGA, MARIPOSA, LIBÉLULA, LOMBRIZ, ARAÑA, ESCARABAJO, MARIPOSA, GRILLO). El/la docente entrega una copia de una página de una enciclopedia ilustrada ("¿Qué es un insecto?"). Lee en voz alta la explicación sobre los insectos y pide a los niños/as que busquen si los animales de la lista aparecen en la página. Saben también, a partir de sus exploraciones, que algunas ilustraciones pueden conducir a interpretaciones erróneas o poco pertinentes. En tal caso, hace falta leer qué dice para esa imagen (a veces no es tan claro si se trata de una araña o un escorpión, de una mosca o una abeja).

Los niños/as están buscando materiales para estudiar la vida de las abejas, especialmente sobre los panales. Ya han escuchado la lectura de varias notas. El/la docente reparte copias de algunos índices de libros que están en la biblioteca de la escuela, que ha elegido porque son alfabéticos y no tienen ilustraciones, de manera que los niños/as tendrán que guiarse solo por las letras. Les explica que esos libros están en la biblioteca y tienen información sobre animales, pero que antes de ir a buscarlos, ellos mismos van a buscar en el índice si contienen información sobre abejas y sobre panales.

Cuando participan en la vida ciudadana

Los niños/as escuchan leer notas para considerar un punto de vista no presentado por la televisión ante un conflicto con la recolección de la basura en el distrito. En ese contexto, el/la docente distribuye la primera plana de varios periódicos para que busquen en cuáles ha aparecido algo sobre el tema de la basura. Lo hace después de que los niños/as han explorado muchas veces los periódicos y de haber leído los titulares frente a ellos, mientras iba señalando dónde leía. Los ayuda, según las necesidades de los diferentes grupos, recordando que pueden empezar por buscar en los titulares y que el tema puede aparecer mencionado como "basura", "residuos" o "desechos".

En una campaña para promover la alimentación sana, se ha leído y discutido sobre qué significa "fibras", "conservantes", "lípidos" y qué relación posee cada uno con una alimentación adecuada. Se han explorados envases de productos analizando qué información contienen (el producto, la marca, un eslogan, la fábrica, los ingredientes...). El/la docente reparte envases o copias de etiquetas de envases y propone a los alumnos/as buscar "los que no tienen conservantes", "los que tienen más fibras", "los que contienen menos lípidos", etc. Los alumnos/as, según su aproximación a la comprensión del sistema de escritura, pueden requerir diversas ayudas por parte del docente para ubicar dónde están los ingredientes, por ejemplo, que en la lista de ingredientes ubiquen dónde dice "fibras" descartando otros enunciados o escribiéndoles otras palabras que comienzan o terminan como "fibras".

En la producción de una invitación para toda la comunidad, buscan expresiones que sirvan para atraer al público. El/la docente distribuye varias invitaciones realizadas con otros propósitos y las lee en voz alta comentando el origen de cada una. Allí, acuerdan que algunas expresiones pueden servir para la producción que están haciendo: "Tenemos el gusto de invitar a usted", "Se complace en invitar", "Nos gustaría que compartan con nosotros", etc. El/la docente propone subrayar las expresiones identificadas, para ponerlas en un panel y dejarlas a disposición para usarlas en el momento de la escritura.

Las situaciones de lectura por sí mismo requieren enfrentar a los niños/as *directamente* con los textos, cualquiera sea su complejidad, a condición de que resulten previsibles. Esto sucede cuando los niños/as cuentan con indicios en los que pueden apoyarse –construidos a propósito de interacciones previas– o porque la lectura del docente ha sido escuchada con frecuencia y *se sabe lo que dice*. Por eso, cuando el/la docente ofrece textos a los niños/as para que ellos los exploren por sí mismos o busquen algo que les ha solicitado, les entrega materiales que ya han sido muy frecuentados. Los ayuda con diversas intervenciones para que pueda encontrar lo buscado, por ejemplo, las que siguen.

Cuando leen literatura

Cuando tratan de encontrar cuentos de zorros y de conejos en una lista de títulos y autores de una página especializada de Internet, los niños/as con intervención del docente:

- ubican el sector del texto y el tipo de letra con el que aparecen los nombres de los cuentos (por ejemplo, las obras están en columna, los títulos en bastardilla y los autores en negritas);
- buscan las palabras que tienen la "zeta" del ZORRO o las que tienen la de COCODRILO, CUEVA o CARMEN;
- buscan títulos con enunciados más extensos que ZORRO o CONEJO;
- prevén que esos enunciados sigan alguna formulación de las que se usan para títulos de cuentos.

Cuando los niños/as están leyendo la agenda de lectura, el/la docente interviene para que:

- anticipen que MARTES es la que viene después de LUNES y está antes de MIÉRCOLES;
- anticipen que al lado de la palabra MARTES tiene que decir CUENTOS DEL ZORRO o ZORRO Y CONEJO o LA BODA DEL CONEJO... porque son los textos para leer en la semana.

En el contexto de encontrar la copla o la adivinanza para incluir en la antología, el/la docente interviene para que los niños/as:

- se orienten poniendo en correspondencia la cantidad de versos dichos con la cantidad de líneas gráficas de los textos;
- busquen una palabra que saben que está en los enunciados, por ejemplo, CASA, en AYER PASÉ POR TU CASA;
- descarten uno de los poemas porque empieza con A y busquen uno que empiece con DOS VENADITOS.

En los cuentos donde van a buscar la descripción del bosque, ayuda a los niños/as a anticipar que:

- es probable que no se encuentre en el primer párrafo, porque el bosque aparece cuando Caperucita ya salió de su casa, algo que está en el primer episodio (esto lo saben muy bien, porque para armar su versión han hecho una lista de los episodios);

- tienen que buscar una palabra que comienza como BOTELLA o BOTE;
- no es una palabra que está destacada de ninguna manera porque en los cuentos lo único que suele aparecer diferente es el título.

Durante la producción de una recomendación, en la que quieren citar las palabras de un personaje que se repiten varias veces en el texto, el/la docente interviene cuando saben que tienen que:

- buscar varias partes (palabras, frase);
- esa parte (frase o enunciado) se repite, es decir, tiene que aparecer igual varias veces en el texto;
- es la voz del personaje, dicha directamente, de allí que se pueden apoyar en las marcas (guiones o comillas) que se ponen cuando los personajes hablan.

Cuando estudian

Diferentes equipos de niños/as tienen que encontrar si los animales que tienen anotados en la lista (MOSCA, ABEJA, HORMIGA, MARIPOSA, LIBÉLULA, LOMBRIZ, ARAÑA, ESCARABAJO, MARIPOSA, GRILLO) aparecen en la página de la enciclopedia ilustrada "qué es un insecto".

- Al principio se dirigen directamente a las ilustraciones, entonces el/la docente señala la similitud entre la imagen de la mariposa y la libélula y la necesidad de leer para estar seguros.
- Cada epígrafe está constituido por un rótulo en mayúscula y negritas con el nombre del insecto y una expansión en minúscula. El/la docente informa que en las letras resaltadas dice "abejas, mariposas, libélulas, tijeretas, cucarachas, grillos..." y que luego explica algo de cada uno. Entre todos concluyen que para resolver el problema que se plantean "hay que buscar en las letras más grandes".
- En el equipo que confirma que las mariposas son insectos les plantea: "¿Cómo saben que efectivamente esa es una mariposa y no una libélula?". Los niños/as se orientan por la presencia de "la de martes", "la eme", "la de mayo". El/la docente señala que es cierto que dice mariposa pero que dice algo más, no solo mariposa. Entonces les pide que corroboren si dice "las mariposas son insectos" o "mariposas y mariposas nocturnas". Mientras, ayuda a otros niños/as que aún no han encontrado.
- En otro equipo, los niños/as dicen que encontraron CUCARACHAS donde en realidad dice CHINCHES. El/la docente señala que efectivamente esa tiene la de "cucarachas" (señalando "C"), pero que hay otra que también la tienen (señala CUCARACHAS). "¿Cómo pueden hacer para saber cuál de las dos es 'cucarachas'?". Los niños/as repiten el inicio de la palabra y dicen que también tiene "U". El/la docente los ayuda recordando una canción muy conocida y trabajada en el salón: "Cucú, cucú...".

Diferentes equipos de niños/as tienen que encontrar ABEJAS y PANALES en diferentes índices alfabéticos sin ilustraciones.

- Algunos encuentran rápidamente la letra "A" de ABEJAS, ya que el índice está agrupado por la letra inicial que encabeza claramente cada sublista. El/la docente solicita que encuentren ABEJA entre todas las que empiezan con "A". Como los niños/as parecen desorientados, los ayuda: señalando tres escrituras (ARAÑA DE JARDÍN, ABEJA y AVISPERO) y les dice que en una de estas tres dice "abeja", en la otra "avispero" y en la restante "araña de jardín" y que, ya que todas empiezan igual, se pueden fijar cómo terminan y cuántas partes tienen.
- Otro equipo busca PANAL en la "A". El/la docente les pide que le digan otras palabras que empiecen como PANAL. Los niños/as proponen PAMELA y PAPÁ. El/la docente escribe ambas palabras y les pregunta si panal habrá que buscarla en la lista de las que empiezan con A o en las que empiezan como PAPA y PAMELA.

Cuando participan de la vida ciudadana

En la búsqueda de notas sobre "basura", "residuos", "desechos"... en los periódicos, el/la docente ayuda a los niños/as y los orienta de distintas formas.

- Para encontrar "basura" tiene que buscar donde aparezca la de "balde" y para hallar "residuos", donde aparece la de "remedios".
- Si el tema buscado está muy presente en la televisión, es posible hallar noticias en la primera plana de los diarios.

- En los titulares es probable que aparezca alguna de esas palabras.
- Si no hay en la primera plana, la sección donde buscar se llama "locales".
- No están buscando la palabra "basura" sino un enunciado que la contenga.
- Ese enunciado puede ser "Conflictos con la basura", "Sigue el problema de la basura" o alguna formulación propia de titulares de diarios.

En las etiquetas de productos, para buscar si un dulce tiene o no "fibras", un ingrediente que se ha identificado por sus propiedades para la salud, el/la docente interviene de distintas maneras.

- Para hallar la lista de ingredientes pueden recurrir a identificarla por el formato, porque suele estar en columna; otras veces no, entonces hay que buscar la palabra "ingredientes" o su equivalente –"información nutricional"–, expresión que se conoce porque ya se sabe mucho sobre el tema.
- En la lista, separada por líneas o por comas, hay que hallar "fibras". No empieza con "a" de "azúcar", tampoco lleva la de "gato" ni la de "Laura" que aparecen en otras de la lista; tiene la de "fin" y la de "figuritas"; "fibras" tiene una sola parte, de allí que no está en otras que tienen varias –"valor energético"–, etcétera.

En las invitaciones, los alumnos/as siguen el texto que el/la docente lee en voz alta para que puedan poner en correspondencia lo que va diciendo con lo que está escrito. Cuando tienen que subrayar la expresión "Tenemos el gusto de invitar a usted" siguiendo la lectura del docente, los niños/as:

- Aprenden que esa expresión no es lo primero que se dice, por lo tanto, no es lo primero que está escrito; antes dice "Sr. Juan López y familia". Luego, el/la docente señala que aparecen dos puntos y más abajo el enunciado buscado.
- Saben que el enunciado tiene más de una parte, que comienza con la de "te", "la de Tere", "la de Tomás".

Varios problemas pueden suscitarse a propósito de delimitar hasta dónde hay que marcar, y es, justamente, ante la resolución de esos problemas cuando se aprende a poner en correspondencia partes de la emisión oral con partes de la cadena gráfica.

Para que todos estos intercambios resulten posibles, es necesario contar con una intervención sostenida del docente que plantee verdaderos problemas de lectura a los niños/as:

- *dónde dice* un enunciado que se sabe que está escrito, en el contexto de un texto que lo contiene;
- *qué dice* en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas;
- *cómo dice* exactamente algo que se sabe que dice.

Para resolver estos problemas, resulta necesario hacer anticipaciones y confrontarlas con el texto. En todo momento, el/la docente aporta información para que los niños/as coordinen: sobre el tema, sobre las expresiones propias del género, sobre los índices sobre los cuales apoyarse para hallar lo buscado o para confirmar una anticipación de los mismos niños/as. Este juego constante y sostenido con la intervención del docente acerca de lo que puede decir en el texto y la confirmación o modificación de la anticipación es posible en el marco de situaciones que le dan sentido.

Contenidos

Cuando los alumnos/as que se están apropiando del sistema alfabético escuchan leer al docente o intentan leer por sí mismos, se enseñan los siguientes contenidos.

Localizar dónde leer algo que se sabe o se cree que está escrito

Para localizar el pasaje o el enunciado que se está buscando o para confirmar que el texto dice algo que se supone que dice, los niños/as tienen que aprender a orientarse por:

- las imágenes y las maneras en que estas se relacionan con los textos (ampliación, comentario, completamiento, etc.);
- aquello que aprenden progresivamente sobre los distintos géneros, por medio de la lectura del docente y de sus propias exploraciones: el contenido, las diferentes secciones, las formas de armar los enunciados...;
- la presencia de la misma secuencia de letras si se trata de encontrar algo que se repite (estribillo, parlamento reiterado);
- las marcas que no son letras (números, íconos, tipos y tamaños de letras, diagramaciones específicas, como bandas, resaltados, recuadros, columnas, etc.).

Buscar y considerar indicios en el texto que permitan verificar las anticipaciones realizadas para confirmarlas, rechazarlas, ajustarlas o elegir entre varias posibles

Los niños/as deben aprender a considerar los indicios que el texto provee: tomar en cuenta *cuántas* (indicios cuantitativos) y *cuáles* (indicios cualitativos) son las partes (letras o palabras) que constituyen la escritura les permitirá decidir si esta puede corresponder a la forma anticipada o no. Para desarrollar estas prácticas, los niños/as aprenden a tener progresivamente en cuenta los siguientes indicios.

- *Indicios cuantitativos*
  - Poner en correspondencia la extensión y las partes de la cadena gráfica con la extensión y las partes en la emisión sonora.
  - Usar los espacios entre palabras y entre párrafos como indicadores de unidades de la escritura.
  - Ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito, de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras o palabras que no puedan ser interpretadas.
- *Indicios cualitativos*
  - Comparar escrituras, hallando que escrituras idénticas –que tienen las mismas letras– o partes de esas escrituras palabras, conjuntos de palabras o de letras– se corresponden con idénticas anticipaciones o partes de esas anticipaciones.
  - Comparar escrituras hallando partes comunes en escrituras diferentes.
  - Reconocer partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas: palabras o conjuntos de palabras en el inicio, en el final o en el interior de un enunciado.
  - Reconocer partes de palabras o palabras completas que confirman las anticipaciones.
  - Elegir una forma de expresión entre varias, eliminando las alternativas poco probables en el escrito que se está interpretando y detectando en el texto índices que avalan lo anticipado o no lo hacen.
  - Poner en correspondencia los enunciados anticipados con la escritura efectivamente encontrada en el texto para confirmar la anticipación, rechazarla o ajustarla.

Las prácticas de lectura de los distintos ámbitos son las situaciones que dan sentido a la lectura, evitan dejar a los niños/as solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas, los ponen en situación de construir sentido pleno, desde el primer día de clases. Este es un derecho de todo lector.

Escritura y adquisición del sistema de escritura

Del mismo modo que para aprender a leer, para aprender a escribir es necesario desarrollar prácticas donde los niños/as se forman como lectores de literatura, como estudiantes y miembros de las instituciones, produciendo textos completos en circunstancias claras de comunicación. En estos contextos se brindan oportunidades para comprender progresivamente la naturaleza del sistema de escritura y llegar a escribir alfabéticamente.

En algunas situaciones, los niños/as dictan al docente, es decir, presencian actos de escritura donde se producen textos que ellos mismos elaboran oral y grupalmente. Por ejemplo, en las siguientes situaciones.

Cuando escriben textos en torno de lo literario

- La recomendación de una obra leída para armar un catálogo de los libros preferidos del grupo.
- El prólogo de una antología de coplas y adivinanzas, donde los niños/as cuentan el proceso de producción y las razones que los llevaron a elegir las obras.
- Una nueva versión de un cuento clásico.

Cuando escriben textos en torno del estudio

- Una nota de enciclopedia o de revista de divulgación donde explican todo lo que saben sobre el proceso que están estudiando.
- El informe de un trabajo de campo o el resultado de una encuesta.
- La información obtenida de una entrevista que los niños/as logran considerar relevante en determinado contexto.

Cuando escriben textos para participar de la vida ciudadana

- Una nota de solicitud para realizar su primera visita a la biblioteca del barrio.
- Un reclamo que se va a publicar en la revista de la escuela expresando un planteo sobre el uso del patio en el recreo.
- Un informe sobre los resultados de la encuesta acerca de los hábitos de lectura de la comunidad.

En todos los casos, se trata de textos completos y con sentido para ellos, de los que saben mucho y tienen mucho para decir.

Cuando los niños/as dictan al docente, este toma las decisiones acerca de cuántas marcas colocar, cuáles y en qué orden (letras, espacios y otros signos). Al hacerlo frente a los niños/as, permite que presencien cómo se escribe y, de este modo, posibilita que los niños/as:

- Se pongan en contacto con todo el repertorio de marcas gráficas necesarias para poder escribir –algo que no es evidente siempre para todos los niños/as.
- Puedan hacer progresivamente observable que quien escribe coloca una marca al lado de la otra, en línea, de izquierda a derecha; que a veces deja espacios pequeños y otras veces, más grandes; que en ocasiones traza marcas más pequeñas y otras más grandes, destaca informaciones, etcétera.
- Escuchen y comprendan progresivamente las razones por las cuales el/la docente toma algunas decisiones, dado que en algunas oportunidades las verbaliza ("Estos datos, sobre la cantidad de enfermedades que se sabe que se vinculan con el cigarrillo, me parece que se pueden destacar; ¿qué les parece si los ponemos en un recuadro, para que llame la atención de los que van a leer?").
- Adviertan que la escritura permite releer y recuperar siempre el mismo enunciado –aunque en ocasiones las letras pueden ser distintas (ALIMENTOS o *Alimentos*) o porque no se recuerda muy bien qué se escribió anteriormente (cuando los niños/as le dictan "Las arañas tienen ocho patas", el/la docente dice "No recuerdo si habíamos puesto 'Las arañas no son insectos porque tienen ocho patas' o solo 'Las arañas no son insectos'"; entonces, agrega: "Esperen que lo busco porque puede quedar repetido" y relee hasta hallar el segmento ya producido).
- También se hace cada vez más evidente que al escribir se pueden tachar o borrar y reemplazar enunciados ya producidos.

Contenidos (durante la práctica de dictar a otros)

Cuando los niños/as que se están apropiando del sistema alfabético dictan al docente, se enseñan los siguientes contenidos.

Sobre la práctica de dictar al adulto o a otros compañeros los niños/as aprenden a:

Alternar y coordinar roles de lector y de escritor

Cuando se escribe con otros, las posibilidades de escribir y de reflexionar sobre la escritura se incrementan. Tanto quienes dictan como quienes toman el dictado participan en la planificación y la revisión del texto pero, durante el proceso de textualización, mientras unos están centrado en la lectura, el o los otros pueden centrarse en la escritura.

Diferenciar entre lo dicho y lo dictado

- Anunciar la importancia relativa de aquello que se está dictando mediante cambios en el tono de voz o la velocidad de la enunciación.
- Proveer indicaciones adicionales sobre lo que se está escribiendo (subrayados, separaciones entre palabras, ausencia de separaciones, distribución del texto en el espacio).
- Ajustar, progresivamente, el ritmo del dictado a la escritura del otro.
- Interpretar las indicaciones del dictante o solicitar aclaración.
- Evaluar la pertinencia de las indicaciones.
- Solicitar al otro que adecue el ritmo de dictado al propio ritmo de escritura.

Sobre el sistema de escritura, los niños/as aprenden:

Utilizar el repertorio de marcas gráficas disponible

Al escribir al dictado de los niños/as, el maestro/a pone a su disposición todas las marcas –letras, espacios, signos de puntuación, etc.– existentes en el sistema de escritura de nuestra lengua, así como las posibilidades de combinación de esas marcas.

Usar combinaciones de letras que son posibles en el sistema gráfico del castellano

Las letras de una lengua escrita se combinan de maneras particulares: algunas combinaciones son posibles y otras no (por ejemplo, en castellano se puede encontrar "rr", "pl" o "ue", pero no "ph", "vr" o "uu").

Decidir acerca de qué escribir y qué no escribir de aquello que le dictan, determinando qué poner con letras, qué poner con otras marcas que no son letras y qué no dejar marcado en la escritura

Cuando los niños/as ya usan letras para escribir, en lugar de marcas indiferenciadas, y han construido criterios para combinarlas de manera que resulten legibles, dictar al maestro/a los lleva a elaborar criterios acerca del uso de distintos tipos de marcas: algunas se utilizan para escribir las palabras, mientras que con otras se indica cómo han sido dichas esas palabras –por ejemplo, a través de signos de entonación– o se indica cómo un enunciado debe ser interpretado –usando paréntesis, por ejemplo, para indicar que se está aclarando algo–.

Determinar dónde es necesario dejar espacios

Del mismo modo que en el caso anterior, cuando los niños/as ya pueden usar letras y han construido criterios para combinarlas, dictar al adulto los lleva a descubrir y construir criterios acerca del uso de los espacios en la escritura.

Establecer correspondencias entre enunciados orales más prolongados y conjuntos de letras más largos, así como entre enunciados orales más breves y conjuntos de letras más cortos

Advertir estas relaciones permite poner en acción criterios específicos sobre la cantidad de marcas necesarias para escribir un enunciado –a mayor extensión de la emisión oral, mayor cantidad de letras y a la inversa– antes de haber elaborado una conceptualización alfabética de la escritura

Cuando el/la docente propone que los niños/as escriban por sí mismos, les brinda oportunidades para que pongan en acción sus propias conceptualizaciones sobre cómo escribir, que las puedan discutir

con otros compañeros, las confronten y reelaboren en interacción con el/la docente, recurran a fuentes de información para hacerlas cada vez más próximas a las convencionales... En estas situaciones, resuelven problemas acerca de *cuántas* marcas poner para producir un enunciado, *qué* marcas se necesitan, en *qué orden* colocarlas, es decir, problemas que los llevan a transformar sus ideas acerca de la escritura y a acercarse cada vez más a la producción de escrituras convencionales.

A veces, los niños/as escriben por sí mismos textos completos, complejos y extensos. En otras oportunidades, para escribir por sí mismo se eligen textos completos más breves o partes con sentido de los textos que les permiten concentrarse sobre la elección de las letras para producir los enunciados deseados. Además de escribir por sí mismos los textos ya enunciados en las situaciones de dictado al docente, los niños/as pueden escribir con sentido en las siguientes oportunidades.

Cuando escriben textos en torno de lo literario

- Su propio nombre, el de los autores, el de los libros que retiran, etc., en las fichas de biblioteca.
- El nombre de los libros de cada autor en el catálogo de recomendaciones.
- El final de la historia que dictaron al docente, dado que se han acordado diferentes finales para la versión de cada pareja.

Cuando escriben textos en torno del estudio

- Diversos títulos, epígrafes, listas y rótulos que acompañan las notas dictadas en las revistas de divulgación y en enciclopedias producidas por el grupo.
- La información que es necesario consignar en un cuadro que recoge la información obtenida de las lecturas o de una entrevista. Los niños/as van completando un cuadro de doble entrada que contiene información sobre diferentes insectos.

Cuando escriben textos para participar de la vida ciudadana

- El eslogan de la campaña del cuidado de los dientes que va a aparecer en los afiches.
- En la invitación para la sesión de teatro de títeres, cuyo cuerpo se ha dictado al docente, son ellos mismos quienes completan los datos de lugar, fecha, destinatarios, firmantes.

En todos los casos presentados, a pesar de que se trata de textos relativamente breves, son textos completos y están insertos en situaciones con sentido para ellos. Saben qué están escribiendo y escriben con sentido.

Contenidos (durante la escritura por sí mismo)

Cuando los niños/as que se están apropiando del sistema alfabético y escriben por sí solos, se enseñan los siguientes contenidos.

Intercambiar con los compañeros y con el/la docente acerca de lo que se está escribiendo

El intercambio permanente con los compañeros y el/la docente –a quienes se les pregunta, de quienes se recibe información y con quienes se puede intercambiar información acerca de cómo producir cada enunciado–, favorece la confrontación de conceptualizaciones diferentes y el intercambio de conocimientos específicos, así como la adopción alternativa de roles de escritor, lector, dictante, registrador, corrector. En el intercambio, los niños/as aprenden los siguientes contenidos.

Acordar y alternar roles de lector y escritor en la producción propia. Para escribir con otro es necesario ponerse de acuerdo acerca del rol que cada uno va a cumplir y estar dispuesto a modificar los roles en función de las necesidades de la escritura: mientras uno dicta, otro toma el lápiz para escribir al dictado. Alternar y compartir los roles de lector y escritor contribuye con la posibilidad de tomar distancia de lo producido para leer lo que se escribe con ojos de lector.

Pedir, dar, seleccionar y evaluar información necesaria acerca de la cantidad, el valor y el orden de las marcas por utilizar. Los niños/as que proveen la información explicitan lo que saben para poder responder y los que preguntan evalúan la pertinencia de la respuesta y la acomodan a lo que necesitan.

Dar información dejando margen para la elaboración por parte de los que la reciben, es decir, no entregar la información directamente sino dejando un espacio para que el intercambio contribuya

con el aprendizaje. Es posible que los niños/as aprendan a colaborar de ese modo cuando están habituados a que el/la docente provea información de manera indirecta: si ellos preguntan por determinadas grafías, se les proporcionan escrituras alternativas (palabras que las contienen), de las cuales puedan tomar las partes que necesiten, se les pregunta si estas escrituras pueden servirles para resolver el problema y se les solicita que justifiquen sus decisiones.

Confrontar sus diversas conceptualizaciones acerca del sistema de escritura:

- sobre la cantidad de letras necesarias para producir un enunciado (por ejemplo, para "cocodrilo", algunos pueden pensar que hacen falta cuatro –COIO–, seis –CODILO– o más; mientras algunos producen escrituras como AO cuando tratan de escribir SAPO, otros sostienen que "con dos (letras) no se puede leer");
- sobre cuáles son las marcas necesarias (para "zapallo", AAO, SPO o SAPAO o alguna combinación de marcas donde no resulten todas iguales y en cantidad suficiente, diferentes de otros enunciados);
- sobre la variedad de letras (mientras alguien que quiere escribir "banana" pone una "A", luego otra y se detiene, porque tres "A" juntas le parecen demasiadas, otro le sugiere que puede utilizar "la de Nahuel").

Por medio de estos intercambios, las ideas de los alumnos/as se irán acercando al principio alfabético del sistema de escritura, aproximándose a la forma convencional de escribir.

Revisar las escrituras que se están produciendo y las ya producidas

Las discusiones que se suscitan a propósito de revisar las escrituras ya producidas, tanto durante la producción como durante su revisión –solos o con pares–, son una fuente importante de reflexión sobre el sistema de escritura. Cuando los niños/as están aprendiendo a escribir, el/la docente ayuda a que relean lo que van produciendo para saber hasta dónde llegaron y qué les falta escribir. También alienta la relectura de los textos que se consideran finalizados para que evalúen lo producido.

- *En relación con el sistema de escritura*, las relecturas permiten aprender a:
  - releer lo ya escrito para saber dónde seguir, para evaluar lo que ya se escribió y lo que falta escribir;
  - proponer o decidir modificaciones al escrito y ubicar dónde y cómo hacerlas cuando se ha detectado que el trazado de las letras no permite identificar cuál es; cuando faltan o sobran letras; sobran o faltan espacios; la escritura no comienza, termina o contiene las letras consideradas necesarias; se repiten letras que no deben repetirse; dos escrituras de palabras diferentes resultaron gráficamente idénticas; al interpretar la escritura producida se asigna a una de las letras un valor diferente del conocido;
  - evaluar diferentes propuestas de modificación, propias o de los compañeros, y ayudar a controlar la adecuación del escrito una vez introducidas las modificaciones.
- *Resolver problemas del lenguaje escrito* que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura. Una vez que se cuenta con un texto ya producido y se puede volver a él tomando cierta distancia, es posible que los escritores deseen suprimir algún fragmento, cambiarlo por otro, cambiar de lugar un enunciado en el texto o agregar algo. Estas decisiones suponen:
  - agregar escritura a continuación de lo ya producido o en otro lugar del texto (decidiendo dónde hacerlo);
  - identificar el fragmento que se quiere reubicar y reescribirlo en otro sector del texto;
  - localizar el fragmento del texto –frase, palabra o parte de palabra– que se suprimirá y, si es necesario, escribir la alternativa prevista para reemplazarlo;
  - evaluar si la sustitución realizada resuelve el problema planteado o no, y/o si introduce nuevos problemas.

Recurrir a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas

Las escrituras conocidas a las que se apela para producir nuevas escrituras en el contexto de situaciones que le dan sentido son aquellas con las que se ha trabajado con frecuencia y por ello se las conocen muy bien. Por ejemplo, en los siguientes casos.

- Los nombres de los niños/as de la clase, los días de la semana, los meses y todas las escrituras que ya son estables porque forman parte del repertorio de actividades del día a día en la escuela.
- Las tomas de notas producidas colectivamente, por ejemplo, la lista de ingredientes que aparecen en casi todos los dulces (AZÚCAR, FIBRAS, LÍPIDOS), la lista de insectos y de otros animales que no lo son, la imagen del interior de la colmena con los epígrafes que identifican cada parte, etcétera.
- Los textos muy trabajados por los propios niños/as, porque han sido intensamente explorados.
- Estas escrituras, que se han transformado en estables a partir de su frecuentación, mediante de la intervención sostenida del docente, se constituyen en fuente de información para producir nuevas escrituras. Este proceso de utilización de fuentes de información no es igual para todos los niños/as.
- Para los que se inician en la comprensión del sistema de escritura, utilizar una fuente puede querer decir tener en cuenta el repertorio de marcas, esto es, empezar a escribir con esas letras (en cualquier orden, con cualquier letra...), abandonando progresivamente otras marcas que no lo son.
- Para otros, pueden funcionar como una fuente de información en el sentido de que no hacen falta tantas letras para escribir una palabra, porque son niños/as que consideran que para escribir cada palabra deben llenar de letras de margen a margen de la página, y comienzan a considerar que en la lista de ingredientes, por ejemplo, no sucede lo mismo.
- Para los más avanzados, las escrituras convencionales son una fuente de información importante para conocer el valor sonoro convencional de las letras: FIGURITAS va con la de FIBRAS, y también FAMILIA y FUEGO.
- Por último, para los que ya escriben alfabéticamente, las escrituras estables –que aparecen en los impresos *seguros*– son una fuente fundamental de información ortográfica.

En todos los casos, el/la docente enseña a:

- recurrir a textos conocidos buscando palabras o construcciones que se puedan usar al producir otro texto;
- usar palabras o frases conocidas, similares a las que se desea escribir, modificándolas parcialmente para llegar a producir una escritura nueva;
- distinguir, en el texto que se consulta, las partes útiles para copiar de aquellas que no sería pertinente reproducir.

Las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan trasformar a los niños/as en meros copistas de frases sobre cuyo sentido no toman ninguna decisión e, incluso, a veces, ni siquiera saben qué dice. Este es un derecho de todo escritor.

La reflexión sobre el lenguaje en el Primer Ciclo

Los niños/as participan de las prácticas de los lectores, los escritores y los hablantes en múltiples ámbitos, fuera y dentro de la escuela. Progresivamente, mientras se forman en estas prácticas, van adquiriendo conocimientos lingüísticos, gramaticales, discursivos, ortográficos... Si así no fuera, no podrían hablar ni comprender lo que escuchan y leen o lograr producciones escritas cada vez más comprensibles para lectores externos al aula. En este proceso, la intervención del docente es la que garantiza que puedan ir más allá de la repetición para sostener una práctica reflexiva.

El lenguaje se adquiere tan tempranamente y está tan presente en cada momento de la vida que es difícil observar que, por su intermedio, se puede impresionar a los interlocutores, convencerlos, adquirir prestigio o manifestar sentimientos complejos y posiciones controvertidas ... La escuela es el espacio en el que los niños/as tienen la posibilidad de construir los recursos y las estrategias a los que se apela en las diversas situaciones; de darse cuenta de otros problemas que se presentan en la producción y en la interpretación y hacerlos explícitos en el intercambio con los compañeros y con el/la docente.

Algunas dudas y algunos planteos aparecen en el aula en boca de los mismos niños/as; el/la docente instala otros. Se presentan fundamentalmente al escribir –o al preparar una intervención oral– y, en menor medida, al leer, en especial cuando algo no se comprende o cuando se presentan controversias en la interpretación. En el momento mismo en que aparecen –o poco después– es necesario buscar la solución para mejorar el texto que se está escribiendo o resolver las dudas sobre lo leído. Pero la escuela es el lugar donde los niños/as deben tener no solo la oportunidad de detectar los problemas que se pueden presentar sino también la de hablar sobre ellos, compartir las diferentes maneras de solucionarlos, justificar las diversas alternativas y tomar conciencia de las posibles soluciones para reutilizarlas en otra ocasión.

Situaciones de enseñanza

En las aulas de Primer Ciclo, muchas situaciones pueden ser ricas oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje.

Desde el inicio de primero, los niños/as participan activamente de la escritura por medio del dictado al docente. Se trata de una situación privilegiada para instalar temas de reflexión sobre el lenguaje. El/la docente relee lo que él mismo escribió al dictado, en el pizarrón o en un afiche, y plantea diversas preguntas: "¿Se entiende lo que quisimos decir?"; "¿Quién va a leer este cuento/ reseña/ nota...?"; "¿A quién está dirigida la recomendación/ carta/ solicitud...?"; "¿Qué queremos lograr, para qué lo escribimos?" o "¿Queda bien empezar esta expresión/ párrafo con 'pero'?".

Cuando los niños/as escriben por sí solos, el/la docente relee con ellos o pide que los niños/as relean los textos –o lo que hasta cierto momento han escrito– y plantea estas mismas preguntas o toma las que los niños/as se plantean por sí solos.

Cuando el/la docente o los niños/as leen, pueden presentarse situaciones en las cuales algo no se entiende o se entiende de modos divergentes. En general, en estas situaciones es muy probable que se trate de falta de conocimientos previos de los niños/as –que el/la docente debe reponer por diferentes medios para permitir la interpretación–. Es decir, se trata de problemas ligados con el contenido del texto. Pero en otras ocasiones, el problema se origina en aspectos lingüísticos o discursivos del texto que el/la docente tiene que ayudar a analizar: la pérdida del referente, el valor condicional de la expresión de un verbo, el valor no literal sino metafórico de alguna expresión, etcétera.

A través de preguntarse permanentemente sobre el lenguaje se intenta que los niños/as empiecen a ejercer ciertas prácticas esenciales de los escritores: releer lo que se va escribiendo –salirse del lugar del que escribe y ponerse en lugar del lector– y revisar para asegurarse de que se cumplen los propósitos comunicativos, que se logra producir los efectos deseados, que se tiene en cuenta el destinatario o advertir cuando no se entiende y buscar las marcas del texto que puedan ayudar a comprenderlo mejor... Aunque al principio solo se trate de resolver problemas puntuales y sin exigencia de usar el vocabulario técnico de la gramática, es esperable que más adelante, este u otro docente pueda retomar esas reflexiones y sistematizar lo que los niños/as han ido aprendiendo *en el uso* sobre el tema.

Es síntesis, los momentos de reflexión sobre los usos del lenguaje aparecen durante las situaciones en las que se lee o se escribe. Se trata de una reflexión *en uso*, totalmente ligada al *caso* en el cual se está resolviendo un problema. Poco a poco, nuevos problemas van dando lugar a que el/la docente tenga oportunidades de mostrar que los problemas de los usos del lenguaje se vinculan. Por ejemplo, se puede reemplazar "la princesa" por "la joven" y en otra oportunidad por un pronombre... El/la docente

ayuda para que los alumnos/as adviertan que son distintas soluciones para el mismo problema. En otras ocasiones, los pronombres colaboran para resolver otros problemas que no están vinculados con las repeticiones innecesarias. De este modo, se vuelve sobre los pronombres y se los vincula con otros textos y otras circunstancias. Un trabajo sostenido a lo largo del ciclo permite descontextualizar los problemas y las estrategias para resolverlos, es decir, no solo hablar de "casos", sino de los tipos de problemas que presentan los textos y los tipos de recursos y estrategias disponibles para resolverlos. Esta tarea de descontextualización da lugar a otro tipo de situaciones, ya no ligadas al uso del lenguaje en determinado texto y contexto sino en todos los textos y contextos hasta ese momento trabajados.

Intervenciones del maestro/a

Los aspectos de la escritura que se revisan son mucho más numerosos y variados que aquellos sobre los que específicamente se reflexiona. El papel del docente es fundamental en los momentos de reflexión descontextualizada, es decir, en el tiempo especialmente dedicado a retomar ciertos problemas lingüísticos. Para ello:

- Analiza las producciones de los alumnos/as para prever posibles temas de reflexión.
- Planifica momentos para hacer un corte en la marcha de la producción de los textos con el fin de volver visibles y reflexionar sobre algunos contenidos gramaticales puestos en uso, y los propone para la reflexión de manera descontextualizada, es decir, en un tiempo especialmente dedicado a retomar esos contenidos.
- Pone en común las dudas y las reflexiones de un niño/a o de un grupo.
- Plantea problemas que todavía no son tales para los niños/as.
- Selecciona los problemas más recurrentes o los que más impactan en la producción e interpretación de los niños/as para proponerlos como temas de reflexión.
- Toma nota de preguntas surgidas en los momentos de producción y de las soluciones halladas por distintos grupos o niños/as.
- Acerca fuentes de consulta que resulten pertinentes: gramáticas, diccionarios u otros textos que aporten información sobre la cuestión, al principio, mostrándose a sí mismo en la búsqueda de soluciones.
- Propone que sus alumnos/as reúnan y conserven los conocimientos puestos en uso y sobre los que se ha reflexionado (haciendo un banco de datos de fórmulas de inicio y/o finales de cuentos, de verbos que introducen la palabra de los personajes, de indicadores y conectores temporales en los cuentos y en los textos de estudio, de medios para caracterizar personajes literarios, etc.).
- Realiza sistematizaciones parciales y provisorias sobre los recursos gramaticales que fueron objeto de reflexión en situaciones reiteradas.
- Ofrece situaciones de relectura de los contenidos sistematizados para controlar el uso en nuevas situaciones.

Contenidos

Cuando los alumnos/as reflexionan sobre el lenguaje, se enseñan los siguientes contenidos.
¿Qué persona asumir dentro del texto?
El enunciador se puede presentar en el texto asumiéndose en primera persona, de manera individual o colectiva, o bien puede distanciarse usando la tercera persona o expresiones impersonales, de las que dan cuenta los pronombres y desinencias verbales ("Decidimos presentar esta selección de poemas porque nos pareció..."; "En esta selección se presentan varios poemas especialmente seleccionados para los abuelos..."). Reflexionar sobre estas posibilidades en cada nuevo texto es una tarea que requiere la ayuda del docente, tanto al proyectar el texto como al revisar lo hecho y corregir desajustes. En tal contexto, es importante empezar a distinguir cuándo el escritor está habilitado para decidir y cuándo el género impone una restricción (por ejemplo, las notas de enciclopedia generalmente se redactan en tercera persona).

¿Cómo dirigirse a distintos destinatarios?

La manera de dirigirse a los destinatarios se modifica de acuerdo con la distancia que decide el enunciador, por su familiaridad o conocimiento, y también por las formalidades propias de algunos géneros. Existe una amplia gama de posibilidades, desde las más próximas hasta las más distantes. También es necesario tener en cuenta si el destinatario es colectivo o individual. Utilizar diversas expresiones apelativas que den nombre al destinatario o evitar nombrarlo a lo largo del escrito constituyen modos de acercamiento o lejanía del lector respecto de ese texto.

¿Cómo tener en cuenta lo que el lector sabe y no sabe?

Algunos textos, como las noticias, requieren ser autosuficientes, es decir, el lector no necesita recurrir a otros textos para poder entender. En las recomendaciones de libros, se supone que el lector tiene que entender lo que se dice de la obra sin tenerla directamente a disposición.

Cuando se usa vocabulario técnico en una nota de enciclopedia, es preciso hacer saber qué significa si se supone que el lector lo desconoce. Por ello, en función de la competencia del lector, se requiere incluir aclaraciones, reformulaciones y frases explicativas (empleando, por ejemplo, "es decir" o expresiones equivalentes) que permiten comprender lo que se quiere comunicar, considerando la puntuación –paréntesis, guiones o comas– o los nexos necesarios. Y también el escritor puede decidir no dar explicaciones para generar un efecto sobre el lector.

¿Cómo presentar todas las informaciones necesarias de manera ordenada y coherente y cómo conectar las partes para expresar las relaciones que se quieren establecer?

Los lectores esperamos encontrar algunas informaciones en los diferentes géneros, por sobre la diversidad de los textos específicos. Por ejemplo, en un cuento es necesario pensar una serie de núcleos narrativos –las acciones indispensables para que el cuento sea tal–; en una recomendación tienen que aparecer los datos de la obra, tal vez una reseña, un juicio valorativo, una invitación al lector; cuando se solicita algo es ineludible que aparezca claramente quién solicita, a quién, qué, con qué fin. Además, las distintas informaciones del texto tienen que vincularse de manera coherente. A veces las relaciones son causales y en otras oportunidades, como en algunas descripciones, el texto progresa con una estructura lineal o arborescente. Los distintos tipos de conectores, especialmente temporales –de anterioridad, simultaneidad y posterioridad como "Hace mucho tiempo", "En esa época", "Mientras tanto", "después", "luego"...- y causales –"porque", "por ese motivo"...–, pueden expresar con mayor precisión las relaciones que se desea manifestar entre las partes y requieren ser "ensayados" una y otra vez por los niños/as para lograr usarlos de manera adecuada cuando resulta necesario. Las conexiones entre diferentes partes del texto también pueden quedar más claras con marcas de edición como guiones, viñetas, números u otros elementos gráficos –algo muy frecuente en los textos de estudio.

¿Cómo evitar que las palabras se repitan innecesariamente?

Las palabras y expresiones que se repiten innecesariamente se pueden sustituir por un pronombre, otro elemento léxico, o bien se pueden suprimir cuando se infieren fácilmente. Las oportunidades para pensar en este tipo de problemas son frecuentes, por ejemplo, cuando se nombra a los personajes de una narración, al referirse al autor de la obra en la recomendación, al describir las tareas de todos los tipos de abejas del panal. También son ocasiones para distinguir las repeticiones innecesarias de las que se justifican, por ejemplo, para crear un efecto estético. En los textos de estudio, la especificidad de algún vocablo no admite que se le reemplace por otra palabra que en otro contexto puede resultar sinónima.

¿Cómo contar los hechos en un orden diferente del que sucedieron?

Cuando se escribe –y también cuando se habla–, los hechos pueden ser presentados en el mismo orden en que ocurrieron o se puede alterar ese orden para provocar determinado efecto. Es importante que cuando se emplee la segunda opción, se lo haga conscientemente y el texto no resulte incomprensible. Para ello, el/la docente tiene que ayudar a observar el tiempo, el modo y el aspecto de los verbos así como las correlaciones de tiempos verbales y las construcciones temporales que ayudan al lector a entender el orden en que acontecieron los hechos ("Había una vez...",

"Tiempo atrás algunos habitantes habían decidido...", "Y llegó el momento en que todos...", "En nuestra ciudad, este año los accidentes ascendieron, tal como se había previsto a fines del año anterior"). En este ciclo se trata de reflexionar, una y otra vez, ante diferentes textos sobre el uso de estas construcciones y formas verbales, sin necesidad de incluir sus denominaciones técnicas.

¿Cómo incluir la palabra de otro?

En los textos existen espacios donde se da la palabra a un personaje, se transcribe la voz de un entrevistado, se cita o se evoca una expresión de alguien que se ha leído o escuchado. Resolver el problema de incluir las palabras de otros brinda oportunidades para reflexionar sobre el lenguaje; los textos por incluir pueden ser introducidos de manera directa o indirecta y los recursos para hacerlo varían según los géneros, circunstancias y textos. Por ejemplo, en los cuentos, lo que dicen los personajes se puede presentar de las dos formas, cada una con sus marcas de puntuación y verbos introductorios, que, además, colaboran para caracterizar el sentido de lo dicho ("dijo", "exclamó", "interrogó", "respondió"...).

Si se escribe una nota para el periódico escolar, pueden incluirse las palabras entrecomilladas de un vecino entrevistado; en una nota de enciclopedia pueden citarse, también entre comillas, las palabras de un especialista.

¿Cómo incluir las descripciones en algunos textos?

En las narraciones, las características de los personajes dan pistas sobre sucesos posteriores y sobre sus comportamientos en la historia. A medida que el texto avanza, el lector va imaginando el comportamiento de los personajes, sus estados mentales y cualidades, y de este modo se genera suspenso, inquietud, miedo, etc. Lo mismo sucede con las descripciones de espacios y tiempos: la descripción de la corte, del monte, de la alcoba o de la selva, así como el momento del año (por ejemplo, inicio del invierno, la migración de las aves que anuncian el cambio de estación...), del día (el amanecer, la siesta calurosa...) o la época ("Fue cuando los hombres todavía no sabían encender su propio fuego...") son pistas que el lector recoge a medida que avanza el relato. Las descripciones no son privativas de las narraciones. Con otros propósitos también se incluyen o son la base de las notas de enciclopedias e informes de visitas y trabajos de campo para dar a conocer con mayor precisión los hechos, objetos o procesos; aparecen también en los folletos, afiches y campañas, casi siempre para atrapar la atención del lector. El/la docente puede ayudar a hacer notar que ciertos sustantivos son más descriptivos que otros porque restringen el universo que denominan ("zorzal/ pájaro"; "probeta/ tubo"; "cortesana/ muchacha") y lo mismo sucede cuando se emplean sustantivos propios ("el rey Arturo/ el rey"). Además, los adjetivos, construcciones adjetivas y sustantivas colaboran con esas pistas que el lector necesita o con los efectos que el escritor está buscando. Dan cuenta de tamaños, formas, colores, extensiones, materia o bien de cualidades morales, valoraciones de conductas, posiciones sociales... ("bueno/ extenso/ bochornoso/ grande/ africano/ deportivo/ inquieto"; "especialmente bueno/ la selva silenciosamente inquieta/ la siesta profundamente bochornosa/ la mujer de rasgos africanos/ el muchacho de aspecto deportivo/ la laboriosidad incansable de las abejas"). También, detenerse en el valor semántico de los verbos colabora con la precisión buscada o la sensación que se desea provocar (se puede decir "susurrando", "musitando" o "gritando"; se puede afirmar "alegando", "certificando" o "sugiriendo"...). Los recursos descriptivos mencionados u otros posibles no son meros *adornos* del lenguaje sino verdaderas decisiones de los escritores para comunicar más ajustadamente el sentido de lo que se quiere transmitir.

¿Cómo elegir las construcciones más adecuadas para generar el efecto en el lector que mejor dé cuenta de las intenciones del escritor?

Muchas veces, los escritores se debaten entre distintas alternativas para expresar un enunciado. Es importante que los niños/as aprendan a evaluar tales posibilidades y que con la ayuda del docente puedan advertir fenómenos como los siguientes.

- El modo particular en que se expresan los verbos para aseverar, dudar, condicionar, prescribir ("... a los chicos les gustan las historias de animales..."/ "... los chicos leerían historias de animales..."/ "es probable que los chicos lean"/ "le dijo a los chicos: lean historias de animales").

- No solo el modo, sino también ciertas construcciones verbales son centrales a la hora de dejar ver la posición del escritor. Cuando se busca resguardar la responsabilidad ante los hechos se apela a construcciones que dan cuenta de ello: "... es probable que...", "... se presume...", "... el asaltante estaría herido...".
- El uso de expresiones de cortesía, seducción u otras que suponen intentar incidir en el comportamiento de los destinatarios, propios de algunos géneros ("... tenga a bien...", "... sería un honor contar con su presencia...", "... no se permite la presencia de animales en esta sala...").
- El uso de los tiempos verbales que hacen avanzar la acción en la narración –pretéritos simples– y los tiempos del comentario que describen personajes y ambientes –pretéritos imperfectos–, el uso del presente en la palabra de los personajes o también del presente atemporal de las descripciones de textos de estudio.
- El pasaje desde una construcción indefinida ("un muchacho") a una definida cuando ya se la ha presentado en el texto ("el muchacho").
- La necesidad de reducir o expandir enunciados por medio de modificadores de los núcleos de las construcciones, en función del conocimiento del lector, del género y de la circunstancia de comunicación.
- En notas de enciclopedia, informes de visitas y de trabajos de campo y en todos los textos de divulgación científica e información general se requiere un lenguaje conciso y transparente. De allí que se elige el vocabulario de las disciplinas y, si se considera necesario, se hacen las aclaraciones pertinentes para el lector.

¿Cómo emplear los signos de puntuación?

En este ciclo, especialmente durante la revisión de los textos, se hace evidente la necesidad de marcar en los escritos separaciones que permitan que el lector comprenda más fácilmente. De allí que los alumnos/as del ciclo pueden aprender progresivamente a emplear los signos de puntuación.

- *Puntos* para separar algunos sectores del texto claramente diferenciables: en recomendaciones, entre la presentación de la obra, los comentarios valorativos y la invitación a la lectura; en cuentos, luego de la ruptura del equilibrio inicial, ante la resolución del conflicto y ante la reequilibración y, también, entre los núcleos narrativos; en la noticia, al menos entre el primer párrafo y el desarrollo (titular, copete y volanta se distinguen por marcas de edición); en notas de enciclopedia, cada vez que un tema o comentario del tema base se constituye en nuevo tema base; en cartas, entre la presentación del firmante y el resto del cuerpo y entre este y la despedida; cuando se argumenta, entre la presentación del tema, la explicitación de la posición asumida y los argumentos para sostenerla. El *punto y seguido* separa distintas ideas acerca del tema; el *punto y aparte* indica el pasaje hacia una nueva información sobre aquel, facilitando una rápida lectura.
- *Comas* para separar los elementos de una enumeración, enmarcar frases explicativas o dar cuenta de la supresión de un elemento léxico.
- *Dos puntos* para introducir parlamentos, introducir una lista de elementos anunciada por un verbo o separar el destinatario de una carta del cuerpo del mensaje.
- *Signos de admiración* e *interrogación* en parlamentos de diálogos directos y en comentarios valorativos que se emplean para cerrar una recomendación, un prólogo o cualquier texto que intente interpelar al lector.
- *Puntos suspensivos* para indicar asombro o suspensión de una locución.
- *Comillas* para enmarcar el discurso directo y las citas.
- *Guión* o *raya* para señalar los parlamentos.
- Pares de *guiones* o *paréntesis* para delimitar aclaraciones, y también las acotaciones en obras de teatro.

¿Dónde poner mayúsculas?

En el aula se presentan múltiples ocasiones para reflexionar sobre los nombres propios y la mayúscula como marca que los destaca en el texto: por ejemplo, el propio nombre y el de los demás, el nombre de la calle, del distrito y la provincia, el nombre del autor y los títulos de los libros, el nombre de las provincias donde se produce miel, "Blanca" o "Roja" en los cuentos. Las mayúsculas de inicio son otro tema de reflexión, ligadas al sistema de puntuación y a la estructura de los textos.

Los temas enumerados indican solo algunos de los problemas que el/la docente puede anticipar. Un trabajo sostenido a lo largo del ciclo permite descontextualizar algunos, dando lugar a otro tipo de situaciones, ya no ligadas a determinado texto y contexto sino en todos los textos y contextos hasta ese momento trabajados. En el Primer Ciclo, los contenidos lingüísticos *circulan* en el aula. No se espera que al terminar tercero los niños/as reconozcan y puedan explicar todos los temas de reflexión que aquí se proponen, sino que hayan tenido numerosas oportunidades de participar en la resolución de los problemas planteados y que la discusión haya redundado en una toma de conciencia acerca de los recursos y las estrategias del lenguaje.

Ortografía: práctica y reflexión

Enseñar ortografía en el Primer Ciclo es parte de la reflexión sobre el lenguaje, ya que forma parte de los problemas a los que tiene que atender el escritor. Cuando los niños/as logran escribir "con todas las letras" –y aun antes– empiezan a suscitarse en el aula las dudas ortográficas. Estas surgen de las características mismas de la escritura porque en el castellano del Río de la Plata diversos grafemas representan un único fonema y viceversa. Los conocimientos ortográficos son necesarios para que las escrituras de los niños/as resulten comprensibles.

Situaciones de enseñanza

Desde primero, los niños/as realizan escrituras por sí mismos y, durante la producción, surgen interrogantes en aquellos casos en que la escritura misma presenta dudas: *ce* o *ese* antes de la "e" y la "i"; *ese* o *zeta* antes de la "a", la "o" y la "u"; *be* o *ve*; con *hache* o sin *hache* delante de vocal; con *elle* o con *ye*; con *ge* o con *jota* antes de la "e" y la "i". Al revisar sus escrituras o las de sus compañeros, del mismo modo, detectan y corrigen los errores ortográficos con participación del docente o los compañeros, o valiéndose de la consulta a diccionarios y otras fuentes confiables. El/la docente, en un clima de colaboración y respeto, también señala errores y aporta soluciones sin que los niños/as se lo pidan, en especial cuando han concluido una versión que ellos mismos ya consideran satisfactoria pero que contiene aún muchos problemas de este tipo.

Intervenciones del maestro/a

- *Durante la escritura*
  - Responde las consultas escribiendo para los niños/as la palabra que ofrece dudas o dando la respuesta puntual ("con hache").
  - Remite a fuentes confiables si los niños/as no corren riesgo de perder el hilo de lo que están escribiendo.
  - Sugiere observar palabras que pueden presentar dudas pero que los niños/as no han tenido en cuenta, aun cuando las escrituras resulten casualmente correctas.
  - Propone revisiones mutuas, compartidas o cruzadas, de la ortografía de los textos que los niños/as están escribiendo.
  - Realiza él mismo correcciones ortográficas junto con los niños/as para asegurarse de que la versión final de un texto que va a ser publicado no presente errores.
- *En momentos de reflexión sobre la ortografía*
  - Propone a los alumnos/as series de ejemplos de varias palabras que presentan un aspecto ortográfico común para permitirles elaborar regularidades a las que puedan recurrir en situaciones de duda o revisión.

- Ayuda a dejar constancia de las conclusiones a las que los niños/as llegan aunque estas resulten momentáneamente incompletas en relación con el saber ortográfico elaborado.
- Propone revisar las conclusiones elaboradas cuando los niños/as disponen de nuevos elementos que les permiten ampliarlas o mejorarlas.
- Orienta en el uso del diccionario para que los niños/as puedan recurrir a él en caso de una duda ortográfica.
- Sugiere y orienta en el empleo de la herramienta ortográfica de la computadora para activarla en el momento de la revisión final de algunos textos.

Contenidos

Progresivamente, a medida que se instala en el aula la práctica de la escritura, se enseñan los siguientes contenidos

Cuidar la ortografía mientras se está escribiendo

Los niños/as de primero suelen concentrarse en la producción misma de la escritura; progresivamente logran también tener en cuenta cómo escribir. El ambiente de la clase debe ser propicio para que las dudas ortográficas se manifiesten, para que los niños/as recurran a la respuesta del docente o intercambien entre ellos. Hacia el final del Primer Ciclo, los niños/as ya deben disponer de algunos conocimientos sobre ortografía y utilizarlos para orientar la revisión pero, sobre todo, la ortografía debe estar instalada como tema de intercambio con el/la docente y entre pares, y no como motivo de evaluación de las escrituras.

Revisar ortográficamente los escritos antes de publicarlos o presentarlos

Es necesario instalar en el aula la práctica de la revisión. La ortografía –como casi todos los aspectos del lenguaje– es causa frecuente de discriminación; los alumnos/as deben saberlo y asumir la revisión como un momento de la producción. Más que memorizar reglas que muchas veces expresan de manera incompleta o incorrecta los contenidos ortográficos, los niños/as tienen que hacerse progresivamente responsables de la revisión de sus propios escritos disponiendo, por haberlos adquirido en la escuela, de recursos para resolver las dudas o sabiendo a quién o a dónde recurrir para hacerlo.

Consultar con otros mientras se está escribiendo o antes de dar a conocer las propias escrituras

Cuando los jóvenes escritores logran advertir en qué momento las escrituras no son seguras porque existe más de un grafema que eventualmente podría representar un fonema o porque ante una vocal es posible que una palabra comience o no con hache, deben poder manifestar y compartir sus dudas. La consulta promueve la discusión; al poner en común las dudas, la ortografía se vuelve un tema de intercambio, la revisión comienza a instalarse bajo la responsabilidad parcial de los propios niños/as y las dudas empiezan a restringirse a palabras de menor frecuencia de uso.

Recurrir a escrituras confiables para resolver dudas ortográficas

En los momentos de duda al escribir o durante la revisión, los escritores más o menos expertos tienen la posibilidad de preguntarse "¿De dónde viene *abertura*?" y así dar con otra palabra, léxicamente emparentada con la primera como *abrir*, que permita resolver la duda. Del mismo modo, al recurrir al diccionario, es posible que los escritores deban valerse de una palabra –por ejemplo, casa– para resolver la duda ortográfica que provoca la escritura de otra –*casita* o *casero*–. Desde primero, por medio de las intervenciones del docente, y poco a poco a partir de las relaciones que ellos mismos empiezan a realizar instados por él, los niños/as pueden recurrir a la búsqueda de escrituras confiables.

Recurrir al diccionario y a otras fuentes

Desde el comienzo del Primer Ciclo, el/la docente recurre al diccionario para resolver dudas ortográficas y comparte sus estrategias de consulta con los niños/as hasta que poco a poco ellos mismos intentan la búsqueda con su apoyo. Del mismo modo, en la producción de escritos relacionados con el estudio, el/la docente propone controlar la escritura de palabras específicas consultando los libros correspondientes; al producir una recomendación, sugiere remitirse a la obra para corroborar determinadas escrituras –los títulos, el nombre del autor–, o recurrir a los cuentos para revisar las escrituras de las fórmulas de inicio –"Había una vez"–, los nombres de personajes u otras que seguramente pueden hallar en ellos. Lo que los niños/as aprenden en primer lugar es a contar con referentes seguros que les permitan en otras ocasiones resolver dudas de manera más autónoma.

Contenidos ortográficos que son objeto de reflexión en el Primer Ciclo

Como respuesta a las dudas que se presentan al escribir, algunos contenidos ortográficos circulan en el aula y son motivo de reflexión en diversas ocasiones. Acerca de ellos, el/la docente propone situaciones específicas de sistematización. En el Primer Ciclo se llegan a sistematizar progresivamente los contenidos ortográficos más generalizables.

Restricciones básicas del sistema de escritura

En la escritura del castellano hay combinaciones de letras permitidas y combinaciones no permitidas. Por ejemplo: "q" siempre va seguida de "u" y solo se combina con "e" y con "i"; delante de "b" y "p" es posible encontrar "m" pero nunca "n"; la "rr" no aparece nunca en el inicio o en el final de una palabra; delante de "r" o "l" es posible encontrar "b" pero nunca "v". Estas reglas son generales y no presentan ninguna excepción; es por eso que el/la docente puede proponer a los niños/as numerosos ejemplos y elaborarlas junto con ellos a lo largo del Primer Ciclo. Al revisar sus escrituras, el/la docente les sugiere recurrir a estas reglas sin excepción y las propone como marco de referencia para resolver nuevas dudas ortográficas ("Si *abrir* solo puede escribirse con 'be', ¿cómo se escribe *abierto*?").

Regularidades contextuales

Cuando dos letras de nuestro sistema refieren a un mismo fonema –"c" y "qu" al fonema /k/, por ejemplo–, en algunos casos es la posición dentro de la palabra la que define cuál de las dos es correcta. En el caso del fonema /k/, "qu" es la letra correcta delante de "e" o "i", en tanto que "c" es correcta delante de "a", "o" y "u"; lo mismo ocurre en el caso de "g" y "gu".

La reflexión sobre estas regularidades se plantea en el Primer Ciclo. Es posible que algunos niños/as no las tengan en cuenta al producir la primera versión de sus escrituras, pero deben constituirse en contenidos de la revisión.

Separación entre palabras

Aun antes de producir escrituras completas, los niños/as comienzan a introducir separaciones entre las palabras. Estas separaciones no siempre corresponden a las convencionales y algunas de ellas se instalan más tardíamente porque puede resultar difícil establecer si una secuencia de letras constituye o no una palabra: los artículos, por ejemplo, tienen muy pocas letras y no tienen significado pleno; ciertas secuencias de letras algunas veces son efectivamente palabras y otras veces son partes de palabras (*a la/ ala; de volver/ devolver*); según su posición respecto al verbo, algunos pronombres se separan o se unen a él (*me prestás / prestame*).

La separación entre artículo y sustantivo y otras de aparición frecuente – "salió *a la* calle", "vino a *mi casa*"– debe constituirse en tema de reflexión sistemática a lo largo del ciclo. Al hacerlo, los niños/as comienzan a comprender que hay palabras de significado pleno y otras que sirven de nexos, que sus límites gráficos a veces dependen del significado o de la función desempeñada en la frase. En el Primer Ciclo, algunos niños/as no terminarán de resolver los casos más difíciles de separación entre palabras, como *a ser/ hacer, me lo da, a ver/ haber*, y será necesario retomarlos en el Segundo Ciclo.

Mayúsculas
El empleo de la mayúscula depende, por un lado, de la puntuación del texto y, por otro, de la distinción entre sustantivos propios y comunes. Ambos casos se trabajan en el Primer Ciclo, aunque en los títulos de libros o los nombres de ciertos lugares, por ejemplo, para decidir el empleo de las mayúsculas es necesario considerar determinadas convenciones que recién llegan a elaborarse en el Segundo Ciclo –"Vamos a la *plaza*" o "Vamos al Hotel *Plaza*".
Parentescos lexicales
Las relaciones entre palabras que comparten una misma raíz se representan en forma escrita con semejanzas ortográficas (*helado, heladera, heladería, heladero*). Para trabajar con los parentescos lexicales es conveniente seleccionar aquellas palabras de uso común en los textos escritos (*había, hace, tuvo*, etc.) y también el vocabulario específico vinculado con temas desarrollados en otras áreas del conocimiento. Conocer sobre qué palabra está formada la que se desea o se necesite escribir permite, a su vez, ampliar el conocimiento sobre clases de palabras; por ejemplo, *beber* y *bebida* están emparentadas siendo palabras con categorías gramaticales diferentes.

Anexo recomendaciones literarias para Primer ciclo

Poesía

Cada cual atiende su juego	Ana Pelegrín (selección)
Poesía española para niños	Ana Pelegrín (selección)
La plaza tiene una torre	Antonio Machado
Qué fácil es volar	Antonio Machado
Dragones o pajaritos	Cecilia Pisos
El grillo y otros poemas	Conrado Nalé Roxlo
María Chucena Luna lunera	Daniel Omar Carvajal (compilador) Daniel Omar Carvajal (compilador)
Antología de la poesía infantil Tinke Tinke	Elsa Isabel Bornemann Elsa Isabel Bornemann
Mariposa del aire	Federico García Lorca
Diccionario de Juegos infantiles latinoamericanos	Félix Coluccio- M. I. Coluccio (recopil.)
Pancitas argentinas	Guillermo Saavedra
Penas de amor y de mar	Gustavo Roldán
Las torres de Nuremberg	José Sebastián Tallon
Los Pomporerá	Laura Devetach
Canción y pico	Laura Devetach
Barril sin fondo	Laura Devetach – Laura Roldán
Ayer pasé por tu casa	Laura Devetach – Laura Roldán
Voces de infancia. Poesía argentina para los chicos	María de los A. Serrano (selección)
Versos tradicionales para cebollitas	María Elena Walsh
Tutú Marambá	María Elena Walsh
A la sombra de un verde limón. Antología del cancionero infantil argentino	Paulina Movsichoff (compiladora)

Teatro

Oiga, chamigo Aguará	Adela Bash
Colón agarra viaje a toda costa	Adela Bash
Teatro en el acto	Adela Bash
La varita robada	Enrique Banchs
Panchitos con mostaza	Enrique Pinti
Monstruos al teatro (dioses, héroes)	Graciela Repún y Patricia Suárez
Teatro 1	Hugo Midón, con canciones de Carlos Gianni
Cuentos y títeres	Javier Villafañe
Caperucita Roja	Joel Pommerat
Los mosqueteros del Rey	Manuel González Gil (CD música y canciones)
Chau, Señor Miedo	María Inés Falconi
El teatro y los niños. Cuatro piezas para títeres y actores.	Nora Lía Sormani (selección)

Narrativa: cuentos, libros álbum, novela, relatos legendarios, folclóricos

Cuentos populares, tradicionales, leyendas, de diversas procedencias y épocas

Relatos de la Mitología Griega	
Relatos de los Caballeros de la Mesa Redonda	
Cuentos de las Mil y Una Noches	
Antología del cuento infantil	Elsa Isabel Bornemann
La leyenda de la ballena	Ema Wolf - Marta Prada
Mitos, leyendas y cuentos muy, muy antiguos	Graciela Falbo (versión de)
Cuentos del sapo	Graciela Montes
Cuentos de maravillas	Graciela Montes
Caperucita Roja y otros cuentos	Charles Perrault
Cuentos del zorro	Gustavo Roldán
Pulgarcita	Hans Christian Andersen
El traje nuevo del emperador	Hans Christian Andersen
El patito feo	Hans Christian Andersen
El sastrecillo valiente y otros cuentos	Jacob y Wilhelm Grimm
Los sueños del sapo	Javier Villafañe
Fábulas	Jean de La Fontaine
El más fuerte pierde. Cuentos de animales americanos	Jorge Accame
Cuentos populares de animales	María Inés Palleiro (recopiladora)
Cuentos, leyendas y coplas populares latinoamericanas	María Luisa Miretti (compiladora)
La ratita presumida	Natalie Orihuela (versión de)
María Sapa y otros cuentos de transformaciones	Pablo Medina (compilador)
¡Quiero que me asusten! y otros cuentos de encantamientos	Pablo Medina (compilador)
El ratón Pérez y otros cuentos de mitos infantiles	Pablo Medina (compilador)
El libro de Mamá Quilla	Paulina Martínez
Cuentos y leyendas de Argentina y América	Paulina Martínez
La leyenda del picaflor	Silvia Schujer - Marta Prada

Otros cuentos

Un regalo delicioso	Alberto Pez
Las brujas Paca y Poca y su gato Espantoso	Cristina Potorrico y Poly Bernatene
Mona Lisa y el paraguas de colores	Canela
Elmer	David McKee
Lisa de los paraguas	Elsa Isabel Bornemann
Un elefante ocupa mucho espacio	Elsa Isabel Bornemann
¡Qué sorpresa Tomasito!	Graciela Cabal
Miedo	Graciela Cabal
La señora planchita	Graciela Cabal
La venganza de la trenza	Graciela Montes
La venganza contra el chistoso	Graciela Montes
Las velas malditas	Graciela Montes
Había una vez una casa	Graciela Montes
La familia Delasoga	Graciela Montes
Federico y el mar	Graciela Montes

Doña Clementina Queridita la achicadora	Graciela Montes
Amadeo y otra gente extraordinaria	Graciela Montes
Historia de un amor exagerado	Graciela Montes
Cuatro calles y un problema	Graciela Montes
Más chiquito que una arveja más grande que una ballena	Graciela Montes
Clarita se volvió invisible	Graciela Montes
La verdadera historia del Ratón Feroz	Graciela Montes
Candelaria	Griselda Gálvez
El caballo que tenía un sueño	Griselda Gambado
Pedro Urdemales y el árbol de plata	Gustavo Roldán
Historia de Pajarito Remendado	Gustavo Roldán
El monte era una fiesta	Gustavo Roldán
Todos los juegos el juego	Gustavo Roldán
Cada cual se divierte como puede	Gustavo Roldán
El viaje más largo del mundo	Gustavo Roldán
Sapo en Buenos Aires	Gustavo Roldán
La tortuga gigante y otros cuentos de la selva	Horacio Quiroga
El loro pelado y otros cuentos de la selva	Horacio Quiroga
Cuentos con tías	Iris Rivera
Los viejitos de la casa	Iris Rivera
La bella y la bestia	Jeanne M. Le Prince de Beaumont
Choco busca mamá	Keiko Kasza
Cuando el elefante camina	Keiko Kasza
Un cuento ¡puajjj!	Laura Devetach
La planta de Bartolo	Laura Devetach
El garbanzo peligroso	Laura Devetach
Historia de Ratita	Laura Devetach
Sucedió en colores	Liliana Bodoc
La mejor luna	Liliana Bodoc
El pulpo está crudo	Luis María Pescetti
Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)	Luis María Pescetti
Cuentopos de Gulubú	María Elena Walsh
La cebra Carolina y ...	María Granata
Cien metros de gatos y ..	María Granata
Los hermanos no son cuento	María Inés Falconi
Oveja con botitas	Maritgen Matter
Cumpleaños de dinosaurio	Mónica Weiss
El príncipe feliz y otros cuentos	Oscar Wilde
La bruja Mon	Pilar Mateos
Un chico preso en un castillo	Ricardo Mariño
Hormigo mil	Ricardo Mariño
Un pichón difícil y bichos importantes	Ricardo Mariño
La cigüeña Lorenza y el fantasma asustado	Ricardo Mariño
Anacleto, el esqueleto inquieto	Roberto Sotelo
Nadie puede fabricar una manzana	Roberto Sotelo

La enamorada del muro	Sandra Comino
La señora Zapiola	Sandra Filippi
Brujas con poco trabajo	Silvia Schujer
Lucas duerme en el jardín	Silvia Schujer
El tren más largo del mundo	Silvia Schujer
Mucho perro	Silvia Schujer
Noticias de un mono	Silvia Schujer
Libros álbum	
Willy y Hugo	Anthony Browne
Voces en el parque	Anthony Browne
El túnel	Anthony Browne
Gorila	Anthony Browne
Sopa de Ratón	Arnold Lobel
Los animales no se visten	Barret y Barret
La escoba de la viuda	Chris van Allsburg
El higo más dulce	Chris van Allsburg
En el desván	Hyawyn Oram - Satoshi Kitamura
Olivia	Ian Falconer
Olivia salva el circo	Ian Falconer
Secreto de familia	Isol
Intercambio cultural	Isol
Cosas que pasan	Isol
El trapito feliz	Tony Ross
La pequeña niña grande	Uri Orlev

Novelas

Las aventuras de Pinocho	Carlo Collodi
Querida Susi, querido Paul	Christine Nöstlinger
Historias de Franz	Christine Nöstlinger
Ana está furiosa	Christine Nöstlinger
Maruja	Ema Wolf
Historias a Fernández	Ema Wolf
La sonada aventura de Ben Malasangüe	Ema Wolf
Aventuras y desventuras de Casiperro del hambre	Graciela Montes
Tengo un monstruo en el bolsillo	Graciela Montes
Los viajes de Gulliver	Jonathan Swift
Alicia en el País de las Maravillas	Lewis Carroll
Natacha	Luis María Pescetti
Dailan Kifki	María Elena Walsh
Manuelita ¿dónde vas?	María Elena Walsh
El negro de París	Osvaldo Soriano
El superzorro	Roald Dahl

Bibliografía

Aira, César, *Diccionario de autores latinoamericanos*. Buenos Aires, Emecé, 2001.

Aisenberg, Beatriz, "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, N° 2. Buenos Aires, abril/junio de 2005.

Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia, *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Anderson Imbert, Enrique, *Teoría y técnica del cuento*. Buenos Aires, Marymar, 1979.

Arizpe, Evelyn y Styles, Morag, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Bautier, Elisabeth y Bucheton, Dominique, "Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?", en *Repères. Investigación en didáctica del francés idioma materno*, Año 13, N° 15. París, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), 1997.

Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina, *Enseñar a leer textos históricos*, ponencia presentada en el III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Universidad de Comahue, 2003.

Blanco, Lidia (comp.), *Literatura infantil. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Colihue, 1996.

Bronckart, Jean Paul y Schneuwly, Bernard, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 9. Barcelona, Graó, julio/septiembre de 1996.

Calsamiglia, Helena, "Decir la ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira", en *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Vol. 2, N° 2. Barcelona, Gedisa, junio de 2000.

Camps, Anna (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó, 2006.

_____ y Milian, Marta (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Castedo, Mirta y Waingort, Cinthia, "Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 24, N° 2. Buenos Aires, abril/junio de 2003.

Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta y Siro, Ana, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Inicial*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires, MECyT, 2001.

_____, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires, MECyT, 2001.

Castedo, Mirta y Molinari, Claudia, "Ler e escrever por projetos", en *Prcjeto. Revista de Educacao*, Año 3, N° 4. Porto Alegre, janeiro/junho, 2000. (Versión mimeografiada en castellano).

_____ y Siro, Ana, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

Castedo, Mirta, "Construcción de lectores y escritores", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, N° 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1995.

Castorina, Antonio y otros, *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires, Aique, 2007.

Chartier, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Chartier, Roger, *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona, Gedisa, 2000.

Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____ (comp.), *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

_____, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, N° 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2001.

_____, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, Fundación Germán

Sánchez Ruipérez, 1998.
Darnton, Robert, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa.* México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
Devetach, Laura, *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana.* Buenos Aires, Colihue, 1993.
DGCyE, SSE, Programa Fortalecimiento de la Gestión Curricular e Institucional, Proyecto: "La lengua y la literatura en el nivel inicial", *La lectura en el Nivel Inicial.* La Plata, 2002.
DGCyE, Dirección de Educación General Básica, *La biblioteca de aula.* La Plata, 2001.
DGCyE, Dirección de Educación General Básica, Documento 1/97, *Lectura y escritura. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas.* La Plata, 1997.
DGCyE, Dirección de Educación General Básica, Documento 1/96, *La función alfabetizadora de la escuela, hoy.* La Plata, 1996.
Díaz Rönner, María Adelia, "Literatura infantil: de 'menor' a 'mayor", en Jitrik, Noé (ed.), *Historia crítica de la literatura argentina*, Vol. 11, "La narración gana la partida". Buenos Aires, Emecé, 2000.
Díaz, Celia y Ferreiro, Emilia, "Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 19, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1998.
Díaz, Celia, "Ideas infantiles de la ortografía del español", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Nº 1. México, enero/junio de 1996.
Eco, Umberto, *Seis paseos por los bosques narrativos.* Barcelona, Lumen, 1996.
_____, *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Barcelona, Lumen, 1993.
Espinoza, Ana, "La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 27, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2006.
Ferreiro, Emilia, *Los niños piensan sobre la escritura* (CD-Multimedia). México, Siglo XXI, 2003.
_____ (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura.* Barcelona, Gedisa, 2002.
_____, "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector", ponencia presentada en el seminario internacional "¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?", celebrado durante la XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, noviembre de 2001.
_____, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
_____, *Alfabetización. Teoría y práctica.* México, Siglo XXI, 1997.
_____, Pontecorvo, Clotilde y otros, *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* Barcelona, Gedisa, 1996.
Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México, Siglo XXI, 1982.
Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México, Siglo XXI, 1979.
Filinich, María Isabel, *Enunciación.* Buenos Aires, Eudeba, 1998.
Flower, Linda y Hayes, John R., "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1*, "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica.* Buenos Aires, 2004.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *La encuesta. Leer y escribir en Primer Ciclo. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires, 2001.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Yo leo, tú lees, él lee. Leer y escribir en Primer Ciclo.* Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires, 2001.
GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Documentos de actualización curricular Nº 2 y Nº 4.* Buenos Aires, 1996-1997.
Gomes De Morais, Artur, "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica", en *Textos en contexto 4*, "La escuela y la formación de lectores y escritores". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1998.
_____, *Ortografía: ensinar e aprender.* Sao Paulo, Ática, 1998.

Grunfeld, Diana, *"La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires", en* Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año 25, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2004.

Kaufman, Ana María (comp.), *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB.* Buenos Aires, Santillana, 2000.

_____ y Perelman, Flora, "El resumen en el ámbito escolar", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 20, Nº 4. Buenos Aires, octubre/diciembre de 1999.

Kaufman, Ana María, *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires, Santillana, 1998.

_____; Castedo, Mirta; Teruggi, Lilia y Molinari, Claudia, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires, Aique, 1989.

Lerner, Delia, "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 2002.

_____, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Lerner, Delia, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en Castorina, José Antonio y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires, Paidós, 1996.

_____y Palacios de Pizani, Alicia, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.* Buenos Aires, Aique, 1986.

Lluch, Gemma, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles.* Buenos Aires, Norma, 2003.

MECyT, *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en proceso de enseñanza, 1º ciclo, Nivel Primario.* Buenos Aires, 2006.

MECyT, *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el aula. Lengua, 1º ciclo, Nivel primario.* Buenos Aires, 2006.

Miras, Mariana, "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", en *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 23, Nº 89. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, enero/marzo de 2000.

Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural.* Buenos Aires, Fundación Bunge y Born-Fundación Pérez Companc, 2004.

Montes, Graciela, *El corral de la infancia.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

_____, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Nemirovsky, Miriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* Buenos Aires, Paidós, 1999.

Olson, David, *El mundo sobre el papel.* Barcelona, Gedisa, 1998.

Padovani, Ana, *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría.* Buenos Aires, Paidós, 1999.

Patte, Geneviève, *Si nos dejan leer... los niños y las bibliotecas.* Bogotá, Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), 1984.

Perelman, Flora, "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 25, Nº 2. Buenos Aires, abril/junio de 2005.

Perriconi, Graciela y otros, *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas.* Buenos Aires, El Ateneo, 1986.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana.* México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Rodríguez, María Elena (dir.), *Textos en contexto 5*, "La literatura en la escuela". Buenos Aires, Lectura y Vida, 2002.

_____, "Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1995.

Rosenblatt, Louise M., "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1*, "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.

Soriano, Marc, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas.* Buenos Aires, Colihue, 1995.

Teberosky, Ana, "Enseñar a escribir en la edad de la escritura", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 17. Barcelona, Graó, julio/septiembre de 1998.

_____ y Tolchinsky, Liliana (comps.), *Más allá de la alfabetización.* Buenos Aires, Santillana, 1995.

Teberosky, Ana, *Aprendiendo a escribir*, en *Cuadernos de Educación*, Nº 8. Barcelona, ICE-HORSORI, 1991.

Tolchinsky Landsmann, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito*. México, Anthropos, 1993.
Torres, Mirta, "Explorar, seleccionar y contextualizar", en *El monitor de la educación*, Año 2, Nº 3. Buenos Aires, MECyT, julio de 2001.
_____, "La ortografía: uno de los problemas de la escuela", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, Nº 4. Buenos Aires, octubre/diciembre de 1992.
Vaca, Jorge, "Ortografía y significado", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 4, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 1983.

Sitios recomendados

Babar, revista de literatura infantil y juvenil, http://www.revistababar.com./
Canal Encuentro, http://www.encuentro.gov.ar/
Cuatrogatos, revista de literatura infantil, http://www.cuatrogatos.org/
Chicos y escritores, Espacio para leer, escribir y compartir dirigido a niños y niñas de 4 a 12 años, www.chicos yescritores.org
Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, http://abc.gov.ar
Educ.ar, portal educativo del Estado argentino, Recursos Educativos, Área Lengua, EGB1, http://www.educ.ar/educar/docentes/
Educa Red Argentina, http://www.educared.org.ar
El monitor de la educación, revista de educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, http://www.elmonitor.me.gov.ar
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Documentos Curriculares, Educación Primaria, Área Lengua, http://www-.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php
Imaginaria, revista de literatura infantil y juvenil, http://www.imaginaria.com.ar/
Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, http://www.lecturayvida.org.ar
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular, Desarrollo curricular y Formación Docente, http://www.me.gov.ar./curriform/lengua.html

Matemática

Primer ciclo

Índice

La enseñanza de la Matemática en el Primer Ciclo 171

¿Cuáles son los ejes centrales del trabajo matemático en el Primer Ciclo? 172

¿Qué se espera lograr con la enseñanza en estos primeros años? 173

Contenidos 174

Números Naturales 174

Orientaciones generales 174

Organización y secuenciación por año | Números Naturales 177

Operaciones con Números Naturales 180

Orientaciones generales 180

Organización y secuenciación por año | Operaciones con Números Naturales 184

Geometría 203

Orientaciones generales 203

Organización y secuenciación por año | Geometría 206

Espacio 211

Orientaciones generales 211

Organización y secuenciación por año | Espacio 213

Medida 216

Orientaciones generales 216

Organización y secuenciación por año | Medida 218

Bibliografía 221

Sobre la enseñanza de los Números 221

Sobre la enseñanza de las Operaciones 222

Sobre la enseñanza de la Geometría 222

Sobre la enseñanza del Espacio 223

Sobre la enseñanza de la Medida 223

La enseñanza de la Matemática en el Primer Ciclo

Si bien los niños/as ya desde el jardín de infantes se inician en el trabajo escolar en el área, es en el primer ciclo, sin duda, cuando se establece una relación de los alumnos/as con el aprendizaje más sistemático de la matemática. ¿Cómo provocar desde el inicio de la escuela primaria interés y entusiasmo por aprender, valoración del trabajo, una actitud de búsqueda? O también, ¿cómo evitar, en estos primeros años, un rápido rechazo, temor o sensación de ajenidad frente al conocimiento matemático?

Los alumnos/as que entran en primer año tienen un bagaje de conocimientos matemáticos, muchos de ellos, producto de sus experiencias e interacciones sociales fuera de la escuela o vinculadas a su paso por el jardín de infantes. Es necesario tratar de recuperar dichos conocimientos y evitar las rupturas, tanto con lo aprendido en el nivel inicial como con los conocimientos que los niños/as construyen constantemente en su vida social. ¿Cómo establecer puentes entre lo que los niños/as saben y aquello que deben aprender?, ¿cómo generar condiciones que permitan que se valoren los puntos de partida reales y se elaboren nuevos conocimientos a partir de los anteriores?

Estas adquisiciones matemáticas con las que los niños/as llegan a primer año, se reorganizan mediante la enseñanza sistemática. Los aspectos que hacen al trabajo matemático comienzan a estructurarse. Por ejemplo, en esta etapa los alumnos/as podrán aprender que las respuestas a los problemas no son producto del azar, que un problema se puede resolver de diferentes maneras, que puede tener varias soluciones, que tienen que aprender a buscar con qué recursos cuentan para resolverlos. Se deben sentir animados a tomar iniciativas, a ensayar - sin temor a equivocarse-, a revisar sus producciones. Los problemas con los que los alumnos/as de primer ciclo deberán enfrentarse pueden ser muy variados. Deberán aprender a resolver un problema con un enunciado, a resolver cálculos, a dar razones que permitan identificar que algo es correcto o incorrecto, a expresar de diversos modos sus producciones (oralmente, por escrito, con dibujos, símbolos, etc.), a reconocer los nuevos conocimientos producto del trabajo.

Los "modos de hacer matemática", y los "modos de aprender matemática" se empiezan a organizar en relación con ciertos objetos en particular: los números, las operaciones, las formas y las medidas. Los alumnos/as van progresivamente reconociendo de qué trata la matemática (los objetos matemáticos que estudia) y cómo son los modos en los que se aborda, se aprende, se estudia, se conoce, se produce matemática (las prácticas del trabajo matemático).

Un desafío consiste entonces en desplegar diversas propuestas que permitan a los alumnos/as aprender matemática "haciendo matemática". Iniciarse en el trabajo matemático de esta manera es bien diferente de pensar que primero se enseñan los "elementos", los "rudimentos" para usarlos más tarde, cuando empiece la "matemática en serio". Se trata, por el contrario, de hacer matemática "en serio" desde el inicio.

Como producto del trabajo en el primer ciclo, los niños/as se irán formando ideas sobre qué es la matemática, sobre cómo se hace matemática y sobre sí mismos haciendo matemática. Sabemos que la matemática ha sido y es fuente de exclusión social. A veces lo que aprenden muy rápidamente los niños/as es que "la matemática no es para ellos", "es para otros". Por el contrario, la preocupación es cómo llegar a más niños/as, cómo generar las mejores condiciones para que todos los alumnos/as se apropien de un conjunto de conocimientos, de un tipo de prácticas y a la vez, tengan una actitud de interés, desafío e inquietud por el conocimiento.

En esta entrada de los alumnos/as en la actividad matemática es fundamental el rol del maestro/a ya que es quien selecciona y propone actividades a los niños/as para que usen lo que tienen disponible y produzcan nuevos conocimientos, establece los momentos de interacción entre los alumnos/as y con él mismo para que todos encuentren espacio para pensar los problemas, buscar las soluciones, etc.

A su vez, es quien favorece los intercambios, las discusiones, organiza las puestas en común de tal manera de hacer lo más explícitas posible las relaciones matemáticas que circularon y que tal vez, no todos los niños/as hayan identificado. Es el responsable de que los alumnos/as reconozcan los nuevos conocimientos producidos en las clases, para que puedan ser utilizados en clases siguientes o fuera de la escuela. También el docente es el encargado de generar nuevos momentos de trabajo -así como de solicitar a los equipos directivos colaboración- de manera tal de garantizar nuevas oportunidades a aquellos niños/as que más lo necesitan.

¿Cuáles son los ejes centrales del trabajo matemático en el Primer Ciclo?

Un eje característico del primer ciclo lo constituye el estudio de los **números naturales**. Una primera cuestión estará dada por la posibilidad de uso y exploración de todos los números, sin límite en el tamaño, a partir de los diferentes contextos en los que se usan números. Se propone que este trabajo se desarrolle a partir de los conocimientos numéricos que los niños/as pudieran disponer a propósito de sus experiencias sociales, la circulación o la sistematización en el nivel inicial. Simultáneamente se busca profundizar en el estudio de una porción de estos números, en función del año de escolaridad, a la luz de problemas que demanden leer, escribir y comparar cantidades.

Una cuestión a identificar es que el análisis del valor posicional del sistema de numeración en términos de unidades, decenas y centenas no forma parte de los contenidos de primer ciclo ya que exige un dominio de la multiplicación y la división por potencias de 10. Por ejemplo, para los alumnos/as de primer ciclo sí es posible poner en juego - en problemas y cálculos - que 748= 700 + 40 + 8 o bien que para pagar $748 se puede usar tanto 7 billetes de cien, 4 de diez y 8 monedas de 1, como 74 billetes de 10 y 8 monedas de 1. Pero comprender que en el número 748 hay 74 decenas y 8 unidades (pues 74 x 10 = 740), o que 748 puede ser pensado como 7 x 100+ 4 x 10 + 8 x 1 (para interpretar 7 centenas, 4 decenas y 8 unidades) son sin duda operaciones posibles para el 2º ciclo; así como identificar que $748 = 7 \times 10^2 + 4 \times 10^1 + 8 \times 10^0$ será objeto de trabajo en los primeros años de la Escuela Secundaria. No se trata de que los alumnos/as memoricen nombres de posiciones (unidad, decena, centena) carentes de relaciones. Comprender la estructura profunda del sistema de numeración demandará varios años de trabajo a los alumnos/as, y en cada año se abordarán algunos aspectos en función de la complejidad y los conocimientos que requieren.

Las ideas mencionadas sobre la numeración impactan sobre la propuesta en torno a las **operaciones**, ya que no se espera que los alumnos/as realicen cálculos algorítmicos a partir de la descomposición en unidades, decenas y centenas. El trabajo sobre las operaciones girará alrededor de dos grandes cuestiones vinculadas entre sí: la diversidad de tipos de problemas para cada una de las operaciones y la variedad de recursos de cálculo, también asociados a cada operación. El estudio de las clases de problemas y de las estrategias de resolución de los mismos permitirá a los alumnos/as ir construyendo diversos sentidos para cada operación. Al mismo tiempo el avance en el estudio de las estrategias de cálculo enriquecerá también el sentido de los números y de las operaciones, a raíz de una mirada más "interna" de su funcionamiento. El cálculo mental será la vía de entrada propuesta a cada una de las operaciones, y luego de que los alumnos/as tengan un cierto dominio del cálculo mental exacto y aproximado, del uso de la calculadora y de ciertos resultados memorizados y disponibles, se propiciará el análisis de diversos algoritmos - y no uno solo– relacionados con los recursos de cálculo ya tratados y con el estudio del sistema de numeración. Se propone que los algoritmos sean usados exclusivamente en aquellos casos en los que resulte más conveniente que el cálculo mental.

El tercer eje lo constituye el trabajo con las **figuras y cuerpos geométricos**. En este contenido también se propondrá el avance en los conocimientos de los alumnos/as a partir de enfrentarlos a problemas. Inicialmente se favorecerá la exploración de una gran variedad de figuras geométricas que permitan una primera caracterización. Simultáneamente al estudio de algunas figuras –cuadrados y rectángulos- se propicia que los alumnos/as se enfrenten a diferentes clases de problemas que les exijan copiar figuras, describirlas, construirlas, usar algunos instrumentos, etc. El trabajo en torno a

los cuerpos geométricos también se aborda inicialmente a través de problemas que favorecen una exploración de sus características y se avanza progresivamente hacia problemas que exigen analizar desarrollos planos de algunos cuerpos. Tanto para las figuras como para los cuerpos el gran desafío del primer ciclo es enfrentar a los alumnos/as a que aprendan a "ver" características de estos objetos no "visibles" de entrada. El conocimiento de las características les permitirá iniciarse en un tipo de trabajo más anticipatorio: ¿Cuántos "dobleces" hacer en un cuadrado para que queden cuatro triángulos? ¿Cuántas varillas iguales se necesitan para armar un cubo?

El trabajo con el **espacio** abarcará el estudio de una diversidad de problemas que les permitan a los alumnos/as avanzar en la comunicación oral de posiciones. Se enfrentarán a situaciones que les exijan tanto producir como interpretar informaciones para ubicar objetos. La representación plana será otro eje del trabajo. Producir e interpretar planos diversos será objeto de una variedad de problemas que tendrán como uno de los aspectos centrales, la identificación de puntos de referencia.

Finalmente, el estudio de la **medida** permitirá ofrecer a los alumnos/as una variedad de problemas con la finalidad de identificar el significado de medir (seleccionar una unidad pertinente y determinar cuántas veces entra en el objeto que se pretende medir) así como conocer algunas unidades de medida de uso social y el inicio en el tratamiento de algunas equivalencias sencillas para longitudes, capacidades, pesos y tiempo.

¿Qué se espera lograr con la enseñanza en estos primeros años?

Si la escuela ha generado ciertas condiciones para la producción, difusión y reorganización de los conocimientos matemáticos, los alumnos/as, al finalizar el primer ciclo podrán:

- Analizar los problemas que se les planteen y utilizar los recursos pertinentes para su resolución.
- Analizar estrategias personales y apropiarse de las estrategias de otros -cuando sea conveniente– para resolver problemas.
- Comunicar e interpretar procedimientos y resultados, analizando la razonabilidad de los mismos.
- Identificar errores para reelaborar procedimientos y resultados.
- Resolver situaciones que implican analizar datos, preguntas y cantidad de soluciones en los problemas.
- Identificar que un mismo problema puede ser resuelto mediante diferentes recursos.
- Usar la serie numérica aproximadamente hasta 10.000 ó 15.000 identificando y analizando las regularidades en la serie oral y en la serie escrita, para leer, escribir y ordenar números.
- Resolver problemas que involucran analizar el valor posicional (en términos de "unos", "dieces", "cienes" y "miles").
- Resolver diferentes tipos de problemas asociados a cada una de las operaciones: suma, resta, multiplicación y división de números naturales.
- Elaborar y usar recursos de cálculo para cada una de las operaciones aritméticas a partir de diferentes descomposiciones de los números.
- Elaborar recursos de cálculo a partir de componer y descomponer números en forma aditiva o usando la multiplicación por 10, 100 y 1000.
- Realizar diferentes tipos de cálculos (exacto y aproximado, mental, con cuentas y con calculadora) según el problema y los números involucrados.
- Describir y comunicar la ubicación de objetos en el espacio así como sus desplazamientos utilizando diagramas, dibujos o instrucciones verbales.
- Producir e interpretar croquis y sencillos planos, para resolver problemas relativos a localizaciones y desplazamientos en el espacio.
- Identificar características de figuras y cuerpos en situaciones que involucren descripciones, copiados y construcciones.
- Usar instrumentos de medida y unidades de uso social –convencionales o no- para estimar o determinar longitudes, capacidades, pesos y tiempo.

Contenidos

Números Naturales

Orientaciones generales

¿Cómo abordar la enseñanza de los números desde el principio de 1º año?

Los niños/as inician primer año con una variedad de experiencias numéricas. Muchos saben contar, reconocen el valor de algunos billetes y monedas, identifican algunos números escritos, pueden determinar la cantidad que representan algunos números, etc. Dichos conocimientos son asistemáticos y suelen ser heterogéneos entre los niños/as de una misma clase. Es necesario generar desde los primeros días de escolaridad, propuestas que les permitan usar sus conocimientos, ya que constituyen un muy buen punto de partida para nuevos aprendizajes.

Son los problemas los que permiten "traer a la escena" del aula dicha heterogeneidad de conocimientos infantiles con varias intenciones. Por un lado, que el docente pueda relevar qué sí saben los niños sobre los números (para no suponer un punto de partida homogéneo, ni desconocer la variedad y potencia de los conocimientos reales de sus alumnos/as). Por otro lado -y sin duda el más importante- para propiciar la difusión de experiencias numéricas de los niños y hacer circular información. Se trata de promover que los alumnos/as puedan "poner en palabras" las relaciones numéricas que van encontrando, tomar conciencia de diferentes usos de los números según los contextos y empezar a usar portadores de números (cintas métricas, almanaques, etc.). Se espera generar un ambiente propicio para un trabajo exploratorio, de discusión y circulación de relaciones, de producción de nuevas ideas en el que los alumnos/as puedan interesarse por los números sin instalar en la clase una exigencia sobre su dominio.

Se propone para primer año, y desde los primeros días de clase, que los docentes presenten juegos de dados, cartas y tableros para que los niños usen sus conocimientos numéricos. El trabajo en pequeños grupos favorece intercambios entre los alumnos/as y permite hacer circular experiencias de conteo, de lectura de números, de escritura de puntajes, comparación de cantidades y de números escritos. Cada juego pone de relieve diferentes aspectos del número. Habrá situaciones en las que los niños tendrán que comparar cantidades, en otras deberán anticipar resultados, en otras determinar una cantidad y designarla. Es importante que los alumnos/as puedan jugar al mismo juego varios días seguidos para que avancen en las estrategias de resolución de los problemas numéricos que cada juego plantea. Los momentos colectivos de comparación y difusión de estrategias ayudarán a producir avances.

También el docente podrá presentar problemas que permitan explorar los usos sociales de los números. Será importante que los niños empiecen a tener conciencia de la variedad de contextos donde se usan los números en su vida cotidiana o en la de otras personas, por ejemplo boletos de colectivo, entradas de espectáculos, relojes, agendas, calendarios, ascensores, direcciones, números de colectivos, etc. Además de reconocer diferentes contextos de uso, los alumnos/as podrán identificar funciones de los números: algunos indican cantidades, otros medidas, otros son simples etiquetas (el número de colectivo) y otros indican un orden (el año, el número de un turno). También podrán empezar a identificar ciertas marcas gráficas propias de cada uso, por ejemplo los símbolos que acompañan a la hora, la rayita en los números de TE, la coma en los precios, la cantidad de cifras en los días del mes o en los años actuales.

Es necesario el uso cotidiano en el aula de variados portadores de información numérica para que se constituyan en fuente de consulta. Los niños deberán aprender a usar calendarios y cintas métricas para buscar cómo se escribe un número, cómo se llama (contando en voz alta desde 1 o desde un número conocido), comparar cuál es mayor, determinar cuál es el siguiente, etc. Para ello es importante que los alumnos/as dispongan individualmente de estos portadores durante los primeros meses del año.

Las actividades de uso y exploración de números en diversos contextos posibles se proponen en 1º antes de iniciar el estudio más sistemático de la lectura, el orden y la escritura de una porción de números en particular.

¿Cómo y por qué explorar números de todos los tamaños?

Desde 1º año, y en los años siguientes, se propone que los alumnos/as exploren campos numéricos diversos y tengan contacto con nombres y escrituras de números mayores. El docente podrá promover el intercambio de ideas entre los alumnos/as acerca de cómo creen que se llamarán o escribirán números de igual y de distinta cantidad de cifras. Se espera que los niños elaboren relaciones como, por ejemplo, "los cienes tienen tres, los miles tienen cuatro, los millones tienen muchos"; "dos mil ocho empieza con dos y termina con ocho", etc. También se promoverá la comparación de números escritos. Los alumnos/as podrán elaborar criterios para saber cuál es mayor o cuál es menor a partir de comparar la cantidad de cifras, el orden entre ellas, etc. Estas actividades no exigen que los alumnos/as dominen estas porciones de la serie numérica, ni tampoco es su finalidad. Se apunta a explorar regularidades de la serie escrita y oral de números sin ningún límite en el tamaño. Para llevar a cabo estas actividades, es importante proveer a los alumnos/as información sobre cómo se llaman y escriben números "redondos" de todos los tamaños 10, 20, 30, etc. 100, 200, etc, 1.000, 10.000, 100.000, etc. Esta información quedará en carteles o afiches para que sean usados como fuente de consulta en situaciones variadas, independientemente del rango numérico que se esté estudiando más sistemáticamente. Dado su carácter exploratorio, este contenido no será evaluado en forma individual.

¿Cómo abordar el estudio más sistemático de un rango de números?

Durante mucho tiempo se creía que los alumnos/as debían aprender los números en forma ordenada, de uno en uno y de diez en diez. Del mismo modo se pensaba que era necesario que pudieran descomponer en unidades y decenas para poder aprender a leer, escribir y ordenar números. Hoy se sabe -gracias a muchas investigaciones y desarrollo didáctico- que para los niños es más sencillo aprender a leer, escribir y ordenar números, si se enfrentan a una porción más grande de la serie. Por ello se propone que desde el inicio de primer año y durante los primeros meses de clase, se trabaje conjuntamente con la serie al menos hasta 100 de manera global. En cada año se propone simultáneamente una exploración de números de todos los tamaños, como ya ha sido señalado. Y por otra parte, se explicita un rango posible (100 ó 150 en 1º; 1.000 ó 1.500 en 2º, etc.) con la idea de no limitar la serie con un número máximo.

Para que aprendan a leer, escribir y ordenar una porción de números se trata de enfrentar a los niños a problemas que les permitan explorar las regularidades de dicha porción de la serie, ya que no será presentada "en pedacitos". A partir de su resolución, de la explicitación de relaciones entre serie oral y serie escrita y de recurrir a los números "redondos" (10, 20, 30, etc.; 100, 200, 300; 1.000, 2.000, 3.000, etc.), los niños podrán ir aprendiendo progresivamente a leerlos, escribirlos y ordenarlos. Se espera que, desde el inicio de 1º año, los alumnos/as elaboren ideas como "los veinti empiezan con 2", "el treinta y cinco va con tres y con cinco, te lo dice el número", etc.

Algunos problemas que ayudan a encontrar y explicitar regularidades y relaciones entre la serie oral y la serie escrita pueden plantearse a partir de grillas o cuadros de doble entrada de números hasta el 100, 1.000 ó 10.000. Los alumnos/as también podrán resolver problemas en torno a loterías donde se "cantan" números. Otros problemas que permiten aprender a ubicarse en una porción de la serie son los juegos de adivinación de un número. En estas situaciones, los alumnos/as pueden utilizar grillas, tiras de números o la cinta métrica para marcar cuáles números descartan frente a las preguntas y respuestas. Otros problemas exigen determinar cuál es el anterior y el posterior a un número, u ordenar de mayor a menor.

¿Cómo y cuándo abordar el análisis del valor posicional?

Durante mucho tiempo el valor posicional fue considerado el punto de partida para enseñar los números. Se pensaba que era necesario que los niños pudieran realizar descomposiciones en unidades

y decenas, tanto para escribir, leer y comparar los números como para operar con ellos. Hoy se sabe –y todas las propuestas mencionadas se apoyan en esta idea– que para los niños es innecesaria dicha descomposición para poder aprender los números o para usarlos en diferentes estrategias de cálculo. Por otra parte, analizar los números en términos de unidades y decenas (por ejemplo considerar que 34 equivale a 3 d y 4 u) implica la multiplicación (3 x 10 + 4), o bien la división para entender cuántas decenas hay en 34 (e identificar que 34 :10 tiene cociente 3 y resto 4). Evidentemente para los niños de 1º año no es posible comprender las operaciones que subyacen a la descomposición en términos de unidades y decenas. Para no promover ejercicios que los alumnos/as no pueden comprender aún, se propone que en lugar de apuntar de entrada a la descomposición en unidades, decenas y centenas, se favorezca pensar el 34 como 30 + 4 o como 10+10+10+4. Las descomposiciones aditivas son más sencillas para los niños y también más próximas a sus propios recursos.

¿Esto significa que el estudio del valor posicional no es considerado? Si bien no se propone en términos de unidades, decenas y centenas, ni con materiales estructurados que intentan representar dichas agrupaciones, será sin embargo, desde otra perspectiva, objeto de estudio en el primer ciclo. Cuando los niños de 1º año ya tienen un cierto dominio de la lectura, la escritura y el orden de los números hasta 100 ó 150, se les propondrán problemas que exigen armar y desarmar números en "unos" y "dieces". El contexto del dinero favorece la comprensión de estas ideas. Por ejemplo: *Si tengo 3 monedas de $1 y 3 billetes de $10, ¿cuánto dinero tengo?, ¿Cuál es la menor cantidad de billetes de $10 y monedas de $1 que necesito para formar $78?* El docente también puede proponer problemas que impliquen transformar cifras de un número. Por ejemplo: *Anotar el 66 en el visor de la calculadora. Con una única resta, hacer que aparezca el 56, luego el 46 y el 36.* Otros problemas proponen sumar diez a un número, analizando cómo se "transforman" las cifras. Por ejemplo: *Tengo 25 figuritas, cada semana me regalan 10 figuritas. ¿Cuántas tengo después de una semana? ¿Y después de dos semanas?*

Esta clase de problemas tiene la intención de que progresivamente los niños comiencen a "ver" en las escrituras de los números, información acerca de "unos" y "dieces". Entre 2º y 3º año se propondrán problemas como los siguientes: *¿Cuál es la menor cantidad de billetes de $1.000, de $100, de $10 y monedas de $1 que se precisan en un juego para formar $7.958?*" Será interesante establecer relaciones entre el valor posicional y la multiplicación por la unidad seguida de ceros. Estas relaciones que se presentan a partir del contexto del dinero, pueden avanzar hacia problemas en otros contextos. Por ejemplo, Hay 345 *caramelos. ¿Cuántas bolsitas de 100 caramelos se pueden llenar?; Anotar el 7.345 en la calculadora, ¿qué resta hacer para que pase a 7.305?* Se espera que el trabajo realizado favorezca el reconocimiento de que esa información puede obtenerse analizando la escritura de los números.

En el 2º ciclo, cuando los niños tengan un mayor dominio de la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros, del cálculo mental, de las escrituras aritméticas y de la jerarquía de las operaciones, podrán seguir avanzando con problemas que les exijan considerar, por ejemplo que 4.321= 4 x 1.000 + 3 x 100 + 2 x 10 + 1, y que también es equivalente a 43 x 100 + 21 ó a 432 x 10 + 1. Comprender en profundidad el valor posicional de las cifras en el sistema decimal permitirá incluso anticipar el resto de dividir 4.321 por 10, por 100, o por 1.000. Es justamente la complejidad de este conocimiento la razón por la cual dicho análisis se inicia en el primer ciclo, pero se profundiza en el 2º ciclo.

Organización y secuenciación por año | Números Naturales

1º	2º	3º
Usar y conocer los números		
Explorar diferentes contextos y funciones de los números en el uso social	**Resolver problemas que permiten retomar la lectura , escritura y orden de los números hasta aproximadamente 100 ó 150**	**Resolver problemas que permiten retomar la lectura , escritura y orden de los números hasta aproximadamente 1.000 ó 1.500**
Desde los primeros días de clase el docente podrá organizar momentos de trabajo que apunten a que los alumnos/as conozcan y usen distintos portadores de información numérica (monedas, cintas métricas, envases de alimentos, almanaques, boletos de colectivo, DNI, páginas de libros, guías telefónicas, etc.). Podrán aprender a reconocer dónde hay números, para qué se usan, qué tamaños de números se presentan en algunos contextos, las marcas gráficas que los acompañan en cada caso (comas en los precios, rayitas en los números telefónicos, guiones en las fechas, etc.) Estas actividades no requieren que los niños conozcan los nombres de los números. Es importante que los alumnos/as aprendan a consultar portadores para resolver problemas numéricos y para ello será necesario que estén a disposición de los niños para favorecer su autonomía. Los alumnos/as a través de estas propuestas tendrán oportunidades para usar sus conocimientos y difundir sus variadas experiencias numéricas extraescolares. Paralelamente, el docente podrá relevar los conocimientos numéricos de sus alumnos/as y considerarlos punto de apoyo para los siguientes contenidos. **Resolver problemas numéricos en juegos de dados, cartas, tableros, etc.** Los juegos de cartas, de dados, de tablero -entre otros - promueven la resolución de variados problemas numéricos a la vez que favorecen momentos de trabajo autónomo por parte de los alumnos/as. Muchos juegos exigen contar, avanzar tantos casilleros como indica el dado, comparar o sumar dados o cartas, etc. Los juegos requieren una organización en parejas o en pequeños grupos de niveles próximos para posibilitar intercambios fértiles entre alumnos/as. El trabajo colectivo posibilitará el análisis de procedimientos de resolución de los problemas numéricos con la intención de que progresivamente los alumnos/as avancen en los conocimientos que involucra cada juego.	Se propone en el inicio de 2º año que los alumnos/as puedan recuperar y sistematizar sus conocimientos sobre la lectura, la escritura y el orden de estos números. El docente podrá ofrecer problemas que involucren leer y escribir números, ordenarlos, averiguar anteriores y siguientes de un número, usar escalas o producir series. Será importante recuperar la información sobre la escritura y lectura de números redondos (diez 10, veinte 20, etc.) como fuente de consulta para reconstruir el nombre y escritura de otros números.	Se propone en el inicio de 3º año que los alumnos/as puedan recuperar y sistematizar sus conocimientos sobre la lectura, la escritura y el orden de estos números. Algunas actividades les permitirán leer y escribir, otras ordenarlos, averiguar anteriores y siguientes de un número, usar escalas o producir series. Será importante recordar información sobre la escritura y lectura de números redondos (cien 100, doscientos 200, etc.) como fuente de consulta para reconstruir el nombre y escritura de otros números.

Resolver situaciones de conteo de colecciones de objetos Desde los primeros días de clase será interesante proponer a los alumnos/as problemas que impliquen el conteo de pequeñas y de grandes colecciones de objetos. Se apunta a que los niños puedan empezar a perfeccionar sus estrategias de conteo y a extender su conocimiento de la serie numérica. Progresivamente el docente podrá sugerir a los alumnos/as diferentes maneras de agrupar elementos para contar más rápidamente. El docente también los ayudará a retomar la serie numérica oral cada vez que sea necesario y dará información (escritura y nombres de números "redondos"). En ocasiones, los niños, deberán producir e interpretar registros escritos de la cantidad de objetos que han contado.		
Leer, escribir y ordenar números hasta aproximadamente 100 ó 150	**Leer, escribir y ordenar números hasta aproximadamente 1.000 ó 1.500**	**Leer, escribir y ordenar números hasta aproximadamente 10.000 ó 15.000**
Una vez que los alumnos/as han tenido diversas oportunidades de explorar usos sociales de los números, usar portadores de información numérica, conocer números de diferentes tamaños y participar de juegos, estarán en mejores condiciones de estudiar los números hasta 100 o hasta 150. Se propone trabajar conjuntamente una porción de la serie numérica (del 0 al 100, por ejemplo) para que los alumnos/as puedan establecer relaciones entre los nombres de los números y su escritura, identificar regularidades en la serie oral y escrita que vayan propiciando un creciente dominio de un conjunto de números. Se les presentarán problemas que les exijan leer, escribir y ordenar números, averiguar anteriores y siguientes, usar escalas o series. La información sobre la escritura y lectura de números redondos (diez 10, veinte 20, etc.) será punto de apoyo para reconstruir el nombre y escritura de otros números. Algunas actividades podrían ser: completar álbumes de figuritas, hacer o completar grillas con números, consultar información en rectas numéricas, juegos de adivinación, comparar listas de precios, consultar reglas, llenar boletas de depósito y cheques con letras y números, etc.	El docente propondrá situaciones que permitan a los alumnos/as extender las regularidades estudiadas para los primeros cien números a un campo numérico mayor. Será necesario ofrecerles información sobre cómo se llaman y escriben los números redondos (cien, doscientos, etc.) y a partir de ellos reconstruir los nombres y escrituras de los otros números. Se propone trabajar simultáneamente con los 1.000 números en actividades que les permitan establecer relaciones entre las diferentes partes de la serie (*459, 359 y 659 se escriben parecido y todos terminan con cincuenta y nueve, uno empieza con cuatrocientos, el otro con trescientos, el otro con seiscientos*, etc.) sin necesidad de que dominen hasta el 200 para estudiar hasta el 300, y así sucesivamente. Los niños podrán aprender a leerlos, escribirlos y ordenarlos, y para ello podrán realizar actividades con grillas, rectas numéricas, juegos de adivinación, escalas, determinar anteriores y posteriores, ordenar de mayor a menor, etc. Progresivamente a partir de un tiempo de trabajo conjunto sobre los mil números los alumnos/as empezarán a dominarlos.	El docente propondrá situaciones que permitan a los alumnos/as extender las regularidades estudiadas para los primeros mil números a un campo numérico mayor. Será necesario ofrecerles información sobre cómo se llaman y escriben los números redondos (mil, dos mil, tres mil, etc.) y, a partir de ellos, reconstruir los nombres y escrituras de los otros números. Se propone trabajar simultáneamente con los 10.000 números en actividades que les permitan establecer relaciones entre las diferentes partes de la serie, sin necesidad de que dominen hasta el 2.000 para estudiar hasta el 3.000, y así sucesivamente. Los niños podrán aprender a leerlos, escribirlos y ordenarlos, y para ello podrán realizar actividades tales como grillas, rectas numéricas, juegos de adivinación, escalas, determinar anteriores y posteriores, ordenar de mayor a menor, etc. Luego de un tiempo de trabajo conjunto sobre los diez mil primeros números los alumnos/as empezarán progresivamente a dominarlos.

Números de diversa cantidad de cifras

Explorar las regularidades en la serie oral y escrita en números de diversa cantidad de cifras	Explorar las regularidades en la serie oral y escrita en números de diversa cantidad de cifras	Explorar las regularidades en la serie oral y escrita en números de diversa cantidad de cifras
A partir de contar elementos y etiquetar colecciones, o bien de leer y registrar fechas y direcciones, el docente podrá promover el intercambio de ideas entre los alumnos/as acerca de cómo creen que se llamarán o escribirán números de diversa cantidad de cifras. Se espera que los niños elaboren relaciones como, por ejemplo, *los dieces, los veinti, los treinti, tienen dos cifras, los cienes tienen tres, los millones tienen muchos; dos mil ocho empieza con dos y termina con ocho*", etc. También se promoverá la comparación de números escritos y los alumnos/as podrán elaborar criterios: comparar la cantidad de cifras, el orden entre ellas, etc. Estas actividades no exigen que los alumnos/as dominen estas porciones de la serie numérica.	Algunos problemas pueden permitir el análisis de las regularidades en la serie oral y la serie escrita en números de todos los tamaños. El docente podrá promover el intercambio de ideas entre los alumnos/as acerca de cómo creen que se llamarán o escribirán números de igual y de distinta cantidad de cifras. Se espera que los niños elaboren relaciones como, por ejemplo, "los cienes tienen tres, los miles tienen cuatro, los millones tienen muchos"; "dos mil ocho empieza con dos y termina con ocho", etc. También se promoverá la comparación de números escritos y los alumnos/as podrán elaborar criterios para saber cuál es mayor o cuál es menor a partir de comparar la cantidad de cifras, el orden entre ellas, etc. Estas actividades no exigen que los alumnos/as dominen estas porciones de la serie numérica.	Algunos problemas pueden permitir el análisis de las regularidades en la serie oral y la serie escrita en números de todos los tamaños. El docente podrá promover el intercambio de ideas entre los alumnos/as acerca de cómo creen que se llamarán o escribirán números de igual y de distinta cantidad de cifras. Estas actividades no exigen que los alumnos/as dominen estas porciones de la serie numérica. Es importante proveer a los alumnos/as de información sobre números de todos los tamaños (100, 1000, 10000, 100.000. 1.000.000, etc.) para que sean usados como fuente de consulta permanente en problemas variados.

Valor posicional

Resolver problemas que involucran el análisis del valor de la cifra según la posición que ocupa (en términos de "unos" y "dieces").	Resolver problemas que involucran el análisis del valor de la cifra según la posición que ocupa (en términos de "unos", "dieces" y "cienes").	Resolver problemas que involucran el análisis del valor de la cifra según la posición que ocupa (en términos de "unos", "dieces", "cienes" y "miles").
Cuando los niños ya tienen un cierto dominio de la lectura, la escritura y el orden de los números hasta 100 ó 150, se les propondrá problemas que exigen armar y desarmar números en "unos" y "dieces". El contexto del dinero favorece la comprensión de estas ideas. Por ejemplo: *Si tengo 3 monedas de $1 y 3 billetes de $10, ¿cuánto dinero tengo?; ¿Cuál es la menor cantidad de billetes de $10 y monedas de $1 que necesito para formar $78?* El docente también puede proponer problemas que impliquen transformar cifras de un número. Por ejemplo: *Anotar el 34 en la calculadora. Sin borrar, ¿qué hay que apretar para que el 4 se convierta en un 2?; Anotar el 66 en el visor de la calculadora. Con una única resta, hacer que aparezca el 56, luego el 46, el 36, el 26.* Otros problemas proponen sumar diez a un número, analizando cómo se "transforman" las cifras. Por ejemplo: *Tengo 25 figuritas, cada semana me regalan 10 figuritas. ¿Cuántas tengo después de una semana? ¿Y después de dos semanas?*	Otra clase de problemas exige "armar y desarmar" números en "unos", "dieces" y "cienes". El contexto del dinero favorece la comprensión de estas ideas. Por ejemplo: *Si tengo 3 monedas de $1, 3 billetes de $10 y 2 de $100 ¿cuánto dinero tengo?; ¿Cuál es la menor cantidad de billetes de $100, de $10 y monedas de $1 que necesito para formar $758?* El docente también puede proponer problemas que impliquen transformar las cifras de un número. Por ejemplo: *Anotar el 345 en la calculadora. Sin borrar, ¿qué hay que apretar para que pase a 305?; Anotar el 66 en el visor de la calculadora. Con una suma lograr que aparezca el 666, luego el 766, el 866.* Otros problemas posibles exigen sumar cien, diez o uno a una lista de números, analizando cómo se "transforman" las cifras.	Otra clase de problemas exige "armar y desarmar" números en "unos", "dieces" y "cienes. El contexto del dinero favorece la comprensión de estas ideas. Por ejemplo: *Si tengo 3 monedas de $1, 3 billetes de $10 y 12 de $100 ¿cuánto dinero tengo?; ¿Cuál es la menor cantidad de billetes de $1.000, de $100, de $10 y monedas de $1 que se precisan en un juego para formar $7.958?* Otros problemas: *Anotar el 7.345 en la calculadora. ¿Qué resta hacer para que pase a 7.305? ¿Y a 7.005?; Si tengo 3 cajas de 1.000 tornillos, 2 cajas de 100 y una de 10 ¿cuántos tornillos tengo?* Será interesante establecer relaciones entre el valor posicional y la multiplicación por la unidad seguida de ceros.

Orientaciones generales

¿Qué enseñar sobre las operaciones?

La enseñanza de las operaciones ha ido, sin duda, "creciendo" a lo largo de los años: hace algunos siglos la necesidad era que los alumnos/as aprendieran las cuatro cuentas, mientras que actualmente es compartida la idea acerca de la insuficiencia del dominio de las cuentas para que los alumnos/as reconozcan la gama de problemas para los cuales una operación es una vía de solución. Es necesario que los niños aprendan a resolver diferentes clases de problemas y que adquieran una gran variedad de estrategias de cálculo para resolverlos. Esta "ampliación" del objeto de estudio que se ha venido desplegando en los últimos años, exige asumir que se requiere un largo proceso de construcción de conocimientos por parte de los alumnos/as a lo largo de toda la escolaridad primaria.

La variedad de problemas y de cálculos no son contenidos independientes, será necesario establecer permanentemente relaciones entre ellos. Por ejemplo, los problemas cuyos sentidos son más complejos se presentan luego de haber propuesto que los alumnos/as se apropien de algunos recursos de cálculo. A la vez, se comunica qué estrategias son esperables en cada año para resolver cada clase de problemas propuestos.

¿Por qué proponer muchos problemas para una misma operación?

Habitualmente se asocian las operaciones a algunas acciones: "sumar es agregar", "restar es quitar", "multiplicar es sumar reiteradamente un mismo número" y "dividir es repartir". Ahora bien, esta asociación entre una operación y una acción presenta algunas dificultades. Por ejemplo, el problema *"A Sofi le regalaron 12 piedras para agregar a su colección, ahora tiene 41, ¿cuántas piedras tenía antes de recibir el regalo?"* implica agregar pero no se resuelve con una suma, o el problema *"Carlos gastó $19 y su hermano gastó $ 34, ¿cuánto dinero gastaron?"* incluye una acción vinculada a la resta –gastar-, pero se resuelve sumando ambas cantidades. También es cierto que muchos problemas de división involucran un reparto. Pero es posible pensar problemas de "repartir" que se resuelven con una suma, por ejemplo: "*Se reparten 25 chupetines en un grupo de chicos y 25 chupetines en otro grupo, ¿cuántos se repartieron entre los dos grupos?*). Por otro lado, existen clases de problemas que pueden resolverse a través de una división, pero no resulta tan evidente que se trata de un reparto, por ejemplo: *"Tengo $ 213 para viáticos, si todos los días gasto $7, ¿para cuántos días me alcanza?"*. Tanto en los problemas que se resuelven con sumas o restas, como en aquellos que se pueden resolver también con multiplicaciones y divisiones, existen "clases" de problemas que revisten variados niveles de complejidad para los alumnos/as. Por ejemplo, para la multiplicación, se proponen problemas que involucran series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatorias, etc. Cada tipo de problemas favorece la utilización de procedimientos distintos. La diversidad de problemas de cada operación se constituye, desde esta perspectiva, en objeto de trabajo y para ello será necesario que el docente promueva un trabajo colectivo de reflexión sobre las similitudes y diferencias entre ellos.

Considerando este análisis, ya no es posible destinar sólo los primeros años de escolaridad al estudio de la suma y la resta, dado que algunos problemas que se resuelven con estas operaciones son reconocidos por los niños como tales recién en segundo ciclo y luego de un trabajo sistemático. Incluso, los alumnos/as pueden resolver algunas clases de problemas desde antes de reconocer la operación que los involucra. Por ejemplo, al plantear *"¿cuántas ruedas hay en cinco triciclos?"*, los alumnos/as de primer año podrán desplegar diversidad de procedimientos de resolución, aunque aún no utilicen la multiplicación.

En el análisis del tipo de problemas que se puede proponer a los niños, es necesario tener en cuenta también otros aspectos para modificar su complejidad o para provocar la aparición de ciertas estra-

tegias de resolución. Por ejemplo, presentar números pequeños o redondos permite mayor control sobre los cálculos que se realizan; o bien, proponer números grandes provoca en muchos casos que se abandone la estrategia de conteo y se reconozca una operación más económica. Para el problema *"Estoy leyendo un libro de 12 páginas y voy por la pági*na 5, ¿cuántas me falta leer?" la mayor parte de los niños contará desde 5 hasta 12, o reconocerá directamente que 5 + 7 = 12. Pero el mismo enunciado con los números 23 y 156 promoverá usar la resta como un cálculo que permite averiguar la distancia o diferencia entre dos números. El tamaño y la redondez de los números constituyen, entonces, variables que el docente puede comandar intencionalmente.

Otro factor a considerar en los problemas es la forma en que se presenta la información. Puede consistir en un enunciado, dibujos, cuadros, diagramas, etc.; cada una de estas formas supone un desafío diferente para los niños. Al analizar los enunciados en lenguaje natural, se encuentran otras variables que intervienen: el orden en que se presentan las informaciones, el lugar de la pregunta, la pertinencia de la información para responder a la pregunta -datos innecesarios o insuficientes-, etc.

Comprender las variables que intervienen en el grado de dificultad permite al docente diversificar el tipo de problemas que se plantea a los alumnos/as en cada año y anticipar cuáles podrían ser los procedimientos a ser utilizados en cada situación. Será necesario proponer numerosas oportunidades a lo largo de cada año de la escolaridad para que los niños puedan interactuar con diversos tipos de problemas de complejidad creciente y progresivamente poder identificarlos, compararlos y analizar los recursos posibles para resolverlos.

Para cada año, entonces, se explicitan las clases de problemas a abordar incluyendo ejemplos, con la intención de comunicar el grado de complejidad a proponer y el tipo de números a tratar. En muchos casos, para el mismo año se proponen tamaños de números muy diferentes. Por ejemplo, en 3º año los alumnos/as podrán resolver problemas de organizaciones rectangulares con números mayores que los presentados para problemas de combinatoria, dado el nivel de complejidad de estos últimos. Se comunican también algunas maneras esperables de resolver que desplegarán los alumnos/as.

¿Qué condiciones favorecen la aparición de variados procedimientos de resolución para un mismo problema?

Los niños pueden resolver problemas mucho antes de conocer el cálculo más económico o un procedimiento experto a utilizar. En las primeras exploraciones de los problemas, los niños de 1º año probarán y ensayarán a partir de los conocimientos que tienen disponibles y producirán estrategias diversas –dibujos, rayitas, contar con los dedos, escribir números, etc.-.

Será responsabilidad del docente hacer evolucionar estos procedimientos hacia los recursos de cálculo. Luego de una fase de trabajo individual o en pequeños grupos, propiciará momentos de trabajo colectivo en los que los niños comuniquen sus estrategias al grupo, interpreten las de otros alumnos/as, comparen y analicen los procedimientos y argumenten sobre su validez. Elaborar y registrar conclusiones permitirá sistematizar en forma provisoria el intercambio de ideas, registro que podrá ser consultado para seguir produciendo avances en las formas de resolución.

Progresivamente, los alumnos/as producirán representaciones más próximas al cálculo que irán ajustándose a medida que avancen en el trabajo con el cálculo mental, la estimación, el control de los resultados y el uso de la calculadora. En la clase convivirán estrategias variadas -ya que un mismo problema puede resolverse con muchas operaciones- que serán analizadas en el momento de trabajo colectivo, para decidir cuáles resultan más pertinentes.

La propuesta que se presenta para enseñar la división sirve como ejemplo para poner en evidencia la progresión mencionada y la relación entre problemas y estrategias de cálculo. El contenido Explorar problemas de reparto por medio de diversos procedimientos –dibujos, marcas, números- se presenta ya en primer año para dar oportunidad a los niños de ensayar a partir de usar sus conocimientos. En segundo año, se agrega un nuevo sentido de la división, la partición, y a la vez, se complejizan los

procedimientos de resolución esperados porque se incorporan los cálculos de suma y resta. En tercer año, se agregan más sentidos de esta operación, por ejemplo, analizar el resto, y se espera que los alumnos/as reconozcan la división como herramienta de resolución en algunos de ellos. Esto será posible para los niños de tercer año porque, simultáneamente, se propone abordar otros contenidos que permiten avanzar en las estrategias de cálculo de división[1].

¿Qué estrategias de cálculo se consideran objeto de enseñanza?

En el transcurso del primer ciclo -como parte del proceso de construcción de sentido de las operaciones-, es deseable que los alumnos/as logren desplegar estrategias variadas al resolver un cálculo -teniendo en cuenta la situación y los números involucrados- y puedan controlar los resultados obtenidos.

Entre las estrategias propuestas para cada una de las cuatro operaciones se incluye prioritariamente el cálculo mental, considerado como cálculo reflexionado. Esta clase de cálculo no implica necesariamente hacer cálculos "no escritos" sino que supone que existen maneras de calcular diferentes y que se puede elegir la forma más adecuada a cada situación y a los números que están en juego. Desde esta concepción, cada cálculo representa un problema por resolver. Para trabajar con cálculos mentales, el maestro/a favorecerá la evolución de las estrategias de conteo utilizadas por los niños hacia el desarrollo de recursos de cálculo. Será necesario que, a través del uso, propicie la construcción de un repertorio de cálculos en memoria que sirva de apoyo para resolver nuevos cálculos y, a su vez, promueva la utilización de composiciones y descomposiciones basadas en los conocimientos que van construyendo sobre el sistema de numeración decimal. Resultará indispensable, además, un trabajo de reflexión colectiva sobre los cálculos, considerándolos como objeto de estudio en sí mismos, para permitir la validación de recursos propios, la incorporación de estrategias de otros y el análisis de relaciones y propiedades del sistema de numeración y las operaciones -aunque en primer ciclo no sean aún formuladas como tales-. Este trabajo supone un interjuego permanente entre las ideas que los niños van construyendo sobre los cálculos y sobre el sistema de numeración: aprender más sobre los cálculos permite aprender más sobre los números y viceversa.

La construcción de estas estrategias de cálculo exigirá explorar propiedades de los números y de las operaciones. Por ejemplo, para sumar 34 + 45 se puede pensar el 34 como 30 + 4 y el 45 como 40 + 5 y luego sumar esos cuatro números en cualquier orden. O para multiplicar 120 x 3 pensar en 100 x 3 y 20 x 3. Las maneras en las que se pueden componer o descomponer los números para cada cálculo involucran propiedades que pueden ser explícitas ("primero se multiplica una parte y luego otra y se suma todo al final"), pero recién en el segundo ciclo los niños estarán en condiciones de identificar y nombrar las propiedades involucradas en los cálculos (asociativa, distributiva, conmutativa).

Otra estrategia de cálculo que se espera que los alumnos/as aprendan a usar desde primer año es optar por la calculadora. Cuando la situación o los números involucrados lo requieran, la calculadora podrá elegirse como un instrumento adecuado para resolver problemas o cálculos. En la vida cotidiana, un adulto no duda en calcular mentalmente el triple de 5.000 y le resulta obvio que para resolver 234.365 x 3.872 conviene usar la calculadora. Esta posibilidad de elección de la forma de calcular que mejor se adapta a los números también debe ser propiciada en la escuela. Para ello, será necesaria la investigación por parte de los niños sobre formas de utilizar la calculadora. También resultará interesante proponer su uso para la verificación de resultados obtenidos mediante otra estrategia.

[1] Estos contenidos apuntan a que los niños/as construyan progresivamente un repertorio de cálculos mentales de multiplicación y división, a partir del análisis de relaciones entre productos de la tabla pitagórica, o a partir del uso de resultados conocidos y de diferentes descomposiciones. También promueven el uso de la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros y la exploración de estrategias de cálculo aproximado y algorítmico.

Frente a los problemas que requieren solo una respuesta aproximada, será suficiente realizar cálculos estimativos. Además de la gama de situaciones que este tipo de cálculos permite resolver, otro propósito de proponerlos en la escuela consiste en que permite anticipar y controlar resultados obtenidos mediante otros recursos de cálculo. Si bien el trabajo en primer ciclo se focaliza en las demás estrategias, es necesario proponer problemas y cálculos de respuesta aproximada para que los niños tengan oportunidad de explorarlos e iniciarse en su estudio, para poder profundizarlo más adelante.

El tratamiento de los algoritmos de cálculo (cuentas) se propone recién cuando los alumnos/as ya han tratado con una amplia gama de problemas que les ha permitido construir diversos sentidos posibles de una operación, cuando ya dominan recursos de cálculo mental, cuando disponen de un repertorio de cálculos memorizados con números redondos y cuando pueden realizar cálculos estimativos. Utilizando estos recursos y sus conocimientos sobre el sistema de numeración, los niños podrán explorar y usar diversos algoritmos favoreciendo desde la enseñanza que puedan dejar registro escrito de los pasos intermedios – habitualmente ocultos en los algoritmos convencionales –. Se propone entonces analizar y usar algoritmos de suma y resta en 2º año y de multiplicación y división en 3º año.

Como ya ha sido mencionado, es objeto de enseñanza también el análisis de la conveniencia de utilizar uno u otro recurso de cálculo, según los números involucrados. Se espera que los alumnos/as puedan identificar, frente a problemas que exigen realizar un cálculo como 200 + 250, 1.500 x 4, 3.000: 3 ó 240 + 240, la innecesariedad de usar cálculos algorítmicos y desplegar directamente recursos de cálculo mental. La toma de decisiones y el análisis de la conveniencia de optar por diferentes recursos, son también contenidos que aparecen en cada año.

1°	2°	3°
Suma y resta		
Resolver problemas de suma y resta que involucran los sentidos más sencillos de estas operaciones: unir, agregar, ganar, avanzar, quitar, perder, retroceder, por medio de diversos procedimientos –dibujos, marcas, números y cálculos–	**Resolver problemas de suma y resta que involucran distintos sentidos de estas operaciones: unir, agregar, ganar, avanzar, quitar, perder, retroceder, por medio de diversos procedimientos y reconociendo los cálculos que permiten resolverlos**	**Resolver problemas de suma y resta que involucran distintos sentidos de estas operaciones: unir, agregar, ganar, avanzar, quitar, perder, retroceder, reconociendo y utilizando los cálculos que permiten resolverlos**
Las primeras exploraciones de problemas promoverán la aparición de estrategias diversas de resolución por parte de los niños. El maestro/a propondrá analizar en clase las semejanzas y diferencias entre esos procedimientos y la conveniencia de utilizar anotaciones que permiten organizar mejor los datos y facilitar el conteo. Si bien inicialmente los niños podrán resolver estos problemas sin reconocer cálculos, progresivamente el docente propiciará la evolución de los diferentes modos de resolver y representar hacia el uso de estrategias de cálculo, promoviendo la escritura de los cálculos realizados utilizando los signos +, - e =. Se podrán presentar problemas como los siguientes: *En un salón hay 12 varones y 14 nenas, ¿cuántos alumnos/as hay?* *Estoy en el casillero 23 y tengo que retroceder 5, ¿a qué casillero debo ir?*	La resolución de estos problemas promoverá la producción y reutilización de estrategias variadas. Si bien es probable que en un principio algunos niños pongan en juego procedimientos de resolución más ligados al conteo, se espera que reconozcan los cálculos de suma y resta como herramientas adecuadas para este tipo de problemas. En el trabajo de reflexión, el maestro/a favorecerá la comunicación de procedimientos para que los niños tomen conciencia de la diversidad de modos de resolver utilizados y propiciará el análisis y comparación de los mismos, permitiendo así la incorporación de estrategias de cálculo más avanzadas por parte de todos los alumnos/as.	Al llegar a 3° año, se espera que los alumnos/as reconozcan las operaciones de suma y resta como herramientas de resolución de estos problemas. Los niños reutilizarán las estrategias de cálculo aprendidas en años anteriores en problemas presentados en nuevos contextos y con un nivel de complejidad mayor.
Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para resolver sumas y restas	**Explorar problemas de suma y resta que involucran otros significados más complejos de estas operaciones, por medio de diversos procedimientos**	**Explorar problemas de suma y resta que involucran otros significados más complejos de estas operaciones, por medio de diversos procedimientos**
A medida que los niños vayan resolviendo problemas, se irán apropiando de diferentes estrategias de cálculo mental. Para comenzar el trabajo en torno a ellas, el maestro/a partirá del reconocimiento por parte de los alumnos/as de cálculos de suma y resta que les resultan fáciles y difíciles. Progresivamente, apuntará a que los niños amplíen el repertorio de cálculos fáciles o "memorizables" a través de diferentes situaciones como por ejemplo, el registro en carteles de los resultados que "ya saben", juegos, etc. El repertorio de cálculos podrá incluir: - sumas de dígitos (3+ 4, 5+ 7),	Frente a ciertos problemas, los niños encuentran mayor dificultad en reconocer la suma y la resta como herramientas de resolución. Es necesario presentarlos para que los alumnos/as tengan oportunidad de comenzar a explorarlos y generar condiciones que les permitan ampliar progresivamente sus conocimientos sobre estas operaciones. Por ejemplo, algunos problemas proponen calcular la distancia entre dos números: *Juana está leyendo un libro de 46 páginas, ya leyó 25, ¿cuántas páginas tiene que leer para terminar el libro?*	La resolución de problemas cada vez más complejos requiere de estrategias de cálculo cada vez más avanzadas. El maestro/a continuará ampliando el repertorio de cálculos de suma y resta que los niños ya tienen disponibles a través de diferentes situaciones como por ejemplo, el registro en carteles de los resultados que "ya saben", juegos, etc. El repertorio de cálculos podrá incluir: - sumas de de múltiplos de 10 y 100 iguales entre sí (250+250, 1500+1500, 800+800) - sumas y restas que dan 1000 (300+700, 1820-820)

- sumas y restas de uno a cualquier número (9-1, 18+1, 1+29, 45-1), - sumas de números iguales de una cifra (2+2, 4+4, 6+6), - sumas y restas que dan 10 (3+7, 14-4), - sumas de múltiplos de 10 de dos cifras más números de una cifra (20+6, 60+9) - sumas y restas de cualquier número de una o dos cifras más 10 (5+10, 54-10, 54+10) El docente también propiciará el uso de los resultados numéricos conocidos para resolver otros cálculos. Por ejemplo, para resolver el cálculo 9+8, los alumnos/as podrán calcular 10+ 8-1 ó 9+ 9 - 1 u 8 + 8 + 1. La reflexión colectiva apuntará a que expliciten sus propias estrategias y comparen la variedad de cálculos en que pueden apoyarse para resolver. Otro procedimiento que el maestro/a favorecerá -estableciendo relaciones con los conocimientos que los niños elaboraron sobre el sistema de numeración- es el uso de descomposiciones de números de dos cifras para resolver cálculos de suma y resta. Por ejemplo, para resolver 17+29 hacia fines de 1º año, los niños podrán –entre otras estrategias posibles- realizar la descomposición 10+7+10+10+9, sumar los "dieces" 30+7+9 e ir agregando los dígitos 37+ 9=46. Para promover el avance en los procedimientos, será necesario un trabajo de análisis y comparación de las diferentes descomposiciones.	Inicialmente, los niños buscarán el complemento por conteo o escribirán la suma: 25 +.... = 46. Más adelante podrán reconocer la resta como operación que resuelve este problema. Algo similar sucede cuando se presenta a los niños problemas que involucran la unión de dos colecciones pero la incógnita está en una de ellas: *Entre José y Pablo tienen 32 bolitas. Si 19 son de Pablo, ¿cuántas son de José?* Muchos niños procederán por conteo a partir de 19, o buscando un número que sumado a 19 dé 32: 19+10=29, le agrego 3 más y son 32. Se requerirá un trabajo de análisis colectivo de los procedimientos de conteo y suma, para luego presentar problemas similares con números más grandes. Si los números en juego fueran 38 y 154, el conteo y la suma resultarían poco económicos y fuentes de error. El maestro/a promoverá la reflexión para que los alumnos/as puedan reconocer que estos problemas se resuelven también con la resta y que éste es un procedimiento más económico. Otro tipo de problemas propone buscar "qué pasó al principio" de una acción. En ellos se requiere reconstruir una situación en la que había una colección inicial cuya cantidad de elementos se desconoce: *Martina llevó caramelos a la escuela, convidó 8 a sus amigas y trajo a su casa 14 caramelos, ¿cuántos había llevado?* *A Juan le regalaron 7 autitos para su cumpleaños, ahora tiene 23, ¿cuántos tenía antes del cumple?* También puede proponerse problemas en los que se conozca cuántos elementos había al principio y al final y se pregunte "qué pasó en el medio": *Pablo tenía 26 bolitas antes de empezar el partido y 33 al terminar, ¿cuántas ganó?* *Carlitos tenía 26 bolitas antes de empezar el partido y 15 al terminar, ¿cuántas perdió?* En estos dos tipos de problemas se contradice el sentido abordado en los problemas que se suele presentar a los niños en los que: si dice "ganar" o "le regalan", se resuelven con una suma y si dice "perder" o "convida", se resuelven con una resta. Otros problemas - en los que la operación a utilizar tampoco resulta evidente para los niños - incluyen acciones que modifican las cantidades del problema y se combinan produciendo como efecto una nueva modificación que se desconoce:	- sumas y restas de múltiplos de 1000 (3000+4000, 9000-2000) - sumas y restas de múltiplos de 1000 a cualquier número (3456+1000, 34+2000, 6543-3000) - restas que den múltiplos de 1000 (9756-756) - sumas de "miles", "cienes" y "dieces" de distinta cantidad de cifras (4000+600+20, 3200+200+30+6) El docente también propiciará el uso de los resultados numéricos conocidos para resolver otros cálculos. Por ejemplo, para resolver el cálculo 900+800, los alumnos/as podrán calcular 1000+800-100 ó 900+900-100 u 800+800+100. La reflexión colectiva apuntará a que expliciten sus propias estrategias y comparen la variedad de cálculos en que pueden apoyarse para resolver. Otro procedimiento que el maestro/a favorecerá, estableciendo relaciones con los conocimientos que los niños elaboraron sobre el sistema de numeración, es el uso de descomposiciones de números de dos, tres y cuatro cifras para resolver cálculos de suma y resta. Por ejemplo, para resolver 1700+2900 los niños podrán –entre otras estrategias posibles- realizar la descomposición 1000+700+1000+1000+900, sumar los "miles" 3000+700+900 e ir agregando los "cienes" 3700+900=4600. Para promover el avance en los procedimientos, será necesario un trabajo de análisis y comparación de las diferentes descomposiciones. Estos procedimientos de cálculo mental también ayudarán a los alumnos/as a tener mayor control de los cálculos algorítmicos.

	Dante perdió 9 figuritas jugando con Rafael y 12 figuritas jugando con Francisco, ¿cuántas figuritas perdió? Nuevamente, se presenta un problema en el que se "pierden" bolitas y se resuelve con una suma. En el trabajo de reflexión sobre todos estos problemas, el maestro/a promoverá la comparación de las diferentes estrategias de resolución que desarrollen los alumnos/as.	
Explorar estrategias de cálculo aproximado de sumas y restas	**Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para resolver sumas y restas**	**Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para resolver sumas y restas**
El maestro/a presentará a los niños problemas en los que no es necesario dar una respuesta exacta, por ejemplo: *Voy a comprar un paquete de galletitas de $3, un pan de manteca de $2 y un dulce de leche de $7 ¿Me alcanza si pago con un billete de $10?* Algunos alumnos/as seguramente intentarán resolverlo con un cálculo exacto. El docente orientará la reflexión para mostrar que es suficiente con estimar el resultado y que esto puede hacerse de diferentes maneras: "*7+3 ya suman 10, si sumo 2 más me paso*", o bien, "*3+2 es 5, con 5 más llego a 10, 7 es más grande que 5, así que no me alcanza la plata*". También pueden trabajarse en forma descontextualizada, por ejemplo: *Sin hacer la cuenta piensen si 28+22 es mayor o menor que 40.*	Para resolver problemas, será necesario que los niños vayan desarrollando estrategias de cálculo mental cada vez más avanzadas. El maestro/a continuará ampliando el repertorio de cálculos de suma y resta -que los niños comenzaron a sistematizar el año anterior- a través de diferentes situaciones como por ejemplo, el registro en carteles de los resultados que "ya saben", juegos, etc. El repertorio de cálculos podrá incluir: - sumas de números iguales y de múltiplos de 10 entre sí (15+15, 40+40), - sumas y restas que dan 100 (30+70, 125-25) - sumas y restas de múltiplos de 10 y de 100 (40+60, 100-40, 100+400, 500-300). - sumas y restas de múltiplos de 5 (25+15) - sumas de múltiplos de 10 y de 100 más otro número (50+8, 500+8, 700+54) - sumas y restas de 10 y 100 a cualquier número de una, dos o tres cifras (456+10, 456+100, 780-10, 780-100) El docente también propiciará el uso de los resultados numéricos conocidos para resolver otros cálculos. Por ejemplo, para resolver el cálculo 90+80, los alumnos/as podrán calcular 100+80-10 ó 90+90-10 u 80+80+10. La reflexión colectiva apuntará a que expliciten sus propias estrategias y comparen la variedad de cálculos en que pueden apoyarse para resolver. También se favorecerá, estableciendo relaciones con el sistema de numeración, el uso de descomposiciones de números de dos y tres cifras para resolver cálculos de suma y resta. Por ejemplo, para resolver 170+230 realizar 100+100+100+70+30. Para promover el avance en los procedimientos, será necesario un trabajo de análisis y comparación de las diferentes descomposiciones.	La resolución de problemas cada vez más complejos requiere de estrategias de cálculo cada vez más avanzadas. El maestro/a continuará ampliando el repertorio de cálculos de suma y resta que los niños ya tienen disponibles a través de diferentes situaciones como por ejemplo, el registro en carteles de los resultados que "ya saben", juegos, etc. El repertorio de cálculos podrá incluir: - sumas de de múltiplos de 10 y 100 iguales entre sí (250+250, 1500+1500, 800+800) - sumas y restas que dan 1000 (300+700, 1820-820) - sumas y restas de múltiplos de 1000 (3000+4000, 9000-2000) - sumas y restas de múltiplos de 1000 a cualquier número (3456+1000, 34+2000, 6543-3000) - restas que den múltiplos de 1000 (9756-756) - sumas de "miles", "cienes" y "dieces" de distinta cantidad de cifras (4000+600+20, 3200+200+30+6) El docente también propiciará el uso de los resultados numéricos conocidos para resolver otros cálculos. Por ejemplo, para resolver el cálculo 900+800, los alumnos/as podrán calcular 1000+800-100 ó 900+900-100 u 800+800+100. La reflexión colectiva apuntará a que expliciten sus propias estrategias y comparen la variedad de cálculos en que pueden apoyarse para resolver. Otro procedimiento que el maestro/a favorecerá, estableciendo relaciones con los conocimientos que los niños elaboraron sobre el sistema de numeración, es el uso de descomposiciones de números de dos, tres y cuatro cifras para resolver cálculos de suma y resta. Por ejemplo, para resolver 1700+2900 los niños podrán –entre otras estrategias posibles- realizar la descomposición 1000+700+1000+1000+900, sumar los "miles" 3000+700+900 e ir agregando los "cienes" 3700+900=4600.

	Estos procedimientos de cálculo mental también ayudarán a los alumnos/as a tener mayor control de los cálculos algorítmicos.	Para promover el avance en los procedimientos, será necesario un trabajo de análisis y comparación de las diferentes descomposiciones. Estos procedimientos de cálculo mental también ayudarán a los alumnos/as a tener mayor control de los cálculos algorítmicos.
	Explorar estrategias de cálculo aproximado de sumas y restas	**Explorar estrategias de cálculo aproximado de sumas y restas**
	El maestro/a presentará a los niños problemas en los que es suficiente hacer un cálculo aproximado para resolverlos, por ejemplo: *En un camión entran 500 cajones de gaseosas. Ayer cargaron 250 y hoy quieren cargar 330 más, ¿hay lugar para todos los cajones?* Algunos alumnos/as seguramente intentarán resolverlo con un cálculo exacto. El docente orientará la reflexión para mostrar que es suficiente con estimar el resultado y que esto puede hacerse de diferentes maneras: *200+300 ya es 500, los números del problema son mayores, así que se pasan*, o bien, *250+250 es 500 y 330 es mayor que 250, no alcanza para tantos.* También pueden trabajarse en forma descontextualizada, por ejemplo: *Sin hacer la cuenta, seleccionar cuál de los siguientes resultados corresponde al cálculo y justificar:* *249+456= a)345 b)705 c)594* El trabajo con el cálculo estimativo también será de utilidad para anticipar resultados de cálculos exactos de tal modo de poder controlar si el resultado obtenido es razonable.	El maestro/a presentará a los niños problemas que se resuelven haciendo sólo un cálculo aproximado, por ejemplo: *Tito quiere comprar una moto usada. Vio una roja que se paga en dos cuotas de $3100 y $2740 y una negra que sale $ 6000. ¿Cuál es más barata?* Algunos alumnos/as seguramente intentarán resolverlo con un cálculo exacto. El docente orientará la reflexión para mostrar que es suficiente con estimar el resultado y que esto puede hacerse de diferentes maneras: *3000+2000 es 5000, 100+700 no llega a otros 1000, así que la negra es la más cara*, o bien, *3100+2000 es 5100, con 740 no se llega a 6000.* También pueden trabajarse en forma descontextualizada, por ejemplo: *Sin hacer la cuenta, piensen si 3550+3670 es mayor o menor que 7000, expliquen cómo pensaron.* El trabajo con el cálculo estimativo también será de utilidad para anticipar resultados de cálculos exactos de tal modo de poder controlar si el resultado obtenido es razonable.
	Utilizar la calculadora para resolver cálculos y problemas de suma y resta y verificar resultados	
	El docente propiciará el uso de la calculadora como elemento de trabajo permanente para la resolución de cálculos y problemas. Los niños podrán verificar en forma autónoma los resultados obtenidos por medio de estrategias de cálculo mental, estimativo y algorítmico, sin necesidad de recurrir siempre a la figura del maestro/a para validar los resultados. También resultará útil el uso de la calculadora para resolver aquellos problemas que apuntan en forma prioritaria al análisis del enunciado, de los datos o de las operaciones necesarias y no a la resolución del cálculo propiamente dicha.	

	En un primer momento, el maestro/a propondrá algunas actividades para conocer o recordar cómo se usa la calculadora, por ejemplo: resolver cálculos cuyos resultados sean conocidos para controlar si salen bien. Posteriormente, podrá presentar situaciones como: *Sofía dice que 38+42 da más de 80, ¿tiene razón? Verificá con la calculadora.* *Calculá mentalmente cuál de estos resultados puede ser el de 125+135 y verificá con la calculadora: 150 260 355* Otro uso posible consistirá en resolver con la calculadora problemas de suma y resta que involucran uno o varios cálculos, anotándolos a medida que se realizan.	
	Analizar diferentes algoritmos de suma y resta y utilizarlos progresivamente en la resolución de problemas cuando los números lo requieran	
	A partir de los recursos de cálculo que se propone desplegar en el trabajo con los contenidos anteriores, el docente podrá presentar una nueva organización de la escritura de esos cálculos en términos de algoritmos de suma y resta. Se espera que el docente pueda promover un análisis comparativo entre las descomposiciones usadas para cálculos mentales y aquellas que los niños utilizan, pero que no aparecen del todo escritas en el cálculo vertical. Será interesante que circulen en la clase diferentes maneras de escribir y "de decir" los pasos intermedios del algoritmo apoyados en los recursos de cálculo mental. Por ejemplo, para 54-35 ofrecer oportunidades de interpretar y usar escrituras diversas como las siguientes: 50 + 4 ---- 40 + 14 30 + 5 ---- -30 + - 5 10 + 9 = 19 4 14 / 54 / -35 / 19 40 14 / 54 / -35 / 19	
Investigar cómo funciona la calculadora, usarla para resolver cálculos y problemas de suma y resta y verificar resultados	Una vez que los niños conozcan los algoritmos de suma y resta, será necesario promover la reflexión acerca de la pertinencia o no de usarlos en función del tamaño y la "redondez" de los números (por ejemplo que no es imprescindible para 25 + 25 o para 250 – 50).	**Utilizar la calculadora para resolver cálculos y problemas de suma y resta y verificar resultados**
El docente propiciará el uso de la calculadora como elemento de trabajo permanente para la resolución de cálculos y problemas. Los niños podrán verificar en forma autónoma los resultados obtenidos por medio de estrategias de cálculo mental y estimativo, sin necesidad de recurrir siempre a la figura del maestro/a para validar los resultados.		El docente propiciará el uso de la calculadora como elemento de trabajo permanente para la resolución de cálculos y problemas. Los niños podrán verificar en forma autónoma los resultados obtenidos por medio de estrategias de cálculo mental, estimativo y algorítmico, sin necesidad de recurrir siempre a la figura del maestro/a para validar los resultados.

También resultará útil el uso de la calculadora para resolver aquellos problemas que apuntan en forma prioritaria al análisis del enunciado, de los datos o de las operaciones necesarias y no a la resolución de cálculo propiamente dicha. El maestro/a propondrá: - Resolver cálculos sencillos con la calculadora para investigar cómo funciona -uso de teclas, encender, apagar, borrar, signos +, - e =, etc.-. - Verificar con la calculadora los resultados de cálculos realizados por sí mismo o por otros con lápiz y papel. - Resolver con la calculadora problemas de suma y resta que involucran uno o varios cálculos, anotándolos a medida que se realizan.		También resulta útil el uso de la calculadora para resolver aquellos problemas que apuntan en forma prioritaria al análisis del enunciado, de los datos o de las operaciones necesarias y no a la resolución del cálculo propiamente dicha. En un primer momento, el maestro/a propondrá algunas actividades para conocer o recordar cómo se usa la calculadora, por ejemplo: resolver cálculos cuyos resultados sean conocidos para controlar si salen bien. Posteriormente, podrá presentar situaciones como: *Sofía dice que 385+423 da más de 800, ¿tiene razón? Verificá con la calculadora.* *Calculá mentalmente cuál de estos resultados puede ser el de 1125+1235 y verificá con la calculadora: 2300 2360 2355* Otro uso posible consistirá en resolver con la calculadora problemas de suma y resta que involucran uno o varios cálculos, anotándolos a medida que se realizan.
Seleccionar estrategias de cálculo de suma y resta, de acuerdo con la situación y los números involucrados El maestro/a presentará situaciones variadas que requieran de cálculo exacto y aproximado, cálculo mental y con calculadora, para que los alumnos/as puedan seleccionar el recurso de cálculo más pertinente. El análisis y comparación de los cálculos podrá vincularse con la clasificación en cálculos fáciles y difíciles propuesta para iniciar la construcción del repertorio aditivo. **Sumar y restar en situaciones que presentan los datos en contextos variados, analizando datos necesarios e innecesarios, pertinencia de las preguntas y cantidad de soluciones del problema** El trabajo con problemas de suma y resta presentados en diferentes contextos -imágenes, enunciados, cuadros de doble entrada, listas, gráficos o combinaciones de éstos- permite que los niños aprendan a interpretar, seleccionar y organizar la información. Se trata de promover la reflexión acerca de los elementos que incluye un problema, de las relaciones que pueden establecerse entre los datos, y entre los datos y las preguntas. Las diversas formas de representar los problemas proponen a los niños distintos niveles de complejidad para su interpretación y promueven el despliegue de estrategias diferenciadas para su resolución.	**Seleccionar estrategias de cálculo de suma y resta, de acuerdo con la situación y los números involucrados** Los niños irán enriqueciendo las estrategias de cálculo utilizadas en la resolución de problemas de suma y resta. Será necesario que el maestro/a presente diferentes situaciones que requieran de cálculo mental, algorítmico, aproximado y con calculadora, para que los alumnos/as puedan seleccionar el tipo de cálculo más pertinente, elaborar y discutir procedimientos de resolución, justificar y validar sus respuestas. Por ejemplo, será interesante plantear a los alumnos/as problemas en los que sea necesario analizar la conveniencia de usar cálculos mentales o calculadora, de acuerdo al tamaño y la redondez de los números: *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver usando calculadora y cuáles mentalmente?* *563+989 400+400 123-23 934-287* *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver mentalmente y cuáles con la cuenta? ¿Por qué te parece que es así? 200+200, 150+150, 234+678*	**Seleccionar estrategias de cálculo de suma y resta, de acuerdo con la situación y los números involucrados** El docente presentará diferentes situaciones que requieran de cálculo mental, algorítmico, aproximado y con calculadora, para que los alumnos/as puedan seleccionar el tipo de cálculo más pertinente, justificar y validar sus respuestas y considerar la razonabilidad de los resultados obtenidos. Por ejemplo, será interesante plantear a los alumnos/as problemas en los que sea necesario analizar la conveniencia de usar cálculos mentales o calculadora, de acuerdo al tamaño y la redondez de los números: *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver usando calculadora y cuáles mentalmente?* *5632+989 4000+4000 1230-230 5934-1287* O problemas que requieren un cálculo aproximado para estimar la razonabilidad del resultado: *Un chico de 3º dijo que 2328+2032 da menos que 4000, ¿puede ser? Verificalo con la calculadora.*

El problema: *En la joyería tienen que acomodar 22 relojes en vitrinas, ya acomodaron 9, ¿cuántos relojes les falta acomodar?*, resultaría mucho menos complejo para los niños si se presentara a través de una imagen que favorezca el uso de la estrategia de conteo de los relojes.

El maestro/a podrá proponer:

-responder o inventar preguntas a partir de una imagen o dato,

-seleccionar los datos de una lista para contestar ciertas preguntas,

-clasificar preguntas que se pueden responder con sólo localizar la información en una imagen y las que requieren realizar alguna operación aritmética con los datos,

-resolver problemas a partir de enunciados que requieren considerar qué datos son necesarios o innecesarios para responder una pregunta,

-inventar preguntas que puedan responderse con los datos de un enunciado dado o haciendo cálculos con los datos de un enunciado,

-elaborar enunciados de problemas a partir de datos,

-analizar situaciones que permiten una, ninguna o muchas soluciones.

Por ejemplo:

Los chicos del barrio fueron a hacer un picnic a la plaza, eran 5 varones y 4 nenas. Los acompañó la mamá de Sofía, llevó una caja de alfajores y 3 paquetes de galletitas. ¿Cuántas personas fueron en total?, ¿cuántos alfajores sobraron?

Inventen preguntas que puedan responderse con estos datos:

Joaquín compró en el primer recreo 6 chicles y 5 caramelos masticables y en el segundo recreo compró 7 caramelos ácidos y 3 chocolates.

Sofía tiene $25 para gastar en la librería, ¿qué se puede comprar si estos son los precios?

Cuaderno $ 7.-

Cartuchera $ 11.-

Caja de 6 lápices de colores $ 9.-

Lápiz $ 3.-

Goma $ 2.-

Resolver problemas que involucran sumas y restas en situaciones que presenten los datos en contextos variados, analizando datos necesarios e innecesarios, pertinencia de las preguntas y cantidad de soluciones

Se trata de proponer situaciones en las que se requiere interpretar, seleccionar y organizar datos para promover la reflexión acerca de los problemas, de los elementos que deben incluir, de las relaciones que pueden establecerse entre los datos, y entre los datos y las preguntas.

El maestro/a propondrá a los niños resolver problemas que exigen:

-considerar qué datos son necesarios o innecesarios para responder una pregunta,

-inventar preguntas que puedan responderse con los datos de un enunciado dado o haciendo cálculos con los datos de un enunciado,

-elaborar enunciados de problemas a partir de datos,

-analizar situaciones y elaborar enunciados de problemas que admiten una, ninguna o muchas soluciones,

-establecer relaciones entre la pregunta de un problema y los cálculos que pueden realizarse para responderla.

Por ejemplo:

En un negocio de ropa anotaron las ventas que hacen por día

	Lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
Pantalones	15	16	17	21	23
Remeras	14	13	11	19	20
Camisas	12	10	21	18	15

¿Qué día de la semana vendieron más prendas?

¿Cuántos pantalones vendieron en toda la semana?

¿Cuántas camisas vendieron desde el lunes hasta el miércoles?

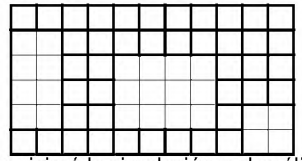
¿Qué pregunta se responde haciendo 12+10+21+18+15?

Los alumnos/as podrán utilizar la calculadora para resolver este tipo de problemas.

	Sumar y restar en situaciones que presentan los datos en contextos variados, analizando datos necesarios e innecesarios, pertinencia de las preguntas y cantidad de soluciones del problema	**Resolver problemas de suma y resta que se resuelven con más de un cálculo, por medio de diversos procedimientos**
	Se apunta a continuar el trabajo, iniciado el año anterior, de tratar con problemas de suma y resta presentados en diferentes contextos. El docente promoverá la reflexión sobre los elementos que incluye un problema, las relaciones que pueden establecerse entre los datos, y entre los datos y las preguntas. A través de situaciones en las que es necesario interpretar, seleccionar y organizar la información, los niños tendrán oportunidad de ampliar el sentido de la suma y la resta. El maestro/a planteará situaciones que requieran: -seleccionar y organizar datos de tablas o gráficos para contestar preguntas, -considerar qué datos son necesarios o innecesarios para responder una pregunta, -inventar preguntas que puedan responderse con los datos de un enunciado dado o haciendo cálculos con los datos de un enunciado, -elaborar enunciados de problemas a partir de datos o a partir de preguntas, -analizar situaciones que permiten una, ninguna o muchas soluciones, -establecer relaciones entre la pregunta de un problema y los cálculos que pueden realizarse para responderla. Por ejemplo: *Inventen preguntas que puedan responderse haciendo cálculos con estos datos:* *Lucio colecciona latas de gaseosas, tiene 42. Le regaló 8 a su hermana y 11 a su mejor amigo para que empiecen a armar sus colecciones.* *Escriban el enunciado de un problema que se pueda resolver con este cálculo: 73 – 15* *¿Qué cálculos sirven para responder la pregunta del siguiente problema? 38-26 26+10+2 26-38 26+12* *Magui está armando un álbum con 38 fotos. Ya puso 26 fotos en el álbum, ¿cuántas le falta poner?*	El maestro/a propondrá problemas que se resuelven con varios cálculos y promoverá el análisis colectivo de las diferentes formas de secuenciarlos. Para resolverlos, los niños podrán disponer de la calculadora de manera tal de pensar más "despejadamente" en la complejidad que presenta el enunciado. Por ejemplo: *Un avión que viaja a Misiones sale de Buenos Aires con 132 pasajeros. Hace dos escalas, en la primera escala descienden 24 y suben 33, en la segunda descienden 98 y suben 75. ¿Con cuántos pasajeros llega el avión a Misiones?*

<table>
<tr><td></td><td>Resolver problemas de suma y resta que se resuelven con más de un cálculo, por medio de diversos procedimientos

Para enfrentarse a este tipo de problemas, será conveniente que los niños dispongan de algunos recursos de cálculo que les permitan pensar más "despejadamente" en la complejidad que presenta el enunciado.
Por ejemplo:
En la carnicería había una cola de 18 personas, atendieron a 6, se fueron 4 porque estaban apurados y después llegaron 5 personas más, ¿cuántas personas hay ahora en la fila?
En el análisis colectivo de estos problemas, el maestro/a propiciará el intercambio de ideas acerca de las distintas formas en que pueden ordenarse los cálculos.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Multiplicación y división</td></tr>
<tr><td>Explorar problemas en los cuales se trata de determinar la cantidad de elementos de una colección formada por grupos de igual cantidad de elementos, por medio de diversos procedimientos –dibujos, marcas, números, sumas–</td><td>Resolver problemas que involucran algunos sentidos de la multiplicación –series proporcionales y organizaciones rectangulares–, inicialmente por medio de diversos procedimientos y luego usando diferentes cálculos que permiten resolverlos</td><td>Resolver problemas que involucran diferentes sentidos de la multiplicación –series proporcionales y organizaciones rectangulares–, reconociendo y utilizando los cálculos que permiten resolverlos</td></tr>
<tr><td>Se trata de que los niños se inicien en el estudio de estos problemas a través de variedad de procedimientos. No se espera que en 1° año los resuelvan mediante una multiplicación sino que los alumnos/as apelen a diferentes recursos: dibujar, sumar, hacer rayitas, contar, etc. Algunos ejemplos de problemas podrían ser:
¿Cuántas ruedas tienen 5 triciclos?
Las pastillas se venden en paquetes de 6, ¿cuántas pastillas hay en 4 paquetes?
El maestro/a propondrá analizar las semejanzas y diferencias entre los procedimientos que circularon en la clase y la conveniencia de utilizar los que permiten organizar mejor los datos y facilitan el conteo. Es probable que algunos niños logren escribir sumas sucesivas, estrategia que el docente podrá hacer circular.</td><td>Se trata de introducir a los niños en la resolución de diferentes tipos de problemas que se resuelven con la multiplicación.
Algunos de ellos, se refieren a cantidades que se repiten o series proporcionales. Por ejemplo:
¿Cuántos días hay en 2, 4 y 8 semanas?
¿Cuánto gastó Joaquín si compró 5 lapiceras a $9 cada una?
Otro tipo de problemas que los alumnos/as pueden resolver son los llamados problemas de organizaciones rectangulares en los que un cierto tipo de elementos (baldosas, cerámicos, butacas, timbres de un portero eléctrico, etc.) se disponen espacialmente en forma rectangular. Por ejemplo: Para cubrir el piso del baño, el albañil va a colocar 6 filas de 5 cerámicos cada una, ¿cuántos cerámicos necesita?
En un principio es probable que los niños desarrollen procedimientos basados en dibujos, marcas, números, sumas y se espera que avancen hacia el reconocimiento de escrituras multiplicativas para representar este tipo de problemas.</td><td>Los niños reinvertirán las estrategias utilizadas en años anteriores, en problemas que se les presentan en un nivel de complejidad mayor. A esta altura, se espera que utilicen el cálculo de multiplicación como herramienta de solución.
Se presentarán diversos tipos de problemas. Los problemas de series proporcionales involucran cantidades que se repiten. Por ejemplo:
¿Cuántas hojas hay en 6 resmas de 500 hojas cada una?
Completá la tabla:
<table><tr><td>mazos</td><td>cartas</td></tr><tr><td>1</td><td>40</td></tr><tr><td>2</td><td></td></tr><tr><td>4</td><td></td></tr><tr><td>8</td><td></td></tr><tr><td>10</td><td></td></tr></table>En otros se presentan organizaciones rectangulares (filas y columnas). Por ejemplo:</td></tr>
</table>

	Para ello será necesario que el maestro/a propicie un trabajo de reflexión en clase sobre diferentes estrategias, sobre los posibles cálculos, sus modos de representación y la relación entre los números que intervienen.	*Este es el piso de una cocina "tapado" por sus muebles, ¿cuántas baldosas tiene la cocina?:*  El maestro/a propiciará la circulación y el análisis de distintos modos de resolución y de estrategias de cálculo posibles y progresivamente apuntará a que los niños avancen hacia el uso de escrituras multiplicativas para resolverlos.
	Comparar problemas de suma y de multiplicación y analizar diferentes cálculos para un mismo problema	**Explorar problemas que implican determinar la cantidad que resulta de combinar elementos de dos colecciones distintas por medio de diversas estrategias y cálculos**
	Se trata de analizar semejanzas y diferencias entre estos problemas, teniendo en cuenta el sentido y los modos de resolver, enfatizando que un mismo problema puede ser resuelto con cálculos distintos. Por ejemplo: *¿Cuántos chocolates hay en 5 paquetes si en cada uno hay 7? Elegí el o los cálculos que te sirven para resolverlo:* *7+7+7+7+7 7+5 5x7 5+7* *Inventá un problema que se pueda resolver con el cálculo 5x7 y otro con 5+7*	Se iniciará a los niños en el estudio de los llamados problemas de conteo o combinatoria. Por ejemplo: *Joaquín está eligiendo qué va a comer. El precio del almuerzo incluye un plato de carne -milanesa o hamburguesa- con un acompañamiento -puré, papas fritas, ensalada, huevos fritos-, ¿cuántas posibilidades tiene para elegir?* El maestro/a propiciará el despliegue de diferentes estrategias -dibujos, listas, diagramas de árbol, cuadros de doble entrada- y la discusión sobre cuáles son las formas de resolver que permiten organizar la información más adecuadamente para facilitar el conteo o las sumas sucesivas. Luego se promoverá el reconocimiento de escrituras multiplicativas para representar estos problemas.
		Resolver problemas de repartos y particiones equitativas, organizaciones rectangulares, series proporcionales, por medio de diversos procedimientos y reconociendo, posteriormente, la división como la operación que resuelve este tipo de problemas
		El maestro/a propiciará la utilización de estrategias variadas para resolver problemas de división que involucran repartos y particiones en partes equitativas, organizaciones rectangulares y series proporcionales. En estos problemas se espera que los alumnos/as reconozcan la división como herramienta de solución. Es importante que los niños establezcan relaciones entre los problemas que se resuelven multiplicando y los que se resuelven dividiendo.

<table>
<tr><td></td><td></td><td rowspan="3">Por ejemplo, en organizaciones rectangulares puede preguntarse por la cantidad de elementos de una fila para que el problema se resuelva con una división:
En la escuela están acomodando 375 sillas para un acto. Hay lugar para 15 filas, ¿cuántas sillas hay que poner en cada fila?
También pueden plantearse problemas que involucran series proporcionales en los que se pregunta por el valor de la unidad o por la cantidad de unidades:
La bibliotecaria gastó $162 para comprar 9 libros iguales, ¿cuál era el precio de cada libro?
La bibliotecaria compró libros a $18 cada uno. Gastó $162, ¿cuántos libros compró?
El maestro/a promoverá la comunicación en la clase de los procedimientos utilizados para poder compararlos, analizar las semejanzas y diferencias entre ellos y discutir la economía de unos con respecto a otros. Se trata de un trabajo en el que el docente intentará que los niños incorporen progresivamente las estrategias utilizadas por otros alumnos/as, apuntando a que utilicen, lo antes posible, recursos de cálculo. Es probable que los niños usen multiplicaciones, sumas y restas para resolverlos y se apunta a que progresivamente reconozcan la división como herramienta de solución.</td></tr>
<tr><td>Explorar problemas de reparto por medio de diversos procedimientos –dibujos, marcas, números, sumas, restas–</td><td>Resolver problemas de reparto y partición, por medio de diversos procedimientos –dibujos, marcas, números y cálculos–</td></tr>
<tr><td>Las primeras exploraciones de estos problemas promoverán la aparición de estrategias de resolución diversas por parte de los niños. No se espera que los resuelvan mediante una división, sino que utilicen dibujos, marcas, conteo, sumas, rayitas, restas, etc. Un ejemplo de problema podría ser: Sofía puso 8 manzanas en 2 canastas. Si en cada canasta puso la misma cantidad, ¿cuántas manzanas puso en cada una?
El maestro/a propondrá analizar las semejanzas y diferencias entre los procedimientos que circularon en la clase y la conveniencia de utilizar los que permiten organizar mejor los datos para resolver la situación.</td><td>El maestro/a propiciará la utilización de diversas estrategias de resolución de problemas de repartos y particiones, en partes equitativas y no equitativas, por medio de dibujos, conteo, sumas y restas reiteradas, analizando si sobran elementos o no y si éstos se pueden partir o no.
El docente podrá presentar problemas en los que no se indica que los repartos deban ser equitativos, por ejemplo: El quiosquero quiere regalar 10 chicles a 4 chicos del barrio. ¿Cuántos chicles le dará a cada uno? En las primeras exploraciones de esta clase de problemas, los niños podrán proponer formas variadas de repartir los chicles, 2, 2, 2 y 4 ó 3, 3, 2 y 2. Será necesario que el docente oriente el análisis del enunciado y lo compare con aquellos problemas en que sí se exige la distribución en partes iguales.</td></tr>
</table>

	En los problemas de reparto la pregunta se refiere al valor de cada parte y es posible que los niños repartan uno a uno los elementos: *Juana puso 24 conejos en 4 jaulas. Si en cada jaula puso la misma cantidad, ¿cuántos conejos puso en cada una?* En los problemas de partición se conoce el valor de cada parte y es necesario averiguar en cuántas partes se divide la colección: *Juana puso 24 conejos en jaulas. Si puso 4 en cada jaula, ¿cuántas jaulas usó?* Aquí no es posible repartir de uno en uno porque no se sabe en cuántas partes repartir. Es probable que los niños vayan restando sucesivamente 4 a 24 o sumando 4 hasta llegar a 24. El docente también apuntará a que los niños distingan entre los problemas en los que sobran elementos y no se pueden partir (por ejemplo, globos o lápices), problemas en los que sí se puede seguir repartiendo el resto (por ejemplo, chocolates o sogas) y otros en los que no sobran elementos: *José repartió 9 chocolates, en partes iguales, entre 4 amigos, ¿cuánto recibió cada uno?* *La maestra repartió 10 lápices de colores, en partes iguales, entre tres chicos, ¿sobraron lápices?*	
	Construir progresivamente estrategias de cálculo mental para resolver multiplicaciones	**Construir progresivamente un repertorio de cálculos mentales de multiplicación y división, a partir del análisis de relaciones entre productos de la tabla pitagórica y posterior memorización**
	A medida que los niños resuelvan problemas de multiplicación, irán elaborando progresivamente estrategias de cálculo mental. En un principio, los niños podrán reconocer sumas reiteradas que permiten resolver los problemas de multiplicación. El maestro/a, posteriormente, irá proponiendo que usen escrituras multiplicativas que representen la situación. En 2° año se espera que los niños resuelvan multiplicaciones a través de sumas. Por ejemplo pensar el 14 x 4 como 10 + 10 + 10 + 10 + 4 + 4 + 4 + 4 El maestro/a propondrá situaciones en las que se registren algunos resultados y se vuelva sobre ellos para resolver nuevos problemas. Por ejemplo, construir tablas colectivamente (también para 5, 6, 7, 8, 9 y 10):	El maestro/a promoverá la elaboración de un repertorio de cálculos de multiplicación y de división. Para ello, será de gran utilidad que presente situaciones de trabajo con la tabla pitagórica, dado que favorecerá el análisis de las regularidades y propiedades de la multiplicación y la división: - completar la tabla a través de diferentes estrategias (la columna y la fila de un mismo número, la columna del 6 calculando el doble de la del 3, la columna del 9 calculando la suma de las del 4 y el 5). - analizar diferentes relaciones que se presentan en la tabla (productos que se repiten: 3x8=4x6=6x4=8x3=24; productos terminados en 0, relaciones entre tablas: la del 5 y la del 10). - usar los productos de la tabla para resolver divisiones.

pares	zapatos
1	2
2	4
3	6
4	8
5	10
6	12
7	14
8	16
9	18
10	20

triciclos	ruedas
1	3
2	6
3	9
4	12
5	15
6	18
7	21
8	24
9	27
10	30

sillas	patas
1	4
2	8
3	12
4	16
5	20
6	24
7	28
8	32
9	36
10	40

Los cuadros elaborados podrán permanecer en 2º año a disposición de los alumnos/as para ser consultados para nuevos problemas. Su memorización será requerida en 3º año luego del estudio de las relaciones numéricas involucradas.
El docente también deberá incluir problemas que permitan explorar las multiplicaciones por 10 y por 100, estableciendo vinculaciones con los conocimientos sobre el sistema de numeración para indagar "por qué" se agregan ceros:
En un álbum entran 10 figuritas en cada página. Averiguá cuántas figuritas se pueden pegar en 2, 3, y 4 páginas.

Utilizar la calculadora para resolver multiplicaciones y verificar resultados

El docente propiciará el uso de la calculadora para la resolución de cálculos y problemas multiplicativos como los ya presentados en los contenidos anteriores de manera tal que puedan verificar en forma autónoma los resultados obtenidos.
Éste también será un recurso para que los niños se familiaricen con usar el signo de la multiplicación en la calculadora y que puedan resolver problemas con multiplicaciones que involucran números más grandes.

Multiplicar en situaciones que presenten los datos en contextos variados, analizando datos necesarios e innecesarios, pertinencia de las preguntas y cantidad de soluciones del problema

El trabajo con problemas de multiplicación presentados en diferentes contextos -imágenes, enunciados, cuadros de doble entrada, listas, gráficos o combinaciones de éstos- permite que los niños aprendan a interpretar, seleccionar y organizar la información. El maestro/a podrá proponer:
-responder o inventar preguntas a partir de una imagen,

Construir un repertorio de cálculos mentales de multiplicación y división por la unidad seguida de ceros, analizando regularidades y relaciones con el sistema de numeración

Además de los productos de la tabla pitagórica, los niños podrán apropiarse de otros resultados de multiplicaciones y divisiones e incluirlos en su repertorio de cálculos disponibles:
- multiplicación por 10, por 100 y por 1000
- división de números redondos por 10, por 100 y por 1000 (2500 : 10; 2500 : 100; 4000 : 1000)
- multiplicación de números redondos por un dígito (250 x 3; 500 x 6; 3000 x 3)
- división de números redondos por un dígito (3000 : 2; 1500 : 3).

El docente propiciará el análisis de las relaciones entre estos cálculos y las características de nuestro sistema de numeración, proponiendo analizar "por qué" se agregan ceros.

Resolver cálculos mentales de multiplicación y división, a partir del uso de resultados conocidos y de diferentes descomposiciones

El docente propiciará el uso de resultados conocidos para resolver otros cálculos de multiplicación. Por ejemplo, el alumno/a puede utilizar 6 x 8 = 48, para saber cuánto es 48 : 6 ó 48 : 8; o utilizar 5 x 8 = 40 para saber cuánto es 8 x 5; 50 x 8 ó 40 : 8.
El trabajo colectivo podrá apuntar a que los alumnos/as comuniquen sus estrategias y comparen la variedad de cálculos posibles.
También se favorecerá el establecimiento de relaciones con los conocimientos que los niños elaboraron sobre el sistema de numeración y las operaciones para resolver cálculos, por ejemplo para 880 : 4, calcular 800 : 4 + 80 : 4 o bien 88: 4 x 10, ó 880:2:2 (considerando 4 = 2 x 2).
Será necesario un trabajo de análisis y comparación de las diferentes descomposiciones.

seleccionar los datos de una lista para contestar ciertas preguntas,
-resolver problemas a partir de enunciados que requieren considerar qué datos son necesarios o innecesarios para responder una pregunta,
-inventar preguntas que puedan responderse con los datos de un enunciado dado o haciendo cálculos con los datos de un enunciado,
-establecer relaciones entre la pregunta de un problema y los cálculos que pueden realizarse para responderla.
Por ejemplo:
Lila fue a la librería con $50. Los lápices costaban $3, las lapiceras $8, los cuadernos $ 4. Si compró 5 lápices y 4 lapiceras, ¿cuánto gastó?,
Escribí dos preguntas que puedan responderse con estos datos:
Dante tiene 45 globos para vender. Los globos comunes cuestan $5 cada uno y los globos metalizados cuestan $7 cada uno.

Explorar estrategias de cálculo aproximado de multiplicaciones y divisiones

El maestro/a presentará a los niños problemas que se resuelven haciendo sólo un cálculo aproximado, por ejemplo: *Sofía usa 250 gramos de lana para tejer cada bufanda, ¿le alcanza con 900 gramos de lana si quiere tejer 4 bufandas?*
El docente orientará la reflexión para mostrar que no es necesario hacer un cálculo exacto, sino que es suficiente con estimar el resultado y que esto puede hacerse de diferentes maneras. Para proponer estas ideas es necesario que los niños dispongan de estrategias de cálculo estimativo que también pueden trabajarse en forma descontextualizada, por ejemplo:
Sin hacer la cuenta, decidan...
... si 3 x 543 es mayor o menor que 1500,
... si 990 : 50 es mayor o menor que 20,
... expliquen cómo pensaron.
El trabajo con el cálculo estimativo también será de utilidad para anticipar resultados de cálculos exactos de tal modo de poder controlar si el resultado obtenido es razonable:
¿Cuánto darán más o menos estas cuentas?
104 : 5 *6 x 308*

Utilizar la calculadora para resolver cálculos, para resolver problemas y verificar resultados

El docente propiciará el uso de la calculadora como elemento de trabajo permanente para la resolución de cálculos y problemas que involucran multiplicar y dividir. Los niños podrán verificar en forma autónoma los resultados obtenidos por medio de estrategias de cálculo mental, estimativo y algorítmico, sin necesidad de recurrir siempre a la figura del maestro/a para validar los resultados. También resultará útil el uso de la calculadora para resolver aquellos problemas que apuntan en forma prioritaria al análisis del enunciado, de los datos, de las operaciones necesarias o del orden de los cálculos, despejando la complejidad de la resolución del cálculo propiamente dicha. Por ejemplo:
Joaquín fue a la fábrica de ropa a comprar mercadería para su negocio con $500. Estos son los precios: Remera $24; Camisa $ 35; Pantalón $42; Par de Medias $5; ¿Cuántos artículos de cada uno podría comprar?

Sofía usa 250 gramos de lana para tejer cada bufanda. Quiere tejer 3 bufandas para sus sobrinos, una bufanda para el marido y 2 bufandas para la hermana. Tiene 1250 gramos, ¿le falta?, ¿le sobra?, ¿cuánto?

Será necesario que los niños registren los cálculos realizados para poder analizar las diferentes maneras de resolverlos.

Analizar y usar diferentes algoritmos de la multiplicación por una cifra

Luego de que los niños han aprendido a utilizar diferentes procedimientos de cálculo mental apoyándose en descomposiciones y tienen un cierto dominio de los resultados de la tabla pitagórica y de la multiplicación por la unidad seguida de ceros, se encuentran en mejores condiciones de introducirse en el cálculo algorítmico. Para ello, el maestro/a propondrá que elaboren y analicen algoritmos mediante escrituras que representen las diferentes relaciones establecidas a través de cálculos mentales. Los niños podrán tratar representaciones como las siguientes:

			12
135	135	135	135
X4	x4	x4	x4
400 (de 4 x100)	20 (5x4)	140 (4x35)	540
+120 (de 4x30)	+120 (30x4)	+400 (4x100)	
20 (de 4x5)	400 (100x4)	540	
540	540		

En el trabajo colectivo, el docente focalizará la discusión en comparar las escrituras de productos intermedios y analizar si obtienen los mismos resultados con las diferentes estrategias.

Explorar y usar diferentes algoritmos de división por una cifra

A partir del trabajo propuesto anteriormente asociado a la elaboración de recursos de cálculo mental para la multiplicación y la división, el docente propondrá nuevas formas de organizar la escritura de estos cálculos con un formato similar al utilizado en el algoritmo convencional, pero en el que se explicitan los cálculos -multiplicaciones y restas parciales- para hacerlos más transparentes. Por ejemplo:

		689 | 5 -500 100x5 100 ------- 5 x 100 = 500 --- quedan 189 189 -150 30x5 30 --------5 x 30 = 150 --- quedan 39 39 -35 7 x 5 7 --------5 x 7 = 35 --- quedan 4 4 137 O bien: 689 | 5 -500 100 + 30 + 7 189 137 -150 39 -35 4 O bien: 689 | 5 -500 137 189 -150 39 -35 4
		Seleccionar estrategias de cálculo de multiplicación y división, de acuerdo con la situación y los números involucrados
		El docente presentará diferentes situaciones que requieran de cálculo mental, algorítmico, aproximado y con calculadora, para que los alumnos/as puedan seleccionar el tipo de cálculo más pertinente, de acuerdo al tamaño y la redondez de los números, por ejemplo: *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver usando calculadora y cuáles mentalmente?* *520 x 3 120 x 12 440 : 4 654 : 6* *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver mentalmente y cuáles con la cuenta?* *2000 x 5 14 x 9 2346 x 2*

		Explorar problemas de división que demandan analizar el resto o cuántas veces entra un número dentro de otro, por medio de diversos procedimientos y reconociendo la división como la operación que resuelve este tipo de problemas
		A medida que los niños disponen de estrategias de cálculo mental y algorítmico, están en mejores condiciones de explorar nuevos problemas que involucran sentidos más complejos de la división. Los problemas en que es necesario analizar el resto permiten la ampliación del significado de la división por parte de los niños. Por ejemplo, en algunas situaciones lo que sobra provoca que la respuesta del problema no sea el cociente: *En la panadería quieren hornear 50 pizzetas. Si en cada fuente entran 8, ¿cuántas fuentes necesitan?* La necesidad de ubicar las 4 pizzetas que sobran "obliga" a que la respuesta sea 7 y no 6 que es el cociente de la división. Otros problemas serán estudiados con mayor profundidad en segundo ciclo, pero podrán comenzar a ser explorados por los alumnos/as de tercer año. Por ejemplo, aquellos en los que hay que averiguar cuántas veces entra un número dentro de otro y cuánto sobra: *Si en un tablero se coloca una ficha en el número 136 y se retrocede de 6 en 6, ¿cuál es el último número en el que se coloca la ficha antes de llegar a 0?, ¿cuántas veces se retrocede?* El docente promoverá la aparición de procedimientos diversos, cálculos de sumas, restas, multiplicaciones o divisiones y el intercambio de ideas sobre la conveniencia de utilizar unos u otros.
		Multiplicar y dividir en situaciones que presentan los datos en contextos variados, analizando datos necesarios e innecesarios, pertinencia de las preguntas y cantidad de soluciones del problema
		Se trata de proponer situaciones en las que se requiere interpretar, seleccionar y organizar datos para promover la reflexión acerca de los problemas, de las relaciones que pueden establecerse entre los datos, y entre los datos y las preguntas. El maestro/a propondrá a los niños resolver problemas que exijan: -considerar qué datos son necesarios o innecesarios para responder una pregunta,

		-inventar preguntas que puedan responderse con los datos de un enunciado dado o haciendo cálculos con los datos de un enunciado, -elaborar enunciados de problemas a partir de datos, -analizar situaciones que permiten una, ninguna o muchas soluciones, -establecer relaciones entre la pregunta de un problema y los cálculos que pueden realizarse para responderla. Por ejemplo: *-En una perfumería anotaron las ventas que hacen por día de shampoo a $14, crema enjuague a $12 y jabón de tocador a $7* *Lunes martes miércoles jueves viernes* *Shampoo 26 27 28 32 34* *Crema enjuague 25 24 22 30 31* *Jabón de tocador 23 20 35 29 26* *¿Cuánto dinero recaudaron en shampoo cada día de la semana? ¿Cuánto dinero en total, en toda la semana? ¿Cuánto dinero recaudaron en jabón desde el lunes hasta el miércoles?* En esta clase de problemas, los niños deberán considerar los datos necesarios para resolver el problema e identificar y registrar los cálculos. Podrán utilizar la calculadora. Otros ejemplos ponen en juego el análisis de la cantidad de soluciones que admite: *Daniela fue a comprar 48 vasos a un bazar. Vienen embalados en cajas de a 6, 8 y 12 vasos, ¿qué cajas puede comprar?* *Pagó un adelanto y luego tres cuotas de 50 pesos cada una, ¿cuánto gastó?* Abordar relaciones entre preguntas y cálculos es la finalidad de otros problemas: *Elegí la o las preguntas del problema que se resuelven con el cálculo 12 x 8* *En la ferretería tienen que acomodar 140 latas de pintura, entran 12 en cada estante. Hay 4 estantes ocupados.* *¿Cuántos estantes son necesarios para acomodar todas las latas?* *¿Cuántas latas entran en 8 estantes?* *¿Cuántas latas entran en los estantes ocupados?*

		Resolver problemas que requieran usar varias de las cuatro operaciones
		El maestro/a propondrá problemas que se resuelven con cálculos de suma, resta, multiplicación y/o división. Para resolverlos, será conveniente que los niños dispongan de calculadora para que puedan pensar más "despejadamente" en la complejidad que presenta el enunciado. Por ejemplo: *Daniela compró 3 pantalones a $56 cada uno y 4 remeras a $29 cada una, ¿cuánto gastó?* *Para retirar un televisor que cuesta $ 1250, se paga $150 y el resto en 5 pagos iguales. ¿Cuál es el valor de cada pago?* En el análisis colectivo de estos problemas, el maestro/a propiciará el intercambio de ideas acerca de las distintas formas en que pueden ordenarse los cálculos.
		Resolver problemas de reparto que implican partir el entero en partes iguales, utilizando mitades o cuartos y explorando la escritura de los números 1/2, 1/4, etc.
		Se trata de ofrecer a los alumnos/as problemas en los cuales se pueda seguir repartiendo en partes iguales lo que sobra y sea necesario establecer qué cantidad corresponde a cada parte. Para representar estas cantidades se propone que los niños exploren las escrituras de fracciones de uso frecuente (cuartos y medios). Por ejemplo: *Celina trajo 9 manzanas y somos 4. Si todos queremos comer la misma cantidad sin que sobre nada, ¿cuánto nos toca a cada uno?* Otros problemas que involucran estas fracciones serán propuestos en el trabajo con las medidas, pero es en el segundo ciclo donde se estudiarán sistemáticamente los números fraccionarios.

Geometría

Orientaciones generales

¿Cuál es el propósito de la enseñanza de la geometría en el primer ciclo? ¿Cuáles son los objetos de estudio?

El estudio de la geometría[2] permite abordar el tratamiento de las figuras, los cuerpos y sus propiedades como también -bajo cierta gestión de la clase- generar condiciones y oportunidades de introducir a los alumnos/as en un trabajo intelectual propio de la actividad matemática. Por otra parte, favorece la entrada en el trabajo deductivo y anticipatorio que, de no ser abordado en la escuela, quedaría fuera del alcance de los niños dado que no es propio de la vida cotidiana ni se desarrolla espontáneamente. Por ejemplo, la actividad geométrica permite determinar la imposibilidad de dibujar un triángulo que posea dos ángulos obtusos, sin necesidad de construirlo. Si bien este ejemplo será objeto de trabajo en el segundo ciclo, es interesante pensar de qué modo, en los primeros años, se abona el terreno para su abordaje.

Los objetos de estudio de la geometría en el primer ciclo refieren a las características de las figuras y de los cuerpos geométricos. Ha sido motivo de discusión durante mucho tiempo si es conveniente enseñar primero las figuras geométricas o los cuerpos geométricos. Diferentes argumentos enfatizan una u otra entrada. Sin embargo, no hay razones suficientes, hoy día, para afirmar la conveniencia de uno u otro modo de entrada a estos objetos. Es importante abordar las relaciones entre unos y otros, cualquiera sea el orden.

El análisis de las propiedades de las figuras geométricas se propone inicialmente a través de la exploración de una variedad de formas, de tal manera que los alumnos/as puedan identificar, por ejemplo, cantidad de lados, igualdad o no de los lados, lados rectos y curvos, cantidad de vértices, diagonales, etc. Posteriormente a esta entrada por "todas" o "cualquier" figura[3], se introduce un análisis más detallado de algunas, en particular: cuadrados y rectángulos. Los diferentes tipos de problemas favorecerán el reconocimiento y explicitación de sus características.

Respecto de los cuerpos geométricos también el trabajo inicial propuesto es la identificación de algunas de sus características (cantidad de caras, forma de las caras, cantidad de aristas, longitud de las aristas, cantidad de vértices, etc.). Otro aspecto lo constituye el análisis de las relaciones entre las caras de los cuerpos y las figuras geométricas. En tercer año, se propone iniciar el estudio de los desarrollos planos de cubos.

El trabajo en el primer ciclo tendrá una impronta fuertemente exploratoria. Los dibujos serán un buen punto de partida para la enseñanza de las figuras geométricas[4], pero es importante estar alertas frente a lo que permiten "ver". Es decir, se trata en el primer ciclo de que los alumnos/as vayan un poco "más allá" del reconocimiento puramente visual de las figuras y cuerpos y empiecen a pensar en algunas de las características que los definen y que se intenta representar en los dibujos. Desde el primer ciclo será conveniente presentar diversidad de representaciones de las figuras (en variadas posiciones con respecto a la hoja y de distintas dimensiones) para favorecer que los alumnos/as no confundan las características de las figuras con algunas de sus representaciones.

[2] En adelante, al hablar de geometría, haremos referencia a la geometría euclideana.

[3] La referencia a todas o cualquier figura implica, tal como se propone en la grilla de contenidos, que los alumnos/as traten con una gran variedad de figuras geométricas (regulares, irregulares, con lados curvos, rectos o ambos, con o sin "nombre", etc.), en aquellos problemas en los que se busca que identifiquen características, diferencias, similitudes, pero sin necesidad de conocer los "nombres".

[4] A veces se confunden dibujo y figura. El dibujo es la marca en la hoja en tanto que la figura es un objeto "ideal" que puede caracterizarse por un conjunto de relaciones.

Se propone también introducir a los alumnos/as en un modo de trabajo en que deban hacerse responsables de la verdad o falsedad de las respuestas obtenidas. En algunos problemas se admitirá que determinen la validez por estrategias más próximas a lo empírico, por ejemplo, la superposición entre el original y la copia frente a un problema que propone copiar una figura. Progresivamente se promoverá que puedan elaborar razones que expliquen los resultados o respuestas obtenidas mediante el uso de algunas propiedades de las figuras y los cuerpos. Por ejemplo, frente al problema "¿Se podrán construir en hoja cuadriculada tres rectángulos diferentes, que tengan dos lados de 4 cm?", los alumnos/as podrán argumentar que es posible, porque los otros dos lados "pueden ser más largos o más cortos".

¿Qué clases de problemas proponer a los alumnos/as?

Al igual que se plantea para la enseñanza de los números y de las operaciones, se propone la entrada a la enseñanza de los conceptos geométricos a través de problemas. Algunos de ellos, demandan la exploración e identificación de las características distintivas de una figura o de un cuerpo dentro de una colección. Por ejemplo, aquellos problemas en los cuales se debe adivinar una figura o un cuerpo mediante preguntas dentro de una colección que se propone. En este recorrido, los alumnos/as podrán identificar algunas características de las figuras o los cuerpos y apropiarse progresivamente de un vocabulario específico -admitiendo en este acercamiento algunas expresiones provisorias que se van a ir ajustando a medida que avanzan los espacios de reflexión y se van estableciendo nuevos acuerdos- .

Otros problemas permiten establecer relaciones entre distintas figuras geométricas. Por ejemplo, si se propone explorar de qué manera se podrá plegar una hoja de forma cuadrada de forma tal que al abrirla, se obtengan cuatro triángulos. Una idea que subyace a este problema es que la diagonal del cuadrado lo divide en dos triángulos iguales. Estas relaciones podrán ser explicitadas en el momento de analizar la resolución del problema.

Con la finalidad de que los alumnos/as puedan establecer relaciones entre figuras y cuerpos se proponen otros problemas. Por ejemplo, si se trata de determinar cuántos triángulos son necesarios para cubrir las caras de una cierta pirámide.

Otro grupo de problemas permite estudiar con mayor detenimiento características de algunas figuras o algunos cuerpos. Se trata de situaciones que implican reproducir o construir figuras o cuerpos. Por ejemplo, algunas actividades de copiado de figuras posibilitan identificar que los cuadrados tienen todos sus lados iguales, o que los rectángulos tienen lados opuestos iguales, etc. En primer año los alumnos/as pueden copiar sencillas figuras en hoja cuadriculada y más adelante, en 3º año, se podrá proponer el copiado de figuras en hoja lisa usando regla y escuadra. Hacia el fin del ciclo los alumnos/as podrán resolver problemas que impliquen ampliar o reducir determinadas figuras usando hoja cuadriculada. En otros problemas se demandará construir figuras, sin dar el modelo a la vista, bajo ciertas condiciones. Por ejemplo: "Construir en hoja cuadriculada, usando regla, un rectángulo con uno de sus lados de 4 cm y otro en hoja lisa usando regla y escuadra". Los instrumentos geométricos (regla y escuadra) y las diferentes clases de hojas (lisa, cuadriculada, rayada) varían la exigencia de la tarea demandada al alumno/a y por lo tanto las propiedades que se ponen en funcionamiento. Por ejemplo, para la construcción en hoja cuadriculada el ángulo recto está ya determinado por los cuadraditos, en cambio la construcción en hoja lisa provoca la necesidad de identificar y construir ángulos rectos usando la escuadra. Esta cuestión será objeto de reflexión en relación al rectángulo y sus características.

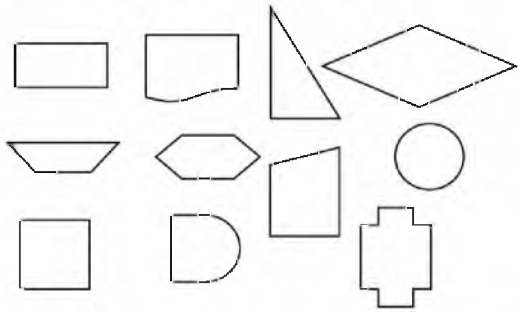
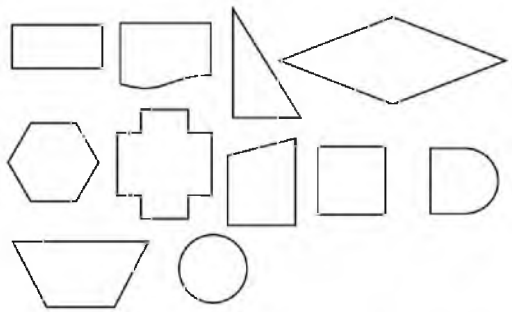
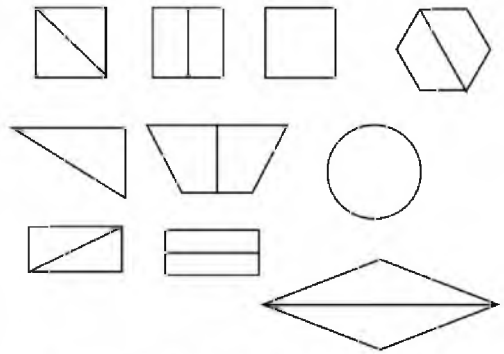
Entre los problemas que demandan construcciones, algunos incluyen producir e interpretar información para reproducir el dibujo de una figura. Por ejemplo, se podrá solicitar a un grupo que elabore un mensaje escrito, sin dibujos, que describa una figura dada. Otro grupo deberá reproducir dicha figura en hoja lisa a partir de la información recibida. Al finalizar, se realiza la superposición de la copia con el modelo para verificar si quedaron iguales. Más allá del éxito o no de la tarea de reproducción, la reflexión se centrará en cuál es la información necesaria para poder reproducir una figura y el mejor modo de comunicarla. Esta información está asociada a las características de las figuras.

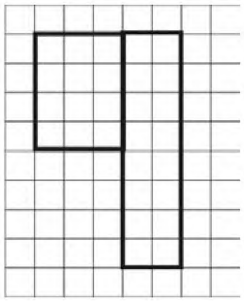
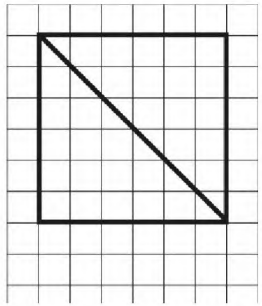
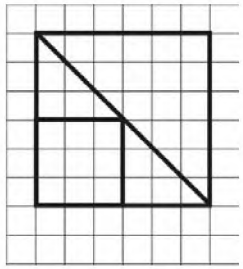
Algunos problemas de construcciones involucran tratar con cuerpos. Por ejemplo, construir "esqueletos" de cuerpos - a partir de varillas que funcionen como aristas y bolitas que representen los vértices -, o bien reproducir cuerpos a partir de tener disponibles sus caras.

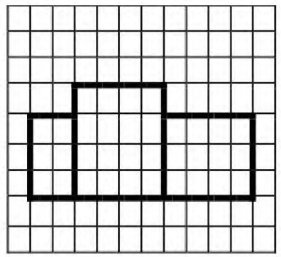
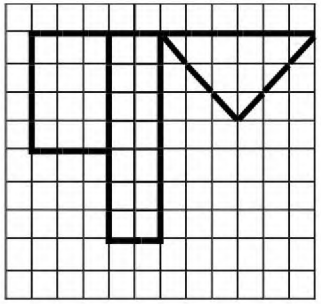
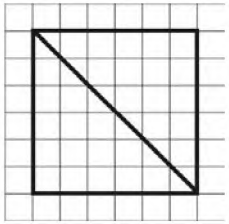
Finalmente, interpretar desarrollos planos es parte del trabajo solicitado a los alumnos/as de 3º año para estudiar algunas de las características de los cubos.

En el trabajo geométrico en el primer ciclo, a partir de problemas como los enunciados anteriormente, se promueve una tarea exploratoria, en la que los alumnos/as podrán construir, probar, dibujar, superponer, desarmar, borrar y empezar otra vez. Pero a la vez, es necesario que el docente invite a los alumnos/as a abandonar - por un momento- dicha actividad más próxima a lo empírico y favorezca una entrada a un trabajo anticipatorio. Apoyados en el tarea que vienen realizando, el docente podrá "tirar de la cuerda" para presentar nuevos problemas que apunten a anticipar "sin ensayar". Por ejemplo: "¿Podríamos doblar el cuadrado y obtener cuatro cuadrados? ¿Cuántas aristas y cuántos vértices deberíamos solicitar para construir "el esqueleto" de un cubo? ¿Qué medidas convendría tomar para estar seguros de que la copia de este rectángulo quede igual que el original? ¿Qué instrumento convendría usar para poder hacer un cuadrado en hoja lisa? ¿Cuál sería la "huella" que dejaría una esfera si la apoyáramos despacito en una hoja? Este tipo de trabajo anticipatorio se inicia en el primer ciclo y se profundiza en el segundo ciclo.

Organización y secuenciación por año | Geometría

1°	2°	3°
Figuras geométricas		
Explorar, reconocer y usar características de figuras para distinguir unas de otras	**Explorar, reconocer y usar características de figuras para distinguir unas de otras**	**Explorar, reconocer y usar características de figuras para distinguir unas de otras**
El maestro/a propondrá diversos problemas que involucran la identificación de figuras dentro de una colección lo suficientemente variada como para forzar la explicitación de similitudes y diferencias sin necesidad de identificar los nombres de cada una de ellas. Un tipo de problema podría involucrar la presentación de una colección de figuras (cuadrados, rectángulos, triángulos, pentágonos, rombos, algunas con lados curvos, circunferencias, etc.) a partir de la cual los alumnos/as deberán identificar una que ha sido elegida, mediante preguntas y respuestas. Elaborar las preguntas y las respuestas demandará explicitar algunas de sus características: lados iguales o diferentes, lados rectos o curvos, cantidad de lados y vértices, etc.  Se podrá a su vez dar "pistas" a los alumnos/as para que la identifiquen, elegir alguna y que los alumnos/as elaboren pistas que permitan a otro reconocerla, etc.	El maestro/a propondrá diversos problemas que involucran la identificación de figuras dentro de una colección lo suficientemente variada como para forzar la explicitación de similitudes y diferencias sin necesidad de identificar los nombres de cada una de ellas. Tal como se propuso en primer año, un tipo de problema podría involucrar la presentación de una colección de figuras (cuadrados, rectángulos, triángulos, pentágonos, rombos, algunas con lados curvos, circunferencias, etc.) a partir de la cual los alumnos/as deberán identificar una que ha sido elegida. Elaborar las preguntas y las respuestas demandará explicitar algunas de sus características: lados iguales o diferentes, lados rectos o curvos, cantidad de lados y vértices, etc.  Se podrá a su vez dar "pistas" a los alumnos/as para que la identifiquen, elegir alguna y que los alumnos/as elaboren pistas que permitan a otro reconocerla, etc.	Se trata de recuperar algunas características de las figuras tratadas en primero y segundo años: lados iguales o diferentes, lados rectos o curvos, cantidad de lados y vértices. Se incorporan también las ideas de lados paralelos o perpendiculares, puntos medios de los lados, segmentos que dividen una figura y diagonales. Ejemplo: se presenta una colección de figuras como la siguiente a partir de la cual los alumnos/as deberán identificar una que ha sido elegida mediante la formulación de preguntas  Se podrá a su vez dar "pistas" a los alumnos/as para que la identifiquen, elegir alguna y que los alumnos/as elaboren pistas que permitan a otro reconocerla, etc.

Reproducir figuras que contienen cuadrados y rectángulos, como medio para analizar algunas características	Reproducir figuras que contienen cuadrados, rectángulos y triángulos como medio para analizar algunas características	Construir figuras que contienen cuadrados, rectángulos y triángulos como medio para analizar algunas características
Entre los problemas que el docente podrá ofrecer a sus alumnos/as, se encuentran aquellos que demandan copiar dibujos que contengan cuadrados y rectángulos, presentados en hojas cuadriculadas. El copiado también deberá efectuarse en hoja cuadriculada, usando regla. Ejemplo: copiar en otra hoja cuadriculada el siguiente dibujo:  El modo de decidir si el copiado es correcto podrá ser por superposición. Con este tipo de problemas el docente podrá poner el acento en explicitar características asociadas a la longitud de cada lado, en términos de cantidad de cuadraditos. Estas ideas permitirán a los alumnos/as reconocer que el cuadrado tiene los cuatro lados iguales en tanto que el rectángulo tiene dos lados iguales y otros dos lados iguales. El problema del ángulo recto queda resuelto por el mismo papel cuadriculado. Otro de los problemas que el maestro/a podrá presentar consiste en completar una guarda formada por diferentes figuras que incluyan cuadrados y rectángulos, usando regla. La guarda se presenta en papel cuadriculado. Por ejemplo: *Continuar la siguiente guarda en papel cuadriculado de manera tal que queden siempre repetidas estas figuras en el mismo orden:*	Entre los problemas a proponer a los alumnos/as, se podrían encontrar los que implican el copiado de figuras (cuadrados, rectángulos -con o sin diagonales- y triángulos rectángulos o isósceles -sin hacer mención del nombre de estos triángulos-). El modelo y la copia se realizarán en hoja cuadriculada usando regla graduada. Por ejemplo: *Copiar el siguiente dibujo en hoja cuadriculada:*  Al finalizar, se realizará la superposición de la copia con el modelo para verificar si quedaron iguales. Se trata de poner en juego la igualdad de la longitud de los lados opuestos, así como la idea de diagonal. El papel cuadriculado favorece la exploración de estas características. Otro de los problemas que el maestro/a podrá presentar consiste en completar una guarda formada por diferentes figuras usando regla. La guarda se presenta en papel cuadriculado. Por ejemplo: *Continuar la siguiente guarda en papel cuadriculado de manera tal que queden siempre repetidas estas figuras en el mismo orden:*	Entre los problemas que se deberá ofrecer a los alumnos/as se encuentran aquellos que involucran copiar figuras que contienen cuadrados, rectángulos y triángulos o combinaciones de estas figuras. El modelo se podrá presentar en hoja lisa o cuadriculada y la copia se realizará en hoja lisa o cuadriculada, usando regla graduada y escuadra. Por ejemplo: *Copien en una hoja cuadriculada el siguiente dibujo:*  *Copien en una hoja lisa el siguiente dibujo, usando la escuadra:*  Al finalizar, se realizará la superposición de la copia con el modelo para verificar si quedaron iguales. Mediante este tipo de problemas comienzan a ponerse en juego características asociadas a la longitud de los lados, paralelismo y perpendicularidad. Posteriormente, el maestro/a podrá proponer problemas que impliquen ampliar o reducir una figura o configuración de figuras en hoja cuadriculada. Por ejemplo: *Ampliar la siguiente figura de manera que siga siendo un cuadrado*

	 Otros de los posibles problemas a presentar son los que implican construir cuadrados o rectángulos en hojas cuadriculadas a partir de la medida de sus lados, en términos de cantidad de cuadraditos. Por ejemplo: *Dibujar en hoja cuadriculada un cuadrado que tenga 4 cuadraditos de lado y un rectángulo cuyos lados midan 5 cuadraditos y 3 cuadraditos.*	 Otros de los posibles problemas a presentar son los que implican construir cuadrados o rectángulos en hojas cuadriculadas o lisas usando regla y escuadra a partir de la medida de sus lados. Otro tipo de problema consiste en solicitar a un grupo que elabore un mensaje escrito (sin dibujos) que describa una figura dada. Otro grupo deberá reproducir dicha figura en hoja lisa a partir del mensaje recibido. Al finalizar, se realiza la superposición de la copia con el modelo para verificar si quedaron iguales. Posteriormente el maestro/a podrá proponer actividades tendientes a profundizar el estudio de las características de las figuras y a incorporar vocabulario específico, por ejemplo: acortar los mensajes producidos, analizar distintos textos escritos por los alumnos/as o presentados por el docente, entre los que deberán elegir el que describe más apropiadamente una figura dada.
Establecer relaciones entre distintas figuras geométricas (cuadrados, rectángulos y triángulos)	**Establecer relaciones entre distintas figuras geométricas (cuadrados, rectángulos y triángulos)**	**Establecer relaciones entre distintas figuras geométricas (cuadrados, rectángulos y triángulos)**
Se trata de proponer diferentes tipos de problemas que involucran componer y descomponer figuras a partir de otras figuras. Por ejemplo, a partir de un cuadrado de papel, plegarlo de manera que al desplegarlo, queden determinados triángulos. Otro tipo de problemas podrá implicar cubrir o armar un cuadrado o un rectángulo con triángulos. Esta tarea será inicialmente a través de ensayos, por superposición y luego se les solicitará a los alumnos/as que anticipen la cantidad necesaria de triángulos para el cubrimiento.	El maestro/a propondrá diversos problemas que involucran componer y descomponer figuras a partir de otras. Por ejemplo, plegar un rectángulo de papel de modo que al desplegarlo, quede determinado un cuadrado o plegar un cuadrado, de modo de obtener 2 rectángulos. Luego que queden 4 triángulos. Otra clase de problemas exige cubrir o armar un cuadrado o un rectángulo con triángulos dados. Esta tarea será inicialmente a través de ensayos, por superposición y luego se les solicitará a los alumnos/as que anticipen la cantidad necesaria de triángulos para el cubrimiento.	El maestro/a propondrá diversos problemas que involucran componer y descomponer figuras a partir de otras figuras. Por ejemplo, plegar un rectángulo de papel de modo que al desplegarlo, quede determinado un cuadrado o plegar un cuadrado, de modo que queden determinados rectángulos y triángulos. Otra clase de problemas exige cubrir o armar un cuadrado con triángulos dados. Esta tarea será inicialmente a través de ensayos, por superposición y luego se les solicitará a los alumnos/as que anticipen la cantidad necesaria de triángulos para el cubrimiento.

Cuerpos geométricos

Explorar, reconocer y usar características de los cuerpos geométricos para distinguir unos de otros	Explorar, reconocer y usar características de los cuerpos geométricos para distinguir unos de otros	Explorar, reconocer y usar características de los cuerpos geométricos para distinguir unos de otros
Se trata de proponer problemas diversos que involucran la identificación de cuerpos dentro de una colección. La tarea es inicialmente exploratoria. Por ejemplo, se presenta a los alumnos/as una colección que incluya cuerpos geométricos de distinta cantidad de caras y aristas, distinta forma de caras, regulares e irregulares, con caras planas y curvos, (cubos, prismas, pirámides, cilindros, conos y esferas del mismo color y material) El maestro/a elige un cuerpo y ofrece algunas pistas que orientan su identificación por parte de los alumnos/as. Las pistas centran la atención en las características de los cuerpos que son objeto de trabajo en la clase. El docente no exigirá el uso de los nombres de cada cuerpo de la colección. Otro ejemplo podría ser agrupar cuerpos según sus características con la finalidad de explicitar los criterios que utilizaron para agruparlos.	El maestro/a propondrá problemas diversos que involucran la identificación de cuerpos dentro de una colección, de manera tal de profundizar el reconocimiento y análisis de las características de los cuerpos. Se podrá avanzar en la incorporación de vocabulario específico referido a los elementos (arista, vértice, cara) y a las características (caras curvas y planas) de los cuerpos. Por ejemplo, se presenta una colección con cuerpos de distinta cantidad de caras y aristas, igualdad o desigualdad de las longitudes de las aristas, distinta forma de caras, regulares e irregulares, con caras planas y curvas, (cubos, prismas y pirámides de distintas bases, cilindros, conos y esferas del mismo color y material). El maestro/a elige un cuerpo sin decir cuál es y ofrece algunas pistas que orientan su identificación por parte de los alumnos/as y que permiten explicitar características de los cuerpos que son objeto de trabajo en la clase.	El maestro/a propondrá problemas diversos que involucran la identificación de cuerpos dentro de una colección. A medida que se brindan nuevas oportunidades de enfrentarse a este tipo de problemas, se apunta a profundizar el reconocimiento y análisis de las características de los cuerpos. Se avanza en la incorporación de vocabulario específico referido a los elementos (arista, vértice, cara) y a las características (caras curvas y planas) de los cuerpos. Por ejemplo, analizar diferencias y similitudes entre cuerpos: cantidad de caras y aristas, igualdad o desigualdad de las longitudes de las aristas, distinta forma de caras, regulares e irregulares, con caras planas y curvas. Otro problema consiste en solicitar a un grupo que elabore un mensaje escrito (sin dibujos) que describa una configuración de cuerpos dada. Otro grupo deberá reproducir dicha configuración a partir del mensaje recibido. Al finalizar, se comparan ambas configuraciones para verificar si quedaron iguales. Este problema exige comunicar qué cuerpos y en qué posiciones se colocan, usando vocabulario específico para lograrlo.
Reproducir cuerpos como medio para explorar algunas características de cubos y prismas	**Reproducir cuerpos como medio para explorar algunas características de cubos, prismas y pirámides**	**Reproducir e interpretar reproducciones de cuerpos como medio para explorar algunas de sus características**
Entre los problemas a proponer se encuentran los que implican confeccionar cuerpos con masa. Se trata de favorecer el análisis de las características de los cuerpos: cantidad de caras, caras curvas o planas, cantidad de vértices, etc. Posteriormente se podrá proponer reproducir cuerpos sin el modelo presente, confrontándolo luego con el original. De este modo se profundiza el análisis de las características antes mencionadas.	Se trata de ofrecer problemas que permitan considerar algunas de las características de cada cuerpo geométrico. Por ejemplo, reproducir un cubo y un prisma a partir de usar varillas de diferentes longitudes (como aristas) y bolitas de plastilina (como vértices). Los alumnos/as inicialmente podrán construirlos con el modelo a la vista y progresivamente anticipar cuántos elementos de cada uno precisarán para realizarlo.	Entre los problemas a proponer se encuentran los que implican armado de cuerpos a partir de sus caras o de sus aristas y vértices. Los alumnos/as podrán, mediante diferentes materiales, anticipar qué elementos precisan para reproducir cada cuerpo. La confrontación posterior con el modelo permitirá dilucidar si la anticipación fue correcta. Otro tipo de problemas exige la interpretación y análisis de diferentes representaciones de cuerpos, poniendo especial atención en aquellas características que se preservan en la representación y cuáles no. Por ejemplo, analizar dibujos posibles de un cuerpo desde diferentes puntos de vista.

Establecer relaciones entre cuerpos y figuras geométricas	Establecer relaciones entre cuerpos y figuras geométricas	Establecer relaciones entre cuerpos y figuras geométricas
El maestro/a propondrá diversos problemas que involucran analizar las figuras que determinan las caras de los cuerpos. Por ejemplo, cubrir o armar un cuerpo con figuras, inicialmente ensayando y luego anticipando el tipo y cantidad necesaria de figuras. También se podrán presentar dibujos y los alumnos/as deberán determinar qué caras de qué cuerpos permitirían su cubrimiento.	El maestro/a propondrá diversos problemas que involucran analizar las figuras que determinan las caras de los cuerpos. Por ejemplo, cubrir o armar un cuerpo con figuras, inicialmente ensayando y luego anticipando el tipo y cantidad necesaria de figuras. También se podrán presentar dibujos y los alumnos/as deberán determinar qué caras de qué cuerpos permitirían su cubrimiento.	El maestro/a propondrá problemas diversos que involucran analizar las figuras necesarias para cubrir las caras de un cuerpo geométrico y la disposición de las mismas. Se deberán presentar desarrollos planos de diferentes cuerpos y solicitar a los alumnos/as que identifiquen el cuerpo al que corresponden. Posteriormente se podrá comprobar si la anticipación fue correcta armando el cuerpo. En otros casos se podrá presentar varios desarrollos planos, algunos de los cuales permiten armar el cuerpo y otros no. Los alumnos/as deberán determinar cuáles lo permiten y cómo se dieron cuenta. Otra clase de problemas exigirá cubrir o armar un cuerpo anticipando el tipo y cantidad necesaria de figuras. Por ejemplo, para armar un prisma de base hexagonal, anticipar la cantidad necesaria de rectángulos y hexágonos. Se podrá partir de la presentación de una colección de figuras que incluyan, además de las necesarias, otras innecesarias de modo de favorecer mayor precisión en la identificación de características de los cuerpos.

Espacio

Orientaciones generales

¿Qué involucra el estudio del espacio en primer ciclo?

Al ingresar al primer ciclo, los niños han transitado diversas experiencias ligadas al espacio físico, tanto en el jardín de infantes como fuera de la escuela. Han construido un conjunto de conocimientos prácticos y sistemas de referencia que les permiten desplazarse de un lugar a otro, lanzar una pelota hacia un objetivo, ubicarse o ubicar una persona u objeto en determinado espacio. Estas nociones espaciales se desarrollan espontáneamente y no requieren de un trabajo sistemático desde el área de Matemática. Existen en cambio, otros conocimientos espaciales útiles para resolver problemas cuya adquisición requiere de un trabajo sistemático, por ejemplo la interpretación de un plano.

Es necesario proponer a los niños problemas en los que sus conocimientos prácticos espaciales no les resulten suficientes, que les presenten una dificultad y los "obliguen" a producir conocimientos que las situaciones cotidianas y los juegos no les permiten elaborar.

Los problemas matemáticos relacionados con el espacio refieren a una representación del mismo, y por lo tanto no se resuelven empíricamente, es decir, a través de desplazamientos reales, recorridos, etc. Implican realizar una abstracción de la realidad siendo la representación sólo un modelo que permite tomar decisiones y anticiparnos a las acciones efectivas.

¿Qué tipo de problemas proponer?

Los problemas que se proponen incluyen representaciones gráficas, así como descripciones, tanto orales como escritas. Al resolver problemas que implican brindar o interpretar información para localizar objetos en determinado espacio, se avanza progresivamente en el dominio de un vocabulario específico que permite lograr una ubicación más ajustada. Los espacios de trabajo colectivo donde se discuten los desajustes, las imprecisiones de las indicaciones, los aciertos y los errores, ofrecen un marco apropiado para promover avances en la apropiación y uso de este vocabulario cada vez más cercano a los términos y códigos de uso social. En un inicio se trabajará oralmente y se irá avanzando hacia la producción de textos escritos. Los problemas de comunicación permiten poner en juego estos conocimientos. Por ejemplo, en 1° año se podrán proponer situaciones que impliquen ubicar elementos en el dibujo de un espacio determinado.

Respecto de las representaciones gráficas se apunta a que los alumnos/as aprendan a interpretar la información contenida en croquis, planos, mapas, etc., analizando la presencia de ciertos puntos de referencia, la ubicación de objetos o el punto de vista de algún observador. También se espera que puedan producir representaciones de diversos espacios físicos (el aula, la escuela, etc.) cada vez más ajustadas, utilizando puntos de referencia, analizando distancias relativas y proporciones en el tamaño de los objetos a representar.

Inicialmente trabajarán con espacios conocidos y pequeños, por ejemplo escondiendo un objeto en el salón y dando pistas a los compañeros para que lo encuentren. Progresivamente se ampliarán los espacios con los que se trabaje e irán ajustando los sistemas de referencia que les permitirán localizar objetos y personas.

Un aspecto a tener en cuenta se vincula con la referencia que el alumno/a considera al elaborar la información necesaria para ubicar un objeto pudiendo pensarla a partir del propio cuerpo, de un objeto en particular o del espacio más amplio. La consideración simultánea de estos distintos aspectos puede provocar confusiones en la elaboración e interpretación de referencias que podrán ser sometidas a discusión en el momento de trabajo colectivo. Por ejemplo, "a la derecha", considerando el propio cuerpo o la derecha de la mesa. Los errores de interpretación y la falta de éxito en la localización constituyen ocasiones para discutir acerca de la necesidad de establecer acuerdos.

Otros problemas se vinculan con interpretar o elaborar recorridos en planos, indicar desplazamientos. A los alumnos/as les resulta menos complejo interpretar que producir estas representaciones. Por ejemplo, un alumno/a puede estar en condiciones de interpretar la información que brinda un croquis sobre el recorrido para visitar el zoológico pero aún no tener disponibles los conocimientos que le permitan realizar esa representación.

En momentos de trabajo colectivo, se promoverá la discusión sobre la relación que deben guardar unos elementos respecto de otros y de los diferentes puntos de referencia, los tamaños, las formas y las proporciones. Estas instancias son una buena oportunidad para que los niños comiencen a interpretar los dibujos y planos hechos por otros, sean de uso social o realizados por sus compañeros.

El trabajo en primer ciclo tiene una impronta fuertemente exploratoria. Se propone a su vez, llevar adelante un trabajo ligado al análisis y discusión sobre las producciones de los niños, comparando las diversas estrategias empleadas, justificando las decisiones tomadas, difundiendo sus ideas para que puedan ser usadas por todos. En este sentido, resulta oportuno explicitar que no se espera evaluar estos aspectos individualmente. Este tipo de trabajo apunta a ir realizando avances de manera progresiva asumiendo el largo plazo que implica su despliegue, continuando y profundizando su abordaje en el segundo ciclo.

Organización y secuenciación por año | Espacio

1°	2°	3°
Resolver problemas que involucran la comunicación oral de la ubicación de personas y objetos en el espacio	**Resolver problemas que implican la descripción, interpretación y análisis de la ubicación de personas y objetos en el espacio**	**Resolver problemas que implican la producción e interpretación de instrucciones escritas para comunicar la ubicación de personas y objetos en el espacio, analizando posteriormente la pertinencia y suficiencia de las indicaciones dadas**
Para comenzar a estudiar el espacio, el docente podrá proponer problemas que requieren elaborar información sobre la ubicación de un objeto. Los alumnos/as darán "pistas" a otro grupo que permita encontrar un objeto escondido, por ejemplo, en el salón. Encontrar el objeto a partir de las pistas dará cuenta del acierto, tanto en la elaboración como en la interpretación de la información. Los niños podrán analizar colectivamente la insuficiencia de ciertas pistas y avanzar hacia otras más específicas. Otro tipo de problemas implica el uso de dibujos que representan espacios físicos y la comunicación de información para ubicar objetos en ellos. Por ejemplo, a partir de un dibujo que representa una habitación con algunos elementos –puerta, ventana, cama, mesa, silla, placard-, un grupo de alumnos/as da pistas orales a otro para que, sin ver el modelo, ubiquen esos elementos en un dibujo de la misma habitación y lo repliquen en forma idéntica al original. En la puesta en común de las representaciones realizadas por los grupos, pueden analizarse diferentes descripciones de la posición de un mismo objeto a partir de una imagen. Los alumnos/as deberán determinar cuál es la que permite identificarlo.	Un tipo de problemas a presentar involucra la elaboración e interpretación de información escrita para ubicar objetos o personas en un espacio determinado. Por ejemplo, esconder uno o varios objetos en el salón y elaborar "pistas" para que otros puedan encontrarlo. También se podrán presentar dibujos que representen un espacio determinado, recuperando lo trabajado en primero, para que un grupo de alumnos/as ubique sus elementos –cama, mesa, sillas- siguiendo las indicaciones que le da otro grupo de alumnos/as. Un aspecto a analizar es cómo varía la indicación según el punto de vista del que observa y la necesidad de buscar puntos de referencia que favorezcan la correcta interpretación. Igualmente, pueden analizarse diferentes descripciones de la posición de un objeto a partir de una imagen. Los alumnos/as deberán determinar cuál es la que permite identificarlo. En este tipo de actividad es posible elaborar con los alumnos/as "consejos" para estar seguros de ofrecer correctamente la información. Por ejemplo, realizar ajustes en las referencias que se producen de un objeto respecto de otro objeto, respecto del propio cuerpo o de un espacio más amplio.	Se trata de enfrentar a los alumnos/as a la necesidad de brindar información para poder ubicar objetos o personas en diversos espacios -aula, patio de la escuela-. Este tipo de situaciones demanda establecer puntos de referencia e identificar que la posición del observador puede hacer variar la información. Del mismo modo, se podrán generar situaciones que exijan describir un recorrido para llegar, por ejemplo, desde el aula a la dirección de la escuela. Los errores que se presenten podrán ser discutidos en espacios de trabajo colectivo, lo que permitirá identificar las dificultades y elaborar "consejos" para jugar mejor. Por ejemplo, realizar ajustes en las referencias que se producen de un objeto respecto de otro objeto, respecto del propio cuerpo o de un espacio más amplio.
Resolver problemas que implican la comunicación e interpretación de desplazamientos y trayectos por medio de dibujos, gráficos o instrucciones verbales orales o escritas	**Resolver problemas que implican la comunicación e interpretación de recorridos por medio de dibujos, gráficos o instrucciones orales o escritas**	
Un tipo de situación a plantear consiste, por ejemplo, en elaborar dibujos o gráficos que permitan a las familias y al resto de los alumnos/as informarse sobre el recorrido establecido para visitar una exposición de trabajos o ubicar un puesto en particular. Los alumnos/as también podrán dictar al docente un instructivo que informe sobre el recorrido sugerido para ser expuesto en una cartelera. Podrá comprobarse si el dibujo o el texto permiten ubicarse en el espacio, invitando a una persona que no haya participado del proceso a que lo utilice efectivamente. Realizar ajustes a este dibujo o texto para que sean más claros, forma parte de la tarea que se propone en torno a la comunicación e interpretación de recorridos.	El maestro/a podrá proponer a los alumnos/as, por ejemplo, realizar un recorrido por la escuela para luego, a través de un dibujo o instructivo, comunicar a los demás el recorrido realizado. Se podrá comprobar si el dibujo o el texto permiten reproducir el recorrido en cuestión o realizar, de ser necesario, los ajustes para que sean más claros. También se promoverá la interpretación de distintos recorridos –por ejemplo, los que se encuentran en folletos de museos, zoológico o exposiciones- y, si es posible, realizar una visita en la que se siga efectivamente ese recorrido usando el plano.	

Resolver problemas que implican interpretar dibujos y planos de diferentes espacios físicos conocidos y desconocidos para anticipar y comunicar la ubicación de objetos.	**Resolver problemas que implican interpretar planos de diferentes espacios físicos conocidos (aula, patio, casa), analizando puntos de vista, ubicación de objetos, formas diversas de representar, proporciones, códigos y referencias**	**Resolver problemas que implican interpretar sistemas de referencias, formas de representación y trayectos en diferentes planos de uso social referidos a espacios físicos amplios (zoológico, museo, pueblo, ciudad)**
El maestro/a podrá proponer a los alumnos/as problemas que brinden la oportunidad de avanzar en la interpretación de la información que ofrece un plano. La situación de encontrar un objeto escondido en el salón puede resultar útil para que las pistas se ofrezcan, esta vez, a partir de un plano del aula. Encontrar efectivamente el objeto guiándose por las indicaciones del plano, permite pensar que el plano ha sido bien elaborado e interpretado. Otra propuesta posible consiste en ubicar en un plano de la escuela las distintas aulas, la biblioteca, la dirección, puertas de emergencia, etc. Este plano podrá quedar expuesto en el aula y ser consultado en diversas oportunidades en que los alumnos/as deban dirigirse a alguno de estos lugares. Los alumnos/as podrán usar códigos convencionales o códigos propuestos por ellos.	Se trata de plantear problemas que impliquen conocer e interpretar planos diversos de uso social, por ejemplo, del zoológico, mapas de ruta, plano de trenes, plano de una casa o del barrio, etc. Se generarán debates e intercambios acerca de la información que brindan, las referencias usadas, si guardan o no ciertas proporciones, etc.	El docente promoverá la resolución de problemas que impliquen conocer e interpretar planos diversos de uso social, por ejemplo del zoológico, mapas de ruta, plano de trenes, plano de una casa o del barrio, etc. Se generarán debates e intercambios acerca de la información que brindan, las referencias usadas, si guardan o no ciertas proporciones, etc. Al trabajar con planos de espacios más amplios, como la escuela o el barrio, se podrá solicitar la identificación de un aula en particular o de algún edificio del barrio analizando puntos de referencia. Por otro lado, se podrá ingresar a páginas web que contengan imágenes satelitales (Google earth, www.mapsgoogle.com u otras), ubicando en dichas imágenes distintos lugares: la cancha de algún equipo cercano a la escuela, la escuela misma, algunos edificios reconocidos, etc.
Resolver problemas que implican realizar representaciones gráficas de espacios pequeños y conocidos ubicando algunos objetos	**Resolver problemas que involucran el completamiento o la elaboración de planos de diferentes espacios físicos conocidos (aula, patio), analizando puntos de vista, ubicación de objetos y formas diversas de representar**	**Resolver problemas que involucran la producción de planos de diferentes espacios físicos (plaza, patio), analizando puntos de vista, ubicación de objetos, formas diversas de representar proporciones, códigos y referencias**
Para realizar representaciones, se podrá presentar a los alumnos/as un esquema inicial de un espacio determinado con algunos puntos de referencia marcados –por ejemplo, el plano de la biblioteca de la escuela con sus puertas y ventanas-. Los niños deberán representar los elementos que se encuentran en ese espacio. Para disminuir la dificultad que implica dibujar los elementos, el maestro/a podrá entregar dibujos de los objetos a ubicar –mesas, estantes, mapas, sillas, vitrinas-. Será conveniente que estas figuras sean variadas y de diferentes tamaños para poder introducir la discusión sobre las proporciones. Una tarea más compleja consiste en proponer a los alumnos/as que ensayen la elaboración del plano, por ejemplo, del aula. Los alumnos/as se enfrentarán al desafío de realizar el plano. Esta tarea requerirá realizar ajustes y reelaboraciones sucesivas de modo de aproximarse lo más posible al espacio que se quiere representar.	El maestro/a podrá proponer problemas, semejantes a los de primer año, para recuperar lo trabajado en torno a cómo ubicar algunos objetos en un plano. Se podrán proponer nuevos espacios a representar y aumentar la cantidad de elementos para ubicar. Otra propuesta consiste en presentar planos incompletos de espacios y solicitar la identificación de algunos elementos, como las aulas dentro del plano de la escuela o edificios y negocios en el plano del barrio. Este trabajo implica un "ida y vuelta" del espacio al plano de modo de cotejar si lo que han señalado se corresponde con la realidad, discutir sobre puntos de referencia a tener en cuenta, ampliar e incorporar vocabulario específico. Otra situación posible a proponer a los alumnos/as, es elaborar un plano del aula. Esta tarea requerirá realizar ajustes y reelaboraciones sucesivas de modo de aproximarse lo más posible al espacio que se quiere representar, analizando las proporciones.	Se trata de plantear situaciones que impliquen ubicar elementos en un plano considerando puntos de vista, la relación que se establece entre unos elementos y otros, las proporciones. Otra propuesta consiste en presentar planos incompletos de espacios más amplios, como la escuela o el barrio. Se podrá solicitar la identificación de las distintas aulas, o de la escuela y distintos edificios o negocios dentro del barrio. Este trabajo implica un "ida y vuelta" del espacio al plano de modo de cotejar si lo que han señalado se corresponde con la realidad, discutir sobre puntos de referencia a tener en cuenta y ampliar vocabulario específico. Puede presentarse a los alumnos/as la propuesta de elaborar un plano. Esta tarea requerirá realizar ajustes y reelaboraciones sucesivas de modo de aproximarse lo más posible al espacio que se quiere representar, respetando las proporciones.

Resolver problemas que implican identificar diferentes puntos de vista desde los cuales puede ser representado un objeto o situación	Resolver problemas que implican identificar diferentes puntos de vista desde los cuales puede ser representado un objeto o situación	Resolver problemas que implican identificar diferentes puntos de vista desde los cuales puede ser representado un objeto o situación
Al resolver los problemas propuestos para abordar los contenidos anteriores, los alumnos/as se ven enfrentados a analizar los diferentes puntos de vista desde los que puede ser representado un objeto o situación. Esta reflexión surge, fundamentalmente, al presentarse errores de interpretación desde un punto de vista diferente desde el que fue concebida la representación. El maestro/a podrá presentar problemas que tienen el propósito de discutir específicamente estas cuestiones y establecer acuerdos a tener en cuenta en nuevas representaciones. Por ejemplo, se plantea a distintos alumnos/as sentados en diferentes lugares en torno a una mesa, el dibujo de un objeto o conjunto de objetos colocados en el centro de la misma. Pueden mezclarse los dibujos y reconocer quién lo produjo en relación a lo que "se ve" desde el lugar en que estaba sentado o identificar su posición a partir de lo que pudo dibujar.	El maestro/a podrá presentar a los alumnos/as problemas similares a los propuestos para primero. Entre los posibles, se encuentran aquellos que consisten en analizar un conjunto de fotos de la misma situación tomadas desde diferentes puntos de vista determinando los aspectos que pueden verse o permanecen ocultos desde cada perspectiva.	Se apunta a retomar y profundizar las propuestas realizadas para 1° y 2°. El maestro/a podrá plantear el análisis de diferentes planos, realizados desde diferentes puntos de vista (desde arriba, desde el frente, etc.), discutiendo en forma colectiva qué indicadores se tienen en cuenta para determinar la posición de quien lo produjo. Posteriormente, los alumnos/as podrán elaborar planos del aula o de su casa desde diferentes puntos de vista y comparar las diferentes producciones con sus compañeros. Será interesante identificar el punto de vista desde el cual fue elaborado cada plano.

Medida

Orientaciones generales

En el primer ciclo se propone que los niños exploren algunas cuestiones ligadas a la medida, en particular a las medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo.

¿Qué aspectos involucra el inicio en el estudio de las medidas de longitud, capacidad y peso?

Las medidas de longitud permiten abordar, desde primer año, un conjunto de problemas de medición efectiva. Se propone enfrentar a los alumnos/as tanto a problemas que puedan resolverse por comparación directa *(¿cuál es el niño/a más alto?)* como a problemas que exijan usar intermediarios y obliguen a medir a partir de alguna unidad de medida que puede ser no convencional, tales como lápices, cuadernos, manos, pasos, hilos, etc. Para provocar intencionalmente la necesidad de medir se tratará de objetos que no pueden superponerse (*¿cuál pizarrón es más largo: el de 1° A o el de 1° B?*)

Estos primeros problemas generarán la ocasión de analizar colectivamente algunos aspectos centrales de la medición tales como: la determinación de la unidad a utilizar, cómo establecer cuántas veces entra dicha unidad en el objeto que se mide, usar números para expresar esa medida y considerar el error como parte inherente del proceso de medir - posiblemente en un grupo de alumnos/as si todos midieran el patio con el mismo hilo, obtendría resultados cercanos pero no iguales-. Introducir a los alumnos/as en estas cuestiones será posible a partir de comparar y analizar resultados y procedimientos usados. Medir los enfrentará también a considerar la unidad de medida más conveniente según la magnitud del objeto a medir, por ejemplo, la conveniencia de usar manos, pasos o hilos para medir la longitud del patio.

Progresivamente se propone que los alumnos/as resuelvan problemas que impliquen la determinación de longitudes usando el metro, el centímetro y el milímetro como unidades de medida. En todos los años se propone analizar la necesidad de usar o no unidades de medida convencionales cuando las situaciones requieran comunicar información. En 2° año se propone que los alumnos/as aprendan a utilizar la regla y cintas métricas para medir longitudes, así como conocer y usar la equivalencia entre metro y centímetros para resolver problemas sencillos.

Además de explorar la medición efectiva de longitudes, los alumnos/as podrán aprender a identificar en qué casos se usan gramos, litros, metros, centímetros, mg, cm^3. No se espera que puedan realizar equivalencias, sino que circule información sobre diferentes unidades y sus ocasiones de uso. Una visita al supermercado, un folleto de compras, una encuesta a familiares, una exploración de la alacena podrán promover el establecimiento de las unidades y magnitudes que se usan para cada producto (por ejemplo: *¿la leche se pesa o se mide la capacidad? ¿se usan litros o mililitros? ¿el arroz se vende por kilo o por litro? ¿es lo mismo un kilo que un litro de helado?*).

Si bien es más sencillo plantear problemas de medición efectiva respecto de la longitud, los alumnos/as podrán abordar una exploración de las medidas de capacidad y peso. Se propone que usen y conozcan distintos instrumentos de uso social tales como balanzas, jarras medidoras, vasos y cucharas graduadas, etc.

Otro aspecto que forma parte del trabajo en torno a la medida es la resolución de problemas que impliquen estimar medidas de longitud, peso y capacidad. Se intenta que los alumnos/as puedan tener una idea aproximada de cuánto pueden pesar objetos conocidos por ellos, cuál puede ser la capacidad de diferentes envases, etc. Aprender a estimar les exigirá empezar a tener una representación tanto de las unidades de medida más convenientes como de las magnitudes aproximadas.

Tanto para capacidad como para longitud y peso, el docente proveerá información sobre algunas equivalencias (por ejemplo 1metro = 100 cm; 1 kilogramo = 1000 gramos, etc.) Esta información estará a disposición de los alumnos/as para ser consultada y no es necesario requerir aún su memorización.

Tomar contacto con medidas de longitud, capacidad y peso promoverá la circulación de algunas expresiones decimales y fraccionarias. Si bien no se espera que los alumnos/as produzcan estas escrituras, el docente podrá proponerlas y mostrar la equivalencia entre ellas. Por ejemplo, *1,50 m = 150 centímetros.* En 3º año se incorporan también problemas que impliquen usar medios y cuartos kilos y medios y cuartos litros.

¿Qué cuestiones implica el trabajo con las medidas de tiempo en el primer ciclo?

Respecto de las medidas de tiempo en 1º año se promoverá que los alumnos/as puedan conocer la distribución de días en la semana y de meses en el año y utilizar el calendario para ubicar fechas y determinar duraciones. Entre 2º y 3º año se incorpora la lectura de la hora en diferentes tipos de relojes y el cálculo de duraciones. En 3º año se incluye también la resolución de problemas que exijan usar equivalencia entre horas y minutos y usar expresiones como 1/2 hora, 1/4 hora y 3/4 hora.

Organización y secuenciación por año | Medida

1°	2°	3°
Medidas de longitud, capacidad y peso		
Resolver problemas que impliquen medir y comparar medidas de longitudes	**Resolver problemas que impliquen medir y comparar medidas de longitudes**	**Resolver problemas que impliquen la medición de longitudes usando el metro, el centímetro y el milímetro como unidades de medida**
Para que los alumnos/as puedan introducirse en cuestiones de la medida, el docente podrá presentar algunos problemas que impliquen comparaciones de longitudes en forma directa. Por ejemplo: *¿Cuál de los chicos de la mesa es más alto?*. Otros problemas exigirán usar "intermediarios" (hilos, sogas, manos, reglas, etc) al tratarse de objetos que no pueden superponerse. Por ejemplo: *¿Este escritorio es más largo o más corto que el de la maestra de 2° año? ¿La ventana es más ancha que la puerta?* Se espera que los alumnos/as puedan usar hilos, sogas, manos, pasos para determinar longitudes y compararlas.	El docente podrá presentar algunos problemas que impliquen la comparación de longitudes en forma directa y otros que exijan usar intermediarios (manos, reglas, hilos, etc.) dado que los objetos no pueden ser trasladados. Por ejemplo: *¿Este escritorio es más largo o más corto que el de la maestra de 2° año? ¿La ventana es más ancha que la puerta?* También se propondrán problemas que apunten a que los alumnos/as establezcan una unidad de medida para llevar a cabo una medición y determinen cuántas veces entra dicha unidad en el objeto que se mide. Los niños podrán medir el mismo objeto con diferentes unidades de medida y analizar las diferencias en los resultados obtenidos según los tamaños de las unidades elegidas -por ejemplo, medir el pizarrón con las manos y analizar cómo varían resultados en función del tamaño de las mismas- así como identificar los errores que podrían surgir de este proceso a partir de medir todos el mismo objeto y con la misma unidad, y obtener, sin embargo, medidas diferentes. Para usar unidades convencionales se podrán proponer problemas que exijan comunicar una medida a otra persona. Por ejemplo, enviarle un mensaje escrito a la directora de la escuela para pedir una soga que permita cubrir el largo del patio para hacer un juego. El docente organizará un intercambio de ideas acerca de la conveniencia de la unidad de medida y de los instrumentos de medición a utilizar.	El docente podrá presentar algunos problemas que impliquen comparaciones o la determinación de longitudes usando diferentes tipos de reglas y cintas métricas. También informará la equivalencia entre metros, centímetros y milímetros. En muchas de las actividades los alumnos/as podrán enfrentarse a medir directamente; en otros casos a interpretar medidas dadas, por ejemplo: *¿200 cm serán 2 metros o 20 metros?, ¿qué es más 300 mm o 1m?, ¿es cierto que un metro son 1000 mm?, ¿cuál es el más alto de estos chicos: Luis que mide 1 m y 25 cm o Carlos que mide 120 cm?* A partir de estos problemas podría circular la expresión 1,25 metros. Si bien no se espera que los alumnos/as produzcan escrituras decimales, el docente podrá proponerlas y mostrar la equivalencia entre, por ejemplo, 1 metro y 50 centímetros con 1, 50 m o 150 centímetros, sin exigirle a los alumnos/as su uso en forma autónoma. También podrán usar la regla para problemas de construcciones geométricas de cuadrados o rectángulos y para ello podrán usar indistintamente expresiones como 4 cm y medio o 4 cm y 5 mm. La escritura 4,5 cm podrá aparecer y circular pero no se espera que sea producida por los alumnos/as, ni exigido su uso.
Resolver problemas que impliquen usar unidades convencionales y no convencionales para medir longitudes El docente podrá proponer problemas que permitan que los alumnos/as se inicien en la necesidad de determinar una unidad de medida y en establecer cuántas veces entra dicha unidad en el objeto que se mide. Los alumnos/as podrán medir un mismo objeto con diversas unidades de medida y analizar las diferencias en los resultados obtenidos según los tamaños de las unidades elegidas. Se trabajará simultáneamente con unidades de medida convencionales y no convencionales ya que la elección de una u otra depende de las necesidades de la situación. El docente podrá hacer notar cómo en aquellas situaciones donde hay que comunicar una medida se suelen usar unidades convencionales.		
Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos El docente podrá organizar situaciones para que los alumnos/as conozcan diferentes unidades de medida e instrumentos de uso social. Por ejemplo, a partir de trabajar con envases de alimentos, productos de limpieza, remedios, podrán identificar en qué casos se usan gramos, litros, metros, cm, mg, cm^3.	**Utilizar regla y cintas métricas para medir longitudes y conocer la equivalencia entre metro y centímetros** Para muchas de las actividades anteriores se podrá utilizar la regla o el metro. El docente informará la equivalencia entre metros y centímetros que podrá ser consultada para comparar o expresar longitudes. Para usar estos instrumentos de medición y las equivalencias entre unidades,	**Utilizar regla y cintas métricas para medir longitudes y conocer la equivalencia entre metro y centímetros** Para muchas de las actividades anteriores se podrá utilizar la regla o el metro. El docente informará la equivalencia entre metros y centímetros que podrá ser consultada para comparar o expresar longitudes. Para usar estos instrumentos de medición y las equivalencias entre unidades,

No se espera que los alumnos/as puedan identificar equivalencias, sino que se apunta a que circule información sobre diferentes unidades y sus ocasiones de uso. El maestro/a también podrá organizar actividades que permitan a los alumnos/as conocer y usar distintos tipos de balanzas, jarras medidoras, metro de carpintero, reglas, etc. Por ejemplo, realizar una visita a la farmacia, pesarse y registrar pesos de cada uno en diferentes momentos del año, hacer marcas en la pared con la altura de los niños y analizar las variaciones que se fueron estableciendo de una toma a otra, usar jarras y vasos medidores para cocinar, etc.	los alumnos/as podrán medirse y registrar sus medidas, medir diferentes objetos del aula o de la escuela y comparar sus longitudes. También podrán usar la regla para problemas de construcciones geométricas sencillas tales como copiados de cuadrados o rectángulos y usar la expresión "4 cm".	los alumnos/as podrán medirse y registrar sus medidas, medir diferentes objetos del aula o de la escuela y comparar sus longitudes. También podrán usar la regla para problemas de construcciones geométricas sencillas tales como copiados de cuadrados o rectángulos y usar la expresión "4 cm".
	Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos	**Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos**
	El docente podrá organizar algunas situaciones para que los alumnos/as puedan conocer diferentes unidades de medida e instrumentos de uso social. Por ejemplo, a partir de trabajar con envases de alimentos, productos de limpieza, remedios, podrán identificar en qué casos se usan gramos, litros, kg, km, cm^3. No se espera que los alumnos/as puedan identificar equivalencias, sino que circule información sobre diferentes unidades y sus ocasiones de uso. También se podrán organizar actividades que permitan a los alumnos/as conocer y usar distintos tipos de balanzas, jarras medidoras, metro de carpintero, centímetro de costura, regla. Por ejemplo, realizar una visita a la farmacia, pesarse y registrar pesos de cada uno en diferentes momentos del año, hacer marcas en la pared con la altura de los niños y analizar las variaciones que se fueron estableciendo de una toma a otra, usar jarras y vasos medidores, etc. Se podrán también explorar medidas de distancias superiores al metro, por ejemplo distancias entre pueblos o ciudades para introducir la idea de kilómetros.	El docente podrá organizar algunas situaciones para que los alumnos/as puedan conocer diferentes unidades de medida e instrumentos de uso social. Por ejemplo, a partir de trabajar con envases de alimentos, productos de limpieza, remedios, podrán identificar en qué casos se usan gramos, litros, kilogramos, kilómetros. También a partir del uso de envases podrá aparecer la unidad cm^3 y el docente podrá informar que 1 litro de bebida es prácticamente lo mismo que 1000 cm^3. Se dejará a disposición de los alumnos/as algunas equivalencias útiles (1kg = 1000 g; 1 metro = 100 cm, etc.) para resolver problemas de comparación o suma de medidas. Por ejemplo: *Malena compró 1 kg de azúcar y 750 gramos de pan. ¿La bolsa pesa más o menos que 2 kg?; Laura mide 1 metro y 64 cm y Zulema mide 180 cm, ¿cuántos cm le lleva?; ¿Será cierto que con tres vasos de 250 cm^3 se llena una botella de un litro?; ¿Qué es más pesado: tres cajas de 2 kilos o 5 cajas de 500 gramos?, etc.* Cuando sea posible, luego de que los alumnos/as encuentren soluciones, se podrá recurrir a instrumentos de medición para corroborar las respuestas encontradas. También es posible explorar medidas de distancias superiores al metro, por ejemplo distancias entre pueblos, ciudades, países para introducir la idea de kilómetros. Las equivalencias estarán a disposición de los alumnos/as para ser consultadas y no es necesario requerir aún su memorización. Resolver problemas que impliquen estimar medidas de longitud, peso y capacidad y determinar la unidad de medida más conveniente El docente podrá proponer a sus alumnos/as situaciones que exijan estimar longitudes, capacidades o pesos: *¿Cuál es la altura aproximada del árbol que se ve desde la ventana?, o bien, ¿En cuál de estas jarras entra más agua?,*

		¿Cuánto creen que puede medir un bebé recién nacido, la montaña más alta del mundo, un oso grande, una persona, un lápiz?, ¿Cuánto creen que puede pesar un bebé recién nacido, un elefante, un pajarito? Otros problemas a presentar exigirán determinar la conveniencia de usar unas u otras unidades de medida según la magnitud del objeto a medir.Por ejemplo: *¿qué conviene usar para medir la distancia entre La Plata y Mar del Plata: metros, cm, mm o km?, ¿para medir el peso de un elefante: gramos, mg, kg o toneladas?, ¿y la capacidad de una mamadera?*
		Resolver problemas que impliquen usar medios y cuartos kilos, y medios y cuartos litros
		Se propone que algunas de las situaciones planteadas anteriormente demanden recurrir a ciertas expresiones fraccionarias: 1/2 metro, 1/4 kilo, 3/4 litro, etc. Por ejemplo: *Hay botellas de 1 litro y 1/2, de 2 y 1/4 y de 1/2 litro de gaseosa. Encontrá varias formas de armar al menos 5 litros; Eduardo compró 1/4 kilo de helado de chocolate, 750 gramos de helado de vainilla y 1 y 1/2 kilo de helado de frutilla. ¿Compró más o menos que 3 kilos?*
Medidas de tiempo		
Conocer la distribución de días en la semana y de meses en el año y utilizar el calendario para ubicar fechas y determinar duraciones	**Leer la hora en diferentes tipos de relojes y calcular duraciones**	**Leer la hora en diferentes tipos de relojes y calcular duraciones**
El docente podrá organizar actividades permanentes que permitan a los alumnos/as sistematizar el uso de los recursos de medición social del tiempo (día, semana, mes, año). Podrán utilizar el calendario para ubicar acontecimientos (fiestas patrias, cumpleaños, salidas) y para calcular duraciones. Por ejemplo: *¿cuántos días faltan para el acto del 9 de julio?, ¿cuántos días dura el invierno?, ¿cuántos días tiene una semana?, ¿cuántas semanas tiene un mes?, ¿cuántos meses tiene un año?, ¿cuántas semanas tiene un año?*	Se trata de proponer situaciones que permitan a los alumnos/as recurrir a los diferentes portadores de información para identificar diferentes acontecimientos asociados a horas. Se espera que los alumnos/as, entre 2º y 3º año, aprendan a leer la hora en relojes de aguja y digitales y a interpretar diferentes maneras de expresar horas y minutos. En 2º, el docente podrá proponer sencillos problemas que exijan usar expresiones "en punto", "y media", "y cuarto", "menos cuarto" e informar cuántos minutos hay en una hora, cuántos segundos hay en un minuto, etc. Dicha información podrá estar disponible para ser consultada frente a nuevos problemas.	Se trata de proponer situaciones que permitan a los alumnos/as recurrir a los diversos portadores de información para identificar diferentes acontecimientos asociados a horas. Se espera que los alumnos/as, entre 2º y 3º año, aprendan a leer la hora en relojes de aguja y digitales y a interpretar diferentes maneras de expresar horas y minutos (3 horas y 45 minutos, 3.45; 3: 45; 3^{45}; etc.)
		Resolver problemas que exijan usar equivalencia entre horas y minutos y usar expresiones 1/2 hora, 1/4 hora y 3/4 hora
		El docente presentará problemas que exijan determinar la distancia entre dos horarios. Por ejemplo: *El tren salió a las 3: 45 y llegó a las 5: 30 ¿cuánto duró el viaje?; El vuelo tenía que salir 18.20 y salió con 1/2 hora de atraso. ¿A qué hora salió?* Para resolver estos problemas el docente ofrecerá información acerca de la equivalencia entre horas y minutos. Se espera que puedan usar las expresiones 1/2 , 3/4 y 1/4 asociándolas a 30 minutos, 45 minutos y 15 minutos respectivamente.

Bibliografía

Sobre la enseñanza de los Números

Bartolomé, Olga y Fregona, Dilma, "El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Brizuela, Bárbara, "Algunas ideas sobre el sistema de numeración escrito en niños pequeños", en Elichiry, Nora Emilce (comp.), *Aprendizaje de niños y maestros/as. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires, Manantial, 2000.

Broitman, Claudia y Kuperman, Cinthia, *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: "La lotería"*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, OPFyL, 2005.

Broitman, Claudia; Kuperman, Cinthia y Ponce, Héctor, *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo*. Buenos Aires, Hola Chicos, 2003.

Carraher, Terezinha; Carraher, David y Schliemann, Analucía, *En la vida diez, en la escuela cero*. México, Siglo XXI, 1991.

DGCyE, SSE, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Dirección de Gestión Curricular, *Propuestas pedagógicas para alumnos/as con sobreedad. Primera secuencia: Numeración*. La Plata, 2007.

_____, Dirección Provincial de Educación Primaria, *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de los Números en el primer ciclo de la EGB*. La Plata, 2001.

Lerner, Delia, "Tener éxito o aprender. Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración", en Alvarado, Mónica y Brizuela, Bárbara (comps.), *Haciendo Números*. México, Paidós, 2005.

_____, *La matemática en la escuela aquí y ahora*. Buenos Aires, Aique, 1992.

_____, Sadovsky, Patricia y Wolman, Susana, "El sistema de numeración: un problema didáctico", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de las Matemáticas*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

MECyT, *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Primer ciclo. Nivel Primario*. Buenos Aires, 2006.

_____, *Serie Cuadernos para el aula*. Buenos Aires, 2006.

_____, *El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática EGB 1*. Buenos Aires, 2001.

MEGC, SSE, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Los niños, los maestros/as y los números. Desarrollo Curricular. Matemática para 1ro y 2do grado*. Buenos Aires, 1992.

Nemirovsky, Myriam, "Leer no es lo inverso de escribir", en Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.

Quaranta, María Emilia y Wolman, Susana, "Discusiones en las clases de matemáticas: ¿qué se discute?, ¿para qué? y ¿cómo?", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Quaranta, María Emilia; Tarasow, Paola y Wolman, Susana, "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Scheuer, Nora; Bressan, Ana María y Rivas, Silvia, "Los conocimientos numéricos en niños que inician su escolaridad", en Elichiry, Nora Emilce (comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Terigi, Flavia y Wolman, Susana, "Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 43, OEI, 2007.

Wolman, Susana, "La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el primer año de la EGB", en Kaufman, Ana María (comp.), *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de*

la EGB. Buenos Aires, Santillana, 2001.

Sobre la enseñanza de las Operaciones

Broitman, Claudia, *La enseñanza de las operaciones en el Primer Ciclo.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

DGCyE, SSE, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Dirección de Gestión Curricular, *Propuestas pedagógicas para alumnos/as con sobreedad. Segunda secuencia: Operaciones.* La Plata, 2007.

_____, Dirección de Educación Primaria, Gabinete Pedagógico Curricular, *Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB.* La Plata, 2001.

_____, *Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la multiplicación en los tres ciclos de la EGB.* La Plata, 2001.

_____, *Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la división en los tres ciclos de la EGB.* La Plata, 2001.

MECyT, *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza, Primer ciclo, Nivel Primario.* Buenos Aires, 2006.

_____, *Serie Cuadernos para el aula.* Buenos Aires, 2006.

_____, *El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática, EGB 1.* Buenos Aires, 2001.

Parra, Cecilia, "Cálculo mental en la escuela primaria", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de las Matemáticas.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Quaranta, María Emilia y Wolman, Susana, "Discusiones en las clases de matemáticas: ¿qué se discute?, ¿para qué? y ¿cómo?", en Panizza, Mabel (comp.), Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Vergnaud, Gerard, *El niño/a, las matemáticas y la realidad. Problemas de las matemáticas en la escuela.* México, Trillas, 1991.

_____ y Durand, Carlos, "Estructuras aditivas y complejidad psicogenética", en Coll, César (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares.* Madrid, Siglo XXI, 1983.

Wolman, Susana y Quaranta, María Emilia, "Procedimientos numéricos de resolución de problemas aditivos y multiplicativos. Relaciones entre aspectos psicológicos y didácticos", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE),* Nº 16, Buenos Aires, FFyL, UBA, 2000.

Wolman, Susana, "Algoritmos de suma y resta: ¿por qué favorecer desde la escuela los procedimientos infantiles?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Nº 14, Buenos Aires, FFyL, UBA, 1999.

Sobre la enseñanza de la Geometría

Broitman, Claudia e Itzcovich, Horacio, "Geometría en los primeros grados de la escuela primaria: problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* Buenos Aires, Paidós, 2003.

_____, *Figuras y cuerpos geométricos. Propuestas para su enseñanza.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.

Castro, Adriana, "Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco", en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación Inicial.* Buenos Aires, Paidós, 2000.

DGCyE, SSE, Dirección Provincial de Educación Primaria, Gabinete Pedagógico Curricular, *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Geometría en EGB.* La Plata, 2001.

Fregona, Dilma, *Les figures planes comme «milieu» dans l'enseignement de la géométrie: interactions, contrats et transpositions didactiques.* Thèse, Université de Bordeaux I, 1995.

Gálvez, Grecia, «La Geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental», en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de las Matemáticas*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

MECyT, *Enseñanza de la Matemática. Geometría*, Selección bibliográfica III, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Buenos Aires, 1995.

Quaranta, María Emilia y Ressia de Moreno, Beatriz, "El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños/as", en *Colección 0 a 5. La educación en los primeros años*, Tomo 56 "Enseñar matemática". Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

Saiz, Irma, "El aprendizaje de la geometría en la EGB", en revista *Novedades Educativas*, Nº 71, Buenos Aires, 1996.

Sobre la enseñanza del Espacio

Berthelot, René y Salin, Marie-Hélène, "L'enseignement de la géométrie á l'ecole primarie" (La enseñanza de la geometría en la Escuela Primaria), en *Grand N*, Nº 53, Grenoble, 1993.

Broitman, Claudia, "Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio", en *Colección 0 a 5. La educación en los primeros años*, Tomo 22 "Educación matemática II". Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

_____ e Itzcovich, Horacio, *Figuras y cuerpos geométricos. Propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.

Saiz, Irma, "La derecha... ¿de quién? Ubicación espacial en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Sobre la enseñanza de la Medida

Consejo Provincial de Educación de Río Negro, Secretaría Técnica de Gestión Curricular, Área Matemática 2, *La medida: un cambio de enfoque*. Río Negro, 1997.

Chamorro, María del Carmen, "El Currículum de medida en educación primaria y ESO y las capacidades de los escolares", en *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, Nº 10, Barcelona, Graó, 1996.

_____ y Belmonte, Juan Miguel, *El problema de la medida*. Madrid, Síntesis, 1988.

MECyT, *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza, Primer ciclo, Nivel Primario*. Buenos Aires, 2006.

MEGC, SSE, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*. Buenos Aires, 2004.

Segovia, Isidoro y Rico, Luis, "La estimación en medida", en *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, Nº 10, Barcelona, Graó, 1996.

Vergnaud, Gerard, *El niño/a, las matemáticas y la realidad. Problemas de las matemáticas en la escuela*. México, Trillas, 1991.

Ciencias Sociales

Primer ciclo

Índice

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo 227
Organización de los contenidos 227

Distribución de contenidos en el primer ciclo **230**
Sociedades y culturas: cambios y continuidades 230
Sociedades, culturas y organización del espacio 230

Contenidos 231
Primer año 231
Sociedades y culturas: cambios y continuidades 231
Sociedades, culturas y organización del espacio 236
Indicadores de avance 239
Segundo año 240
Sociedades y culturas: cambios y continuidades 240
Sociedades, culturas y organización del espacio 245
Indicadores de avance 248
Tercer año 249
Sociedades y culturas: cambios y continuidades 249
Sociedades, culturas y organización del espacio 254
Indicadores de avance 258

Bibliografía 259
Bibliografía general 259
Bibliografía de referencia para los temas de enseñanza 259

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo se enmarca en las perspectivas y enfoques desarrollados en el Marco General de este Diseño Curricular.

Los **contenidos** correspondientes al ciclo han sido desplegados en cuadros que ofrecen también **situaciones de enseñanza** para orientar la planificación de las clases. No han sido formuladas con la intención de que constituyan una secuencia de trabajo completa, pero su lectura ofrece numerosas ideas de cómo abordar los contenidos en cada grado. Se proponen estrategias variadas, que ponen en juego diversos **modos de conocer** propios de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela tales como la formulación de hipótesis, la búsqueda de información en distintas fuentes (textos, mapas y planos, testimonios, ilustraciones, objetos, fotografías, películas, novelas, etc.), el intercambio y la confrontación de ideas, el establecimiento de relaciones, y el registro, sistematización y comunicación de la información en diferentes soportes.

Se espera que el desarrollo de los contenidos y las situaciones de enseñanza constituyan un buen punto de partida para que, en cada escuela, los equipos docentes las contextualicen, atendiendo a las particularidades de cada situación escolar.

A continuación del bloque de contenidos se ofrecen **Orientaciones para la enseñanza** donde se despliegan sugerencias para el desarrollo de algunos de los contenidos propuestos.

Al final de cada grado se proponen **Indicadores de avance** que orientan sobre los aprendizajes que los alumnos/as deberán lograr a medida que se avanza en el estudio de los contenidos. El análisis de estos indicadores permitirá a los equipos docentes del ciclo realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos/as, revisar las situaciones de enseñanza propuestas, así como planificar otras que faciliten el avance en los aprendizajes aún no logrados.

Organización de los contenidos

A lo largo del ciclo los contenidos se presentan organizados en dos Bloques:

- Sociedades y culturas: cambios y continuidades
- Sociedades, culturas y organización del espacio

Su delimitación da cuenta de una posibilidad de organizar temas y problemas mediante los cuales se pretende proponer un primer recorrido por algunos aspectos de la realidad social, pasada y presente.

Los contenidos propuestos son analizadores, puertas de entrada, problemáticas o tensiones significativas que atraviesan tanto la realidad social como su conocimiento.

Los contenidos que se presentan en el bloque **Sociedades y culturas, cambios y continuidades** incluyen un acercamiento al conocimiento de la sociedad a través de diversas instituciones, las formas que adoptan según contextos y culturas, las normas que las regulan, sus cambios y permanencias a través del tiempo. Se proponen contenidos para conocer instituciones educativas, sanitarias, culturales o recreativas del medio local y otros; las diversas formas que asume la organización de las familias en el mundo actual y algunas instituciones y organizaciones políticas así como los modos en que los ciudadanos participan de la vida política y resuelven sus conflictos tanto en el presente como en el pasado.

También se incluyen propuestas de trabajo sobre realidades sociales diversas del pasado con la intención de que los niños/as conozcan cómo vivían las personas y grupos en otros tiempos y lugares, los conflictos que tenían, aportando de este modo al enriquecimiento de las ideas infantiles acerca del pasado y ofreciendo elementos para que puedan comparar sociedades en distintos tiempos y establezcan relaciones entre algunas dimensiones de la realidad social.

Se proponen para su conocimiento a lo largo del ciclo algunos aspectos de la vida cotidiana de grupos y personas en contextos temporales que corresponden a sociedades que se estudiarán con más profundidad en segundo ciclo. En primer ciclo la aproximación a estas sociedades no tendrá la pretensión de una ubicación cronológica por parte de los niños/as La propuesta es abordar la vida familiar y la infancia en el pasado cercano (cuando abuelos o padres eran niños/as); conocer cómo era la vida cotidiana de diferentes grupos sociales en tiempos de la colonia, y también en pueblos de la antigüedad. Se aborda el conocimiento de los modos de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino antes de la conquista española estableciendo relaciones con el presente. También se ofrecerán para su estudio algunos recortes temporales para analizar procesos migratorios. Nos centraremos en la sociedad rioplatense de la segunda mitad y fines del siglo XIX, así como en las migraciones desde y hacia la Argentina en la actualidad.

Los contenidos que se presentan en el bloque **Sociedades, culturas y organización del espacio**, proponen analizar las acciones, intereses, motivaciones, intenciones de las sociedades en un contexto particular.

Se espera que a lo largo del ciclo se exploren y contrasten formas de organización de los espacios rurales y urbanos en el presente, dando lugar también a algunas comparaciones con el pasado que permitan identificar algunos cambios y permanencias. ¿Cómo distintas sociedades se organizan, como se relacionan los hombres y transforman las condiciones naturales de un lugar para obtener productos destinados a la subsistencia, para construir obras de infraestructura, o viviendas? ¿De qué modo en contextos culturales distintos las personas organizan actividades productivas? ¿De que modo se concreta la producción y el consumo de bienes y servicios? ¿Cómo se conectan actores sociales y lugares?

Como puede apreciarse en el cuadro de contenidos de ciclo estas preguntas se arrojarán sobre una selección de temas: los trabajos en las áreas urbanas y rurales, el transporte, los trabajos para producir un bien de manera artesanal o industrial, un circuito productivo, o las comparaciones en los modos de vida en áreas rurales y urbanas. Su inclusión en este ciclo permite una primera aproximación a problemas que se desplegarán con más profundidad a lo largo del segundo ciclo.

Se tenderá a trabajar los temas mediante la presentación de casos y ejemplos que permitan contrastar diversos contextos en que distintos actores sociales, con su intencionalidad y sus decisiones intervienen en la construcción de los espacios. Se espera también que el tratamiento de casos particulares ayude a los niños/as a comprender los efectos de las acciones y decisiones de los actores sociales en espacios cercanos o lejanos, que aparecen así vinculados.

En el primer ciclo se pone la mirada sobre aquellos aspectos de la vida en sociedad del pasado y del presente que son más accesibles a la comprensión de los pequeños: la vida familiar y social, la organización del trabajo, el contexto tecnológico en el cual se desenvuelve la vida de las personas, los problemas y conflictos al interior de las familias y entre grupos sociales diversos.

Esta entrada al conocimiento de las sociedades desde la perspectiva de la vida cotidiana facilita para niños/as pequeños comprender acerca de la vida en sociedad y también recupera enfoques de las ciencias sociales. Tanto la perspectiva de la historia contemporánea, como los aportes de la sociología y la antropología, coinciden en que la vida cotidiana es una dimensión central para estudiar la realidad social, para entender los procesos en sus distintas manifestaciones, para comprender tanto como los sujetos experimentan las determinaciones estructurales, como sus posibilidades de apropiarse y resistir a estas determinaciones.

La investigación historiográfica en las últimas décadas del siglo XX, por ejemplo, diversificó sus objetos de estudio y produjo investigaciones sobre aspectos de la vida de las personas que anteriormente habían sido considerados cuestiones poco relevantes para la disciplina histórica. En la actualidad, muchos historiadores sostienen que el estudio de la vida cotidiana es una vía privilegiada para acceder también a la comprensión de los grandes procesos históricos. Conocer, por ejemplo, cómo construyeron sus casas familias de los sectores populares en el conurbano bonaerense en la década del 30, quiénes convivían allí, cuáles eran sus valores y creencias, qué peculiaridades tenía la vida familiar de estos sectores- entre otros aspectos -permite también entender los procesos de industrialización y urbanización que caracterizaron la década del 30 y que pueden observarse en ciudades como Valentín Alsina, Lanús, San Justo en el partido de La Matanza, entre otras.

En el primer ciclo no se espera que los niños/as realicen un estudio en profundidad de la vida cotidiana en diferentes contextos y de los grandes procesos que los explican. Se trata por el contrario de seleccionar algún aspecto significativo para propiciar una inmersión en la vida social. Las propuestas tienen el propósito de abordar la sociedad como una realidad compleja, pausible de ser analizada desde múltiples dimensiones, intentando precisar aspectos de continuidad y cambio.

Recordemos que las dimensiones de análisis constituyen cortes analíticos. Cualquier hecho o proceso social implica simultáneamente aspectos sociales, económicos, políticos, ideológicos; por lo tanto, debe ser visto en su complejidad y desde una perspectiva totalizadora, si bien, a los fines de la presentación escolar puede priorizarse algún o algunos aspectos. Las dimensiones señaladas se refieren a aspectos de lo social que involucran a todas las sociedades. Sin embargo, las distintas sociedades (y los distintos sectores sociales dentro de las mismas) han abordado los problemas que se plantean en forma diversa. En el tratamiento de los temas de enseñanza deberá considerarse cómo permanentemente se cruzan ciertos aspectos de continuidad y semejanza, con otros que más bien resultan en situaciones de variabilidad y cambio.

El propósito de avanzar en la educación para la formación ética y la ciudadanía está presente a lo largo del ciclo.

Los casos y ejemplos propuestos en cada uno de los bloques abren al conocimiento de experiencias culturales diversas. Los ejemplos que se seleccionen permitirán conocer culturas distintas a la propia valoradas en función de principios éticos y derechos consensuados como un modo de propiciar el reconocimiento de la diversidad como un atributo positivo de la vida en una sociedad democrática.

Del mismo modo se incluyen contenidos vinculados con las normas con el propósito de que los alumnos/as reconozcan que en diversos ámbitos de la vida en sociedad los hombres crean y transforman pautas con las que intentan regular algunas características de dichas relaciones. Las situaciones de aula que se propicien estarán orientadas a que establezcan relaciones entre las normas, su origen, sentido y utilidad para valorarlas como herramientas para el intercambio con otros y la convivencia institucional y también reflexionar, sobre la necesidad de cambiarlas y mejorarlas en ocasiones. En relación con los derechos, se espera que las situaciones de enseñanza que se propongan permitan a los niños/as tomar conciencia progresiva de sus propios derechos y responsabilidades en contextos diversos, y que puedan – a través del diálogo y la argumentación- reconocer principios de justicia y solidaridad que se ponen en juego en conflictos de la vida cotidiana. Asimismo se contemplan abordajes de los temas que posibiliten la expresión de opiniones, ideas, sentimientos y juicios de valor para fortalecer la autoestima y apreciar lo valioso que cada uno tiene en cuanto persona, reconociendo individualidades. Del mismo modo en los contenidos propuestos y las formas de abordarlos se incorpora una mirada sobre la realidad social pasada y presente que incluye la perspectiva de género para avanzar en la consideración de la igualdad de mujeres y varones en posibilidades y derechos.

Por otra parte se propicia la inclusión de contenidos vinculados con la Declaración de los derechos del niño/a. Se espera que su tratamiento en diversas situaciones cotidianas permita a los alumnos/as conocerlos y reconocer y valorar el derecho que asiste a niños/as y niñas de tener una identidad, educación, atención y cuidado, entre otros. En este caso se propone trabajar tanto con el análisis de noticias como de experiencias traídas por los alumnos/as.

Asimismo se incluyen en los contenidos de enseñanza aspectos del trabajo y el contexto tecnológico en diferentes momentos históricos, para identificar cambios y permanencias en las formas de trabajar, de fabricar y usar diferentes objetos, en los materiales utilizados, con el propósito de reconocer en ciertas técnicas actuales aportes del pasado. Incluir el tratamiento de temas vinculados con el mundo del trabajo y las técnicas abre, además, la posibilidad de reflexionar sobre las complejas relaciones entre los hombres en la producción y en el uso de los productos.

Distribución de contenidos en el primer ciclo

Sociedades y culturas: cambios y continuidades

Primer año	Segundo año	Tercer año
Instituciones de la vida social en contextos culturales y temporales diversos. Vida familiar y social de distintos grupos sociales en el pasado cercano. Vida familiar y social en sociedades de la antigüedad	Formas de organización familiar en contextos culturales diversos Vida familiar y relaciones sociales de diferentes grupos en la sociedad colonial. Cambios y continuidades en las comunicaciones en diferentes contextos históricos	Participación social y política en diferentes contextos históricos Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente Migraciones hacia la Argentina en diferentes contextos históricos.

Sociedades, culturas y organización del espacio

Primer año	Segundo año	Tercer año
Los trabajos para producir bienes primarios en diferentes contextos. Los servicios en áreas rurales y urbanas.	Los trabajos para producir de forma industrial y artesanal. El transporte de pasajeros en diferentes contextos.	Relaciones sociales y económicas entre áreas rurales y urbanas La vida social en diferentes contextos.

Contenidos

Primer año

Sociedades y culturas: cambios y continuidades

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Instituciones de la vida social en contextos culturales y temporales diversos. • Modos en que las instituciones dan distintas respuestas a las necesidades, intereses y deseos de las personas en contextos espaciales y culturales diversos. • Trabajos y roles para el funcionamiento de las instituciones según contextos y culturas. • Normas que regulan el funcionamiento de las instituciones según contextos y culturas. • Cambios y continuidades en el modo en que las instituciones dan respuesta a las necesidades de las personas. • Las normas que regulan aspectos de la vida entre las personas cambian con el tiempo. • Valoración y vigencia de los derechos del niño.	**Presentación de dos ejemplos que permitan caracterizar el funcionamiento de una institución** (elegir entre: educativa, de salud, cultural o deportiva) **en dos contextos culturales diferenciados, en situaciones de enseñanza que requieran:** • Escuchar relatos e historias de vida que den cuenta del modo en que las instituciones seleccionadas se organizan para dar respuesta a las necesidades de las personas (horarios y modalidades de funcionamiento, organización del espacio y del tiempo,) según el contexto. • Analizar fotografías para describir características del paisaje donde se encuentran los edificios vinculados con las instituciones seleccionadas, para reconocer el tipo de construcciones, particularidades vinculadas con su localización (construcciones sobre pilotes o plataformas flotantes en zonas de islas o inundables; techos a dos aguas en zonas donde nieva; edificios de varios pisos en zonas de alta densidad de población, etc) y establecer relaciones entre las características del contexto y las peculiaridades de las instituciones (escuelas albergue; tren o catamarán sanitario) • Escuchar información leída por el/la docente para conocer las funciones y roles de los distintos actores (según institución elegida: maestros/as, directivos, cocineros, o enfermeros, médicos, sanitaristas, etc.) y efectuar comparaciones. • Realizar entrevistas - con ayuda del/la docente- a personas que realizan distintas tareas para conocer acerca de su trabajo, sus responsabilidades, así como cambios o acontecimientos significativos en la historia institucional. • Conocer algunas normas que regulan el funcionamiento de las instituciones elegidas para efectuar comparaciones (horarios de entrada y salida, horario de atención, uso de uniforme, etc.). • Conversar sobre el sentido de las normas en las instituciones según los contextos, comprenderlas, anticipar posibles conflictos si las mismas no se cumplieran. • Visitar una institución de la localidad y realizar dibujos y escribir palabras en un croquis del edificio para identificar distintos lugares y tareas que se realizan en ellos y utilizarlo con ayuda del/la docente en recorridas por la institución. • Escuchar historias contadas por adultos mayores y observar fotografías para reconocer cambios y continuidades en la institución seleccionada (en las construcciones, en las formas de atención, en los instrumentos y materiales de trabajo, en las vestimentas, en las maneras de organizar las tareas, en el uso de los espacios, etc.) y establecer comparaciones con el presente. • Leer con ayuda del maestro/a documentos (actas, reglamentos, libros de lectura, boletines, etc.) para identificar cambios en las normas de las instituciones.

	• Organizar un museo con objetos que aporten distintos miembros de la comunidad (elementos de escritura, libros de lectura; balanzas, camillas, anuncios; carnet del club, trofeos) para interpretar la información que brindan las diferentes piezas, relacionar los datos obtenidos con los de otras fuentes y compartir con pares y adultos los aprendizajes efectuados. • Producir textos colectivos con ayuda del/la docente para sistematizar los aprendizajes realizados sobre las instituciones. • Realizar intercambios epistolares o vía mail con instituciones contrastantes a la de la propia localidad para brindar y recibir información sobre sus características y funcionamiento. • Escuchar historias contadas por el/la docente o analizar noticias periodísticas que den cuenta de situaciones en las que no se cumplen algunos derechos de los niños/as vinculados con la institución analizada (a la educación, a contar con un ambiente saludable, a la recreación) para opinar acerca de las mismas.
Vida familiar y social de distintos grupos sociales en el pasado cercano. • La vida cotidiana de distintos grupos sociales en el pasado cercano. • Cambios y continuidades en las normas que regulan aspectos de la vida entre las personas. • Formas de sociabilidad y recreación de niños/as y niñas de distintos grupos sociales en el pasado cercano. • El trabajo, los trabajadores y las técnicas en el pasado cercano. • Cambios y continuidades en los trabajos y las técnicas.	**Reconstruir cómo era la vida cotidiana de niños/as de distintos grupos sociales en el pasado cercano** (por ej. cuando los padres o los abuelos eran chicos) **en situaciones que requieran:** • Escuchar relatos e historias para conocer aspectos de la vida familiar (formas de relación entre padres e hijos, formas de crianza, celebraciones familiares y religiosas) de distintos grupos sociales. • Analizar fotografías de distintos grupos sociales para conocer cómo se vestían los niños/as, a qué jugaban, con qué juguetes, cómo eran las reuniones familiares, si los chicos trabajaban y en qué lo hacían y comparar con el presente. • Participar en conversaciones con los compañeros y con el/la docente sobre las conductas esperables en niños/as y niñas en el pasado cercano y en la actualidad, para reflexionar sobre los mandatos sociales acerca de cómo ser varón o mujer. • Elaborar cuestionarios con ayuda del/la docente para realizar entrevistas a adultos que hayan sido niños/as en la época estudiada para recoger testimonios sobre aspectos de la vida cotidiana: cuáles eran los paseos más comunes, dónde se hacían las compras, con qué se pagaba, qué estaba permitido y prohibido, etc. • Organizar encuentros con las familias para jugar juegos tradicionales (bolitas, payana, figuritas, soga) y analizar cambios en las normas para jugarlos. • Analizar fotografías para identificar diferentes oficios del pasado y establecer comparaciones con el presente (permanencia de algunos, desaparición de otros, como por ejemplo: colchonero, zapateros, vendedores callejeros, afiladores, hielero). • Participar en conversaciones para analizar y debatir sobre tareas asignadas a hombres y mujeres dentro y fuera del hogar, comparar con la actualidad y debatir sobre estereotipos sociales relacionados con el mundo del trabajo. • Analizar fotografías o publicidades de época para establecer conjeturas acerca de cómo se resolvían las necesidades cotidianas cuando no existía un artefacto u objeto conocido. • Participar en conversaciones para analizar situaciones en las que persisten modos de hacer las cosas similares a los del pasado (tracción a sangre, iluminación a kerosén, leña para cocinar, etc.). • Realizar dibujos y comentarios escritos sobre aspectos que les resultan significativos o curiosos de la infancia de otros tiempos. • Construir grupalmente y con ayuda del/la docente líneas de tiempo para ubicar el momento estudiado incorporando imágenes y textos breves. • Producir escrituras grupales con ayuda del/la docente utilizando convenciones temporales (antes, hace muchos años, cuando los abuelos/papás eran chicos) aplicadas al contexto estudiado[1].

[1] Se sugiere ampliar y profundizar estas ideas con la lectura del Documento Curricular Prácticas del Lenguaje.

Vida familiar y social en sociedades de la antigüedad. • Jerarquías, derechos y obligaciones de los diferentes grupos sociales. • Viviendas y objetos de la vida cotidiana de distintos grupos sociales. • Trabajos, trabajadores y técnicas. • Mitos y creencias. • Algunos conflictos entre distintos grupos sociales y formas de resolución.	**Reconstruir la vida cotidiana de distintos grupos sociales en una sociedad del pasado** (elegir entre: Oriente antiguo, Egipto antiguo, Grecia o Roma clásica) **en situaciones que requieran:** • Escuchar relatos de ficción o leerlos con ayuda del/la docente, observar libros ilustrados para conocer algunos aspectos de la organización social en la sociedad elegida (qué grupos la conformaban, qué actividades realizaba cada grupo, quiénes tenían acceso a la educación, quiénes y cómo se recreaban). • Observar ilustraciones e imágenes para conocer acerca del sistema de escritura de la sociedad elegida, quiénes sabían escribir, con qué elementos lo hacían, y establecer comparaciones con el presente. • Analizar imágenes para identificar elementos naturales del paisaje relacionado con la sociedad elegida (selvas, montañas, desiertos, etc) y establecer relaciones con algunas actividades, construcciones, costumbres de las personas. • Escuchar relatos para conocer quiénes gobernaban, qué relación tenían con otros grupos sociales de la comunidad, si gozaban de privilegios. • Consultar libros ilustrados para conocer en detalle cómo eran las viviendas de distintos grupos sociales, con qué materiales estaban hechas, qué dependencias tenían, quiénes las ocupaban, qué se hacía en cada lugar y establecer comparaciones entre viviendas de distintos grupos. • Consultar libros profusamente ilustrados para conocer los trabajos de distintos grupos sociales, cuáles eran sus actividades y efectuar comparaciones entre ellas. • Leer solos o con ayuda del/la docente textos e imágenes para conocer en detalle alguna construcción característica de la sociedad elegida (templos, naves, murallas, palacios, pirámides), identificar trabajos, trabajadores, y herramientas necesarios para su construcción y reconocer la pervivencia de algunos oficios del pasado en el presente. • Escuchar relatos o mitos para reconocer formas en que la sociedad elegida elaboró explicaciones sobre el origen (del mundo, de las cosas, de ellos mismos). • Observar fragmentos de películas referidas a la sociedad elegida para identificar aspectos de la vida cotidiana, algunos conflictos entre distintos grupos sociales y cómo se dirimían y establecer relaciones entre la información que brindan las imágenes con la obtenida en las fuentes gráficas. • Realizar dibujos y escrituras que den cuenta de lo aprendido sobre la sociedad elegida.

Orientaciones para la enseñanza

En primer año los contenidos del bloque **Sociedades, culturas, cambios y continuidades** son:

- Instituciones de la vida social en contextos culturales y temporales diversos
- Vida familiar y social de distintos grupos sociales en el pasado cercano
- Vida familiar y social en sociedades de la antigüedad

A continuación desarrollaremos orientaciones para el tratamiento de **Vida familiar y social de distintos grupos sociales en el pasado cercano.**

Vida familiar y social de distintos grupos sociales en el pasado cercano

En 1º año, se inicia a los alumnos/as en el conocimiento de los *modos de vida* de diferentes *sociedades del pasado.* Se propone el tratamiento de aspectos de la vida cotidiana en un momento del *pasado cercano*, focalizando particularmente en aspectos que hacen a la infancia. La infancia de los padres o la de los abuelos puede ser el recorte que se elija. De este modo los años 60, o los 70 o los 80 se constituyen en objeto de trabajo para la clase. El/la docente podrá seleccionar alguna de estas décadas atendiendo a las posibilidades de contar con fuentes aportadas por las familias, por instituciones locales, o material de divulgación disponible en la biblioteca escolar o local.

Para comenzar, el/la docente procura organizar actividades que permitan a los niños/as identificar algunas características de la vida familiar y social en ese contexto histórico. Presenta, por ejemplo, una *narración*, que refleje diferentes aspectos de la vida familiar en ese tiempo. Acompaña con un *banco de imágenes* que permitan a los alumnos/as contextualizar el relato en un tiempo y espacio determinado.

¿Cómo puede construirse dicho banco? Una vía para construirlo podrá ser apelar a las familias de los alumnos/as; pero seguramente será necesario complementar con fotografías aportadas por los docentes, relevadas de materiales disponibles en la biblioteca escolar o en instituciones de la comunidad. Se trata de generar una colección de fotografías que permitan recrear la vida familiar de los años en que los abuelos eran chicos (casamientos, cumpleaños, diversiones).

Reunidos en grupo, los niños/as analizan las imágenes. El/la docente realiza preguntas para orientar la lectura de las mismas según los propósitos que persiga con esta actividad. Si la intención es que los niños/as reconozcan pautas culturales de la sociedad hace cincuenta años atrás, un modo de acercarse a conceptos tan complejos es a través del análisis de ciertos indicadores como por ejemplo, la ropa. Orientará las preguntas sobre las imágenes para que los niños/as reconozcan que los varones usaban pantalón corto hasta grandecitos, que las nenas usaban siempre pollerita, o que los hombres usaban casi siempre saco y corbata.

Podrá preguntar: *Observen a los chicos de esta fotografía, ¿qué les llama la atención de su vestimenta? ¿y los peinados? ¿en qué se diferencia de la vestimenta y peinados de los chicos de ahora?* . También puede proponer consignas para avanzar en la lectura de imágenes donde se refleje el uso de espacios públicos, analizar construcciones, vehículos más frecuentes así como todas aquellas situaciones que permitan a los niños/as analizar roles y tareas de varones y mujeres para debatir sobre ciertos estereotipos y comparar con situaciones del presente. Se trata de que los alumnos/as reconozcan ciertos indicadores que permiten caracterizar una época, y construyan más y mejores imágenes mentales sobre el pasado.

A medida que van avanzando en el análisis de este tipo de fuente, el/la docente puede proponer escrituras de epígrafes, en los que se haga hincapié en utilizar algunas convenciones temporales. Un modo de orientar dichas escrituras es la presentación de frases que los alumnos/as podrán completar, como por ejemplo: *Cuando mis abuelos eran chicos las nenas.....; Hace cincuenta años, los chicos.....; Durante la infancia de mis abuelos, la gente viajaba en.....*

Otro recurso potente para conocer aspectos de la vida cotidiana en el pasado reciente es recurrir a los *testimonios de los protagonistas.* Para ello el/la docente puede planificar junto con los niños/as invitar a los abuelos (o a personas que hayan sido chicos en la época elegida). Propone realizar una *entrevista.* Explica a los niños/as la importancia de seleccionar algunos aspectos para centrar en ellos el intercambio con el entrevistado. Se conversa acerca de las temáticas sobre las que el grupo mani-

fiesta curiosidad por conocer. Luego guía a los niños/as para que formulen las preguntas a realizar. Las preguntas se anotan en el pizarrón y el/la docente agrupa las que refieren a temáticas similares. Por ejemplo preguntas referidas a los juegos y juguetes, preguntas referidas a la escuela y útiles escolares, preguntas referidas a la crianza, a los transportes, etc. Posteriormente se avanza en la selección de las mejores preguntas referidas al mismo tema. Este tipo de intercambio permite realizar sucesivas relecturas de las preguntas para ponerlas en relación con aquello acerca de lo que se desea conocer, es decir volver sobre los objetivos de indagación que el grupo se ha propuesto y a las preguntas como instrumentos para obtener información alentando así un tipo de práctica que recorrerá el trabajo con las ciencias sociales a lo largo de la escolaridad, y que los niños/as no adquieren por sí mismos.

Ya que el trabajo con fuentes orales para conocer acerca del pasado resulta insuficiente, el/la docente propondrá otro tipo de fuentes de información para que los niños/as analicen. Presenta *textos informativos* breves, que relaten episodios costumbristas de la vida cotidiana en el período elegido. Realiza una lectura comentada en voz alta durante la cual efectúa intercambios orales con los alumnos/as, abriendo un espacio para que los niños/as formulen interrogantes o realicen comentarios. En un momento posterior solicita que lleven fotografías actuales de eventos familiares similares o de escenas ocurridas en el espacio público, con la intención de efectuar *comparaciones* entre el pasado y el presente. Con este tipo de propuestas el/la docente facilita la construcción de nociones referidas a los conceptos de cambio y continuidad en las sociedades.

Un modo de registrar estos cambios y continuidades es a través de la construcción de *líneas de tiempo*. El/la docente propone la construcción conjunta de una línea de tiempo en un lugar visible del aula. Procura que tenga un tamaño considerable con el propósito de que pueda ser enriquecida con textos e imágenes. En la misma los alumnos/as colocan algunas fotografías de la época de infancia de los abuelos y de la suya propia. También imágenes representativas que refieren a distintos aspectos de la realidad social que dan cuenta de cambios y continuidades entre la época de infancia de los abuelos y la actual. Pueden ser aquellas que fueron presentadas a los alumnos/as al comienzo de la propuesta para la contextualización de la narración. Completa con textos descriptivos breves realizados conjuntamente entre alumnos/as y docente, que caractericen el período estudiado.

Otra posibilidad para conocer acerca de la vida familiar cuando los abuelos eran chicos, es a través del *análisis de objetos* de uso doméstico, juegos y juguetes o útiles escolares, por ejemplo. Los alumnos/as pueden traer de sus casas algún objeto familiar que haya pertenecido a sus abuelos para analizar. Si se trata de juguetes, por ejemplo podrán comprobar con qué materiales están hechos (madera, metal), analizar el tipo de juegos que propician (individuales, colectivos, reglados o no), imaginar los ámbitos en los que se jugaba con los mismos (en la casa, en la calle, etc.)[2]. Luego, el/la docente sugiere a los niños/as confeccionar tarjetas explicativas para cada uno de los objetos. En las mismas, los niños/as ayudados por el/la docente escriben los datos necesarios para identificar de qué objeto se trata, para qué se lo utilizaba, a quién le pertenece.

La organización de una jornada de juegos recreando la infancia de los abuelos o la realización de un museo de objetos antiguos, puede constituir el cierre de la propuesta de trabajo con este contexto histórico. Si el propósito es organizar una muestra con los objetos traídos por los niños/as resulta interesante otorgarle un sentido, a la manera de un guión, a la disposición de los mismos. Conversando con los alumnos/as es posible que ellos mismos sean capaces de reconocer que cierto grupo de elementos, por su característica o función, pueden disponerse juntos. Por ejemplo puede ambientarse el aula de modo tal que en diferentes sectores se agrupen objetos vinculados entre sí (el rincón de la cocina, el de la escuela, el dormitorio, entre otros) Escuchar música y vestirse con ropa de la época estimularán la imaginación para comprender mejor cómo era la vida de antaño.

[2] Ver: Ministerio de Educación, ciencia y tecnología (2007) Núcleos de aprendizaje prioritarios Nivel Inicial (NAP) , volumen 1 "Juegos y juguetes" disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html#inic; Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires (2000): documentos de actualización curricular , Conocimiento del mundo "Juegos y juguetes" disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.

Sociedades, culturas y organización del espacio

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Los trabajos para producir bienes primarios en diferentes contextos. • Paisajes rurales y urbanos. • Diferentes formas en que las personas trabajan en contextos diversos. • Diferentes formas en que las personas producen bienes primarios de acuerdo a su cultura y posibilidades. • Transformaciones de la naturaleza que las personas realizan para producir bienes primarios en diferentes contextos y culturas. • Los trabajos, los trabajadores y las técnicas utilizadas para producir el mismo bien en diferentes contextos.	**Presentación de ejemplos contrastantes que permitan conocer distintas formas de producir bienes primarios (alimentos, maderas, etc) tomando ejemplos de la Argentina y de otros lugares del mundo, en situaciones que requieran:** • Analizar fotos de paisajes para identificar cuáles son urbanos y cuáles rurales y comparar con dibujos de la propia localidad realizados por los niños/as. • Analizar fotografías de diferentes paisajes (ciudades grandes y pequeñas, zonas de la periferia urbana y de áreas rurales de diversas zonas del país y del mundo) para realizar una primera caracterización de la base natural más o menos modificada por la acción humana y la diversidad de objetos (casas, caminos, represas, campos de cultivo, fábricas) construidos por la sociedad. • Escuchar al maestro/a y leer información de diversas fuentes para conocer distintos trabajos en distintos contextos e identificar dónde y quienes los realizan (hombres, mujeres, niños/as, familias, técnicos), las tareas, los conocimientos técnicos que poseen, etc. • Conocer en profundidad a través del relato del/la docente y de la lectura de imágenes cómo se produce un bien primario (cultivo de arroz en China y en Argentina, o de verduras en la Pcia de Buenos Aires y en regiones áridas de Africa, productores de papas y maíz en el área andina y en el área pampeana entre otros) y establecer comparaciones. • Ananalizar fotografías e identificar diversos elementos de la naturaleza y elementos construidos por la sociedad, para reconocer algunas transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan en diferentes espacios rurales para la producción del bien primario elegido. • Localizar en mapas los países o provincias de los ejemplos seleccionados. • Observar fotografías para identificar y describir maquinarias y/o herramientas que se utilizan en ambos casos y efectuar comparaciones. • Realizar visitas a lugares en los que se realizan trabajos para producir bienes primarios (tambos, quintas, establecimientos apícolas, etc.) para conocer con mayor profundidad aspectos del mismo. • Realizar registros a través de dibujos o croquis para dar cuenta de los aprendizajes realizados. • Producir escrituras grupales e individuales con ayuda del/la docente para sistematizar lo aprendido sobre trabajos que se realizan en distintos contextos para producir bienes primarios.

Los servicios en áreas rurales y urbanas. • Formas en las que se organizan los espacios para prestar un servicio. • Problemas de los ciudadanos en relación con los servicios en áreas rurales y urbanas. • Tipos de trabajo y trabajadores involucrados en la prestación de un servicio. • Normas que regulan la prestación de servicios y formas de control ciudadano del cumplimiento de las normas.	**Presentación de ejemplos contrastantes que permitan conocer cómo se realiza la prestación de servicios (agua,electricidad, gas,etc) en áreas rurales y urbanas en situaciones que requieran:** • Realizar intercambios orales y dibujos para poner en común lo que los alumnos/as conocen (de su propia localidad o de localidades cercanas) en relación con la prestación de algún servicio (cómo se abastecen de luz, de gas o de agua). • Realizar recorridos por la propia localidad o analizar fotografías para identificar diversas construcciones vinculadas con la prestación del servicio elegido (tendidos eléctricos, tanques de agua y cañerías, etc). • Escuchar relatos del/la docente y analizar fotografías para conocer como es la vida de las personas en lugares donde la prestación de servicios es diferente. • Conversar con los compañeros y con el/la docente para intercambiar ideas acerca de las razones por las cuales en cada localidad la prestación del servicio es diferente. • Realizar encuestas a diferentes personas para conocer las opiniones de los usuarios en relación con el servicio y establecer algunas relaciones con las observaciones realizadas en las recorridas. • Leer con ayuda del/la docente artículos periodísticos de diarios locales para informarse de algunos problemas en la prestación del servicio. • Realizar entrevistas a diferentes trabajadores para relevar el tipo de trabajos que se requieren para el funcionamiento del servicio: trabajos de mantenimiento, normas que deben atender, indumentaria específica. • Participar en conversaciones con el maestro/a y los compañeros para analizar diversas situaciones de la vida cotidiana en las que usuarios del servicio controlan o reclaman el cumplimiento de las normas

Orientaciones para la enseñanza

En primer año los contenidos del bloque **Sociedades, culturas y organización del espacio** son:

- Los trabajos para producir bienes primarios en diferentes contextos
- Los servicios en áreas rurales y urbanas

A continuación se desarrollan orientaciones para el tratamiento de **Los trabajos para producir bienes primarios en diferentes contextos.**

Los trabajos para producir bienes primarios en diferentes contextos

Los niños/as de primer año tienen nociones y conocimientos acerca del mundo del trabajo a partir de su propia experiencia familiar o personal, a través de la información que brindan los medios. Esta vasta información disponible en el grupo se constituirá en el punto de partida para una indagación inicial y avanzará en la presentación de ejemplos que habiliten el conocimiento de cómo en contextos diversos las personas realizan diferentes tipos de trabajos, identificarán cuáles se relacionan más con áreas rurales y cuales con urbanas y establecerán relaciones entre los trabajos de las personas y la conformación de diferentes paisajes. De este modo estaremos iniciando a los niños/as en la construcción de conceptos que se irán enriqueciendo durante toda la escolaridad como el de que los espacios se organizan de distinta manera según el tipo de actividades que en ellos se realizan. Es recomendable el trabajo con múltiples fotografías para que los niños/as puedan reconocer la diversidad de paisajes rurales y urbanos, evitando la presentación de estereotipos que asocian lo rural con lo despoblado y bucólico y lo urbano con la superpoblación, exclusivamente.

Posteriormente se trabajará en profundidad con los trabajos en áreas rurales de diferentes lugares del país y del mundo orientados a la producción de un bien (seleccionando uno de origen agrícola, forestal o ganadero) con el propósito de comparar cómo las personas o grupos utilizan diferentes técnicas, conocimientos y herramientas según contextos y culturas. De este modo se enriquece el conocimiento de que el medio técnico se encuentra relacionado con los procesos de trabajo y con la forma en que las personas se relacionan entre sí, transforman la naturaleza y concretan las condiciones de la vida cotidiana. Desde esta concepción pensamos a la tecnología como un producto social que acumula saberes, conocimientos y experiencias que las personas han ido desarrollando a lo largo del tiempo[3].

El/la docente podrá seleccionar la producción de algún bien primario atendiendo a las posibilidades de contar con fuentes aportadas por las familias, por instituciones locales, o material de divulgación disponible en la biblioteca escolar o local. Dado que las instituciones podrán variar año a año las propuestas de enseñanza sobre la producción en áreas rurales, se recomienda preservar los materiales utilizados de modo que puedan constituir un archivo de consulta para los docentes, conformando una suerte de "valija o caja de recursos" a disposición de los colegas. Puede optarse por presentar cómo se producen cereales, maderas, miel, leche, huevos, entre otras posibilidades, cuidando que la información seleccionada dé cuenta de cómo un mismo bien se produce de manera diferente según el contexto. Por ejemplo si se elige el arroz sería interesante analizar las similitudes y diferencias de la producción en Argentina y China, si son maderas, comparar cómo lo hacen en el Delta y en Misiones.

Un buen punto de partida es indagar cuánto saben los niños/as sobre la producción elegida. La indagación puede ser grupal a través de dibujos. Mientras los chicos dibujan, el/la docente brinda orientaciones para que las producciones incluyan datos sobre el lugar donde se produce, las personas que trabajan, los insumos y herramientas que utilizan. Es una instancia valiosa para que los niños/as intercambien información, dando cuenta de su experiencia y conocimientos respecto del tema.

Es recomendable que los dibujos se coloquen en el aula a la vista de todos, para poder volver sobre ellos a medida que los alumnos/as conocen más sobre el tema.

Posteriormente, el/la docente puede suministrar una variedad de fotografías y de textos breves vinculados a la producción y orienta la lectura de las imágenes para que los niños/as reconozcan trabajos, tra-

[3] Para más información consultar Gobierno de la ciudad Autónoma de Bs.As. Cepa, Escuela de capacitación docente, Materiales para la capacitación "Acerca de una articulación entre ciencias sociales y Tecnología" 2005.

bajadores y herramientas. Pregunta, por ejemplo: *¿Quiénes están trabajando?, ¿Qué trabajos realizan? ¿Utilizan ropa de trabajo especial? ¿Cuál? ¿Por qué será?* , para identificar distintas técnicas.

Las intervenciones del/la docente son fundamentales para ayudar a organizar la información que se presenta, ¿cómo lo hace? Lee los epígrafes de las imágenes, facilita la expresión oral de los niños/as para que manifiesten qué es lo que van conociendo acerca del trabajo rural. Si la información suministrada entra en contradicción con las ideas de los niños/as, lo hace notar con intervenciones tales como: *"Ustedes decían que ....., ¿qué opinan ahora? "* o *"Creían que ..... ¿qué piensan después de mirar las imágenes?.*

Asimismo, el maestro/a presenta mapas para localizar las producciones. Sabemos de la curiosidad que provoca en los niños/as la exploración de diferentes materiales cartográficos. Este genuino interés infantil puede ser potenciado con propuestas de trabajo que los incluyan. La pretensión en el Primer ciclo será la de familiarizar a los niños/as con mapas y planos para iniciarlos en la interpretación de la información que brindan para comprender aspectos de la realidad social. Considerando que las nociones sobre la representación espacial forman parte de un proceso constructivo resulta conveniente multiplicar las oportunidades para que los niños/as desde edades tempranas trabajen con planos y mapas orientados por consignas que los lleven a explorarlos.

Con el propósito de organizar la información, el/la docente puede proponer una escritura colectiva para dar cuenta de los trabajos, trabajadores y herramientas presentes en la producción elegida. En esta oportunidad, los niños/as dictan y el maestro/a escribe. Otra opción es reemplazar las palabras por dibujos hechos por los alumnos/as o por imágenes recortadas de revistas. La comparación entre ambas producciones es central. Los niños/as podrían realizar dibujos y producir algunas escrituras para dar cuenta de ellas.

El/la docente puede planificar una visita a un establecimiento rural cercano a la escuela. Para eso, previamente propone a los alumnos/as elaborar en forma conjunta una serie de preguntas a realizar a las personas que allí trabajan. Si los niños/as no escriben, formulan las preguntas en forma oral y el maestro/a las escribe en el pizarrón o papel.

Al volver a clase, el/la docente retoma las primeras ideas de los alumnos/as surgidas en la actividad inicial. Analiza junto con los niños/as los primeros dibujos realizados e invita a modificarlos, incorporando la información obtenida a partir de la lectura de distintas fuentes de información y de la visita al establecimiento productivo.

Puede cerrar la secuencia de trabajo proponiendo la escritura conjunta de un texto síntesis sobre la producción seleccionada; en la que los niños/as pueden dictar y es el maestro/a quien escribe.

Indicadores de avance

Si los alumnos/as participaron en las situaciones de enseñanza de los contenidos propuestos se espera que sean progresivamente capaces de:

- Identificar diversidad de trabajos en áreas rurales y urbanas.
- Enumerar algunas diferencias en los modos en los que un mismo bien se produce en dos contextos distintos.
- Nombrar algunas diferencias en los modos de prestar un servicio en un área rural y en área urbana.
- Establecer relaciones entre algunos rasgos de instituciones educativas, o de salud o recreativas y particularidades del contexto en el que desarrollan sus actividades.
- Nombrar algunos cambios visibles en instituciones educativas, o de salud, o culturales y algunos rasgos que no han cambiado.
- Establecer semejanzas y diferencias entre aspectos de la vida de las personas en el presente y en el pasado cercano.
- Describir características de una sociedad de la antigüedad
- Nombrar quiénes gobernaban, el tipo de trabajos que se hacían, construcciones emblemáticas.
- Ubicar acontecimientos de la vida personal y familiar en líneas de tiempo.
- Utilizar vocabulario apropiado para nombrar el paso del tiempo.
- Participar en intercambios orales, realizar producciones escritas grupales e individuales para dar cuenta de aprendizajes.

Segundo año

Sociedades y culturas: cambios y continuidades

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Formas de organización familiar en contextos culturales diversos. • La conformación, integración y organización de las familias en el mundo actual • Costumbres, valores y creencias de familias en contextos sociales diversos • Valoración y respeto por costumbres, valores y creencias diferentes • Cambios y continuidades en los modos de vida de las familias en el tiempo • Valoración y vigencia de los Derechos del Niño	**Presentación de ejemplos de familias en contextos culturales diversos del país o de otros lugares del mundo** (familias mapuches o tobas en la Provincia de Buenos Aires; familias menonitas en la Pampa, familias en el Noroeste, familias en Japón o China, familias gitanas, familias esquimales/inuits) **en situaciones que requieran:** • Analizar fotografías, escuchar relatos, canciones de cuna para conocer las formas de crianza de los niños/as de acuerdo con las tradiciones y posibilidades de las familias (quiénes y cómo se ocupan de su cuidado, cuál es la lengua de crianza, formas de premiar y castigar, juegos tradicionales). • Leer textos y revistas con ayuda del/la docente para reconocer las tareas y roles desempeñados por hombres y mujeres, quiénes están al frente de las familias, los modos en que se transita la niñez o la juventud, el trabajo de los niños/as y de los jóvenes, los espacios para la formación y la educación, etc. • Utilizar mapas y planos para localizar los lugares relacionados con las familias seleccionadas. • Realizar -asistidos por el/la docente -consultas en bibliotecas y buscar fotografías en Internet, para indagar sobre las formas de vestir y el arreglo personal, los materiales utilizados y la organización del espacio en las viviendas, los modos en que se realizan los casamientos y otras celebraciones, las formas de cocinar y comer. • Escuchar música tradicional para ampliar los conocimientos sobre las manifestaciones culturales de las familias seleccionadas. • Realizar intercambios orales entre los compañeros y con el maestro/a sobre la información obtenida para establecer relaciones entre las costumbres, los valores, las creencias y las formas de vida de las familias seleccionadas y valorar la diversidad como atributo positivo de las sociedades. • Participar en conversaciones con los compañeros y con el/la docente para analizar situaciones en las que costumbres, valores y creencias son objeto de prácticas discriminatorias y reconocer situaciones de imposición de pautas para la organización familiar. • Identificar a partir de la información obtenida de diversas fuentes elementos del modo de vida de las familias seleccionadas que se conservan con pocos cambios en el tiempo y otros que han cambiado. • Realizar intercambios orales para inferir algunas razones de los cambios y las permanencias en los modos de vida de las familias estudiadas y expresar algunas inferencias. • Realizar listados y cuadros comparativos para sistematizar algunos cambios y continuidades. • Dibujar y escribir sobre diversos aspectos de las culturas estudiadas para organizar la información recogida.

Vida familiar y relaciones sociales de diferentes grupos en la sociedad colonial. • Jerarquías, derechos y obligaciones de los diferentes grupos sociales • Formas y lugares de sociabilidad e intercambio de distintos grupos sociales. • Normas que regulan las relaciones y los intercambios entre los diferentes grupos sociales. • La organización familiar y los roles de hombres, mujeres y niños/as en la sociedad colonial • La organización de las viviendas y los objetos de la vida cotidiana de distintos grupos. • Cambios y continuidades en los trabajos: los trabajadores y las técnicas en la sociedad colonial. • Acontecimientos relevantes para la comunidad, la localidad, la provincia y la nación. • Cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar	**Reconstruir la vida cotidiana de distintos grupos sociales en la sociedad colonial en situaciones que requieran:** • Escuchar relatos y leer textos, mirar imágenes para conocer costumbres, actividades productivas, prácticas religiosas, formas de recreación de distintos grupos sociales y étnicos (pueblos originarios, negros, blancos y mestizos). • Participar de intercambios orales para expresar sentimientos, ideas y opiniones sobre la heterogeneidad y desigualdad social y comparar con el presente. • Leer con ayuda del/la docente fuentes de época para conocer cuál era lugar de los esclavos y las mujeres, encontrar ejemplos de conflictos y su forma de resolución. • Participar en conversaciones sobre los derechos de distintos grupos sociales y compararlos con el presente para avanzar en la comprensión de que el acceso a los derechos es una construcción histórica de las sociedades. • Escuchar relatos e historias de vida para conocer aspectos de la vida familiar (autoridad paterna, tipo de relación entre padres e hijos, formas de crianza de los niños/as) y efectuar comparaciones con el presente. • Comparar planos de viviendas de distintos grupos sociales para establecer relaciones entre quienes las habitaban y las actividades que se realizaban en ellas. • Participar en conversaciones para intercambiar ideas y establecer conjeturas acerca de cómo se resolvían las necesidades cuando no existían artefactos de la vida actual. • Analizar pinturas, litografías, imágenes que representen diferentes oficios del pasado y quiénes los desempeñaban para establecer relaciones entre las jerarquías sociales y el mundo del trabajo en la sociedad colonial. • Participar en conversaciones para reconocer cambios y continuidades en las formas de hacer las cosas (formas de cocinar, de conservar, de calentar los ambientes, etc.). • Visitar museos para analizar lugares y objetos y establecer algunas relaciones con los grupos sociales a los que pertenecieron. • Escuchar relatos e historias para reconocer algunos conflictos entre grupos sociales vinculados con la Revolución de Mayo (quiénes participan y quiénes no; cual es el conflicto; cómo se resuelve). • Participar en fiestas y celebraciones escolares y/o comunitarias vinculadas con acontecimientos del pasado colonial y criollo para reconocer cambios y continuidades en las formas de celebrar (carrera de sortijas, doma, pato, bailes, comidas, etc.) y recuperar algunas costumbres de la población de la región rioplatense.
Cambios y continuidades en las comunicaciones en diferentes contextos históricos. • La organización del espacio en relación con las comunicaciones en diferentes contextos históricos • Trabajos y técnicas en relación con las comunicaciones en diferentes contextos • Cambios y continuidades en las comunicaciones • Relaciones entre nuevas tecnologías y cambios en la vida cotidiana de las personas • Normas que regulan la circulación de información	**Presentación de ejemplos que den cuenta de cambios significativos en las comunicaciones así como algunas continuidades en situaciones que requieran:** • Participar en conversaciones con el/la docente y los compañeros y realizar dibujos para recuperar las ideas y conocimientos que tienen los niños/as acerca de cómo se comunicaban las personas en el pasado. • Escuchar relatos e historias que describan las comunicaciones en tiempos de los incas para conocer quiénes eran los mensajeros, cómo los elegían, cómo se entrenaban, qué tipo de mensajes llevaban y para quién lo hacían, cuáles eran los recorridos. • Observar ilustraciones sobre chasquis incas para analizar características de la vestimenta e identificar y describir cómo eran las construcciones donde se realizaba el cambio de mensajero (tambos/postas).

	• Observar mapas donde se represente el territorio controlado por el imperio inca para indentificar a grandes rasgos las distancias que recorrían los chasquis. • Escuchar relatos de viajeros para conocer los cambios ocurridos en las comunicaciones a partir de la conquista europea y establecer comparaciones (incorporación del caballo, postas, qué tipo de mensajes llevaban los mensajeros y para quién lo hacían, cuáles eran los recorridos, quiénes controlaban la correspondencia). • Visitar museos, analizar imágenes, escuchar relatos e historias sobre la vida cotidiana en las postas bonaerenses en tiempos de la colonia para conocer quiénes y cómo vivían, qué servicios brindaban. • Observar mapas del Virreinato donde se representen las rutas en tiempos coloniales para identificar a grandes rasgos los recorridos y las regiones que conectaban. • Escuchar relatos, realizar entrevistas y analizar imágenes para conocer algunos cambios significativos para las comunicaciones entre las personas a partir de la incorporación del teléfono. • Realizar visitas a alguna dependencia del correo para conocer acerca de las condiciones del servicio, algunas normas relacionadas con la comunicación via correo (sellados, confidencialidad, etc.). • Entrevistar a personas para conocer cómo se comunican en la actualidad, qué medios prefieren, cuáles son las ventajas. • Realizar dibujos y escribir breves explicaciones en una línea de tiempo para organizar la información obtenida acerca de cambios y continuidades en las comunicaciones.

Orientaciones para la enseñanza

En segundo año los contenidos del bloque **Sociedades y culturas: cambios y continuidades** son:

- Organizaciones familiares en contextos culturales diversos
- Vida familiar y relaciones sociales de distintos grupos en la sociedad colonial
- Cambios y continuidades en las comunicaciones

A continuación se desarrollan orientaciones para el tratamiento de **Vida familiar y relaciones sociales de distintos grupos en la sociedad colonial.**

Vida familiar y relaciones sociales de distintos grupos en la sociedad colonial

En 2° año se continúa el estudio de los contextos del pasado y se aborda una sociedad cuyo estudio más sistemático se realizará en el segundo ciclo: la sociedad colonial. En esta primera aproximación se trata sobre todo de centrar la mirada en los principales grupos sociales, el lugar que ocupan en la sociedad, las jerarquías y relaciones, básicamente adentrándonos en la vida familiar, las ocupaciones y roles de hombres y mujeres en los distintos grupos sociales, la crianza, la niñez, sus juegos, los objetos de uso en la vida diaria, las formas y lugares de la sociabilidad y del comercio.

Para iniciar a los niños/as en el conocimiento de la sociedad colonial, el/la docente puede recurrir a la presentación de un relato, que tome como protagonistas a los miembros de una familia de algún grupo social particular. Podrá optar entre una familia de la elite colonial, o una familia de blancos pobres, o una familia de negros esclavos, entre otras. Procurará incluir en el relato situaciones que reflejen las relaciones y conflictos del grupo seleccionado con otros grupos sociales de la época. De este modo ofrece información que permite una mirada más compleja sobre la sociedad en estudio.

El relato podrá dar cuenta de algún aspecto particular de la vida cotidiana de los protagonistas de la historia. Por ejemplo, cómo se relacionaban adultos y niños/as en esa época, qué trabajos se realizaban y quiénes los hacían, qué características tenían los espacios que habitaban, etc.

Para complementar el relato, presenta una selección de imágenes referidas a vida cotidiana de los diferentes sectores sociales, como por ejemplo reproducciones de cuadros de época. Igual que para la construcción del relato, el/la docente cuida que en la selección de imágenes estén representados los diferentes grupos sociales elegidos. Cuando sea posible, serán los mismos chicos quienes busquen y seleccionen imágenes para llevarlas a la clase (no sólo que las reciban seleccionadas por el/la docente) pues este tipo de actividades constituyen un aspecto importante para su formación visual.

Si la historia está centrada en una familia de la elite colonial, la selección de imágenes podría incluir:

- una selección de reproducciones de cuadros de época que muestran a distintos miembros de la familia de la elite (padre, madre, niños/as, abuelos).
- una selección de reproducciones de cuadros de época que muestran a los esclavos vinculados con la familia de la elite, realizando diferentes actividades (fabricando objetos, realizando ventas ambulantes para beneficio de sus dueños, cuidando niños/as, sirviendo en la casa, etc.).
- una selección de reproducciones de cuadros de época que representen a sectores blancos pobres vinculados con la familia de la elite, realizando diferentes actividades (carreteros, pequeños comerciantes urbanos, etc.).

Complementa el trabajo con imágenes, incluyendo una selección de *fuentes escritas* que posibilitan profundizar algunos aspectos de la vida cotidiana del grupo elegido. Cuando es necesario, antes de presentarlos a los alumnos/as, reescribe los textos en un lenguaje accesible. Selecciona para ello fragmentos de historias de vida de personajes de la época, biografías o relatos de viajeros. Orienta la lectura de las fuentes procurando que los niños/as establezcan relaciones entre narración, textos e imágenes. Por ejemplo, si en el relato y las imágenes están representados niños/as y niñas de la elite,

estas fuentes pueden proveer información puntual acerca de algún aspecto específico de la vida cotidiana por ejemplo, los juegos infantiles de la época.

De ser posible el/la docente planifica una salida a un museo. Antes de concurrir con los niños/as, sugerimos que el/la docente realice una visita para tomar decisiones con respecto al recorrido a realizar y conocer el tipo de objetos con los que se van a encontrar los alumnos/as. Se recomienda seleccionar alguna de las salas para visitar, o centrar la visita en un mismo aspecto que puede relevarse en distintas salas, de acuerdo al modo en que esté organizado el museo.

El/la docente elabora algunas preguntas sobre los objetos de la muestra para ofrecer a los niños/as, que permitan establecer vinculaciones con los textos trabajados previamente en clase. Durante la visita, reparte las preguntas e intenta que los alumnos/as vinculen los objetos expuestos con situaciones de la vida cotidiana de los sujetos de otro tiempo. Por ejemplo al analizar alguna prenda de vestir que usaban las niñas pregunta "*¿A qué tipos de juegos jugarían las chicas con ropas como estas? ¿Qué inconvenientes tendrían?* Si los alumnos/as pueden responder a las preguntas reunidos en pequeños grupos. Esta producción será recuperada cuando regresen a la escuela. En caso de que los niños/as no escriban, el maestro/a toma notas, o realiza la grabación de los comentarios para trabajar luego en clase.

En el museo, el/la docente propone también que los niños/as elijan un objeto que les llame la atención, y lo dibujen, junto con un potencial usuario. Este tipo de actividades resultan eficaces recursos para promover la construcción de representaciones dinámicas acerca del pasado y la gente de otros tiempos.

En la clase se vuelve sobre lo aprendido en el museo, y se ofrece nuevo material informativo: libros de texto, imágenes. El/la docente recupera los dibujos que los alumnos/as realizaron en el museo. Propone actividades para que escriban breves epígrafes y textos informativos a los dibujos, utilizando las respuestas a las preguntas que respondieron en la visita e información que obtuvieron de los textos. La secuencia puede cerrarse con una muestra destinada a otros alumnos/as de la escuela.

Durante el desarrollo de las actividades, el/la docente procura que los niños/as usen vocabulario específico vinculado con la organización de la vida familiar. El vocabulario puede quedar registrado en algún sector del aula a la vista de los niños/as de modo que puedan consultarlo cuando resulte necesario. El/la docente alienta a los alumnos/as a utilizar las palabras aprendidas, tanto en sus producciones orales como escritas.

Cada vez que sea posible, el/la docente enriquece la biblioteca de aula con libros de historia especialmente escritos para niños/as pequeños con abundancia de ilustraciones; mitos, leyendas, libros de arte con iconografía de época. Es un modo propicio de ampliar el universo de representaciones infantiles acerca del pasado. Se puede recurrir también a fragmentos de películas.

Puede proponerse también la realización de dramatizaciones, en las que los alumnos/as ponen "en escena" diferentes aspectos de la vida familiar de los grupos estudiados que resulten pertinentes. El/la docente orienta la búsqueda de información en la bibliografía trabajada. Si es posible, es recomendable contar con un cajón o caja que contenga diferentes objetos y prendas para que los niños/as se disfracen y recreen escenas de la sociedad en estudio.

Desde la plástica, la representación teatral, la música, o la danza el/la docente podrá dinamizar el tratamiento de los contenidos creando situaciones de producción que posibiliten a los chicos la comprensión de conceptos vinculados a:

- la ambientación de los espacios físicos (objetos, casas, instituciones, etc.) de la época,
- tipo de vestuario y accesorios que utilizaban hombres, mujeres y niños/as,
- materiales y formas estéticas (columnas, rejas, puertas) presentes en los frentes, balcones y ventanas de los edificios,
- la velocidad y medios de desplazamiento de las personas (a pie, en carreta, diligencia, etc.).

Un modo de articular las *efemérides* con los contenidos trabajados, es planificar el desarrollo de estos temas en el período escolar cercano a las mismas. Las diferentes producciones realizadas por los niños/as durante el desarrollo de la secuencia de trabajo, pueden constituir un modo alternativo de preparar el acto escolar que recuerda estos acontecimientos.

Sociedades, culturas y organización del espacio

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Los trabajos para producir de forma industrial y artesanal. • Los trabajos, trabajadores y tecnologías involucrados en procesos de fabricación industrial y artesanal. • Diferentes técnicas y materiales para dar forma a los objetos. • Las diferentes formas en que se organizan los espacios para obtener bienes a partir de un proceso industrial y artesanal. • Normas que regulan la fabricación de productos industriales y/o artesanales. • Problemas ambientales vinculados con la producción industrial o artesanal de un bien.	**Presentación de ejemplos que permitan conocer la forma en que se producen bienes en forma industrial y artesanal** (seleccionando entre pastas, alfajores u otras golosinas, tejidos, zapatos o carteras, dulces, quesos, juguetes) **en situaciones que requieran:** • Realizar intercambios orales y dibujos que permitan recuperar los conocimientos e ideas de los niños/as sobre la producción seleccionada. • Conocer a través de la consulta de materiales diversos cómo se realiza el producto en forma industrial; qué tipo de maquinarias se usan, cómo se transforman los materiales. • Consultar textos, fotografías, videos para conocer los trabajos de las personas, identificar tareas y materiales sobre los que se trabaja, las principales maquinarias y herramientas y los conocimientos necesarios para fabricar el producto. • Consultar distintas fuentes de información para saber acerca de las tecnologías empleadas para fabricar el mismo producto de manera artesanal y establecer comparaciones. • Realizar visitas a un establecimiento industrial para conocer mediante la observación directa: mecanización o informatización de alguna o de todas las etapas del proceso; distribución de máquinas y herramientas, de las mesas de trabajo y de los materiales en los lugares de trabajo. • Entrevistar a personal de la fábrica para conocer acerca de las tareas que realiza, los conocimientos que posee, las normas de seguridad y protección en el trabajo, horarios. • Realizar visitas a talleres artesanales para conocer cómo y con qué trabajan las personas para fabricar productos • Trabajar con croquis sencillos para interpretar cómo se organiza el espacio (áreas de trabajos específicos, sectores de oficinas, de salida o entrada de transporte) en la fábrica y en el taller artesanal y establecer relaciones entre los procesos y las instalaciones. • Elaborar un cuadro para comparar tecnologías y características de productos en modos de fabricación industrial y artesanal. • Reconocer las normas de higiene presentes en el proceso de fabricación (uso de guantes y barbijo, gorros, delantales, normas de empaque y de limpieza). • Participar en conversaciones para anticipar posibles situaciones generadas por la falta o incumplimiento de determinadas normas (por ej. incumplimiento de normas en la elaboración de comestibles, etc.). • Intercambiar ideas acerca del valor de las normas que regulan la fabricación de productos para reconocer los derechos de las personas a productos que no pongan en riesgo su salud, y a normas que resguardan derechos de las personas que trabajan. • Identificar posibles riesgos ambientales derivados del proceso de producción (destino de los deshechos industriales, emanación de gases, etc.).

	• Participar en conversaciones para intercambiar ideas acerca del valor de producir en condiciones respetuosas del cuidado del ambiente. • Realizar intercambios orales para poner en relación los conocimientos obtenidos a través de los textos y demás fuentes y la experiencia personal de los alumnos/as. • Localizar en planos los establecimientos visitados o reconocidos.
El transporte de pasajeros en diferentes contextos. • Modos en que las personas satisfacen sus necesidades de transporte según sus posibilidades y cultura. • Circulación de personas entre ámbitos rurales y urbanos. • Diferentes formas en que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios en relación con el transporte en diferentes contextos. • Medios técnicos para el transporte de personas según culturas y contextos. • Problemas vinculados al desigual acceso al transporte y a su desigual cobertura. • Normas que regulan la circulación de personas en áreas rurales y urbanas. • Valoración de las normas como fundamento para la convivencia en una sociedad democrática.	**Presentación de ejemplos que permitan caracterizar la prestación del servicio de transporte de pasajeros en dos localidades contrastantes de la Argentina en situaciones que requieran:** • Realizar intercambios orales y dibujos que permitan recuperar los conocimientos de los niños/as sobre los transportes de acuerdo a su experiencia personal. • Conocer a través del relato del/la docente y de la lectura cómo viajan las personas en diferentes lugares: cómo es el servicio, para qué se utiliza, los principales problemas que tienen los usuarios. • Observar fotografías de las localidades a las que refieren los ejemplos para identificar a partir de ciertos indicadores: áreas urbanas o rurales (edificios, campos cultivados, concentración de personas); las redes físicas que conectan unas localidades con otras (calles, caminos, vías férreas, autopistas, rutas, etc); la diversidad de medios disponibles (colectivos, trenes, combis, taxis, remises, caballos, carros, camiones, etc.). • Buscar información en revistas especializadas, en folletos turísticos, en Internet para conocer cómo viaja la gente en otros lugares del mundo (ciudades con transportes de última generación, ciudades con predominancia de ciclistas, o tracción a sangre, en medios acuáticos, etc.) y establecer comparaciones con los ejemplos presentados. • Analizar fotografías para reconocer características del paisaje y las adaptaciones del transporte a distintos tipos de suelo (arena, nieve, piedras o asfaltos, agua) y la energía utilizada (tracción humana, animales, motores). • Usar mapas de Argentina y provinciales para localizar los lugares en los que se desarrollan los ejemplos seleccionados; planos de la localidad para identificar terminales de ferrocarril o de micros, puentes, caminos. • Analizar un mapa de las principales rutas terrestres de la Argentina para identificar lugares más y menos conectados, rutas nacionales, provinciales, caminos de tierra y caminos pavimentados. • Realizar entrevistas a usuarios del transporte de pasajeros de la propia localidad para comparar con los ejemplos estudiados (cantidad y calidad del servicio, conexión entre localidades, frecuencia etc.) • Construir cuadros para comparar la información de la propia localidad con la de los casos estudiados. • Conocer a través de la lectura de folletos informativos y disposiciones municipales las normas de circulación en la propia localidad, (por ej.: de ciclistas, de transeúntes, normas de control vehicular, etc.). [4] • Participar en conversaciones entre compañeros y con el/la docente para analizar su comportamiento como transeúntes y usuarios de diferentes medios de transporte (bicicletas, caballos, carros, etc.) y practicar el diálogo, la argumentación y la deliberación. • Intercambiar ideas sobre la propia circulación en el medio local para tomar conciencia de sus propios derechos y responsabilidades. • Realizar salidas a lugares cercanos a la escuela para analizar el cumplimiento de las normas vinculadas con la circulación, efectuar registros y producir escrituras para informar a la comunidad. • Participar en campañas escolares y/o acciones comunitarias vinculadas con el sistema de transporte y las normas que lo regulan para ejercitarse en una ciudadanía responsable, participativa e inclusiva.

[4] Ver Dirección Provincial de Educación Primaria (2007), Pcia. De Buenos Aires, Documento de Educación Vial// Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) Documento de Educación Vial// GCBA (2004) Documento de Actualización curricular *Circular y dejar circular.*

Orientaciones para la enseñanza

En segundo año los contenidos del bloque **Sociedades, culturas y organización del espacio** son:

- Los trabajos para producir de forma industrial y artesanal
- El transporte de pasajeros en diferentes contextos

A continuación se desarrollan orientaciones para el tratamiento de **El transporte de pasajeros en diferentes contextos.**

El transporte de pasajeros en diferentes contextos

El trabajo con el sistema de transportes permite mostrar los movimientos de personas entre distintos ámbitos geográficos (rurales y urbanos) y poner en evidencia la intencionalidad y la construcción de redes físicas (calles, avenidas, autopistas, tendido de líneas férreas, etc) para conectar un lugar con otro. También permite trabajar de manera accesible para los niños/as el desigual acceso de la población a los servicios de transporte, el uso de diferentes medios de transporte de acuerdo con las condiciones económicas y sociales, la desigual cobertura territorial del servicio que incluye ciertas áreas y deja afuera otras, los movimientos de las personas en diferentes momentos del día o del año y la calidad del servicio (horarios, frecuencias, etc.)

Se propone presentar dos ejemplos que permitan establecer comparaciones en el sistema de transporte en dos contextos geográficos bien diferenciados: una gran ciudad y un pequeño pueblo. El/la docente podrá seleccionar dos localidades contrastantes de la Provincia de Buenos Aires o de otras provincias argentinas.

El tema puede abrirse organizando una encuesta sencilla en la escuela que apunte a indagar entre docentes y otros trabajadores de la institución el modo en el que llegan a su trabajo. Para ello el maestro/a y los niños/as discuten y escriben con su ayuda las preguntas a realizar como por ejemplo: *"¿En qué viaja normalmente para venir a la escuela? ¿Desde dónde viene? ¿Cuánto gasta por día en viajar? ¿Viaja sentado?" ¿Tuvo que combinar con otro transporte?*

Un cuadro puede ayudar a organizar la información disponible y elaborar conclusiones que den cuenta de los diferentes modos en que las personas se trasladan para ir a trabajar. Se puede agrupar la información usando categorías como "muchos, pocos, casi todos, ninguno...."

Se sugiere avanzar luego sobre historias de vida que permitan establecer comparaciones y construir algunas ideas sobre el modo de trasladarse de las personas. Los casos deberán reflejar cómo lo hacen en áreas rurales y urbanas, qué necesidades de las personas cubre o deja sin cubrir el sistema de transporte en cada contexto; quiénes lo utilizan y para qué y en qué condiciones lo hacen. También deben reflejar los principales problemas del servicio de transporte de pasajeros en cada una de las localidades elegidas.

Atendiendo a la disponibilidad de fuentes de información con las que se pudiera contar, los casos deberán contener información que permita responder preguntas tales como: *"¿Cómo resuelven las familias el traslado a la escuela, o al trabajo?, ¿cómo hacen para comprar alimentos? ¿Cómo resuelven distinto tipo de trámites o visitas al médico?"* Estos aspectos estarán cubiertos de distinto modo en una gran ciudad y una pequeña localidad. Será interesante ofrecer fotografías y otras fuentes para comparar las localidades.

Se establecerán relaciones entre el sistema de transporte y las características de los lugares en los que el servicio se brinda. De este modo se podrá hacer también una primera aproximación a temáticas complejas como de cobertura y accesibilidad de los sistemas de transporte, anclando estas ideas en los problemas que tienen las personas en distintos ámbitos para satisfacer sus necesidades (laborales, educativas, sanitarias, etc.) . Se trabajará con el servicio de transporte de la localidad donde residen los alumnos/as y se comparará con los casos estudiados, para identificar a cuál de los ejemplos se acerca más el servicio de transporte en el ámbito local. Propuestas de este tipo permiten vincular la información ofrecida por los ejemplos propuestos por el/la docente con la experiencia personal y del contexto social de los alumnos/as.

Se ofrecerán oportunidades para que los niños/as complejicen sus producciones escritas y orales. Para ello el/la docente planifica clases donde enseña a sus niños/as, por ejemplo, cómo se hace una encuesta

y para qué sirve. Luego los orienta para que diseñen una encuesta sobre el transporte terrestre a realizar a diferentes usuarios de la localidad, para conocer si el sistema satisface la demanda, si hay suficiente cantidad de recorridos que conectan diversos lugares; o visitar una cabecera de línea para averiguar horarios de primer y último servicio, frecuencia y cantidad de pasajeros , horarios pico, etc. También se podrá relevar mediante la entrevista los puestos de trabajo vinculados con la puesta en marcha y el mantenimiento del servicio (a quienes trabajan en la oficina, a los conductores, a mecánicos, indagando tareas que realizan). También se podrá relevar si en la localidad existen problemas ambientales vinculados con el sistema de transportes.

El trabajo puede complementarse con una selección de noticias de diarios locales que hagan referencia al sistema de transporte. El/la docente ayuda a los niños/as a interpretar el contenido de las mismas leyendo en voz alta y comentando con la clase el problema que plantea. Propone una síntesis escrita que refleje las características del transporte terrestre en la localidad. Los ayuda con la presentación de textos para completar. Por ejemplo:

Los transportes de los que disponen las personas donde yo vivo son (muchos/pocos).....

Los trenes ofrecen horarios de salida...(muchas veces al día, pocas veces al día, una sola vez por día) ....

Los motivos mas frecuentes de quejas de pasajeros son .....

Un punto clave en el tratamiento del tema será el uso de mapas y planos ayudando a los niños/as en su lectura, a identificar y usar las referencias, a marcar y pintar determinados elementos. Pueden usarse mapas de rutas de la República Argentina o de la provincia, ayudando a reconocer el trazado de las rutas del país, los caminos y también algunas ciudades principales. Se trabaja con los niños/as identificando cada elemento construido, el signo mediante el cual se lo representa y el cuadro de referencias. También los recorridos de algunas líneas de transporte, localidades que conecta. En situaciones de trabajo grupal, el/la docente y los alumnos/as imaginan posibles itinerarios, atravesando varias provincias, diferencian las rutas nacionales de las provinciales.

Puede también proponerse a propósito del trabajo con las localidades seleccionadas la lectura de un plano. El plano brinda información detallada sobre una porción de superficie reducida, por ejemplo de una ciudad o un sector de ella. Se puede pedir que se señalen vías de acceso a la localidad, o entre localidades, si hay vías férreas o no, las terminales de ómnibus, etc.

El/la docente puede invitar a escribir una carta a chicos de escuelas de otras localidades contando "cómo se viaja en la localidad", incluyendo textos y dibujos y permitiendo que conozcan otras realidades a partir del foco puesto en el sistema de transporte de pasajeros.

Indicadores de avance

Si los alumnos/as participaron en las situaciones de enseñanza de los contenidos propuestos se espera que sean progresivamente capaces de:

- Describir la prestación del servicio de transporte de pasajeros en diferentes contextos.
- Identificar algunos problemas que tienen los usuarios en relación con el sistema de transporte.
- Explicar cómo se transforma un bien a partir de un proceso industrial o artesanal.
- Describir diferencias entre la producción de un bien en forma industrial y artesanal.
- Identificar algunas semejanzas y diferencias entre familias en contextos sociales diversos.
- Obtener información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan.
- Describir cómo era la vida de algunos grupos sociales en la sociedad colonial.
- Comparar algunos aspectos de la vida cotidiana en la sociedad colonial con formas de vida actuales y reconocer la heterogeneidad y la desigualdad.
- Describir algunos cambios en las comunicaciones en distintos momentos del pasado y algunos efectos en la vida cotidiana.
- Usar convenciones temporales tales como antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo aplicadas a las sociedades en estudio.

Tercer año

Sociedades y culturas: cambios y continuidades

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Participación social y política en diferentes contextos históricos. • Diversidad de grupos sociales, perspectivas y conflictos de intereses que atraviesan la vida en sociedad. • Importancia de la participación en la vida social y política en una sociedad democrática • Formas de participación de los ciudadanos en la vida política. • Debates, discusiones, modos de resolución de los conflictos en la vida social. • Cambios y continuidades en la participación de los ciudadanos. • Instituciones y organizaciones políticas del medio local, provincial y nacional. • Funciones de las autoridades en el medio local, provincial y nacional.	**Presentación de un ejemplo del contexto local, provincial o nacional, que permita analizar diferentes perspectivas y actores alrededor de un problema planteado y los modos en que las instituciones y los grupos participan en su desarrollo y resolución**, (por ej.: respecto de la explotación de un recurso natural, o el acceso a un servicio, o la tenencia de tierras) **en situaciones que requieran:** • Realizar intercambios orales o producciones escritas para poner en común la información de los alumnos/as respecto al conflicto a estudiar, explicitar relaciones con otros conflictos similares del medio local o provincial. • Leer diarios y páginas de Internet seleccionadas por el maestro/a para buscar información sobre los motivos del conflicto, su estado actual. • Leer o escuchar testimonios de diversos actores involucrados para comprender el modo en que el problema planteado los afecta (vecinos, empresas, trabajadores, autoridades, etc.). • Realizar intercambios orales para reflexionar sobre las formas de participación de la ciudadanía en el problema planteado. • Utilizar mapas para localizar los lugares vinculados con el conflicto analizado. • Escribir solos o con ayuda del/la docente textos explicativos sobre los temas analizados para elaborar síntesis que incluyan los principales elementos del problema y su posible resolución. • Intervenir con los compañeros y con ayuda del/la docente en diversas actividades escolares y/o comunitarias como un modo de ejercer el derecho a la participación y ejercitarse en prácticas de convivencia democrática. • Entrevistar a familiares y vecinos para indagar acerca de los modos en que participan en la vida política (elección de autoridades , participación en organizaciones, expresando colectivamente apoyo o rechazo frente a diversos conflictos, participando en conmemoraciones de la vida política y social de la comunidad). • Leer solos y con ayuda del/la docente textos para conocer sobre la participación social y política de distintos grupos sociales en la sociedad colonial, durante la Revolución de Mayo y guerras de independencia, con la aprobación de la ley Sáenz Peña en 1912, con la aprobación del derecho de las mujeres al voto. • Entrevistar mujeres para conocer cambios en el acceso a los derechos políticos en el último siglo y a personas que pertenecen a distintas comunidades para conocer formas de participación en diversas culturas. • Construir una línea de tiempo para incluir acontecimientos que den cuenta de cómo se amplió la participación política de las personas y grupos en las distintas épocas abordadas. • Realizar visitas a instituciones del gobierno local (Concejo Deliberante, instituciones municipales) y entrevistar a un funcionario para indagar acerca de las tareas que realiza, con quiénes trabaja, las dificultades que enfrenta, sus vínculos con sus representados. • Entrevistar a ciudadanos del medio local para conocer sus opiniones con respecto a la obra de gobierno y para relevar problemas comunes a los miembros de la comunidad y las formas de participación para resolverlos. • Escribir solos y con ayuda del/la docente textos que expliquen cuáles son las principales instituciones del medio local, qué funciones cumplen, qué tareas realizan los funcionarios y qué problemas centrales afectan a los ciudadanos.

Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente. • Derecho a la identidad étnica y nacional y a pertenecer a una comunidad. • Aporte de los pueblos originarios del actual territorio argentino a la construcción de la identidad nacional. • Pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado: sociedades cazadoras-recolectoras, sociedades agrícolas y formas de vida asociadas al nomadismo y al sedentarismo • Organización familiar, roles de hombres y mujeres, formas de crianza. • Viviendas y objetos de la vida cotidiana y sus usos. • Formas de organización social y política. • Mitos y leyendas como formas de explicación del mundo. • Trabajos, técnicas y herramientas para garantizar la supervivencia. • Técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones utilizando distintos materiales • Reconocimiento y valoración de la cultura de los pueblos originarios en el presente y en el pasado. • Acontecimientos relevantes para la comunidad, la localidad, la provincia y la nación. • Cambios y continuidades en las formas de celebrar, festejar y recordar.	**Reconstruir la vida cotidiana de algunos de los pueblos originarios del actual territorio argentino antes de la conquista y en el presente, en situaciones que requieran:** • Realizar intercambios orales para explicitar las ideas y conocimientos de los niños/as respecto a quiénes habitaban el actual territorio argentino hace miles de años. • Participar de conversaciones que permitan a los niños/as expresar su pertenencia étnica o cultural para valorar su origen y reconocer el derecho a adscribir a múltiples identidades. • Leer solos y con ayuda del/la docente información respecto de dos pueblos originarios diferenciados para comparar los modos de procurarse el sustento, la organización de las tareas, las viviendas y establecer algunas relaciones. • Analizar imágenes de los lugares que habitaban, y localizar los grupos en mapas físicos para establecer algunas relaciones entre las condiciones naturales y los modos de vida de los pueblos. • Escuchar relatos y leer solos o con ayuda del/la docente textos que informen sobre las diferentes formas de organización social y política (jefaturas, cacicazgos, etc), sus principales conflictos y modos de resolución (guerras, consejos de ancianos, etc) para conocer diferentes formas de organizar el poder en las sociedades estudiadas. • Escuchar y leer mitos y leyendas para conocer acerca de algunas creencias y explicaciones de diversos fenómenos y valorarlas como modos de transmisión en una cultura. • Realizar visitas a museos para analizar objetos de la vida cotidiana y valorar los conocimientos puestos en juego en su realización. • Participar en conversaciones para reconocer técnicas de los pueblos originarios en la actualidad (tejido, cestería, alfarería, etc)y los modos de transmisión de las mismas. • Reconocer en distintas manifestaciones de la vida cotidiana el aporte de los pueblos originarios (palabras de uso corriente, creencias, técnicas, música, gastronomía, etc.). • Realizar indagaciones para localizar grupos de diferentes comunidades originarias en la localidad y en otros lugares en la Provincia de Buenos Aires: (tobas en Derqui; mapuches en Olavarria, etc...) y en el país.(tobas en el Chaco, Mapuches en Patagonia). • Realizar entrevistas o intercambios epistolares con miembros de las comunidades para conocer acerca de sus condiciones de vida, expectativas, reivindicaciones, aspectos de las tradiciones que se conservan y que han cambiado, etc. • Conocer y participar en celebraciones y/o conmemoraciones de los pueblos originarios para enriquecer los conocimientos sobre las formas diversas de celebrar en la comunidad, en la Provincia y en el país.

Migraciones hacia la Argentina en diferentes contextos históricos. • Motivos que impulsan a las personas en distintas épocas y lugares a migrar desde sus lugares de origen. • Impacto de los procesos migratorios en la vida cotidiana de las personas. • Reconocimiento de la diversidad de orígenes y culturas en la construcción de una ciudadanía democrática respetuosa de las diferencias. • Acontecimientos relevantes para la comunidad, la localidad, la provincia y la nación. • Cambios y continuidades en las formas de celebrar, festejar y recordar. • Valoración y vigencia de los Derechos del Niño/a.	**Reconstruir la vida cotidiana de los inmigrantes a mediados del siglo XIX y en la actualidad a partir de situaciones de enseñanza que incluyan:** • Realizar intercambios orales para recuperar la experiencia personal de los alumnos/as sobre las migraciones. • Elaborar preguntas para realizar una encuesta en las casas y obtener datos para analizarlos y sacar conclusiones. sobre el origen de los niños/as y sus familias. • Localizar en mapas planisferio los lugares de origen de los niños/as y sus familias. • Entrevistar a personas que hayan migrado para conocer los motivos que los llevaron a abandonar sus países de origen y conocer sus sentimientos, expectativas, anhelos y frustraciones. • Escuchar relatos e historias para conocer las vicisitudes de los inmigrantes que llegaron a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX y en la actualidad. • Leer textos (solos o con ayuda del/la docente) para obtener información sobre los países de los que provenían y los motivos por los cuales decidieron migrar y establecer comparaciones con las migraciones actuale.s • Analizar fotografías para conocer quiénes venían, en qué lo hacían, adónde llegaban para establecer relaciones con la información que brindan los textos. • Leer cartas de inmigrantes para conocer sus sentimientos, expectativas y frustraciones y establecer relaciones con la información que brindan otras fuentes. • Escuchar historias, leer textos, visitar museos para conocer algunos aspectos de la historia de la Pcia. de Buenos Aires relacionados con los inmigrantes. • Realizar indagaciones en la localidad para establecer relaciones entre la historia local y procesos migratorios en el pasado y en el presente. • Indagar en las propias familias sobre costumbres y festividades relevantes y organizar un calendario de fiestas y celebraciones que incluya a diversas comunidades para enriquecer los acontecimientos que se evocan , recuerdan o celebran. • Participar con los compañeros en el festejo del Día del Inmigrante a través de representaciones, muestras y/o exposiciones para comunicar a la comunidad los conocimientos aprendidos sobre los inmigrantes. • Participar en conversaciones con el/la docente para analizar actitudes discriminatorias hacia los inmigrantes en el pasado y en el presente. • Buscar en distintos medios de comunicación información sobre situaciones de discriminación a inmigrantes para llegar a acuerdos sobre la importancia de valorar la diversidad como atributo positivo de las sociedades. • Leer solos o con ayuda del/la docente textos para conocer los Derechos del niño/a vinculados con el derecho a la identidad y a la protección respecto de prácticas discriminatorias raciales, religiosas, étnicas.

Orientaciones para la enseñanza

En tercer año los contenidos del bloque **Sociedades y culturas: cambios y continuidades** son:

- Participación social y política en diferentes contextos
- Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente
- Migraciones hacia y desde Argentina en diferentes contextos históricos

A continuación se desarrollan orientaciones para el tratamiento de **Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente.**

En 3er año se continúa el estudio de los cambios y continuidades en las sociedades. En esta oportunidad se abordan los modos de vida de los diversos pueblos que habitaban el actual territorio argentino antes de la llegada de los conquistadores españoles estableciendo relaciones con el presente. Esto permitirá reconocer a estos pueblos como originarios de América y como parte integrante de la sociedad argentina actual.

En este mismo año se ofrecerán para su estudio algunos recortes temporales para analizar procesos migratorios. Nos centraremos en la sociedad rioplatense de la segunda mitad y fines del siglo XIX así como en las migraciones hacia la Argentina en la actualidad.

Para iniciar a los niños/as en el conocimiento de los pueblos originarios del actual territorio argentino, el/la docente elige para su tratamiento en el aula a dos grupos: uno de ellos que represente a las sociedades que vivían básicamente de la caza y la recolección y otro fundamentalmente agricultor. La elección de los grupos a estudiar permitirá, a la vez, iniciar a los alumnos/as en el conocimiento de diferentes lugares del territorio argentino. Es decir que, si por ejemplo eligió para el trabajo un pueblo productor de alimentos del Noroeste, o del Noreste, será interesante contrastar luego con alguno de los pueblos de la Patagonia.

El propósito será que los niños/as puedan apropiarse de los diferentes modos de vida de los pueblos elegidos, apelando a aquellos aspectos de su vida cotidiana en los que se manifiestan de modo entrelazado los diferentes aspectos que permiten analizar una sociedad: la política, la economía, la cultura, lo social. Para este ciclo, la puerta de entrada será la vida cotidiana a partir de la interrogación de hallazgos materiales, de fuentes que otros escribieron sobre distintos pueblos originarios, relatos orales, etc. De este modo podrán conocer cómo se les ponía el nombre a los niños/as, cómo se elegían las parejas, cómo y con qué materiales se fabricaban las viviendas y utensilios de uso diario, cómo obtenían alimento, qué técnicas conocían, qué conflictos los inquietaban, cómo se gobernaban, cuáles eran sus explicaciones sobre el mundo que los rodeaba. El conocimiento de estas sociedades se hará- como en todos los casos- a través del análisis de distinto tipo de fuentes las que se abordarán conversando, leyendo y escribiendo. Como ya hemos dicho en otras partes de este documento será una oportunidad para que los niños/as aprendan sobre una sociedad específica a la vez que aprenden a leer y escribir en situaciones de estudio.[5]

El trabajo sistemático con mapas permitirá identificar los territorios que estos pueblos controlaban. Como esos territorios no se corresponden con la división política actual de la República Argentina, es conveniente trabajar con mapas físicos de Argentina, de América del Sur y del continente americano, aunque el mapa actual de Argentina con división política es indispensable como referencia.

El/la docente seleccionará, por ejemplo, alguno de los pueblos que poblaron el actual territorio de la provincia de Buenos Aires: en las costas del delta del Río Paraná los guaraníes (pueblos que combinaban la agricultura con la caza y la recolección) y los tehuelches (fundamentalmente dedicados a la caza y la recolección), localizados en la actual Patagonia. El sentido del trabajo es que los alumnos/as se familiaricen con la idea de que cada pueblo, nómada o sedentario tenía un nivel tecnológico y cultural que le permitía proveerse el sustento mediante ciertas técnicas y herramientas, y esto a su vez se correspondia con un tipo de organización social.

Las intervenciones del/la docente estarán orientadas a ayudar a los niños/as a establecer relaciones, por ejemplo, entre la agricultura y el sedentarismo o la recolección y el nomadismo y otros aspectos

[5]Consultar en este mismo documento capítulo Prácticas del lenguaje. También, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Cepa, Escuela de capacitación docente, Materiales para la capacitación: *Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo.* Disponible en : http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones.

de la organización social de los grupos en estudio. La lectura de distintos tipos de fuentes de información, la escritura y los intercambios orales serán centrales en este proceso.

A partir de la consulta en diferentes fuentes, el/la docente puede elaborar un *relato* que despliegue aspectos de la vida cotidiana de los pueblos elegidos. El relato incluye de qué modo resuelven ambos grupos sus necesidades de abastecimiento y vivienda, cómo es la organización familiar y la crianza de los niños/as, qué trabajos realizan los miembros de la familia.

Al ofrecer propuestas que presentan una estructura narrativa, el/la docente ayuda a los niños/as a organizar la información y a otorgar sentido a las diferentes situaciones planteadas, que de otro modo serían de difícil comprensión.

¿Cómo presenta la narración si todavía los alumnos/as no leen con fluidez? En este caso es el/la docente que narra. Acompaña la narración con una selección de imágenes que reflejen algunos de los aspectos que se desarrollan en el relato. Presenta, por ejemplo, ilustraciones con escenas de la vida cotidiana de los guaraníes y tehuelches (momentos de preparación de la tierra para el cultivo; escenas de caza, pesca o recolección; materiales usados para el armado de viviendas en las aldeas o toldos en el caso de los pueblos nómades; etc.).

El/la docente orienta a los niños/as para que analicen las imágenes con el propósito de establecer relaciones entre el relato y las ilustraciones. Si la narración refiere al trabajo y la organización de la aldea guaraní *¿quiénes realizan las tareas de desmonte de los terrenos a cultivar? ¿Quiénes se encargan de moler las hojas de yerba mate? ¿qué tipo de herramientas utilizan? ¿Quiénes se dedican a la pesca? Con qué herramientas? ¿De qué materiales se construyen las viviendas de una aldea guaraní? Cuántas personas viven en ellas?*

En el caso de los tehuelches, el relato y las fuentes complementarias que se ofrecen permiten conocer, por ejemplo, que la confección de herramientas y la caza eran tareas masculinas, en tanto que la confección de vestidos, el armado y desarmado de los toldos, la recolección de alimentos, la preparación de la comida y cuidado de los niños/as, eran tareas femeninas.

En todos los casos será importante realizar preguntas que ayuden a vincular información que proporciona el relato con la que proporcionan las imágenes.

De este modo, el/la docente inicia a los alumnos/as en la interpretación de diversas fuentes de información, ayudándolos a identificar los datos que aportan las mismas para la reconstrucción de la vida cotidiana de hombres, mujeres y niños/as en el pasado. A posteriori el/la docente propone un *trabajo de escritura* colectiva para sistematizar la información que ofrecen las imágenes, los textos y los relatos.

Esto supone el desafío de construir una síntesis de los conocimientos adquiridos, para lo cual será necesario dar cuenta de un conjunto de relaciones entre diferentes aspectos de las sociedades estudiadas. En el proceso de construcción de esta síntesis el maestro/a interviene coordinando el intercambio de ideas y elaborando con los alumnos/as un resumen o un cuadro a la vista de todos. En este intercambio los niños/as argumentan para definir qué se pone y que se deja afuera de la síntesis. Se espera que a lo largo del ciclo, el maestro/a intervenga reiteradamente en este tipo de producciones, interactuando individualmente con los alumnos/as, o como en este caso en forma colectiva.

Asimismo, en un mapa físico de Sudamérica ubicará algunos de los pueblos que habitaron originariamente el territorio para informar a los niños/as que los pueblos estudiados no eran los únicos. Señalará los pueblos fundamentalmente agricultores y los básicamente cazadores.-recolectores. A partir de la lectura del mapa procurará que los niños/as infieran dónde se encontraban mayoritariamente los agricultores y dónde los cazadores-recolectores. Cierra la propuesta invitando a los niños/as a completar con dibujos un mapa individual de los principales pueblos originarios del actual territorio argentino.

Si la comunidad escolar está integrada por familias que pertenecen a diversas comunidades podrán organizarse jornadas a las que sean especialmente invitados con el propósito de enriquecer el conocimiento de los niños/as respecto de los pueblos originarios. Será una oportunidad para trabajar sobre los cambios y continuidades en las formas de vida así como indagar en los principales problemas que los afectan en la actualidad.

Una búsqueda de información en periódicos y revistas puede ser el disparador para la redacción de una publicación escolar específica donde los niños/as tengan la oportunidad de poner en juego diversas prácticas de lectura y escritura.

Sociedades, culturas y organización del espacio

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Relaciones sociales y económicas entre áreas rurales y urbanas. • Diferentes formas en el que el trabajo de las personas organiza y transforma los espacios urbanos y rurales en relación con un circuito productivo. • Diferentes etapas que componen un circuito productivo, actores intervinientes y relaciones. • Trabajos, trabajadores y tecnologías intervinientes en un circuito productivo. • Problemas ambientales vinculados a los circuitos productivos en espacios rurales y urbanos.	**Presentación de ejemplos que permitan conocer la forma en que se articulan los espacios rurales y urbanos en un circuito productivo** (seleccionando entre: circuito lácteo, frutícola, pesquero, cerealero, florícola, papero, maderero, etc.) **en situaciones que requieran:** • Realizar intercambios orales o dibujos que permitan recuperar los conocimientos y la experiencia personal de los alumnos/as sobre la producción, circulación y comercialización del ejemplo seleccionado. • Observar fotografías, láminas, dibujos y planos para describir las transformaciones realizadas vinculadas con el circuito productivo (por ej.: rutas, puentes, , caminos, construcciones, tala de árboles, desvío de cursos de agua, enclaves que brindan servicios administrativos, de información, administración, etc.). • Leer textos, solos y con ayuda del/la docente, para conocer y analizar las distintas etapas (agrícola, industrial, comercial) del circuito productivo seleccionado, identificar los actores intervinientes y reconocer algunas relaciones. • Consultar bibliotecas de la escuela o de la localidad y suplementos rurales de periódicos para ubicar y seleccionar información sobre algún aspecto del circuito elegido, establecer relaciones entre texto lingüístico e imágenes, ampliar y confrontar la información de esas fuentes con otras. • Analizar videos y programas de divulgación para conocer con mayor profundidad alguna de las etapas del circuito productivo (agraria, industrial o comercial). • Utilizar planos y mapas a diferente escala, para localizar las etapas del proceso productivo trabajado. • Localizar información en textos -solos y con ayuda del/la docente- para conocer cómo se produce con distintas tecnologías (tambos automatizados y con extracción manual de leche, cosecha mecanizada o manual de frutas, riego computarizado, envasado y empaquetado del producto, etc.) y efectuar comparaciones. • Realizar visitas a establecimientos agropecuarios, a comercios, establecimientos industriales, depósitos, etc., para recoger datos, realizar entrevistas, tomar notas y efectuar comparaciones con la información obtenida de otras fuentes. • Realizar dibujos, esquemas, cuadros sencillos de doble entrada para registrar y sistematizar las observaciones realizadas en las salidas. • Leer y comentar oralmente notas de revistas y periódicos para recoger información sobre diferentes problemas ambientales en los espacios rurales y urbanos seleccionados (uso de plaguicidas, pesticidas, agroquímicos, desechos industriales, contaminación por ruido, etc.). • Producir textos en forma grupal e individual para integrar la información recogida usando vocabulario específico vinculado con el proceso productivo estudiado.

La vida social en diferentes contextos. • La vida cotidiana de las personas en áreas rurales, grandes ciudades, medianas y pequeñas: actividades, desplazamientos, ritmos. • Paisajes rurales y urbanos: elementos característicos. • Problemas sociales en distintos contextos. • Problemas ambientales en distintos contextos. • Derechos y responsabilidades de los ciudadanos e instituciones. • Normas que regulan el uso de los espacios urbanos y rurales. • Lugares emblemáticos para la comunidad, conservación del patrimonio y construcción de la memoria colectiva.	**Presentación de ejemplos de Argentina y del mundo que permitan conocer cómo es la vida social en diferentes contextos en situaciones que requieran:** • Realizar dibujos y escribir textos que describan y caractericen los ámbitos en los que se desenvuelve la vida cotidiana de los niños/as para recuperar la experiencia en relación con los lugares que habitan. • Establecer correspondencia por carta o via e-mail con niños/as de otras localidades (una gran ciudad, una localidad pequeña, áreas rurales) para conocer cómo es la vida de las personas en diferentes lugares del país y del mundo (desplazamientos diarios para ir a trabajar, estudiar, divertirse, uso del tiempo libre, acceso a comercios, formas de sociabilidad, etc.). • Leer textos, solos y con ayuda del/la docente, para conocer, analizar y comparar las características de la vida en áreas rurales, grandes ciudades, medianas y pequeñas de distintos lugares del mundo en relación con los tipos de trabajos, vivienda, servicios, esparcimiento. • Observar fotografías y analizar planos para identificar las características de las localidades trabajadas en los textos y establecer relaciones entre diversas fuentes. • Realizar observaciones, analizar fotografías para establecer relaciones entre construcciones, movimiento de personas y actividades en las localidades analizadas (zonas de cultivo, puertos, aeropuertos, áreas de concentración de bancos, áreas administrativas, etc.). • Realizar entrevistas a vecinos de la localidad para conocer algunos de los trabajos en los que se desempeñan las personas y vincularlos con las áreas estudiadas. • Realizar entrevistas a personas mayores para conocer los cambios ocurridos en la localidad en los últimos años (cambios en la producción, migraciones, etc.). • Consultar diarios locales y nacionales para identificar problemas comunes de las personas que viven en distintos contextos y formas de solucionarlos (habitacionales, de acceso a servicos, de contaminación, disposición de residuos, etc.). • Consultar diarios locales, realizar entrevistas y/o salidas en el medio local para identificar problemáticas ambientales y la manera en que afectan la vida de sus habitantes. • Participar en conversaciones entre los compañeros y con el/la docente para reconocer distintos niveles de responsabilidad (ciudadanos, instituciones, autoridades) en la prevención de los problemas ambientales detectados. • Leer normas y reglamentaciones para conocer regulaciones en la organización del espacio en distintos contextos (zonas protegidas, permisos de edificación, circulación del tránsito, etc.[6]

[6] Ver Programa de Formación Continua para la Educación Ambiental de Pergamino. Declaración de Pergamino, abril 2007.

	• Realizar un cuadro para comparar normas en diferentes localidades (un área rural, una gran ciudad y una pequeña localidad). • Leer textos, analizar fotos, o realizar visitas para establecer relaciones entre algunos lugares emblemáticos y acontecimientos del pasado o del presente significativos para la comunidad. • Analizar planos de la localidad para identificar la localización de lugares emblemáticos. • Utilizar planos y croquis para orientarse y ubicarse en caminos y recorridos de zonas conocidas utilizando referencias y establecer relaciones entre el espacio real y su representación. • Entrevistar a informantes calificados y a vecinos del lugar para conocer las razones por las cuales ciertos lugares de la localidad constituyen parte del patrimonio reconocido e informarse sobre situaciones en las que estos lugares se encuentran amenazados. • Escribir cartas a las autoridades, participar en campañas que ayuden a generar actitudes responsables respecto del cuidado y conservación del patrimonio de la localidad.

Orientaciones para la enseñanza

En tercer año los contenidos del bloque **Sociedades, culturas y organización del espacio** son:

- Relaciones económicas y sociales entre áreas rurales y urbanas.
- La vida en áreas rurales y urbanas en la actualidad en diferentes contextos.

A continuación se desarrollan orientaciones para el tratamiento de **Relaciones económicas y sociales entre áreas rurales y urbanas.**

Relaciones económicas y sociales entre áreas rurales y urbanas

En este año se avanza en el conocimiento de los **espacios rurales y urbanos** procurando que los alumnos/as reconozcan las múltiples relaciones que se ponen en juego en la producción de un bien así como la forma en que se conectan actores sociales y lugares vinculados con el producto facilitando una representación dinámica de los espacios rurales y urbanos. También permite avanzar en la comprensión de cómo se organiza el territorio para la producción así como reconocer el empleo de distintos tipos de herramientas, maquinarias, insumos, conocimientos. Por otra parte es una vía de ingreso al conocimiento de diferentes trabajadores, reconocer que algunos tienen empleos permanentes y otros temporarios, que algunos son dueños de los establecimientos y otros empleados y que la calidad de vida de los distintos actores es diferente en cada caso. También permite reconocer que ciertos trabajos rurales son estacionales y que por este motivo, los trabajadores deben desplazarse de un lugar a otro en busca del trabajo. Del mismo modo al trabajar la producción, circulación y comercialización de bienes estaremos contactando a los chicos con las diferentes actividades relacionadas con el procesamiento de la materia prima, con la venta de los productos, con la prestación de diversos servicios necesarios en el proceso productivo como la provisión de maquinarias y herramientas, apoyo técnico e insumos. De este modo estaremos trabajando ideas vinculadas con las actividades económicas que servirán de base para su profundización en el segundo ciclo así como la construcción de conceptos complejos como el de *espacio geográfico.*

Será conveniente elegir un producto familiar para los alumnos/as (leche, arroz, papas, cereales, frutas y/o hortalizas, flores, entre otros), que además permita contar con abundante material informativo (textos, imágenes, planos, entre otros), de ser posible incluir una visita, de manera de poder diseñar una secuencia donde se pongan en juego múltiples prácticas del lenguaje.

La secuencia puede comenzar con un relato que el/la docente organiza con el propósito de que se informen acerca de algunos aspectos históricos de la producción. Si se tratara, por ejemplo, de la producción de papas, debería incluirse su origen americano y el uso que los pueblos originarios hacían de ellas. De ser posible acompañará el relato con la observación de imágenes que permitan a los chicos tener un conocimiento más acabado del uso de ese cultivo en tiempos muy remotos. También puede preguntar a los niños/as cómo se imaginan que se produce ese cultivo en la actualidad y solicita que dibujen los pasos que se siguen desde la siembra hasta llegar a los comercios.

Esas producciones pueden ponerse a la vista de todos para producir lecturas de los diferentes trabajos y realizar intercambios entre los niños/as sobre cómo se han imaginado la producción, industrialización y consumo.

Luego, si el/la docente decide abordar la producción de papas en la actualidad en la Pcia. de Buenos Aires, suministra una variedad de fuentes de información como mapas donde se localizan las zonas productoras, las regiones que compran y/o procesan para uso industrial, textos informativos que brindan los suplementos de los diarios, revistas de divulgación e imágenes .

En relación con la producción cuyo estudio se aborde se aportará información sobre:

- variedades del producto, si las hay y cuáles son sus usos (consumo interno, exportación, uso industrial, etc).
- cómo se producen (qué tipos de suelos y clima necesitan, cuáles son los cuidados necesarios durante el proceso que va de la siembra a la cosecha, qué tecnologías se utilizan).

- trabajadores necesarios en cada etapa del proceso y condiciones de vida.
- actividades conexas como galpones de almacenamiento, fábricas de maquinarias, insumos como semillas, agroquímicos, transporte.

De ser esto posible- puede concurrirse a un comercio para analizar con más profundidad la etapa de comercialización. Una entrevista, por ejemplo, permitirá averiguar cómo llega el producto al comercio, qué características tienen los camiones que las transportan, entre otras cosas. También se puede entrevistar a los clientes para conocer algunos datos acerca del consumo del producto.

En el caso de la papa, podría ser interesante mostrar a los niños/as cómo un producto ancestral de la región andina está siendo requerida por mercados europeos en su variedad de *papín andino*. Esto ha generado entre los productores la necesidad de organizarse y buscar un mejor posicionamiento del producto en el mercado. Es deseable que se pueda mostrar a los niños/as modelos diferentes de producción, empresariales y de auto subsistencia. Se trata de realizar una primera aproximación a la idea de productores diversos que disponen o no de capitales, créditos, asesoramiento técnico, además de un mercado en el que colocar la producción y establecer algunas comparaciones.

Indicadores de avance

Si los alumnos/as participaron en las situaciones de enseñanza de los contenidos propuestos se espera que sean progresivamente capaces de:

- Describir algunos aspectos de la vida de las personas en diferentes contextos.
- Señalar algunas diferencias entre ciudades grandes y pequeñas localidades.
- Describir los pasos de un proceso de producción, desde su fase agraria a su fase comercial.
- Describir diferencias entre los modos en los que se produce y comercializan algunos productos.
- Comentar algunas normas que regulan la producción de bienes y servicios.
- Reconocer diferentes formas en que los ciudadanos participan en la vida social y política de la localidad y/o país.
- Describir algunos cambios y continuidades en las formas de participación política en diferentes contextos históricos.
- Describir cómo era la vida cotidiana de diferentes pueblos originarios del actual territorio argentino.
- Establecer relaciones entre formas de vida nómades o sedentarias y práctica de agricultura o de caza y recolección.
- Explicar algunas razones por las que migran las personas, en el pasado y en el presente.
- Identificar algunos problemas de los migrantes en el pasado y en el presente.
- Obtener información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan.
- Usar convenciones temporales tales como antes, después , hace muchos años, al mismo tiempo aplicadas a las sociedades en estudio.

Bibliografía

Bibliografía general

Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales, teorías con prácticas.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

_____, *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Alderoqui, Silvia y Penchansky, Pompi (comps.), *Museos y escuelas, socios para educar.* Barcelona, Paidós, 2004.

Alderoqui, Silvia (comp.), *Ciudades y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano.* Barcelona, Paidós, 2002.

Augustowski, Graciela; Edelstein, Oscar, y Tabakman, Silvia, *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.

Blanco, Jorge y otros, *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada.* Buenos Aires, Aique, 1997.

Calvo, Sivia; Serulnicoff, Adriana y Siede, Isabelino (comps.), *Retratos de familia... en la escuela.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

Carretero, Mario y Voss, James (comps.), *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Castorina, José A. (comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles.* Barcelona, Gedisa, 2003.

Egan, Kieran y Manzano Bernárdez, Pablo, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Madrid, Morata, 1991.

Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.), *Historia reciente.* Buenos Aires, Paidós, 2007.

Gurevich, Raquel, *Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Madrid, Siglo XXI, 2004.

Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Madrid, Morata, 1993.

Romero, Luis Alberto (coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Schwarzstein, Dora. *Una introducción al uso de la historia oral en el aula.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Zelmanovich, Perla y otros, *Efemérides entre el mito y la historia.* Buenos Aires, Paidós, 1996.

Bibliografía de referencia para los temas de enseñanza

Aries, Philippe y Duby, Georges, *Historia de la vida privada.* Madrid, Taurus, 1987.

Bertoni, Lilia Ana y Romero, Luis Alberto (dir.), colección "Una historia argentina". Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

Clarín, colección "Historia visual de la Argentina". Buenos Aires, 1996.

DGCyE, Dirección de Enseñanza General Básica, *Propuestas grados de aceleración.* La Plata, 2005.

Devoto, Fernando y Madero, Mario, *Historia de la vida privada en la Argentina.* Buenos Aires, Taurus, 1999.

Garavaglia, Juan Carlos y Fradkin, Raúl, *Hombres y mujeres de la colonia.* Buenos Aires, Sudamericana, 1992.

La Nación, colección "El diario íntimo de un país". Buenos Aires, 1997.

MECyT, *Ciencias Sociales, Primer ciclo*, colección "Cuadernos para el aula". Buenos Aires, 2006-2007.

_____, *Ciencias Sociales, Primer ciclo*, colección "Propuestas para el aula". Buenos Aires, 2000.

Palermo, Miguel Ángel (ed.), colección "Gente americana". Buenos Aires, AZ, 1998.

_____, colección "Cuentamérica". Buenos Aires, Sudamericana, 1997.

_____, colección "La *otra* historia". Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1995.

Reboratti, Carlos (dir.), colección "La gente y sus lugares". Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, 1997.
Parish Robertson, John y Parish Robertson, William, *Cartas de Sudamérica*. Buenos Aires, Emecé, 1950.
Sánchez de Mendeville, Mariquita, *Recuerdos de Buenos Aires virreinal*. Buenos Aires, Enre, 1953.
Wilde, José Antonio, *Buenos Aires desde setenta años atrás*. Buenos Aires, Eudeba, 1964.

Ciencias Naturales

Primer ciclo

Índice

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Primer Ciclo 263
Organización de contenidos 263
Cuadro de síntesis de los contenidos 263

Contenidos 265
Primer año 265
Los seres vivos 265
Los materiales 270
Indicadores de avance 276
Segundo año 276
Los seres vivos 276
Los materiales 283
El mundo físico 285
Indicadores de avance 287
Tercer año 288
Los seres vivos 288
Los materiales 294
La Tierra y el Universo 299
Indicadores de avance 304

Bibliografía 306

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Primer Ciclo

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el primer ciclo se enmarca en el enfoque para el área desarrollado en el Marco General de este Diseño Curricular.

Organización de contenidos

Los contenidos están organizados en torno a grandes núcleos temáticos que constituyen recortes del mundo natural. Estos núcleos temáticos son:

- Los seres vivos
- Los materiales
- El mundo físico
- La Tierra y el Universo

Cuadro de síntesis de los contenidos

Conceptos			
NÚCLEOS	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
SERES VIVOS	**Los animales. Las partes de su cuerpo** Diversidad en los animales. Partes del cuerpo en humanos.	**Los animales. El desplazamiento** Diversidad en el tipo de estructuras utilizadas en el desplazamiento. Relaciones entre las estructuras y el ambiente en el que se desplazan.	**Los animales. La alimentación** Diversidad de dietas y de estructuras utilizadas en la alimentación en los animales. Relaciones entre las dietas y las estructuras utilizadas. Respuestas a cambios ambientales que implican disminución de alimentos.
	Las plantas. Sus partes Diversidad en el tipo de plantas (árboles, arbustos, herbáceas). Diversidad en las partes de las plantas con flor.	**Las plantas. Dispersión** Diversidad en las formas de dispersión de semillas y frutos.	**Cambios en las plantas** Cambios en las plantas a lo largo del año. Relación entre determinados cambios y ciertas regularidades ambientales.
		Cambios en humanos Cambios desde el nacimiento hasta la edad actual. Cambios en los niños/as a lo largo del año. Cambios en las personas a lo largo de la vida.	**El cuidado de la salud** Enfermedades contagiosas y no contagiosas. La prevención de las enfermedades contagiosas.

LOS MATERIALES	**Los materiales líquidos y sólidos** Diferencias entre líquidos y sólidos. Diversidad de propiedades en los líquidos. Relaciones entre las propiedades de los sólidos y sus usos. **El aire: un material que nos rodea** Presencia del aire en el ambiente.	**Los materiales y la luz** Propiedades ópticas de diferentes materiales. Relaciones entre las propiedades ópticas de los materiales y los usos de los objetos fabricados con ellos.	**Los materiales y el calor** Cambios en los materiales por efecto de la variación de la temperatura (sólido a líquido y de lí-quido a sólido). **Mezclas y separaciones** Mezclas entre sólidos, entre líquidos y sólidos y, entre líquidos. Métodos de separación.
EL MUNDO FÍSICO		**El movimiento de los cuerpos** Diferentes tipos de movimiento de los cuerpos en cuanto a la trayectoria que describen y la rapidez con que se mueven.	
LA TIERRA Y EL UNIVERSO			**La Tierra hace millones de años** Los seres vivos que habitaron la Tierra millones de años atrás. **Cambios y permanencias en el cielo** El cielo visto desde la Tierra. Aproximación al Sistema Solar.

Modos de conocer

Formulación de anticipaciones; formulación de preguntas; comunicación oral y escrita de la información obtenida; búsqueda de información mediante la lectura de textos, la observación directa, la observación de imágenes y videos, la realización de entrevistas; realización de exploraciones sistemáticas; observación y descripción de objetos; observación sistemática utilizando diversos instrumentos (lupas, pinzas); lectura e interpretación de la información sistematizada en cuadros, tablas, o dibujos; construcción de instrumentos sencillos; registro y organización de la información en cuadros de simple o de doble entrada, en fichas, a través de dibujos naturalistas .con referencias; organización de la información en folletos, en secuencias de imágenes acompañadas de producciones escritas; sistematización de la información en fichas y cuadros; análisis de la información sistematizada y comunicación de resultados; producción de textos sencillos de tipo descriptivos; elaboración de conclusiones; elaboración de generalizaciones.

Contenidos

Primer año

Los seres vivos

Los animales. Las partes de su cuerpo	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Diversidad en los animales** Variedad en las partes que forman el cuerpo, cantidad y tipo de extremidades y tipos de coberturas en diferentes animales. Semejanzas y diferencias entre los invertebrados y los vertebrados, en cuanto a las partes del cuerpo.	**El/la docente seleccionará una colección de imágenes de animales, organizará salidas y situaciones de cría de animales a través de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Realizar observaciones directas de animales y/o de imágenes* acompañadas de descripciones orales y dibujos, para obtener información sobre las partes del cuerpo de diferentes animales. *Registrar y organizar la información* en fichas o cuadros diseñados por el/la docente. *Elaborar clasificaciones* según criterios sugeridos por el maestro/a o propuestos por los alumnos/as y a partir de ellas *establecer generalizaciones* en cuanto a las partes que forman el cuerpo de animales muy diversos. **El/la docente leerá un texto y/o presentará un video a partir del cual los alumnos/as tengan que:** *Obtener información* para identificar a los invertebrados como animales mediante la comparación con otros en cuanto a las partes del cuerpo, reconociendo aspectos comunes y diferencias. *Elaborar generalizaciones* sobre las semejanzas y las diferencias entre ambos grupos; plasmar los resultados en un texto producido colectivamente.
Partes del cuerpo en humanos La cabeza, el tronco, las extremidades. Semejanzas y diferencias entre los hombres y los demás mamíferos en cuanto a las partes del cuerpo. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente promoverá la comparación entre humanos y otros animales para que a partir de esta situaciones los alumnos/as tengan que:** *Intercambiar ideas* sobre las semejanzas y diferencias entre ambos grupos. *Realizar descripciones* exhaustivas de las partes del cuerpo y enriquecerlas con la lectura de *información aportada por enciclopedias, libros y videos*, así como consultas con médicos. *Organizar la información* recopilada y compararla con la sistematizada en instancias anteriores, en especial la referida a vertebrados mamíferos. E*laborar generalizaciones* sobre los principales rasgos compartidos entre humanos y otros animales, y sobre las diferencias.

Orientaciones para la enseñanza

Los niños/as pequeños suelen tener mucha información sobre animales. Los que viven en contextos rurales suelen conocer mucho sobre animales destinados a distintas producciones y también sobre los "silvestres". También el acceso a la televisión les ofrece variados saberes sobre animales exóticos que habitan en ambientes lejanos como los denominados "animales de la selva", "los animales de la polos", "los animales del fondo del mar". Esta vasta información disponible en el grupo se constituirá en el punto de partida de la indagación a realizar y avanzará en pos de establecer comparaciones entre animales, en esta oportunidad referida a las partes que forman el cuerpo, reconociendo tanto diferencias como rasgos comunes en animales muy variados. Por otra parte, para los chicos, los invertebrados y especialmente los insectos suelen constituir una categoría propia (los "bichos") por fuera de los animales. Desde estas concepciones es que la escuela se propone tratar el tema, favoreciendo el reconocimiento de aspectos comunes entre los invertebrados y los otros animales.

Para el momento de la planificación

En la selección de especímenes a investigar resulta conveniente incluir una variedad para enriquecer la mirada de los niños/as sobre la diversidad animal, cuidando a la vez que la colección no sea demasiado extensa para que no se dificulten las actividades de organización y sistematización de la información. En relación con las *partes del cuerpo* será importante elegir animales que puedan organizarse en grandes grupos como por ejemplo: con el cuerpo formado por 2 ó 3 partes bien diferenciadas como cabeza y tronco (mamíferos, aves, algunos anfibios y reptiles como ranas, sapos, tortugas, lagartos cocodrilos), o cabeza, tórax y abdomen (en insectos como abejas, hormigas, mariposas, vaquitas de san Antonio, piojos), o cefalotórax y abdomen (arañas, garrapatas y escorpiones); animales cuyo cuerpo está formado por muchos segmentos posibles de ser diferenciados de la cabeza como los anélidos (lombrices, sanguijuelas), miriápodos (ciempiés, milpiés), algunos crustáceos (como los bichos bolita y los langostinos); otros donde no resulta sencillo diferenciar diferentes partes en el cuerpo como en el caso de reptiles como las víboras, algunos equinodermos (la estrella de mar, el pepino de mar y los erizos), moluscos (caracoles, babosas y calamares), cnidarios (medusas, anémonas) y poríferos (esponjas de mar). Respecto de la selección a realizar para tratar la diversidad en la *cantidad y tipo de miembros* será importante considerar los criterios cantidad de patas (sin patas, con 2, 4, 6, 8, 10 patas y muchas más de 10) y alas (uno o dos pares). En cuanto a las *coberturas* podrán considerarse: pelos, plumas, piel desnuda, escamas, conchillas, placas rígidas. Entre los animales seleccionados se sugiere incluir invertebrados, porque uno de los propósitos es que los alumnos/as añadan a los "bichos" en la categoría de los animales.

Teniendo en cuenta que se trata de niños/as de primer año se sugiere privilegiar la búsqueda de información mediante la observación directa y la observación de imágenes. Para la observación directa podrán realizar visitas a zoológicos, museos de ciencias naturales, granjas educativas, reservas, etc. Si en la escuela dispusieran de una huerta, este puede ser un lugar adecuado para realizar observaciones de invertebrados y de aves. En relación con las imágenes, resultará adecuado trabajar con fotos o dibujos realistas obtenidos de libros, revistas, enciclopedias. Durante la observación directa es conveniente tomar registro de los aspectos en estudio: dibujos realizados por los mismos niños/as, por los adultos, notas tomadas por los adultos a partir de aquello que les dictan los niños/as. Para el trabajo con imágenes el/la docente podrá poner a disposición enciclopedias y revistas, donde los niños/as de manera autónoma puedan observarlas, describirlas junto con sus compañeros de grupo, leer referencias y escuchar la lectura de textos breves por parte docente. Si se dispone de videos, podrá seleccionar aquellas partes que hacen referencia a las especies en estudio.

La cría de invertebrados a través de la construcción de un terrario en la escuela puede resultar una excelente oportunidad para realizar observaciones sistemáticas de los "bichos", iniciarse en la realización de dibujos naturalistas sobre los animales, aprender a utilizar lupas, pinzas y otros instrumentos que faciliten o mejoren la calidad de la observación. Es conveniente plantear a los alumnos/as el propósito de la cría de estos animales, recordándoles que luego de estudiarlos los devolverán al medio.

La instancia de organización de los datos aportados por esta variedad de fuentes tiene como finalidad poner en común toda la información que circuló en las actividades anteriores. Entre las estrategias a utilizar se puede considerar la producción de fichas sencillas con la imagen, dibujo o foto del animal y un espacio para completar los datos relevados sobre: partes del cuerpo, cantidad y tipo de miembros, tipo de cobertura. Otra posibilidad es entregarles un cuadro de doble entrada para que vuelquen dicha información. En primer grado los niños/as se inician en el trabajo con cuadros y por eso es importante destinar un tiempo en las clases de ciencias a enseñar a completar y a interpretar los datos volcados.

Con la finalidad que los alumnos/as se aproximen a ciertas generalizaciones, del *tipo "todos los animales tienen el cuerpo formado por partes, aunque no todos están integrados por las mismas partes", "algunos animales no tienen patas, otros tienen entre 2 y 10, algunos tienen muchísimas patas"*, se podrá plantear a los alumnos/as la elaboración de clasificaciones según criterios sugeridos por el maestro/a y también propuestos por los mismos chicos, utilizando las fichas o el cuadro elaborados.

Para avanzar en la idea que los invertebrados son animales, resulta adecuado promover comparaciones entre los "bichos" y el resto de los animales, focalizando en las partes que forman el cuerpo en uno y otro caso. También es conveniente extender la comparación en relación con las diferencias en los esqueletos de ambos grupos de animales (esqueleto interno en vertebrados y esqueleto externo o ausencia de esqueleto en invertebrados). Se puede trabajar con un texto sencillo sobre el tema y/o con un video. La producción de un texto por parte de los niños/as sobre aspectos comunes y diferencias entre vertebrados e invertebrados, la elaboración de un listado de los animales estudiados en las actividades anteriores organizados en dos columnas según se trate de animales vertebrados o invertebrados resultan situaciones pertinentes para que los niños/as organicen los conocimientos adquiridos.

La comparación entre humanos y otros animales puede iniciarse con un intercambio de ideas acerca de las semejanzas y diferencias entre ambos. Para progresar sobre dichas ideas, se podrán, en primer término, implementar varias actividades orientadas a la realización de exploraciones y descripciones exhaustivas sobre las partes externas del cuerpo humano. En las instancias de búsqueda de información, se apuntará a reconocer la conformación del cuerpo en cabeza, tronco y extremidades, y podrá ser ampliada con la identificación de las diferentes estructuras que integran cada una de esas partes (en la cabeza: frente, orejas, boca, nariz, ojos, mentón; en el tronco: tórax y abdomen; en las extremidades: las articulaciones, las manos y pies, etc.). También la presencia de pelo en todo el cuerpo será un aspecto a considerar. Junto con la búsqueda de información resulta pertinente que los niños/as realicen dibujos detallados acompañados con referencias sobre las denominaciones de cada una de ellas. Transitada esta primera etapa, los niños/as estarán en condiciones de establecer puntos en común con otros animales, en especial, otros mamíferos (entre ellos, los monos). La información sistematizada en las actividades anteriores sobre las partes del cuerpo en animales será muy valiosa para realizar estas comparaciones. El/la docente podrá proponer también que identifiquen algunas diferencias entre humanos y otros animales, como por ejemplo poco pelo en el cuerpo de las personas a diferencia de otros mamíferos; la frente alta y el mentón saliente; y la capacidad de usar el lenguaje aunque no se trate de una parte del cuerpo.

Las plantas. Sus partes

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Conceptos **Diversidad en el tipo de plantas** Diferencias entre hierbas, arbustos, árboles en cuanto a las características del tallo, la altura de la planta.	**El/la docente presentará una selección de imágenes de árboles, arbustos y herbáceas o propondrá realizar observaciones directas de diferentes especies de estos tres tipos de plantas sobre las cuales los alumnos/as tengan que:** *Describir y comparar las imágenes* o las plantas según las características del tallo y otras partes, la forma de la planta, el tamaño, y en el caso de la observación directa, acompañar las descripciones con dibujos realistas. *Organizar la información* agrupando las plantas que presentan aspectos comunes respecto de los atributos en estudio. *Comunicar* los agrupamientos realizados justificando los aspectos considerados en cada caso. *Elaborar* de manera conjunta *generalizaciones sencillas* sobre las características diferenciales entre árboles, arbustos y plantas herbáceas.
Diversidad en las partes de las plantas con flor Semejanzas y diferencias entre las mismas partes de diferentes plantas (hojas, tallos, raíces, flores, semillas, frutos). *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente presentará una colección de partes o de imágenes de variados ejemplos de plantas con flor y planteará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** Agrupar las diferentes partes según la solicitud del maestro/a y justificar dicha selección, *poniendo en juego lo que saben.* *Observar* las partes, describirlas y compararlas en cuanto a los aspectos compartidos y las diferencias. *Buscar e interpretar información* mediante la lectura de *textos e imágenes* para ampliar lo aprendido durante las observaciones. *Organizar la información* en cuadros y *comunicarla* a la clase. *Elaborar generalizaciones sencillas* sobre las similitudes y diferencias entre las partes de las plantas.

Orientaciones para la enseñanza

A pesar de vivir rodeados de plantas, los niños/as suelen no poner demasiada atención en ellas, a excepción de situaciones donde se les propone el cultivo y cuidado. Pocos son los niños/as (sobre todo en las zonas urbanas) que han reparado en la diversidad de las plantas, antes de haber transitado instancias escolares de observación y descripción sistemática. En el Primer Ciclo se propone focalizar el trabajo en las plantas con flores de modo de acotar la mirada sobre la amplia diversidad del reino de las plantas, cuya complejidad resulta inaccesible para niños/as tan pequeños. Este recorte les permitirá aproximarse a la variedad de estructuras presentes en las plantas con flores y a la vez, reconocer aspectos compartidos por muchas de ellas para organizarlas en clases según criterios botánicos sencillos.

Para el momento de la planificación

Para tratar el tema de la variedad en el tipo de plantas según su porte y aspecto general resulta adecuado tanto el trabajo con imágenes o fotos como realizar una salida al entorno para hacer observaciones directas acompañadas de registros gráficos que serán luego retomados para su análisis. En ambos casos, la selección previa por parte del docente, de las especies a observar resulta de capital importancia, porque deberán ser lo suficientemente variadas como para que a través de la comparación los niños/as establezcan semejanzas y diferencias. En la colección se incluirán árboles, arbustos, plantas herbáceas. En el caso de los árboles se recomienda seleccionar especies donde el tronco único y de madera sea bien notorio, en lo posible que presenten copa (ejemplos: fresno, jacarandá, magnolia, palo borracho, catalpa, naranjo, ciruelo). Los arbustos elegidos deberían mostrar con claridad la presencia de varios tallos de madera, ramificados desde la base de la planta (laurel de jardín, coronita de novia, cotoneaster, duraznero de jardín, abelia). Las plantas herbáceas presentar tallos tiernos y flexibles (cereales, pastos, portulaca, caléndulas, calas, margaritas).

Si se optara por trabajar con una colección de imágenes o fotos, una dinámica a implementar es distribuir varias de ellas entre los niños/as (como mínimo dos de cada tipo), organizados en pequeños grupos, y plantearles que las describan teniendo en cuenta el tipo de tallo, la forma de la planta, si fuera posible anexar alguna información sobre el tamaño.

En el caso de decidir trabajar con observaciones directas y los correspondientes registros gráficos, se pueden organizar tríos. Dentro de cada trío se asignará un árbol a un alumno/a, una hierba a otro y un arbusto al tercero. En todos los casos, las orientaciones del docente conducirán a que los niños/as realicen observaciones detalladas pues el propósito es lograr dibujos realistas y lo más similares posibles a las especies en estudio. Para avanzar en la comparación entre árboles, arbustos y hierbas se podrán constituir grupos integrados por niños/as cuyos registros corresponden a diferentes especies de los tres tipos para que intercambien información, los comparen y agrupen según características comunes. El propósito es que reconozcan las diferencias en cuanto a las características del tallo, la distribución de las ramas en el caso de los árboles, la forma de la planta, etc.

En la etapa de comunicación de resultados, los niños/as pondrán en común lo averiguado apoyando sus explicaciones en las imágenes y dibujos de las especies. Para dinamizar esta instancia, es recomendable asignar a cada pequeño grupo la presentación de un tipo de planta, y promover la atención del resto de los alumnos/as para que realicen preguntas o aportes.

Con el propósito de elaborar generalizaciones sobre estos tres tipos de plantas, el/la docente podrá plantear una consigna como: si tuvieran que explicarle a un amigo cuál es la diferencia entre un árbol, un arbusto y una planta herbácea ¿qué le dirían?

Para profundizar el estudio sobre las partes de las plantas es recomendable trabajar con colecciones o con imágenes de hojas, tallos, raíces, flores, frutos, semillas.

Para el momento de la planificación

La selección de las partes tendrá que dar cuenta de la diversidad presente en el mundo de las plantas con flores. Así, el/la docente incluirá en la colección: hojas de diferentes colores, tamaños y formas, simples y compuestas, con las nervaduras distribuidas en forma de red y paralelas, engrosadas; tallos de madera, cañas, tipo rizoma (por ejemplo de lirios), engrosados (por ejemplo el rabanito, gladiolo); raíces en cabellera y pivotantes, engrosadas (como la zanahoria o la remolacha); flores de colores vistosos y otras no tan vistosas (por ejemplo de sauce, fresno, pasto miel, trigo, álamo, roble, llantén, junco), de diferentes formas, solitarias o agrupadas; frutos carnosos (por ejemplo manzana, pera, limón, tomate, zapallo, berenjena, paraíso, aguaribay) y frutos secos (castaño, roble, panaderos, girasol, jacarandá, acacias, rosa, vaina de arvejas, fresno); semillas grandes (palta) y pequeñas (eucaliptus, quínoa, amaranto), de diferentes colores, formas y texturas, (naranja, poroto, lenteja, zapallo, jacarandá, palo borracho). Durante la observación los niños/as podrán recurrir a las lupas para obtener detalles sobre algún aspecto particular (pelitos, las nervaduras).

La dinámica a seguir puede ser variada. Una alternativa es organizar tantos subgrupos como partes de las plantas y asignarle a cada uno el estudio de una parte. Se pueden disponer todas mezcladas sobre una mesa y plantearle a cada subgrupo recoger sólo la asignada previamente por el/la docente. Los alumnos/as pondrán en acción sus ideas sobre el tema al tener que tomar la parte estipulada por el/la docente y justificar las razones de dicha selección. Otra posibilidad es entregar a cada subgrupo una colección sin identificar la parte de la que se trata y que los alumnos/as la denominen y justifiquen su denominación. La toma de notas a cargo del docente sobre estas primeras ideas posibilitará retomarlas y contrastarlas una vez avanzada la búsqueda de información, con el propósito de reconocer el punto de partida y los avances logrados. Establecidos los rasgos compartidos por cada parte se puede progresar en el reconocimiento de las diferencias. Es importante que los niños/as adviertan la diversidad dentro del conjunto correspondiente a cada parte y que organicen la información en registros gráficos, sobre los que se apoyarán para comunicar lo aprendido. Durante la actividad, el/la docente orientará la observación y si fuera necesario aportará bibliografía. También podrá poner a disposición de los niños/as cuadros sencillos para organizar la información. Por ejemplo:

Diferentes tipos de raíces

Raíces con muchos pelitos (en cabellera)	Raíces con eje central del que salen los pelitos (pivotantes)	Raíces engrosadas

Si se trabaja con frutos es recomendable abrirlos con el propósito de reconocer la presencia de las semillas en su interior, así como otras características como el aspecto jugoso o seco, según corresponda. Para el trabajo con las semillas se sugiere colocar algunas de ellas en agua el día anterior y proponerles abrirlas para observar el interior. Con la colaboración del docente podrán reconocer la presencia del embrión, observarlo con una lupa y si fuera posible reconocer alguna parte como las pequeñas hojas y la raíz.

Luego de esta tarea de descripción y comparación, de consulta entre los niños/as, con el/la docente y la bibliografía, se espera que arriben a generalizaciones sencillas del tipo: "*Las plantas estudiadas están formadas por tallos, hojas, raíces, flores y frutos. Estas partes de la planta pueden ser diferentes entre distintas plantas*"; "*Las semillas pueden ser diferentes entre sí. Pueden tener distintos colores, texturas, formas, tamaños. Las semillas tienen una cáscara y contienen el embrión. Las semillas originan nuevas plantas*"; "*Los frutos pueden ser diferentes entre sí. Tienen diferentes tipos de cáscaras (gruesas y finas, suaves y ásperas, con pelitos y sin ellos, etc.); algunos tienen jugo otros son secos; algunos tienen muchas semillas, otros sólo una, etc. Los frutos contienen y protegen a las semillas*"; entre otras.

Los materiales

Los materiales líquidos y sólidos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Diferencias entre líquidos y sólidos** Características distintivas de los líquidos respecto de los sólidos: fluidez, propiedad de mojar, forma del recipiente que los contiene.	**El/la docente ofrecerá una colección de materiales, unos en estado sólido y otros en estado líquido y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** Agrupar los materiales en líquidos y sólidos según sus *saberes* y *fundamentar la clasificación* realizada. *Realizar exploraciones* de las características de los materiales líquidos, siguiendo las orientaciones del docente, para reconocer aspectos compartidos por todos ellos. *Registrar y organizar la información* resultante de la exploración a través de dibujos y cuadros. *Intercambiar ideas y comparar* los materiales sólidos con los líquidos en relación con las características identificadas en los líquidos en las exploraciones anteriores. *Elaborar generalizaciones* sobre las diferencias entre los sólidos y los líquidos.
Diversidad de propiedades en los líquidos Diferencias entre diversos líquidos: color, transparencia, olor, viscosidad, facilidad o no para formar espuma, mayor o menor facilidad para mojar.	**El/la docente pondrá a disposición de los alumnos/as una colección de materiales en estado líquido y organizará situaciones en las cuales tengan que:** *Realizar exploraciones* y comparar las características de los distintos líquidos. *Registrar y organizar los datos* obtenidos en un cuadro de doble entrada. *Leer e interpretar la información* consignada con la finalidad que los niños/as *elaboren conclusiones* sobre las diferencias entre líquidos.
Relaciones entre las propiedades de los sólidos y sus usos Características de los sólidos: plasticidad, elasticidad, permeabilidad, rigidez o flexibilidad, en relación con la pertinencia para ser empleados con diferentes finalidades. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente organizará una recorrida por la escuela o presentará imágenes referidas a los usos de materiales sólidos en diferentes objetos y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Observar y describir* características de diferentes materiales sólidos en relación con la pertinencia para ser utilizados con determinados fines. *Leer textos* sobre las propiedades de los materiales analizados para ampliar la información, *conceptualizar* sobre sus características e incorporar nuevos términos.

Orientaciones para la enseñanza

Los niños/as de primer grado tienen variadas representaciones sobre los materiales como resultado de sus interacciones con diferentes objetos desde muy temprana edad. En general, homologan los líquidos al agua y en el caso de otros líquidos (vinagre, alcohol, etc.) consideran que se trata de agua con algún agregado. Cuando hacen referencia a los sólidos mencionan como características dominantes la rigidez, la tenacidad (aunque no lo denominen de este modo), el elevado peso. Con el propósito de que los alumnos/as pongan en juego y amplíen sus saberes acerca de los materiales en estado sólido y en estado líquido, los alumnos/as explorarán los diferentes materiales presentados por el/la docente y los organizarán en ambos grupos, dando razones para dicha organización.

Para el momento de la planificación

La selección de los materiales a indagar resulta crucial en esta actividad. La variedad a incluir debe ser suficiente como para que los chicos reconozcan que las características estudiadas son comunes a varios de ellos, pero a su vez la colección debe ser acotada para que puedan explorar cada uno de los materiales y sistematizar los datos.

Entre los líquidos podrán incluirse además del agua, alcohol de quemar, vinagre. Los líquidos seleccionados se caracterizan por comportarse de manera similar al agua, es decir mojan materiales como el papel, telas absorbentes, algunas maderas. La decisión de seleccionar líquidos similares al agua tiene en cuenta la edad de los niños/as y el propósito de tratar estos contenidos en primer grado como una primera aproximación a la noción de líquido y sus diferencias con los sólidos, que será profundizada en el segundo ciclo de la escuela primaria. Entre los sólidos pueden incorporarse trozos de madera, plástico, goma, metal, cartón, cerámico, u objetos fabricados con ellos.

Deberá considerarse que los niños/as a estas edades no discriminan entre objeto y material, y suelen hablar indistintamente de uno u otro. Sin pretender arribar a definiciones precisas, durante el desarrollo de la actividad y los intercambios orales, el/la docente pondrá el acento en esta cuestión. Por ejemplo, si la colección incluye un auto de madera, un plato de plástico, una macetita de cerámica, una bolita de vidrio, se les solicitará en reiteradas oportunidades hacer referencia al material del qué está hecho cada objeto, ayudándolos a diferenciarlo del objeto mismo.

Para dinamizar el momento de la puesta en común de las anticipaciones se podrá preparar un cuadro en un papel grande en el que figuren los objetos y materiales investigados por un lado, y dos columnas para marcar si son líquidos o sólidos y proponer a los niños/as que le dicten al docente los resultados a los que arribaron y las razones de agrupar los materiales de este modo. Esta puede resultar una buena oportunidad para enseñar a los niños/as a completar cuadros de doble entrada. A su vez, el/la docente podrá tomar nota de las explicaciones vertidas por los niños/as sobre la inclusión en uno u otro grupo y poner de manifiesto las diferencias y similitudes entre ellas.

Para avanzar en la caracterización de los líquidos se les planteará a los niños/as que exploren cada uno de los materiales entregados, según las indicaciones del docente:

- volcar dos o tres gotas de cada uno de los materiales sobre trozos de papel absorbente y observar qué sucede.
- verter dos o tres gotas de cada material líquido sobre un plato de plástico y observar qué sucede al colocar el plato en posición vertical.
- trasvasar los materiales líquidos a diferentes recipientes (con formas variadas como botella finita y alta, un frasco de boca ancha y bajo, una jarra, una fuente chata).

Los niños/as realizarán estas exploraciones guiados por el/la docente, pero serán ellos mismos quienes "pondrán a prueba los materiales".

Resulta conveniente que las exploraciones sean realizadas de a una por vez y acompañadas de registros con los datos obtenidos, como cuadros de simple entrada para el caso de la propiedad de mojar, dibujos sobre el recorrido seguido por cada uno de los líquidos al inclinar el plato y de los recipientes conteniendo los líquidos. El/la docente podrá orientar la sistematización de las propiedades de los líquidos focalizando la atención hacia su capacidad de mojar; de "deslizarse", es decir de fluir y al reconocimiento de las formas azarosas que toman en su recorrido; la forma que adoptan según la forma del recipiente que los contiene.

Para contribuir a la comparación entre líquidos y sólidos puede realizarse un intercambio entre los alumnos/as sobre la posibilidad de realizar acciones similares con los materiales restantes, los sólidos. Algunas preguntas para orientar esta instancia son por ejemplo: si apoyo un pedazo de madera sobre el papel ¿el papel se moja? Y si introduzco chapitas dentro del frasco ¿toman la forma del frasco o mantienen su forma? Los resultados obtenidos como producto de la exploración y los intercambios orales serán contrastados con las ideas iniciales de los niños/as, reconociendo aciertos y errores. Con el propósito de elaborar algunas generalizaciones

sencillas el maestro/a podrá proponerles a los niños/as que le dicten o que escriban en sus cuadernos en qué se diferencian los líquidos de los sólidos. Durante esta instancia los niños/as podrían preguntas acerca del estado de agregación de los materiales denominados áridos (arena, leca, yeso), en especial porque muchos de ellos comparten características con los sólidos como por ejemplo, adoptan la forma del recipiente y fluyen. Esta puede resultar una buena oportunidad para aclarar a los niños/as que no se trata de líquidos pues no presentan todas las características propias de ese estado, sino solo algunas de ellas.

Para profundizar en el estudio de los líquidos resulta adecuado diseñar una actividad exploratoria ofreciendo a los alumnos/as la posibilidad de comparar varios de ellos respecto de características como: color, transparencia, olor, viscosidad, facilidad o no para formar espuma, facilidad o no para mojar.

Para el momento de la planificación

La selección de los líquidos para esta nueva exploración, deberá considerar que sea posible establecer notables diferencias entre ellos respecto de las propiedades en estudio. Se podrán utilizar los seleccionados en la actividad anterior como el agua, el vinagre, el alcohol de quemar, a los que se sugiere agregar aceite y detergente. Es necesario disponer de suficiente cantidad de material para que todos los niños/as tengan posibilidad de observar, agitar, inclinar, oler los líquidos y establecer relaciones entre estas acciones, sus ideas y las de sus compañeros de grupo.

Los resultados de las exploraciones podrán ser registradas en un cuadro donde figuren las características analizadas en función de los diferentes líquidos. El registro de datos cobra un valor particular por tratarse de un estudio comparativo de varias características entre varios líquidos. Como resultado de su análisis se espera que los niños/as se aproximen a la idea que no todos los líquidos son iguales y que es posible diferenciarlos por su color, olor, etc.

Un aspecto a trabajar en esta actividad es la manera en que van a categorizar las características y consignar los resultados. Por ejemplo, en el caso de la viscosidad se les podrá plantear que observen qué sucede con cada uno de los líquidos al inclinar la botella: cuál se desplaza más lento, cuál deja una película adherida a las paredes de la botella, y podrán trabajar con tres categorías: muy viscoso, más o menos, poco. La transparencia puede evaluarse observando a través del líquido y se considerará que un material es transparente cuando se ve con nitidez a través de él, y las categorías a utilizar podrían ser sí o no; en el caso de la facilidad o no de formar espuma se determina agitando cada botella un número determinado de veces y pueden emplearse las mismas categorías que para evaluar transparencia, también podrán hacer referencia a la persistencia por más o menos tiempo de la espuma. Para determinar el olor, se les enseñará a los niños/as, como norma de seguridad general, que no deben acercar la nariz a la boca de la botella y se les enseñará que pueden abanicar con un papel o la mano sobre el recipiente destapado, y percibir el olor a cierta distancia. En la instancia de puesta en común posterior a las exploraciones los niños/as tendrán la posibilidad de hablar sobre lo realizado y de informar los resultados alcanzados. El/la docente motorizará la lectura del cuadro completo volcado en el pizarrón y guiará la elaboración de conclusiones orientadas a identificar las diferencias entre los líquidos. Podrá retomar también las conclusiones a las que arribaron en la actividad de comparación de líquidos y sólidos con el propósito de reconocer que todos estos materiales, a pesar de las diferencias, son todos materiales líquidos porque comparten ciertas propiedades.

En el caso de los sólidos se propone que los niños/as puedan reconocer algunas de las propiedades estableciendo relaciones con los usos que las personas hacen de ellos. Para esto, es de especial interés plantear situaciones de observación directa o de observación de imágenes, a partir de las cuales los niños/as puedan obtener información. En este sentido, resulta adecuado analizar las características de los materiales de construcción utilizados en diferentes lugares de la escuela (vidrios transparentes en las ventanas, protectores de goma flexibles debajo de las trepadoras, maderas o vigas de metal rígidas para sostener los techos, chapas en los techos impermeables a la lluvia), las propiedades de materiales utilizados en la vestimenta, o trabajar con un conjunto de imágenes referidas a situaciones de uso de diferentes objetos, donde se ponga de manifiesto algunas de las propiedades de los materiales con los que están construidos.

Para el momento de la planificación

Conviene contar con una variedad de imágenes que dé cuenta de propiedades diversas en diferentes objetos. Por ejemplo:

Varios niños/as saltando en una cama elástica y sobre el pasto - Una persona inflando un globo - Una persona con botas de lluvia y con zapatillas de tela caminando por un charco - Una persona protegida por un paraguas - Una mesa de madera con una pila de libros y los mismos libros sobre una hamaca paraguaya - Una alfarero haciendo un objeto de cerámica - Un niño/a haciendo un muñequito con plastilina y otro uniendo piezas rígidas - Un puente de hierro con camiones y autos cruzándolo - Una persona haciendo gimnasia con un equipo de lycra - Un gladiador romano en situación de combate.

Los niños/as describirán las características de los materiales utilizando el lenguaje cotidiano. Esta resultará una excelente oportunidad para comenzar a introducir, de modo progresivo, términos específicos del campo de las ciencias naturales (plasticidad, elasticidad, rigidez y flexibilidad, permeabilidad), seguramente desconocidos para muchos de ellos. Las nuevas denominaciones cobrarán sentido en tanto se presenten en situaciones contextualizadas, y no de manera aislada, a las que el/la docente podrá apelar para precisar su significado. Es recomendable también poner a disposición de los niños/as libros y enciclopedias sobre el tema. Los niños/as podrán leer con ayuda del docente textos breves para luego volver a analizar las imágenes o los materiales empleados en la construcción de la escuela y producir escrituras grupales o individuales sobre las razones, referidas a las propiedades, por las que determinado material es utilizado en la construcción de ciertos objetos o con cierta finalidad.

Desde el punto de vista de la TECNOLOGÍA se podrán analizar las posibilidades de aplicación de ciertas técnicas, como por ejemplo el moldeado, modelado, el repujado, estampado, tejido en relación con las propiedades de los materiales para producir determinados objetos. La realización de visitas a talleres de alfarería, de sombreros, de artesanías con fibras vegetales o con metales, un escultor que trabaja en madera, mármol, fábricas de molduras en yeso, de pastas secas, entre otras suelen resultar estrategias adecuadas para retomar conceptos tratados en el subnúcleo en relación con las propiedades de los materiales, establecer relaciones entre las acciones entre el tipo de acciones realizadas sobre los materiales y el tipo de herramientas utilizadas, acciones realizadas sobre ellos durante un proceso de producción.

El aire: un material que nos rodea

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Conceptos **Presencia del aire en el ambiente** Efectos perceptibles de la presencia de aire: el movimiento que provoca en ciertos objetos; el espacio que ocupa dentro de objetos inflables y la capacidad de sostener objetos. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente presentará diferentes materiales y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Realizar diferentes actividades con su propio* cuerpo que les permitan poner en evidencia la presencia de aire a su alrededor. *Explorar* los cambios experimentados por diferentes objetos inflables al introducir aire en su interior. *Registrar* las conclusiones a través de dibujos y la *producción de textos* con la colaboración del docente. Construir objetos y realizar *exploraciones* con ellos que pongan en evidencia la presencia del aire. *Sistematizar la información* obtenida en las exploraciones a través de intercambios orales y en cuadros de doble entrada, y *elaborar conclusiones.* *Expresar sus saberes* sobre qué es el viento y profundizar sus ideas a través de la *exploración* del funcionamiento de instrumentos sencillos, construidos por ellos con la colaboración de los adultos. *Buscar información* en diferentes *fuentes* sobre las variaciones en la intensidad del viento a lo largo del día o de varios días. *Leer e interpretar* dichos datos estableciendo relaciones entre la intensidad del viento y el movimiento de diferentes objetos.

Orientaciones para la enseñanza

> Los niños/as pequeños no reconocen al aire como material, incluso suelen no reparar en su presencia. Las actividades pondrán el énfasis en hacer evidente la presencia de aire a través del análisis de diferentes situaciones cotidianas. A esta edad no se pretende aproximar a los niños/as a la noción del aire como un gas. El estudio del aire como gas queda reservado a la enseñanza de las ciencias naturales para el segundo ciclo cuando se aborden las propiedades de los gases.

Una manera de iniciar el tema es preguntando directamente a los alumnos/as dónde hay aire, y cómo se dan cuenta de ello. A partir de las respuestas de los alumnos/as y de sus intercambios orales, el/la docente podrá proponer un conjunto de acciones como abanicarse, hacer girar los brazos alrededor del cuerpo, correr con los brazos abiertos que pongan en evidencia su presencia. En cada caso, es importante promover reflexiones acerca de los efectos producidos por la presencia del aire que hacen posible reconocerlo aunque no se lo pueda ver o tocar.

Para el momento de la planificación

Se podrá avanzar en la indagación acerca de la presencia realizando exploraciones sobre objetos que lo contienen: pelotas, cámaras de bicicleta, juguetes plásticos para el agua, globos, bombitas de carnaval y objetos que pueden ser sostenidos por el aire: como paracaídas, parapentes, barriletes.

Se pueden construir paracaídas con bolsas de nylon unidas a una caja de fósforos pequeña a través de hilos, de manera que la cajita quede suspendida debajo de la bolsa cuando es lanzada; y modificar el tamaño de la bolsa para lograr paracaídas más grandes o más pequeños.

Los niños/as podrán inflar los objetos y explorar las modificaciones experimentadas. Para orientar las exploraciones se pueden plantear interrogantes del tipo: ¿Se puede poner todo el aire que queramos adentro de estos objetos? ¿Por qué a veces cuando los estamos inflando "explotan"? Las diferentes ideas que han circulado durante las exploraciones, podrán ser consignadas en un afiche que quedará a disponibilidad de los niños/as en el aula. A su vez, el texto podrá completarse con dibujos realizados por los niños/as sobre las situaciones de exploración.

Para las exploraciones de objetos sostenidos por aire, se puede proponer a los niños/as construir paracaídas de juguete y/o avioncitos de papel. Al lanzarlos, podrán reconocer que tanto los paracaídas como los avioncitos descienden lentamente al ser sostenidos por el aire; que la rapidez en el desplazamiento varía según el paracaídas se abra o descienda cerrado; que cuanto mayor es el tamaño de los paracaídas más lentamente descienden y en el caso de los avioncitos cuanto más grandes son las alas planean por más tiempo. Al fabricar los paracaídas, es importante tener en cuenta que las bolsitas de residuos sean del mismo tipo, los hilos de igual longitud y las cajitas de fósforo también similares. De este modo se garantiza que la única condición variable es el tamaño del paracaídas, manteniendo las demás condiciones constantes.

Para orientar a que los alumnos/as focalicen la mirada en la influencia del aire en el desplazamiento de los objetos se pueden plantear preguntas como: ¿qué es lo que hace que el paracaídas planee?, cuándo el paracaídas no se abre ¿baja rápido o lo hace de manera lenta?; ¿cuál de los dos paracaídas "planea" más el más grande o el más pequeño?, ¿cuál de los dos se desplaza más lento?, ¿cuál contiene más aire debajo de la bolsa? Es conveniente esbozar estas preguntas en simultáneo con la exploración, acercándose a los alumnos/as para ayudarlos a observar el suceso en el momento en que el paracaídas se desplaza.

El registro de lo sucedido durante las exploraciones resultará de mucho valor a lo hora de elaborar las generalizaciones. Podrán utilizarse dibujos y también cuadros de doble entrada que los niños/as completarán durante las exploraciones:

Rapidez	Paracaídas chico	Paracaídas grande
Poco rápido		
Lento		

Rapidez	Paracaídas chico	Paracaídas grande
Muy rápido		
Poco rápido		

El análisis de los resultados a través de preguntas del tipo ¿en qué casos el paracaídas planea?, ¿cuál de los tres paracaídas planea durante más tiempo?, ¿por qué les parece que sucederá esto? orientará la elaboración de conclusiones. Así, podrán reconocer que cuanto mayor es el tamaño del paracaídas más aire contiene y por lo tanto ¨se dificulta¨ su descenso o en el caso de los avioncitos que cuanto mayor es la tamaño de las alas desciende más lentamente porque el aire lo "sostiene más". Es probable que no todos los niños/as avancen en este sentido y en su mayoría se aproximarán a establecer relaciones entre la presencia del aire y la posibilidad de descender lentamente de los paracaídas o de planear de los avioncitos.

La presencia del aire puede reconocerse a través del movimiento que imprime a los objetos como molinetes, veletas, anemómetros, mangas. Para ampliar esta idea de que el viento es aire en movimiento que al interactuar con los objetos los mueve, se puede proponer a los niños/as construir instrumentos sencillos como molinetes y diferentes tipos de anemómetros (de tiras de papel de diferentes tipos, mangas o de cazoletas). La construcción implicará primero el análisis del funcionamiento de dichos objetos, desde el punto de vista TECNOLÓGICO, a partir de modelos provistos por el/la docente, reconociendo diferentes tipos de uniones –fijas y móviles- , materiales necesarios, pasos a seguir en la construcción utilizando el modelo aportado por el/la docente.

Estos instrumentos podrán ser empleados para identificar distintas velocidades del viento y compararlas con datos del Servicio Meteorológico Nacional. El registro y análisis de los datos tomados a lo largo de varios días permitirá reconocer las variaciones en la intensidad del viento a lo largo del día y con el transcurso de los días.

A modo de cierre el/la docente podrá retomar los registros producidos a lo largo de la secuencia y proponer a los alumnos/as analizarlos en relación con los tres ejes de trabajo abordados: el aire infla objetos; sostiene objetos; empuja y mueve objetos.

Otra alternativa es presentarles una colección de imágenes de situaciones referidas a las tres propiedades estudiadas y proponerles ordenarlas según corresponda.

Para el momento de la planificación

Las imágenes para la actividad de cierre podrían ser las siguientes:

- El aire infla objetos: personas inflando un salvavidas, globos, pelotas, cámaras de auto, un juguete, un bote de goma; un chico haciendo burbujas de detergente; un señor haciendo botellas de vidrio soplado.
- El aire sostiene objetos: aladeltas, barriletes, aviones, helicópteros, paracaídas, parapentes, ultralivianos, planeadores.
- El aire en movimiento: el viento, empuja y mueve objetos: hojas de árboles o papeles trasportados por el viento, un paraguas dado vuelta, el humo de una chimenea desplazado hacia un lado, ropa colgada en una soga moviéndose por acción del viento, una nube de polvo o arena volando de un médano, semillas de panaderos transportadas por el viento, el sombrero de una persona volándose, un barco a vela, un molino de agua.

Indicadores de avance

Al finalizar primer año los alumnos/as habrán transitado por situaciones que les permitan avanzar en:

- Realizar observaciones, descripciones y comparaciones de animales en vivo, de imágenes impresas y audiovisuales, con el propósito de obtener información sobre sus características externas. Utilizar adecuadamente instrumentos sencillos como lupas, pinzas, trampas para la captura de invertebrados, entre otros.
- Organizar la variedad de animales estudiados en clasificaciones sencillas, según un criterio definido previamente referido a las partes del cuerpo. Reconocer que cada clase está integrada por todos aquellos animales que comparten cierta característica.
- Identificar a los invertebrados como animales, basándose en aspectos comunes con los vertebrados.
- Diferenciar a los invertebrados de los vertebrados considerando las partes de sus cuerpos y la ausencia de esqueleto o la presencia de esqueleto externo.
- Dar algunos ejemplos que avalen la inclusión de los humanos en la clase de los animales, y mencionar algunas características que los diferencian.
- Realizar observaciones, descripciones y comparaciones de plantas o imágenes de plantas para obtener información sobre las diferencias entre árboles, arbustos y herbáceas.
- Observar, describir y comparar las partes de las plantas con flor. Utilizar adecuadamente la lupa.

Identificar los aspectos comunes que caracterizan a cada estructura y establecer las diferencias que existen entre las mismas estructuras de distintas plantas.

- Organizar la información sobre la diversidad en las partes de las plantas en cuadros de simple entrada diseñados por el/la docente.
- Clasificar un conjunto de materiales en líquidos y sólidos describiendo algunas características que los diferencian. Relacionar las características de los materiales sólidos con el uso que se les da en la vida cotidiana.
- Identificar las variaciones que puede asumir una misma propiedad en diferentes líquidos, acompañando la descripción con ejemplos. Completar cuadros de doble y simple entrada, con la colaboración del docente, con datos obtenidos en las exploraciones sobre líquidos e interpretar dicha información.
- Identificar y caracterizar los efectos de la acción del aire – mueve, sostiene e infla objetos- a partir de los resultados de la exploración sistemática con diversos objetos y dar ejemplos que den cuenta de su presencia a nuestro alrededor.

Segundo año

Los seres vivos

Los animales. El desplazamiento	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Diversidad de estructuras utilizadas en el desplazamiento** Estructuras utilizadas por animales que vuelan, caminan, reptan, nadan. Semejanzas y diferencias entre los seres humanos y los demás mamíferos en relación con el desplazamiento.	**El/la docente seleccionará y ofrecerá a los alumnos/as textos y videos, y/u organizará salidas didácticas, y planteará situaciones a partir de las cuáles los alumnos/as tengan que:** Realizar una *búsqueda de información* sobre las estructuras utilizadas en el desplazamiento por los animales, a través de la lectura de imágenes y de textos, la observación directa y la realización de dibujos en zoológicos, parques, reservas, museos. *Organizar la información* referida a los animales estudiados mediante imágenes o dibujos con referencias. *Comunicar la información* a través de presentaciones orales y/o lectura de los registros producidos. *Elaborar un texto*, individual o colectivo, sobre la diversidad de estructuras de desplazamiento.

Relaciones entre las estructuras y el ambiente en el que se desplazan Las particularidades de las estructuras utilizadas para desplazarse en ambientes acuáticos, aeroterrestres, terrestres. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente propondrá una estrategia de organización de la información para que los alumnos/as tengan que:** *Agrupar* los animales según el ambiente en el que se desplazan y *analizar la información así sistematizada* estableciendo relaciones entre las particularidades de las estructuras de desplazamiento en diferentes animales y el ambiente en el que se desplazan. Elaborar *generalizaciones* sencillas sobre dicha relación.

Orientaciones para la enseñanza

Este tema suele resultar muy convocante para los niños/as pequeños, a quienes el mundo de los animales siempre les despierta curiosidad. Los niños/as tienen mucha información sobre animales, por lo general dispersa y fragmentada, obtenida a través de diferentes fuentes. Desde la enseñanza escolar se pretende avanzar en la organización de esa información mediante la construcción de categorías, en este caso tomando en cuenta los modos en que se desplazan los animales y su relación con el medio en que lo hacen. A través de la clasificación, los niños/as identificarán aspectos compartidos por varios animales y reconocerán una manera de organizar la diversidad animal.

Para el momento de la planificación

La selección de los especimenes a estudiar deberá expresar la diversidad de estructuras empleadas para desplazarse. Se pueden incluir animales que se desplazan de diversas formas en el ambiente acuático (por ejemplo peces, ranas; aves acuáticas como pingüinos, patos, pelícanos; reptiles acuáticos como tortugas y cocodrilos; mamíferos como lobos y elefantes marinos, ballenas, orcas, delfines, oso polar; algunos invertebrados como pulpos, calamares); en el ambiente aeroterrestre (además de aves, y de invertebrados como abejas, vaquitas de San Antonio, pueden incluirse monos, ardillas voladoras, perezosos, murciélagos); en el ambiente terrestre (por ejemplo leones, elefantes, vicuñas, jirafas, canguros, tortugas, iguanas, serpientes y algunos simios como por ejemplo orangutanes y chimpancés, y entre los invertebrados escorpiones, grillos, lombrices).

Dado el amplio conjunto de especimenes a estudiar, resultará dinamizador de la tarea organizar al grupo en parejas y asignarle a cada una de ellas 2 o 3 ejemplares sobre los cuales indagarán en las diversas fuentes, y administrarles alguna estrategia de organización de la información. Por tratarse de niños/as pequeños, una modalidad podría ser la elaboración de un dibujo en la que se indiquen con flechas los nombres de las partes empleadas para desplazarse y una descripción detallada de las mismas. Esta actividad implicará un momento propicio para la lectura en la que los niños/as tendrán que recurrir a la relectura de la información brindada por los textos para escribirla junto a la imagen.

La instancia de socialización de la información sistematizada por cada pareja de niños/as puede organizarse de maneras diversas, como por ejemplo exponer las producciones en algún espacio amplio y que los niños/as lo recorran, lean la información y planteen preguntas a los autores. Este resultará un momento oportuno para hablar sobre la diversidad de estructuras utilizadas por los animales para desplazarse y producir un texto individual o colectivo sobre el tema.

Para avanzar en el establecimiento de relaciones entre las estructuras de desplazamiento y el medio en que lo hacen, una estrategia posible es presentar a los niños/as tres grandes papeles a modo de mural, titulados respectivamente ambiente acuático, ambiente aeroterrestre y ambiente terrestre, y plantearles que distribuyan y peguen los registros realizados anteriormente en los papeles que correspondan según dónde se desplaza cada animal. Es probable que surjan dudas sobre la ubicación de algunos especimenes, en particular aquellos que desarrollan parte de su vida en el agua y otra parte en Tierra firme. Resulta oportuno advertir a los niños/as que la denominación "animales acuáticos" refiere a todos aquellos que viven de manera permanente en el agua o aquellos cuya alimentación

o reproducción está asociada a un ambiente acuático. La lectura de los paneles permitirá reconocer ciertas regularidades en las estructuras de desplazamiento en especies que comparten un mismo ambiente. El/la docente podrá formular preguntas que ayuden a los niños/as a construir generalizaciones del tipo: "*los animales que se desplazan en ambientes acuáticos utilizan aletas, patas con membranas entre los dedos, tentáculos; presentan pieles o plumas impermeables y resbaladizas*".

Para iniciar el tratamiento del contenido referido a la comparación entre estructuras de desplazamiento utilizadas por los humanos y otros mamíferos podría plantearse a los alumnos/as en cuál de los tres tipos de ambientes incluirían a las personas, cuáles de los animales que habitan en el ambiente terrestre se desplazan de manera similar a las personas, qué partes utilizan para desplazarse, qué semejanzas tienen esas partes con las utilizadas por los humanos. Establecidos algunos puntos en común con otros mamíferos, en especial con algunos simios cuyo cuerpo se mantiene parcialmente erguido, resulta oportuno avanzar en la búsqueda de información en enciclopedias, mediante la observación de imágenes acompañadas por información sencilla referida a la participación de los músculos y los huesos en la locomoción de las personas. Los niños/as tendrán oportunidad de leer las referencias e intercambiar la información aportada por los textos con sus compañeros y con el/la docente. También, podrían elaborar de manera colectiva un breve texto sobre el desplazamiento en humanos, estableciendo puntos en común y diferencias con otros mamíferos.

Las plantas. Dispersión

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Conceptos **Diversidad en las formas de dispersión de semillas y frutos** Formas de dispersión: liberación de las semillas por apertura explosiva de frutos; transporte de semillas y frutos por acción del viento, el agua, los animales. Relaciones entre las características de las semillas y los frutos y el tipo de transporte. Modos de conocer: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente seleccionará y presentará textos y/o videos y/o una colección de frutos y semillas a partir de los cuales los alumnos/as tengan que:** *Buscar, leer e interpretar información* referida al fenómeno de la dispersión y a la diversidad de estructuras presentes en frutos y semillas relacionadas con el mismo. *Formular nuevas preguntas* que enriquezcan los conocimientos sobre el tema. *Comunicar lo aprendido* a partir de intercambios orales organizados en torno a preguntas planteadas por el/la docente. Sistematizar la información obtenida en un cuadro de doble entrada. *Diseñar y construir modelos* de frutos y semillas acompañados de producciones escritas, que les permitan poner en juego lo aprendido,.

Orientaciones para la enseñanza

Esta temática suele resultar desconocida para los niños/as pequeños. Por esta razón se sugiere comenzar la propuesta con información aportada por el/la docente, a través de la cual se espera que los alumnos/as comiencen a construir algunas representaciones acerca del fenómeno de dispersión de frutos y semillas.

La presentación de un video puede resultar un recurso acertado para comenzar el trabajo con estos contenidos porque los alumnos/as tendrán oportunidad de observar "en acción" cómo funciona el fenómeno de la dispersión de las semillas. Es conveniente que el/la docente presente previamente el tema y plantee a los niños/as preguntas que orienten la observación del video, como: ¿Cuáles son los diferentes modos en que las semillas y los frutos se desplazan de un lugar a otro? ¿Qué particularidades tienen las semillas y los frutos que se desplazan de ese modo? El intercambio de información sobre lo observado en el video dará oportunidad de retomar las preguntas destacando aquellos aspectos que respondieron parcialmente o no pudieron responder, así como atender a dudas y nuevas preguntas planteadas ahora por el grupo. Es recomendable presentar el video más de una vez, a propósito de ampliar la información y obtener respuestas más completas a los interrogantes que se hayan suscitado.

Otra estrategia puede ser el trabajo con imágenes de libros, enciclopedias, revistas acompañadas de epígrafes o textos que los niños/as puedan leer de manera autónoma o con la colaboración del do-

cente. Si fuera posible el/la docente acompañará las imágenes con frutos y semillas "reales" donde los niños/as puedan observar de manera directa algunas de las características mencionadas en el texto.

Para el momento de la planificación

Para asegurar una variedad de formas de dispersión, se pueden incluir frutos de fresno, acer, tipa, jacarandá, tilo, panaderos, palo borracho todos ellos con una morfología propia del transporte por acción del viento; abrojos, trébol carretilla, pega pega, flechillas son ejemplos de especies cuyos frutos presentan estructuras (ganchos o pelos adhesivos) que se adhieren a la piel de los animales; frutos que se abren a la madurez de manera explosiva proyectando las semillas a distancias a veces considerables de la planta madre como por ejemplo los brincos, la pata de buey, la retama; frutos pequeños de colores vistosos consumidos por las aves como por ejemplo crataegus, tala, moras, granadas, o semillas como la del azarero; entre otros.

Con el propósito de poner en común la información que circuló durante la actividad el/la docente podrá plantear preguntas del tipo de las empleadas para observar el video.

Para profundizar el tratamiento del tema el docente podría presentar a los niños/as un cuadro similar al sugerido a continuación y plantearles que completen de manera individual la tercera columna:

Tipo de dispersión	Ejemplo de semilla[1]	Características de la semilla o del fruto que favorece la dispersión
Viento El viento transporta la semilla lejos de la planta que le dio origen.		
Animal Los pájaros se alimentan de los frutos y las semillas son depositadas con los excrementos.		
Apertura explosiva de frutos Los frutos al llegar a la madurez se abren y expulsan las semillas con fuerza a cierta distancia.		
Agua Algunas semillas y frutos flotan en el agua de lagunas, ríos o mares.		

Cambios en humanos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Cambios desde el nacimiento hasta la edad actual** Cambios físicos; cambios en los gustos e intereses personales; desarrollo de la autonomía para realizar las actividades cotidianas.	**El/la docente solicitará o proveerá materiales e información a los alumnos/as (juguetes, utensilios para alimentarse, fotos, fichas médicas, datos sobre el crecimiento) y organizará situaciones en las que ellos tengan que:** *Intercambiar ideas* sobre los cambios físicos, en los gustos e intereses desde que eran pequeños hasta la edad actual. *Observar objetos, fotos y videos para obtener información* sobre los cambios y las permanencias en relación con los modos de desplazarse, de alimentarse, de vestirse, en las actividades que realizaban, en los cuidados que recibían, en el tamaño del cuerpo. *Organizar* las fotos y los objetos correspondientes a diferentes etapas de crecimiento y desarrollo y compararlas tomando en cuenta los cambios ocurridos.

[1] En esta columna se sugiere que el/la docente incorpore imágenes de semillas y/o frutos.

	Leer y sistematizar datos sobre el crecimiento y el desarrollo de los niños/as desde el nacimiento hasta la edad actual. *Entrevistar* a una mamá para indagar sobre las peculiaridades de la vida de un bebé. *Producir un texto* con las *conclusiones* a las que arribaron.
Cambios en los niños/as a lo largo del año Cambios físicos: en la talla, el tamaño de manos y pies, en la dentición. Cuidados para alcanzar un buen crecimiento. Cuidado de los dientes.	**El/la docente planteará algunas preguntas a partir de las cuáles los alumnos/as tengan que:** F*ormular anticipaciones* sobre posibles cambios físicos en ellos mismos en los meses subsiguientes. *Realizar observaciones, mediciones y registros* de la talla, el tamaño de las manos y de los pies, en dos momentos del año. *Organizar los registros* de las mediciones y compararlos para *elaborar conclusiones* sobre las modificaciones experimentadas por los niños/as de cada pequeño grupo. *Organizar en una serie los datos* correspondientes a cada medición de la talla, *analizar* comparativamente los datos de ambas mediciones. *Establecer relaciones entre los datos y* la fecha de nacimiento y *elaborar conclusiones* sobre la independencia de la edad y la altura. *Realizar observaciones y registros* de los cambios en la dentición en dos momentos del año, compararlas y *elaborar conclusiones* sobre este aspecto del crecimiento. *Buscar información mediante la lectura de textos* acerca de los cambios en la boca durante este período de la vida. *Formular preguntas* para realizar a especialistas médicos y/u odontólogos (invitados por la escuela) sobre los cambios en la dentición y sobre cuidados referidos a la salud bucal y para un buen crecimiento. *Organizar* en un folleto *la información* recabada en la entrevista con los especialistas para distribuir entre los niños/as de la escuela.
Cambios en las personas a lo largo de la vida Diferentes etapas en la vida de las personas: cuando somos bebes, niños/as, adolescentes, adultos, ancianos; cambios físicos y en las actividades. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente presentará diversas fuentes (libros, enciclopedias, revistas) para que los alumnos/as tengan que:** *Observar las imágenes y leer los textos* para obtener información sobre el crecimiento y desarrollo de las personas a lo largo de la vida. *Elaborar textos* sencillos sobre los cambios en las personas en una determinada etapa, asignada por el/la docente y comunicarlo a los compañeros. *Organizar* colectivamente la información recabada en una secuencia temporal y *elaborar generalizaciones* sobre los cambios experimentados por ellos a lo largo del año, y de las personas a lo largo de la vida.

Orientaciones para la enseñanza

Los chicos suelen tener percepciones en relación con los cambios que experimentan durante el crecimiento, pero por lo general asocian este fenómeno casi exclusivamente con el aumento de la talla, y no suelen tomar en cuenta otros aspectos también relacionados con el crecimiento como el cambio de dientes, o como el cambio en los gustos, en el grado de autonomía, en las maneras de relacionarse. El trabajo con estos contenidos contribuirá a enriquecer la idea de crecimiento preparando el terreno para abordar en el segundo ciclo la noción de desarrollo.

Se puede iniciar el tema promoviendo una conversación acerca de los cambios experimentados desde el nacimiento, orientando la tarea hacia poner de manifiesto no solo los cambios corporales sino también los referidos a otros aspectos personales, como en los juegos y juguetes elegidos, en la posibilidad de realizar ciertas actividades de manera autónoma, en las vestimentas, entre otros.

A partir de esta situación se puede desarrollar una actividad de observación de objetos (utensilios para alimentarse, juguetes), fotos (en la cuna, en brazos, gateando); prendas de vestir; videos; lectura de da-

tos sobre el crecimiento aportados por fichas médicas de los niños/as y/o reconstruidos por las familias o elaboradas por el/la docente (peso y largo al nacimiento, aparición de primeros dientes, momento en que comenzó caminar). El/la docente evaluará la pertinencia de solicitar a los niños/as estos materiales o de proveerlos él. Organizados en pequeños grupos los alumnos/as analizarán los objetos y las prendas con el propósito de reconocer en qué circunstancias los utilizaban, cuáles ya no los utilizan más y cuáles han sido reemplazadas por otros. La observación de las fotos y videos posibilitará reconocer cambios en cuanto a los modos de desplazarse, de alimentarse, de vestirse, en las actividades que realizaban, en los cuidados que recibían, en el tamaño del cuerpo.

El/la docente podrá problematizar algunas cuestiones, como por ejemplo, en relación a la alimentación reconocerán que muchos de los alimentos ya no son consumidos por ellos, que otros se mantienen (por ejemplo puré) y que han incorporado nuevos. También a través de las fotos los niños/as podrán identificar en sus compañeros permanencias como en el color del cabello o de los ojos, en las sonrisas. Con la finalidad de "pasar en limpio" la información que circuló en el grupo, se promoverá una instancia destinada a la organización de la información y a la elaboración de conclusiones. Una alternativa es proponerles pegar las fotos en paneles según correspondan a diferentes momentos del crecimiento y desarrollo, agrupar las ropitas y objetos con el mismo criterio, y plantearles que reconozcan qué aspectos se modificaron en todos los niños/as y cuáles sólo en algunos de ellos. Las conclusiones podrán ser escritas por los propios niños/as y pegadas en un afiche para tenerlas a disposición en instancias posteriores de la tarea.

El análisis de los datos personales que proveen las fichas médicas ampliará el reconocimiento de las características de los niños/as al momento del nacimiento y durante los primeros meses de vida. La lectura de cada una de las fichas y la sistematización de esta información aportará información sobre los rangos de talla (por ejemplo todos medían entre 35 y 50 cm) y sobre otras características como por ejemplo, sobre la dentición (ausencia de dientes, a unos les comenzaron a crecer los dientes antes que a otros), los desplazamientos (no todos caminaron al mismo tiempo), etc.

Para profundizar el estudio del tema se puede incluir la visita a la escuela de un bebé junto con su mamá, y brindar la oportunidad a los niños/as de observar ciertas particularidades en el cuerpo y en las actividades que realiza, así como plantear a la mamá algunas preguntas, preparadas previamente, sobre las peculiaridades de la vida de un bebé. Finalizada la visita es conveniente orientar a los niños/as en la sistematización de la información que circuló sobre las características de un bebe y las actividades que realiza un a lo largo del día. Este puede resultar un momento adecuado para "pasar en limpio" la información recabada hasta el momento, reconociendo algunos cambios y ciertas permanencias en el cuerpo, en la actividades realizadas y en los gustos personales del los niños/as entre los primeros meses de vida hasta la edad actual.

Con el propósito de que los niños/as reconozcan que a lo largo del año experimentan cambios en su propio cuerpo, el/la docente promoverá una "investigación" centrada en la realización de mediciones y registros. Podrá iniciar esta etapa retomando lo tratado hasta el momento y plantearles si consideran que en los próximos meses seguirán cambiando y en qué aspectos lo harán. Una vez sistematizadas estas anticipaciones se podrá focalizar la tarea en la medición de manos y pies, la talla, la dentición.

La medición, tanto de manos y pies como de la talla, es recomendable realizarla en dos momentos del año con una diferencia de tiempo entre ambas de 5 o 6 meses, de modo de contar con diferencias significativas en los datos. Para la medición de pies y manos, los niños/as organizados en parejas, dibujarán los contornos en una hoja blanca, y en una segunda vez, convendrá utilizar papel de calcar para comparar los tamaños por superposición. Para realizar las dos mediciones de la altura suelen emplearse cintas métricas de papel, si fuera posible una por pareja. Los niños/as podrán marcar, en la misma cinta el valor de la altura de cada uno de ellos.

Cuando dispongan de las dos mediciones sobre manos y pies y sobre la altura, se les propondrá, la comparación de los datos registrados y el análisis de lo sucedido. Para realizar esta tarea es recomendable organizar pequeños grupos y en el caso de la altura, se les puede plantear ordenarse en una serie, por ejemplo del más bajo al más alto. Cuando dispongan del dato de la segunda medición, será

interesante la reconstrucción de dicha serie, y la comparación del lugar ocupado por cada niño/a, al interior del pequeño grupo, respecto de la primera medición. En la instancia de elaboración de conclusiones, los niños/as reconocerán que todos crecieron pero no en la misma medida.[2]

Para problematizar el análisis acerca del cambio en la talla, el/la docente puede promover la reflexión en torno a la relación entre la edad y la altura. Para esta actividad es conveniente organizar grupos de 5 o 6 alumnos/as heterogéneos en cuanto a las edades y cuyas alturas ofrezcan la posibilidad de poner en cuestión la idea que la edad está en relación directa con la altura. Los integrantes de cada grupo se ordenarán primero según la altura, del más alto al más bajo y registrarán el lugar ocupado por cada uno en la serie. Luego, se les puede plantear que se ordenen por fechas de cumpleaños, y nuevamente se les planteará registrar el lugar en la serie. Posteriormente compararán los números de orden y reconocerán la falta de coincidencia entre ambos casos, en muchos de los niños/as. La participación del docente en cada grupo resulta indispensable para orientar el establecimiento de relaciones entre ambos datos. Cada grupo comunicará al resto de los compañeros las ideas a las que arribaron y entre todos, con las orientaciones del docente, elaborarán conclusiones del tipo: el *más alto no es siempre el más grande, el más bajito no es siempre el de menor edad*, etc.

Realizar el seguimiento de las modificaciones en la dentición a lo largo del año hará aportes para ampliar la idea sobre los cambios experimentados en el cuerpo a lo largo del año. También en este caso se puede organizar la actividad en dos momentos distantes del año, que podrían coincidir con los seleccionados para realizar las observaciones y registros del crecimiento de manos y pies y de la talla. Para esta instancia de observación sistemática suele resultar adecuado organizar a los niños/as en parejas y plantearles que observen con atención la boca del compañero y dibujen las piezas bucales presentes, dejen un espacio donde falta alguna, registren las que están en crecimiento, dibujen las piezas definitivas si las reconocen, etc. Esta actividad pueden realizarla también de manera individual utilizando un espejo. La comparación de los registros correspondientes a las dos observaciones se focalizará en el crecimiento de piezas nuevas en lugares donde estaban ausentes en el primer registro, en la presencia de nuevos espacios producto de la caída de algún diente, en el reconocimiento de las permanencias.

Para enriquecer la información obtenida a partir de la observación directa de las bocas, es recomendable aportar a los niños/as información bibliográfica. Luego de la lectura de los textos el/la docente promoverá la escritura de un texto sobre el tema.

La visita y entrevistas a especialistas

Al finalizar el trabajo de registro del crecimiento o del cambio de dentición, se puede organizar una entrevista con un pediatra o con un odontólogo (en sus consultorios o invitados a la escuela). Los alumnos/as tendrán oportunidad de formular una serie de preguntas elaboradas con anticipación a propósito de la indagación realizada sobre los cambios en el propio cuerpo, y desde que eran bebés. A su vez, el/la docente alertará al profesional sobre el propósito de la entrevista, de modo que brinde información que complemente lo trabajado hasta el momento, en especial estableciendo relaciones entre los cambios propios de la edad y los cuidados a tener en cuenta para alcanzar un buen crecimiento. El caso del odontólogo, los niños/as podrán por sí mismos llevar adelante algunas acciones de prevención del cuidado de los dientes como el lavado y evitar el consumo excesivo de golosinas. La elaboración de un folleto destinado, por ejemplo, a los niños/as de otros años sobre los cuidados a considerar para tener una boca saludable, puede resultar una estrategia adecuada para sistematizar lo averiguado.

El trabajo sobre los cambios en las personas a lo largo de la vida resultará en una aproximación a las diferentes etapas como son la infancia y la niñez, la adolescencia y pubertad, la adultez, y la vejez. Se sugiere el trabajo con variadas fuentes bibliográficas con imágenes acompañadas de textos descriptivos que los alumnos/as puedan leer de manera autónoma y en colaboración con el/la docente. La organiza-

[2] Cada docente evaluará la conveniencia de realizar estas actividades teniendo en cuenta las características de su grupo o tomando los recaudos necesarios en caso de que en su grado haya niños/as mal nutridos o con problemas de crecimiento.

ción de la información y elaboración de generalizaciones sencillas puede realizarse en pequeños grupos, asignándole a cada uno de ellos realizar una descripción escrita en dos o tres oraciones de una determinada etapa. La puesta en común consistirá en la presentación de cada grupo del texto elaborado y la organización en una secuencia de las imágenes correspondientes a cada etapa de la vida de las personas.

La construcción de prácticas vinculadas con el cuidado de la salud requiere del compromiso de cada sujeto, de la institución escolar y de la comunidad. Las propuestas destinadas para los niños/as del primer ciclo tienen como propósito ampliar los conocimientos sobre el cuidado de sí y de los otros de modo que puedan asumir de forma cada vez más autónoma aquellas responsabilidades que sean adecuadas a la edad de los niños/as. A la vez deberá quedar en claro que es responsabilidad de los adultos (docentes, padres, gobernantes) velar por la salud y el bienestar de los niños/as. La escuela promoverá el tratamiento de estos temas recurriendo, siempre que sea posible, a especialistas en el tema y haciendo de la escuela un espacio saludable.

Los materiales

Los materiales y la luz	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Propiedades ópticas de diferentes materiales** Materiales opacos, translúcidos y transparentes. La producción de sombras de los objetos fabricados con materiales opacos.	**El/la docente pondrá a disposición de los alumnos/as materiales con diferentes propiedades ópticas y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Explorar* la producción de sombras con su propio cuerpo para identificar las condiciones necesarias para que se produzcan. *Elaborar anticipaciones sobre la posibilidad de producir sombra* de una variedad de objetos construidos con materiales opacos, translúcidos y transparentes, realizar exploraciones y explicar el comportamiento de cada uno de ellos. *Registrar y organizar* los datos en un cuadro. *Analizar y comunicar los resultados* de las exploraciones y elaborar *generalizaciones sencillas* sobre las propiedades ópticas de diferentes materiales.
Relaciones entre las propiedades ópticas de los materiales y los usos de los objetos fabricados con ellos Los materiales transparentes, opacos y translúcidos en relación con sus usos. *Modos de conocer: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".*	**El/la docente organizará una recorrida por la escuela, presentará una colección de imágenes o de objetos fabricados con materiales sólidos con diferentes propiedades ópticas y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Observar y describir* las características de objetos fabricados con materiales con diferentes propiedades ópticas y *establecer relaciones* entre sus propiedades y el uso que las personas hacen de ellos.

Orientaciones para la enseñanza

Es común que los alumnos/as de esta edad hayan jugado alguna vez al "juego de hacer sombras" y hayan explorado las posibilidades del mismo, aunque seguramente no han reparado en cuáles son las características de los objetos que permiten hacerlo ni su relación con la luz. El trabajo sobre esta unidad se apoya en esos saberes para enriquecerlos promoviendo un análisis sistemático de la relación entre la luz y los objetos según el material del que estén hechos.

Con el propósito de trabajar con los alumnos/as que las sombras se producen cuando un objeto no permite el paso de la luz, el/la docente les podrá plantear variadas actividades en las que tendrán oportunidad de poner a prueba sus ideas sobre el tema y también de ampliarlas. El tema puede iniciarse a partir de una situación exploratoria en la que se les propondrá a los niños/as producir sombras con su propio cuerpo en el patio de la escuela un día soleado o en un salón amplio, con posibilidad de oscurecerlo y

con una fuente de luz potente como por ejemplo un proyector de diapositivas, linternas o lámparas y que cuente con una pared también amplia. Durante la exploración, el/la docente orientará a los alumnos/as en el análisis de la ubicación del cuerpo respecto de la fuente de luz para que produzca la sombra. También podrá sugerirles que junto con un compañero observen la sombra que producen cuando se ubican mirando la fuente de luz y cuando se dan vuelta. Para orientar la exploración se pueden plantear preguntas como: ¿Qué diferencias encuentran entre una y otra sombra? ¿Por qué? ¿Y si se ubican de perfil? ¿Qué sucede si alguno de ellos hace "muecas" con la cara? ¿Es posible observarlas? ¿Por qué?

En otra oportunidad podrá plantearles producir "sombras monstruosas" utilizando el cuerpo, incluso interactuando más de un niño/a a la vez, para por ejemplo producir una figura con cuatro brazos y una pierna, o con dos cabezas y una pierna; o formar sombras utilizando las manos y proponiendo al grupo "adivinar" cuál es la figura representada.

Para contribuir a que los alumnos/as profundicen sus conocimientos sobre las propiedades ópticas de los materiales resulta apropiado desarrollar otras actividades exploratorias, a través de las cuales los niños/as tendrán oportunidad de iluminar con una fuente de luz potente materiales opacos, transparentes y translúcidos. Para esto el/la docente podrá seleccionar una colección de trozos u objetos de diferentes materiales como por ejemplo acrílico transparente, acetato translúcido, madera, papel, cuero, goma eva, metal, tela, papel celofán. Organizada la clase en pequeños grupos, los niños/as podrán anticipar con cuáles de ellos consideran que será posible producir una sombra nítida y perceptible, y con cuáles no. Las anticipaciones y los resultados de la exploración podrán ser consignados por los alumnos/as un cuadro.

Finalizada esta instancia, comunicarán los resultados de la exploración y el/la docente podrá consignarlos en un cuadro en el pizarrón o en un papel afiche. Los niños/as compararán las anticipaciones y los resultados y discutirán aquellos casos en que no coincidieron, para luego, y con la colaboración del docente, elaborar generalizaciones como las siguientes: *que la sombra se produce cuando el objeto impide que la luz pase y llegue a la pantalla, y que esto sucede con los objetos denominados opacos; que los materiales traslúcidos producen una sombra poco perceptible porque dificultan el paso de la luz; y en el caso de los materiales transparentes la sombra no se percibe porque dejan pasar la luz. También podrán dar nuevos ejemplos de objetos o materiales que producen sombra.*

Con la finalidad de ampliar la mirada sobre el tema, se puede plantear el análisis de la relación entre el tamaño de la sombra y la distancia de la fuente de luz respecto del objeto, de modo que los niños/as se aproximen a la idea de que el tamaño de la sombra será mayor cuánto más cerca se ubica el objeto a la fuente de luz y más pequeña cuanto más cerca se ubique al objeto de la pantalla. Una manera de tratar este aspecto es implementar una actividad exploratoria en parejas y proponerles producir sombras grandes y pequeñas utilizando un mismo objeto.

Para promover el estudio de las relaciones entre las propiedades ópticas de los materiales y los usos de los objetos fabricados con ellos el/la docente podrá por ejemplo proponerles observar los materiales utilizados en la construcción de la escuela o de una casa; o presentarles una colección de objetos o de imágenes y solicitarles fundamentar las razones por las que el constructor o el fabricante decide utilizar un material opaco, transparente o translúcido en cada uno de ellos. Una manera de organizar esta información es a través de un cuadro donde los niños/as de manera autónoma podrán tomar nota del objeto y las razones de la selección de un material con determinadas propiedades ópticas.

A lo largo del trabajo con estos contenidos el/la docente encontrará varias oportunidades para promover la escritura de textos continuos sencillos, a propósito de los resultados obtenidos en las exploraciones.

A modo de cierre, los niños/as con la colaboración del docente podrían construir un teatro de sombras. La lectura de información sobre el teatro de sombras chino les aportará información sobre las características del mismo, e invitará a los niños/as a elegir o escribir una historia para representarlas. A su vez, tendrán que tomar la decisión de seleccionar los materiales a utilizar para representar a los personajes, la superficie en la que proyectarán las sombras que permita visualizar las sombras pero que los oculte a ellos, la fuente de luz a utilizar para que las sombras sean nítidas y perceptibles.

El mundo físico

El movimiento de los cuerpos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Diferentes tipos de movimiento de los cuerpos según la trayectoria que describen y la rapidez del movimiento** Trayectorias que describen una línea recta: movimientos horizontales y verticales ascendentes y descendentes. Trayectorias que no describen una línea recta: movimientos circulares cerrados, con diferentes curvaturas y ondulaciones, en espiral, ascendentes y descendentes. Cambios en la dirección del movimiento de un cuerpo (un cuerpo que rebota, o que se desplaza de manera horizontal y luego vertical). La rapidez del movimiento. *Modos de conocer: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".*	**El/la docente organizará juegos de carreras y otras situaciones con objetos en movimiento a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** Acordar entre todos las normas del juego. Participar activamente y a la vez *analizar* los recorridos seguidos por ellos durante las carreras y la rapidez en los desplazamientos. Realizar *descripciones orales y representaciones gráficas* de las trayectorias de diferentes cuerpos en situaciones variadas de movimiento. *Comparar* diferentes trayectorias con el propósito de *sistematizarlas* e identificar variaciones en la rapidez en los desplazamientos. **El/la docente presentará representaciones gráficas del movimiento característico de diferentes objetos conocidos por los alumnos/as, sobre las cuales los alumnos/as tengan que:** *Interpretar los esquemas* para identificar a qué objeto corresponde, y describir su movimiento atendiendo a las características de sus trayectorias y su rapidez. *Comparar* las diversas trayectorias y *comunicar oralmente* los resultados del análisis.

Orientaciones para la enseñanza

Los niños/as a estas edades han tenido oportunidad de jugar en los juegos de una plaza o de la escuela, con pelotas, autitos y bolitas, de participar en carreras, juegos de obstáculos, rondas, entre tantos otros momentos lúdicos en los que el movimiento del propio cuerpo o de diferentes objetos está involucrado. Sin embargo, es muy probable que ninguno de ellos se haya detenido a analizar la diversidad de movimientos implicados en cada una de esas situaciones. Será en la escuela, y a partir de las propuestas de enseñanza que plantee el maestro/a, que comenzarán a reconocer los cambios en la posición y los recorridos seguidos por ellos mismos o los objetos en cada una de las situaciones anteriormente planteadas.

Los contenidos y las situaciones de enseñanza planteadas procuran que los alumnos/as sistematicen los diferentes tipos de movimiento y que aprendan a describirlos y representarlos. Las nociones de rapidez y velocidad no son sinónimos desde el punto de vista de la Física, siendo la velocidad una construcción mucho más compleja. Por eso, los contenidos hacen referencia a la rapidez que remite a la idea intuitiva del tiempo que tarda un objeto en recorrer una determinada distancia. No obstante, se aceptará que los niños/as utilicen ambos términos de manera indistinta ya que en todos los casos se estarán refiriendo a la misma idea intuitiva que resulta suficiente para el nivel de conceptualización esperado en estas edades.

Para dar inicio al tema y con el propósito que los alumnos/as se aproximen a la idea de movimiento, el/la docente puede proponer desarrollar un juego, como por ejemplo, una carrera de obstáculos para esquivar y una carrera lineal. Será importante que el/la docente explicite a los alumnos/as la intención del juego: analizar los recorridos seguidos por los niños/as durante las carreras y la rapidez en los desplazamientos. En este sentido, es necesario precisar a los chicos que si bien se trata de un juego, donde todos podrán disfrutar del mismo, habrá momentos donde se detendrán a reflexionar sobre lo sucedido. El grupo completo con la participación del docente podrá establecer las reglas del juego: el punto de partida y el de llegada, el criterio para definir quién se considerará ganador (tomando el tiempo o corriendo en parejas en simultáneo, el que arribe primero a la meta). También será importante delimitar el recorrido a realizar, por ejemplo dibujándolo con tiza, o delimitándolo con hilos, de modo tal que las trayectorias de los participantes sean lo más parecidas posibles, para que luego sea correcto analizar la noción de rapidez comparando

los tiempos empleados en el recorrido por diferentes niños/as. Puede utilizarse un cronómetro para tomar el tiempo empleado por cada participante para recorrer el trayecto. En este caso será necesario organizar una tabla de registro de datos, y un responsable de la toma de los mismos.

Es recomendable organizar las alternativas de manera progresiva, por ejemplo se podrá en primer término proponerles efectuar la carrera de obstáculos, colocando los mojones a una determinada distancia y delimitando el espacio de desplazamiento. Luego podrá organizar otra carrera, pero en este caso colocando los mojones más espaciados entre ellos, respecto de la vez anterior. Posteriormente podrá organizar carreras lineales, sin obstáculos. En todos los casos es recomendable mantener los circuitos armados para la reconstrucción posterior de las trayectorias.

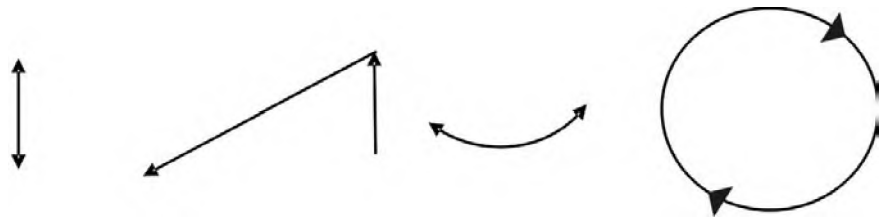
Las preguntas planteadas por el/la docente durante el juego orientarán la mirada hacia las trayectorias seguidas por los niños/as durante los desplazamientos, así como a la condición de reposo en posición de partida y al llegar. Finalizado el momento de juego, en la instancia de análisis de lo sucedido se les puede proponer a los alumnos/as reconstruir a través de un dibujo, realizado con tiza en el piso, la trayectoria seguida por algunos de los compañeros en cada carrera. Los recorridos representados serán variados, y a través de preguntas realizadas por el/la docente, los niños/as podrán reconocer que algunos realizaron un recorrido con "curvas pronunciadas", en otro caso las curvas fueron "más abiertas" y otros hicieron un recorrido "en línea recta": ¿Qué tienen en común todos los recorridos? ¿Hay recorridos parecidos? ¿Cuáles? ¿En qué se asemejan? ¿En qué se diferencian de los otros?

En el aula se podrá retomar lo trabajado en el patio, proponiendo a los niños/as, en pequeños grupos, reconstruir lo realizado a través de dibujos efectuados en un papel grande. Cada grupo representará una carrera, es decir un tipo de movimiento. Les planteará la necesidad de establecer el punto de partida de la carrera, una posible trayectoria seguida por un compañero y el punto de llegada. Cuando dispongan de más de una representación las podrán comparar estableciendo puntos en común como por ejemplo que en todos los casos se parte y se arriba a un estado de reposo; y reconocerán las diferencias entre las trayectorias representadas en cuanto a las formas asumidas.

También en el aula, se podrán retomar los registros del tiempo empleado por los niños/as que participaron en cada carrera y se les propondrá ordenarlos de menor a mayor, siempre por carrera. El análisis de los datos puede ser orientado por preguntas del tipo: ¿Quién llegó primero a la meta? ¿Cómo lo saben? El chico que llegó primero, ¿se movió más rápido o más lento que los demás? ¿Hubo chicos que se movieron igual de rápido? ¿Cuáles? ¿Quién lo hizo más rápidamente? ¿Cómo lo saben? ¿Hubo empates? En esos casos, ¿qué sucedió con la rapidez en el desplazamiento de ambos compañeros?

Para cerrar este primer momento de trabajo el/la docente promoverá la elaboración de unas primeras conclusiones sobre el tema: estableciendo la noción de trayectoria y la idea de rapidez como el espacio recorrido en un determinado tiempo.

Para profundizar las ideas trabajadas hasta el momento, el/la docente podrá presentar al grupo representaciones de los movimientos realizados por los niños/as cuando utilizan diferentes juegos de la plaza o del patio de la escuela como sube y baja, tobogán, hamaca, calesita:



Una manera de desarrollar la actividad es organizando la clase en pequeños grupos y presentarles las consignas para que de manera autónoma avancen en la resolución:

- Identificar a qué juego corresponde cada representación.
- Analizar los movimientos que realizan cuando juegan en cada uno de ellos. Para esto se les pueden plantear preguntas del tipo: ¿En qué juegos se mueven derechito? ¿En cuáles se mueven

derechito hacia arriba? ¿Y derechito hacia abajo? ¿En cuál se mueven en redondo? ¿En cuáles se mueven para un lado y luego para el contrario? ¿En cuál se mueven y paran?

Los niños/as intercambiarán opiniones con sus compañeros de grupo. Si fuera necesario, el/la docente intervendrá para aclarar dudas o mostrar diferentes puntos de vista y les sugerirá tomar nota en borrador de las respuestas a las que arriben para luego compartirlas con los compañeros de clase.

Para motorizar la puesta en común es recomendable asignar a cada grupo la presentación de las conclusiones sobre uno de los juegos. Los niños/as realizarán en el pizarrón la representación del movimiento del juego y describirán con sus propias palabras, apoyados en las notas tomadas en borrador, la forma de la trayectoria realizada cuando utilizan ese juego (lineal o curva), el sentido del recorrido (ascendente o descendente u horizontal), así como la continuidad o no del movimiento. A medida que los niños/as realizan sus presentaciones el/la docente podrá anotar en el pizarrón la descripción realizada por el grupo. En todos los casos, pondrá el acento en reconocer las formas (rectas, circulares, curvas) y el sentido (ascendente, descendente, combinado).

Plantear a los alumnos/as el análisis del movimiento seguido por los bolos en un juego de bolos, por autitos en pistas de carrera de juguete o por canicas en un juego de bolitas resultan estrategias adecuadas para tratar los contenidos referidos al movimiento de los cuerpos de una manera similar a la planteada anteriormente, y especialmente para analizar cambios en la dirección del movimiento.

Indicadores de avance

Al finalizar segundo año los alumnos/as habrán transitado por situaciones que les permitan avanzar en:

- Relevar información referida desplazamiento de los animales en materiales informativos seleccionados por el/la docente (libros, enciclopedias, revistas, videos), así como a través de la observación directa de diferentes tipos de animales y de explicaciones brindadas por especialistas.
- Organizar la información a través de dibujos o imágenes con referencias y utilizar esos registros para comunicarla a otros.
- Identificar diferentes tipos de estructuras empleadas por los animales para desplazarse.
- Interpretar información consignada en diferentes tipos de registros elaborados por los propios alumnos/as y con la colaboración del maestro/a elaborar generalizaciones sobre la relación entre el tipo de estructura utilizada para el desplazamiento y el ambiente en que lo hacen.
- Describir diferentes tipos de dispersión de semillas a partir de la observación y la interpretación de la información relevada en diversos materiales informativos.
- Establecer relaciones entre ciertas características de frutos y semillas y el tipo de dispersión.
- Identificar y describir distintos tipos de cambios ocurridos desde el nacimiento hasta la edad actual y relacionarlos con el crecimiento.
- Reconocer la importancia de llevar a cabo ciertas prácticas saludables como el lavado frecuente de los dientes, la reducción en el consumo de golosinas, la inclusión de las verduras en la dieta, la realización de actividades físicas, el juego, entre otras.
- Elaborar entrevistas a médicos pediatras y odontólogos, realizar las preguntas e iniciarse en la organización de la información aportada.
- Realizar anticipaciones sobre las propiedades ópticas de diferentes materiales, fundamentándolas.
- Dar ejemplos de materiales u objetos opacos, transparentes y translúcidos y mencionar la razón por la que algunos de ellos producen sombras y otros no.
- Fundamentar, en función de sus propiedades ópticas, porqué ciertos objetos son construidos con determinados materiales.
- Describir y representar el movimiento de diferentes objetos según la trayectoria que describen y la rapidez con que lo hacen.
- Identificar diferentes tipos de movimiento de los objetos a partir del análisis de las trayectorias representadas a través de dibujos.
- Comunicar los resultados de las exploraciones y del análisis de diversos tipos de movimientos a través de exposiciones orales.

Los seres vivos

Los animales. La alimentación	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Diversidad de dietas y de estructuras utilizadas en la alimentación en los animales** Animales que se alimentan de otros animales, de plantas, de plantas y animales. Partes de los animales empleadas en la alimentación.	**El/la docente seleccionará y ofrecerá a los alumnos/as una variedad de fuentes (textos, videos) y planteará situaciones a partir de las cuáles los alumnos/as tengan que:** Realizar una *búsqueda de información* sobre las dietas consumidas y las estructuras utilizadas en la alimentación por los animales seleccionados, a través de la lectura de imágenes y textos. *Organizar la información* en fichas provistas por el/la docente. *Comunicar la información* organizada en la fichas a través de la lectura individual o en parejas de copias distribuidas por el/la docente. *Sistematizar la información* recabada en un cuadro de doble entrada. *Analizar la información* consignada en el cuadro y *organizar* a los animales en grupos bajo el criterio "tipo de dieta" o "estructura/s empleada/s en la alimentación". *Registrar* y *comunicar* la clasificación elaborada mediante la confección de paneles.
Relaciones entre las dietas y las estructuras utilizadas Particularidades de las estructuras utilizadas en la alimentación en relación con el tipo de alimento	**El/la docente planteará preguntas a partir de las cuáles los alumnos/as tengan que:** *Analizar la información sistematizada* en la actividad anterior, estableciendo relaciones entre el tipo de dieta consumida y las estructuras utilizadas, y reconocer regularidades. Elaborar *generalizaciones sencillas* sobre dicha relación y registrar la información a través de textos producidos con la colaboración del/la docente.
Respuestas a cambios ambientales que implican disminución de alimentos Hibernación y migraciones *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente seleccionará y ofrecerá textos y/o videos para que los alumnos/as tengan que:** Realizar una *búsqueda de información* en pequeños grupos sobre las respuestas de los animales a cambios regulares en el ambiente y registrarla en notas en borrador. *Comunicar oralmente* de la búsqueda, apoyados en las notas tomadas con anterioridad. *Elaborar generalizaciones* sobre las respuestas de los animales a cambios regulares en el ambiente y plasmarlas en una producción escrita.

Orientaciones para la enseñanza

Los niños/as a estas edades disponen de mucha información sobre la alimentación de los animales y estos saberes se pondrán en diálogo con la información que aportará el material bibliográfico o audiovisual provisto por el/la docente, generándose situaciones de confrontación, de ampliación y también la formulación de nuevas preguntas que invitarán a nuevas búsquedas.

Para el momento de la planificación

Para dar tratamiento a los contenidos propuestos es de mucha importancia que la selección de las especies que el/la docente proponga estudiar atienda al criterio de diversidad tanto en las formas de alimentarse como en las estructuras utilizadas por los animales. Se sugiere incluir animales herbívoros, y dentro de estos con hábitos particulares como frugívoros y nectívoros; carnívoros y entre ellos los que se alimentan de sangre o los insectívoros; y también omnívoros. A su vez, al realizar esta selección considerará también la diversidad de estructuras utilizadas para captar el alimento: bocas con diferentes tipos de dientes, picos con variadas formas, patas, garras.

La información a recabar resultará extensa si se tiene en cuenta que el listado de especies a estudiar puede incluir cerca de 25 a 30 animales. Para dinamizar la tarea se sugiere organizar al grupo en parejas o tríos cada una de las cuáles tendrá la responsabilidad de indagar sobre 1 o 2 especies. Es aconsejable proporcionar a los niños/as alguna herramienta para organizar la información, como por ejemplo una ficha donde puedan volcar: el nombre del animal, el tipo de alimento que consume, las partes del cuerpo que utiliza para alimentarse, y algún espacio para que realicen dibujos. Los niños/as de primer ciclo se están iniciando en actividades de este tipo como es seleccionar determinada información de un texto o video y volcarla en una ficha preparada por el/la docente. Como en otras oportunidades el maestro/a trabajará con los niños/as sobre la forma de consignar la información y sobre el valor que tiene disponer de la totalidad de los datos organizados de manera regular por todos los alumnos/as, favoreciendo el acceso del grupo completo al total de la información recabada.

Para la instancia de socialización de la información el/la docente puede, por ejemplo, fotocopiar las fichas elaboradas por los niños/as y confeccionar varios juegos, para que sean leídas en parejas o de manera individual. También resultará pertinente organizar el total de la información en un cuadro de doble entrada:

ANIMAL	ALIMENTO	PARTE UTILIZADA
Buitre	Restos de animales ya muertos	Pico curvo; Garras
Colibrí	Néctar de las flores	Pico fino y largo, lengua absorbente
Piojo	Sangre	Aparato bucal chupador
Rana	Invertebrados	Boca con lengua extensible y pegajosa en la punta
....		

La información consignada en el cuadro quedará en el aula a disposición del grupo para un segundo momento de análisis y elaboración de generalizaciones sobre las dietas consumidas y las estructuras utilizadas, por ejemplo: que son varios los animales que se alimentan solo de plantas, varios los que lo hacen solo de animales, otros los que comen animales y plantas, por mencionar algunas formas de alimentación. También podrán agruparlos en relación con las estructuras utilizadas y así reunir a los que utilizan bocas con dientes planos, y los que emplean bocas con dientes aguzados, los que utilizan picos, aparatos bucales chupadores, entre otros. De este modo los alumnos/as aprenderán a organizar la información recabada con un propósito determinado.

Es conveniente que, para realizar esta tarea, el/la docente organice pequeños grupos de trabajo y asigne a cada uno la tarea de reunir un grupo de animales que comparte una determinada característica. De este modo los niños/as tendrán que buscar entre los animales estudiados cuáles son aquellos que comparten una determinada dieta o una determinada estructura, y registrar sus hallazgos para compartirlos con los compañeros. Si fuera posible la realización de dichos registros en papeles grandes, se facilitará la puesta en común de la información. Cada grupo de alumnos/as podrá comunicar los resultados a través de exposiciones orales apoyadas en los registros.

Una vez reorganizada la información, y compartida por la totalidad del grado, se avanzará en el establecimiento de relaciones entre los modos de alimentarse y las estructuras utilizadas para tal fin. En este caso puede resultar adecuado trabajar con el grupo completo. El/la docente puede exponer en el aula el total de registros elaborados por los alumnos/as y plantear preguntas que orienten la puesta en relación entre dietas y estructuras. ¿Qué tipo de estructura utilizan los animales que comen plantas? ¿Qué características tienen los dientes de esas bocas?; ¿qué tipo de estructura emplean los que se alimentan frutas?, ¿y los que lo hacen de semillas?, ¿en qué se parecen ambas?, ¿en qué se diferencian?; ¿en qué se diferencian las bocas de los que comen carne de las de los que comen plantas? etc.

La instancia de búsqueda de información sobre las respuestas de los animales a cambios regulares en el ambiente apunta a ampliar el tema de los animales y la alimentación.

El/la docente acercará a los niños/as diversas fuentes de información, como enciclopedias y videos, sobre la temática para que identifiquen los distintos comportamientos y los relacionen con las necesidades de alimentación. Durante la lectura y observación de los videos se les puede plantear la necesidad de tomar notas en borrador sobre los datos aportados por las diferentes fuentes. La comunicación de la información puede realizarse oralmente y la elaboración de generalizaciones sobre las diferentes maneras en que los animales responden a cambios regulares en el ambiente.

Cambios en las plantas	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Cambios en las plantas a lo largo del año** Plantas anuales Plantas perennes (con follaje persistente y con follaje caduco) Transformación de la flor en el fruto. **Relación entre los cambios y ciertas regularidades ambientales** Pérdida de hojas en plantas caducifolias durante el otoño; flores que se abren o se cierran de noche. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente presentará una selección de plantas anuales y perennes bien diversas entre sí y planteará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Intercambiar ideas* acerca de la diversidad de cambios que se producen en las plantas a lo largo de su vida y del año. Realizar varias *observaciones directas* de las mismas plantas a lo largo de un periodo y *registrar* datos sobre sus características y las condiciones ambientales. *Organizar la información* recabada en cuadros o fichas. *Comunicar* el resultado de cada observación y sistematizar en cuadros de doble entrada la información aportada por los grupos. *Organizar los registros* producidos a lo largo del período de estudio de las plantas, *analizar* los cambios ocurridos y establecer diversas relaciones. *Formular preguntas* sobre aspectos que quedaron pendientes, *buscar información* mediante la lectura de *textos* y/o la *entrevista* a idóneos en el tema. *Elaborar generalizaciones* sobre los cambios ocurridos en especies anuales y en especies perennes a lo largo del año y *producir un texto* con las ideas a las que arribaron.

Orientaciones para la enseñanza

Los niños/as de estas edades poseen algunos saberes sobre ciertos cambios que se producen en las plantas, por lo general los que son más notorios, como por ejemplo, que pierden las hojas en otoño, que solo florecen en primavera, que los árboles frutales "dan" frutas, que muchas plantas "dan" flores. En este apartado se propone ampliar, organizar y complejizar estos saberes, teniendo en cuenta que hay frutos que no son "frutas", que existe una relación entre la flor y el fruto, o que la pérdida de hojas o la floración no se produce en todas las plantas en la misma época.

Para el momento de la planificación

Es importante que las plantas seleccionadas por el/la docente para que los alumnos/as observen a lo largo del año sean bien diferentes entre sí en cuanto a los cambios que experimentan,. Por ejemplo, si en la escuela contaran con un sector para cultivar plantas pequeñas se podría proponer a los niños/as sembrar "flores de estación" como caléndulas, algunas gramíneas como avena o trigo, o especies hortícolas de cuidado sencillo como arvejas, rabanitos, lechugas (todas ellas, plantas herbáceas anuales). En el caso de las especies perennes podría tratarse tanto de árboles como de arbustos cuyos cambios a lo largo del año no sean coincidentes. Por ejemplo: plantas que florezcan en otoño, y otras que lo hagan en primavera – verano; especies caducifolias (pierden todas sus hojas en otoño y las renuevan en primavera) y otras perennifolias (renuevan sus hojas a lo largo del año, pero no todas juntas); plantas que presenten frutos en

diferentes momentos del año. Entre las especies a incluir puede considerarse entre los árboles: paraíso, fresno, catalpa, palo borracho, jacarandá, seibo, tilo, lagerstroemia o bolillero, timbó (todas ellas de follaje caduco), magnolia, naranjo amargo, níspero, palta, alcanforero de follaje perenne. Entre los arbustos: coronas de novia, laurel de jardín, laurentino.

Para ayudar a los niños/as a poner en relación lo que saben sobre el mundo de las plantas con aquello que estudiarán el/la docente podrá preguntarles, por ejemplo: "todos sabemos que las hojas se caen en otoño y que las flores salen en primavera, pero... ¿eso sucede en todas las plantas?, ¿habrá plantas que nunca se les caen las hojas? También sabemos que algunas plantas producen las frutas que comemos como postre, pero ¿hay otras plantas que producen frutos?, ¿cómo es que se forman los frutos?

El/la docente promoverá la realización de observaciones periódicas y sistemáticas de las plantas que seleccionó y de los respectivos registros. Para que se noten cambios significativos y comparables es conveniente que se repitan aproximadamente cada mes y medio (entre 4 y 6 observaciones al año), cada vez que el/la docente note que las especies experimentan un cambio respecto del registro anterior. Conviene realizar los registros en simultáneo para todas las especies seleccionadas, porque de esta manera se dispondrá de datos para comparar lo sucedido en diferentes plantas en un mismo momento del año.

El registro de los datos puede realizarse a través de dibujos acompañados de textos breves como así también de cuadros o fichas como por ejemplo:

Planta: Fresno					
Fecha y condiciones climáticas	Rasgo				
	Hojas	Color de las hojas	Tallo	Flores	Frutos
30 de marzo Temp: 26° C Horas de luz: 12,30	Muchas	Algunas amarillas pero la mayoría verdes	El color de la corteza es marrón y tiene como unas canaletas	No	Muchos, colgando en racimos de color marrón
12 de mayo					

Los datos de observación que cada grupo ha realizado en un momento determinado, podrán volcarse en un afiche que quede a la vista de todos:

Fecha y condiciones ambientales					
Planta	Rasgo				
	Hojas	Color de hojas	Tallo	Flores	Frutos
Fresno					
Magnolia					
Seibo					
Laurel de jardín					
Rabanito					
Arveja					

Propondrá instancias de organización de los datos tomados a lo largo del año, de análisis de los cambios ocurridos en cada una de las plantas y de establecimiento de comparaciones entre ellas.

Durante el análisis de los datos, los alumnos/as podrán comenzar a reconocer ciertas regularidades como por ejemplo, que para una misma fecha de observación muchas de las plantas presentan flores, sin embargo algunas están en plena floración y otras finalizando (por ej. Si la observación fuera en el mes de octubre podrían registrar flores en el laurel de jardín, el rabanito y las arvejas, y reconocer indicios de una pronta floración en el seibo y la magnolia). Entre los cambios que los alumnos/as podrán observar se encuentra la desaparición de las flores y la formación de los frutos. Pero la transformación de unas en otros no es evidente. Lo más frecuente es que los chicos piensen que así como nació la flor, nace el fruto, pero no relacionan esto con un proceso de transformación de una estructura en otra. Por eso, es importante que el/la docente promueva la observación sistemática de dicho proceso en algunas flores. Entre las plantas antes recomendadas, el seibo, las arvejas y el palo borracho resultan muy adecuados para reconocer estos cambios. En este caso los registros gráficos deberán ser más detallados, y por eso es conveniente que el maestro/a ayude a los alumnos/as al reconocer los cambios en las distintas piezas florales (pétalos, sépalos, estambres, y especialmente en el ovario). Además cuando los frutos se hayan formado resultará adecuado observar el interior e identificar la presencia de las semillas.

Al finalizar el total de las observaciones los alumnos/as estarán en condiciones de establecer diversas relaciones entre los datos y elaborar algunas generalizaciones. Para ello el/la docente deberá recuperar la totalidad de los registros y organizarlos de modo que permitan realizar los análisis esperados:

a. **Los cambios ocurridos en cada planta a lo largo del año**: podrán reconocer que algunas plantas florecen entre el final del invierno y el principio de la primavera, antes del crecimiento de las hojas; que otras presentan en simultáneo flores y frutos acompañadas por un frondoso follaje, que otras conservan los frutos durante casi todo el año, etc.
b. **Comparación entre plantas anuales y perennes**: podrán reconocer que mientras unas completan todo su ciclo de vida en el período estudiado y mueren (anuales), otras persisten y reiterarán los cambios al año siguiente (perennes).
c. **Comparación de los cambios ocurridos en todas las plantas observadas**: podrán identificar que para una misma fecha mientras una planta está en plena floración, otra está en pleno crecimiento y desarrollo de hojas y ramas; que para la misma época del año alguna de plantas no tiene hojas, mientras otras las conservan y además tienen flores, o tienen hojas y frutos, o están en pleno crecimiento; etc.
d. **Condiciones ambientales y los cambios en las plantas: por ejemplo**, podrán establecer relaciones entre condiciones ambientales propias del otoño (reducción en las temperaturas y en la longitud del día) y caída de las hojas.

Durante el desarrollo de estos contenidos, además de observar y registrar los cambios en las plantas los niños/as tendrán oportunidad de "hablar" sobre ellos, y de escribir algunas conclusiones. Sobre la base de estas primeras aproximaciones, el/la docente propiciará ampliar la información recurriendo a libros o a personas de la comunidad que puedan aportar otros casos de plantas que se comportan de la misma manera que las estudiadas.

Este tema es propicio para tratar las funciones del arbolado público en las ciudades (decoran el paisaje urbano y actúan como descontaminante visual, refrescan el aire, reducen la intensidad del ruido, recogen el polvo del aire), diferenciar las especies autóctonas de las introducidas y averiguar si alguna de las autóctonas se encuentra en peligro de extinción, entrevistar a los responsables del cuidado del arbolado público de la ciudad y consultar cómo se conservan en buen estado las especies, hacer un relevamiento del estado de conservación de los árboles de la manzana de la escuela y solicitar la realización de tratamientos, entre otros. En ámbitos rurales podrán indagar si en la zona había presencia de árboles y cuáles son las razones del desmonte, que inconvenientes trae aparejados esta práctica, qué otras alternativas es posibles implementar. Las investigaciones desarrolladas por los alumnos/as es recomendable acompañarlas por estrategias de difusión en la comunidad de buenas prácticas de manejo de las especies arbóreas. En este sentido, los contenidos de este subnúcleo articulan con temas vinculados al CUIDADO DEL AMBIENTE.

El cuidado de la salud	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Enfermedades contagiosas y no contagiosas** El contagio y su relación con los agentes que provocan las enfermedades infecciosas. Distintos tipos de enfermedades contagiosas. Distintos tipos de enfermedades no contagiosas **La prevención de las enfermedades contagiosas** La sociedad y el cuidado de la salud: campañas de promoción de la salud; campañas y calendario de vacunación; acciones preventivas en espacios públicos. Cuidado personal de la salud: vacunación, hábitos de higiene personal, medidas de prevención del contagio. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente promoverá la lectura de calendarios de vacunación y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que**: *Intercambiar ideas* acerca de diversos aspectos relacionados con el cuidado de la salud. *Plantear preguntas y organizarlas* (con la colaboración del/la docente) de modo que orienten la búsqueda de información en una diversidad de fuentes. Participar activamente en *la elaboración y realización de entrevistas* a especialistas. *Leer, interpretar y organizar* información específica seleccionada por el/la docente *Formular anticipaciones* acerca de los cuidados personales para prevenir enfermedades y reflexionar sobre su importancia. *Elaborar generalizaciones* referidas a enfermedades contagiosas y no contagiosas y a las acciones de prevención y tratamiento.

Orientaciones para la enseñanza

Las representaciones de los niños/as de Primer Ciclo sobre las causas de las enfermedades refieren habitualmente a la acción de "los microbios" y en general no reconocen otro tipo de enfermedades. También reconocen que las vacunas tienen alguna relación con la salud, aunque pocas veces las vinculan con la prevención. En este apartado se pretende ampliar esta idea de enfermedad diferenciando las no contagiosas de las contagiosas. A partir del trabajo de estas últimas, los alumnos/as podrán encontrar sentido a las medidas de prevención de estas enfermedades.

El trabajo podría iniciarse mediante la lectura de las libretas de salud y/o los certificados de vacunación donde encontrarán las denominaciones de las vacunas (BCG, Sabin, Cuádruple, etc.) pero no los nombres de las enfermedades que se previenen con ellas. También aparecerá el registro de controles de la visión, derivaciones a centros médicos para tratar algún problema de salud particular. Este es un buen punto de partida para preguntarse acerca de la relación entre las enfermedades y las vacunas, y qué enfermedades se previenen con cada una de ellas. Los niños/as podrán relatar sus propias experiencias en los cuales, entre todos podrán mencionar los síntomas, los cuidados y tratamientos llevados a cabo, el tiempo de recuperación. En las situaciones referidas a enfermedades infectocontagiosas se podrá incluir, además, los cuidados para evitar el contagio, el hecho de que algunas personas se contagiaron y otras no.

Durante la presentación de las situaciones, el/la docente podrá promover el intercambio de ideas sobre, por ejemplo, ¿a qué se llama contagio; de qué depende que algunas enfermedades sean contagiosas y otras. Esta también será una oportunidad para plantear nuevas preguntas, como por ejemplo. A partir de las dudas promovidas por las preguntas planteadas por el/la docente y surgidas luego de la lectura de las libretas de salud, se abocarán a la búsqueda de información.

Para comenzar a organizar la búsqueda podrán escribir con la colaboración del docente una lista de 6 a 8 enfermedades que incluya ejemplos de distintos tipos (infectocontagiosas, transmitidas por insectos, funcionales, provocadas por intoxicación alimentaria), algunas de las cuales puedan ser prevenidas mediante vacunas, que tengan incidencia en la población y/o sean objeto de campañas de prevención en el momento en que se desarrollen estos contenidos. Por ejemplo: varicela, paperas, síndrome urémico hemolítico, dengue, tuberculosis, enfermedad celíaca, gripe.

Debatirán, con orientación del docente, qué información relevar acerca de cada enfermedad y formularán un conjunto de preguntas. Por ejemplo, ¿cuál es la causa de esa enfermedad? ¿Cómo se da cuenta una persona que la padece? ¿Qué se puede hacer para prevenirla? ¿Existe una vacuna? ¿Es posible curarla? ¿De qué modo? Docente y alumnos/as elaborarán un listado de fuentes de información a las cuales podrán recurrir.

La clase puede dividirse en subgrupos y cada uno abocarse a la búsqueda de información sobre una enfermedad. Así podrán recurrir a diferentes materiales de divulgación destinados a niños/as y familias, a textos como enciclopedias y libros, y leer folletos y/o etiquetas de productos desinfectantes utilizados de manera preventiva. La sistematización de la información obtenida respecto de la enfermedad que cada grupo está investigando, les permitirá tener en claro cuáles son los aspectos que han podido responder, sobre cuáles aún no tienen respuesta y qué nuevas preguntas han surgido.

En esta instancia se podrá organizar una visita a un centro de salud. Esta actividad resultará muy enriquecedora pues los alumnos/as encontrarán allí variadas fuentes de información: en las carteleras, datos sobre campañas de promoción de la salud y sobre los planes de vacunación; mediante entrevistas a especialistas que se desempeñan en ese centro, información sobre las características y el tratamiento de las enfermedades que están estudiando. Otra alternativa es organizar la visita de especialistas a la escuela. En ambos casos, el grupo elaborará previamente, con la ayuda del docente, las preguntas a formular.

Para la comunicación de la información, una modalidad que suele resultar apropiada es la confección de carteleras, folletos o cuadernillos informativos. Las producciones de los grupos podrán ser objeto de un análisis en el cual el/la docente favorezca la identificación de los aspectos que se desea destacar, referidos a los conceptos que se propuso enseñar. Formularán generalizaciones del tipo "*Todas las enfermedades contagiosas son causadas por algún microorganismo*". "*Algunas enfermedades causadas por microorganismos son transmitidas por insectos, otras se contagian a través del aire o por contacto directo entre las personas*". "*Algunas enfermedades contagiosas pueden prevenirse con vacunas*". "*La higiene personal y de los ambientes contribuye a evitar algunas enfermedades*". A su vez, las producciones podrán socializarse en el resto de la escuela y en la comunidad.

Las temáticas a tratar en este subnúcleo demandan por parte de la institución escolar conocer en profundidad los marcos culturales, religiosos y valorativos, los sistemas de creencias, las prácticas sociales de cuidados de la salud propias de la comunidad para articularlos con las propuestas escolares en un marco de respeto y valoración mutuo. La dimensión del cuidado de la salud a escala personal deberá adecuarse a la edad de los niños/as, teniendo presente que no son sino los adultos, los responsables de asegurar la realización de los controles y las prácticas preventivas.

Los materiales

Los materiales y el calor	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Cambios en los materiales por efecto de la variación de la temperatura** Cambios de estado: de sólido a líquido y de líquido a sólido. Normas de seguridad en el trabajo con material de vidrio y fuentes de calor. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente pondrá a disposición de los alumnos/as materiales adecuados y organizará situaciones en las cuales tengan que:** *Dar a conocer e intercambiar sus ideas* acerca de los cambios de estado que se estudiarán. *Formular anticipaciones y realizar exploraciones* acerca de las condiciones necesarias para el cambio de estado de materiales sólidos y líquidos. *Registrar y organizar la información* sobre las características de los materiales antes y después someterlos a cambios de temperatura. *Analizar* la información registrada y *elaborar generalizaciones sencillas* sobre el fenómeno en estudio.

Orientaciones para la enseñanza

Los niños/as desde temprana edad, en su vida cotidiana, experimentan situaciones en las que los materiales cambian de sólido a líquido o de líquido a sólido: la preparación de cubitos de hielo utilizando una cubetera colocada en la heladera, un helado de agua que se derrite y chorrea en la mano, un chocolate que expuesto al sol directo o en el bolsillo de la campera se ablanda, entre otros ejemplos. Sin embargo, es muy probable que no hayan reparado en la regularidad de este fenómeno sobre diferentes materiales así como la relación entre estos cambios y la variación en la temperatura. Sobre estas cuestiones tendrán oportunidad de reflexionar los alumnos/as a través de los contenidos propuestos en este subnúcleo.

Con el propósito de promover la circulación de los saberes de los niños/as sobre el tema, el/la docente podrá plantearles alguna situación donde el fenómeno en estudio se ponga de manifiesto, como por ejemplo la elaboración de "helados de agua". En este contexto dará oportunidad a los alumnos/as para que intercambien ideas acerca de los materiales necesarios y los pasos a seguir para la elaboración de los helados. Luego de este momento, con el propósito de sistematizar las ideas intercambiadas, se puede poner por escrito la o las recetas que hayan surgido en el intercambio anterior para tenerlas como referencia para la siguiente etapa.

Durante la elaboración de los helados el/la docente propiciará la exploración del jugo de fruta utilizado en la preparación, antes de la transformación para reflexionar acerca de las características del estado líquido: la posibilidad de trasvasarlos a los recipientes, que adopta la forma del recipiente, se esparce sobre la mesa y moja la superficie. Esta resulta una buena oportunidad para retomar algunas de las características de los líquidos estudiadas por los niños/as en primer año. A su vez, puede plantear observar el color y el olor. Estas características serán registradas con el propósito de compararlas luego de producido el cambio de estado para reconocer cambios y permanencias en las mismas.

Finalizada esta primera etapa y una vez dispuesta la preparación en el congelador de la heladera, el/la docente podrá promover la realización de un registro escrito sobre las características del material antes de colocarlo en la heladera. Al día siguiente, podrán observar el cambio acontecido en la preparación y explicar las razones, apelando a la acción "del ambiente frío" del congelador. También podrán describir las características del material, ahora en estado sólido, haciendo referencia a la conservación de la forma cuando se lo "desmolda", a la imposibilidad de trasvasarlo. A su vez, los niños/as reconocerán la conservación en el color y el olor.

Para avanzar en la conceptualización sobre la relación entre los cambios y la variación en las temperaturas, el/la docente puede plantear a los alumnos/as que expliquen por qué el helado fuera de la heladera se "derrite o funde". Con el propósito de sistematizar la información referida a esta segunda etapa del análisis el/la docente puede promover la escritura de un texto sobre las características del material en estado sólido, y sobre las razones de los cambios de líquido a sólido y nuevamente a líquido.

Con la finalidad de profundizar el estudio sobre este fenómeno y que los niños/as puedan construir alguna generalización sencilla sobre el mismo, sería recomendable que exploren los cambios, de sólido a líquido y de líquido a sólido en otros materiales además del agua, por ejemplo manteca, chocolate, parafina y aceite de oliva, aceite de girasol, vaselina líquida. Organizada la clase en pequeños grupos puede entregar dos de estos materiales a cada uno, uno en estado sólido y otro en estado líquido, dispuestos en recipientes rotulados con la denominación del producto. Se les podrá proponer, en primer lugar, tomar nota del aspecto del material en cada caso, y que luego discutan entre los integrantes del grupo cómo harían para que los materiales que se encuentran en estado sólido cambien a líquido y los líquidos a sólidos. Para la realización del registro podrá entregar a cada pequeño grupo un cuadro en el que figure el nombre del material, para que ellos deban completar las características de su aspecto y qué harían para que cambie de aspecto. A continuación, los niños/as tendrán oportunidad de poner a prueba sus ideas.

Para el momento de la planificación

Para fundir los materiales sólidos (manteca, chocolate, parafina) sin quemarlos el/la docente podría entregar a cada pequeño grupo un dispositivo de baño de María. Entre los aspectos a trabajar en esta oportunidad están los referidos a los recaudos a tener en cuenta para evitar accidentes con el agua caliente y el material de vidrio. Resulta crucial que el maestro/a destine un tiempo a acordar junto con los niños/as las normas de seguridad a seguir.

Para la actividad con los materiales líquidos (aceite de oliva, de girasol, vaselina líquida) también resulta conveniente presentarlos en recipientes rotulados (pueden utilizarse tubos de ensayo) y brindar a los niños/as la posibilidad de colocarlos en las condiciones anticipadas por ellos (los materiales sugeridos solidifican en aproximadamente 1 hora si se sumerge el tubo de ensayo lleno hasta un 1/3 de su capacidad en una mezcla de cubitos de hielo y sal gruesa – por cada 15 cubitos colocar una taza de té de sal gruesa- el aceite de oliva y la vaselina solidifican en menos tiempo que el aceite de girasol y, de un día para el otro si se los dispone en el congelador o freezer de la heladera). Antes de disponerlos en las condiciones elegidas registrarán en un cuadro similar al utilizado para los sólidos el aspecto del material antes de enfriarlo, una vez frío (en estado sólido) y cuando se lo retira del frío y se lo deja a temperatura ambiente.

Antes de la exploración de cada tipo de material el maestro/a puede presentar a los niños/as dos cuadros (uno para los materiales sólidos y otro para los líquidos) donde registrarán la experiencia:

Material	Aspecto del material antes del calentamiento (esta información la recuperan del cuadro anterior)	Aspecto del material durante el calentamiento	Aspecto del material luego del calentamiento (cuando se enfría)

La lectura del cuadro conducida por el/la docente tendrá dos propósitos: focalizar los aspectos a observar durante la exploración y reconocer los ítems a consignar en cada espacio.

El análisis de los datos registrados en los cuadros conducirá a establecer relaciones entre las modificaciones ocurridas en el estado de agregación del material y las variaciones en la temperatura. Las conclusiones a las que arriben podrán ser registradas por los niños/as, a través de un texto de producción colectiva.

Desde el punto de vista de la TECNOLOGÍA los contenidos de este bloque abren la posibilidad de indagar el uso de técnicas como el moldeado y el laminado para dar forma a productos muy diferentes como por ejemplo vidrios, placas de metal, bombones, velas. La elaboración en la escuela de algunos de estos productos posibilitará establecer relaciones entre lo estudiado en las actividades anteriores y el tipo de acciones llevadas a cabo para lograr el producto, reconocer el valor de los instructivos y el empleo de moldes para obtener muchos ejemplares iguales. La visita a empresas dedicadas a la producción de vidrios o de objetos de vidrio en serie, de laminado de metales, permitirá retomar conceptos tratados en este subnúcleo al reconocer el empleo de fuentes de calor para fundir los materiales y luego moldearlos o laminarlos, así como identificar el tipo de herramientas y máquinas utilizadas, reconocer algunas acciones de control llevadas a cabo durante el proceso de producción y, los conocimientos y habilidades de las personas que trabajan en estos espacios.

Mezclas y separaciones	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Mezclas entre sólidos ,entre líquidos y sólidos y entre líquidos** Mezclas diferentes según se puedan o no reconocer los componentes a simple vista. **Métodos de separación** Métodos de separación de las distintas mezclas: tamizado, uso de pinzas, decantación, filtrado, imantación, evaporación. Relaciones entre las características de los materiales y los métodos de separación empleados. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente presentará materiales adecuados para la realización y separación de mezclas de diferentes tipos, así como textos informativos y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Formular anticipaciones* sobre posibles resultados al mezclar dos o más materiales. Realizar *exploraciones* acerca de la mezcla de distintos materiales y describir los resultados según la posibilidad de identificar o no los componentes de la mezcla. *Formular anticipaciones* sobre los métodos e instrumentos para separar los materiales de cada mezcla y fundamentar la elección apelando a las características de los materiales. *Realizar las separaciones* y contrastar con las anticipaciones. *Organizar la información* en cuadros de doble entrada para *comunicarla* al grupo. *Elaborar generalizaciones* sobre la diversidad en el tipo de mezclas y sobre los métodos para separar los materiales.

Orientaciones para la enseñanza

Los niños/as desde pequeños participan en diversas situaciones donde las mezclas están presentes: observan cómo los adultos separan el agua de los fideos, juegan en areneros donde restos de vegetales y piedras de diferentes tamaño se mezclan con la arena y usan coladores para separarlos, mezclan la témpera con agua para pintar; por mencionar solo algunas de las múltiples experiencias de la vida cotidiana donde el tema se hace presente. Estas actividades les han aportado ciertos saberes que desde la escuela se podrán recuperar y ser utilizados como punto de partida para ampliarlos y enriquecerlos, a través de la exploración sistemática de diferentes tipos de mezclas y los modos de separarlas, así como para formular algunas generalizaciones.

Para el momento de la planificación

La selección de los materiales a emplear en cada situación resulta central pues de ella dependerá en gran medida que los alumnos/as puedan reconocer diferencias entre las mezclas y la relación entre el tipo de mezcla y el método de separación. Por ello, es importante incluir entre los materiales líquidos algunos que no sean afines entre sí, como por ejemplo agua y aceite, y otros que sí lo sean, como por ejemplo aceite y parafina. Entre los sólidos podrán incluirse conjuntos de a dos como: piedritas y arena, aserrín y arena, limaduras de hierro y arena, semillas de diferente tamaño, trozos de telgopor y piedritas. Del mismo modo, en relación con los diversos métodos de separación, se pondrán a disposición: coladores, tamices, imanes, pinzas, embudos, frascos con agua, papel de filtro, filtro de tela, etc.

Resulta aconsejable organizar a la clase en pequeños subgrupos, de modo que todos los niños/as puedan preparar alguna mezcla, explorar la separación, intercambiar ideas de manera directa con sus compañeros, y registrar de manera autónoma los resultados.

Se recomienda comenzar por exploraciones de mezclas entre diferentes sólidos. Los integrantes de cada pequeño grupo prepararán las mezclas, anticiparán el método a utilizar para separarlas y fundamentarán la elección apelando a las características de los materiales que componen la mezcla. Las anticipaciones podrán registrarlas en un cuadro:

Mezcla	Características de la mezcla	Método a utilizar	Funcionó	
			Si	No

Durante las exploraciones los niños/as podrán tomar nota de lo sucedido en cada caso en el mismo cuadro, completando lo última columna con un sí o no, según corresponda. Durante la puesta en común, cada grupo presentará alguno de los resultados y explicará por qué el método funcionó o no, y el/la docente podrá tomar nota en un cuadro general. La lectura e interpretación de la información consignada en el cuadro posibilitará la elaboración de generalizaciones del tipo: "*cuando se mezclan dos materiales sólidos es posible reconocer cada uno de ellos; el método que se usa para separar la mezcla depende de las características de los materiales que se quieren separar; los componentes de una mezcla se pueden separar atendiendo al tamaño (semillas de diferente tamaño), a que uno de los materiales flota y el otro no, a que uno se adhiere al imán y otro no; cuando se separa una mezcla de materiales de diferentes tamaños usando un tamiz, los agujeros del separador tienen que tener una relación con el tamaño de lo que se quiere separar*". Este resulta un momento oportuno para que el/la docente introduzca la manera de denominar el método desde el campo de las ciencias naturales. Así, en este caso introducirán la denominación de tamización, imantación, separación por pinza o tría.

Para avanzar en la exploración de mezclas entre sólidos y líquidos se el/la docente podrá poner a disposición de los alumnos/as algunos de los materiales sólidos ya utilizados y frascos con agua. En este caso es importante acordar con los alumnos/as la proporción de líquido y de sólido a agregar en cada situación (que debe ser igual en todos los casos) para poder establecer comparaciones entre las mezclas, y también para evitar situaciones de sobresaturación.

Los alumnos/as podrán anticipar qué sucederá cuando se mezclen los materiales. Luego cada grupo llevará a cabo la exploración y registrará los resultados en un cuadro del tipo:

MATERIAL	EN AGUA
Sal	Se disuelve, la mezcla se ve toda igual
Telgopor	No se disuelve y flota
...	

Para el momento de puesta en común se puede reproducir el cuadro en un papel grande, como el caso de las mezclas entre sólidos, de modo de favorecer las instancias de sistematización y análisis de la información. Durante la lectura y análisis del cuadro el énfasis estará puesto en comparar lo sucedido al mezclar los distintos materiales con el agua y establecer generalizaciones del tipo "*cuando se mezclan materiales sólidos con el agua pasan diferentes cosas: algunos materiales se disuelven, otros flotan, otros se van al fondo del recipiente y otros quedan en suspensión; estos últimos pueden reconocerse si iluminamos la mezcla exponiéndola a la luz.*"

Para la exploración de los métodos de separación los niños/as podrán diseñar los métodos para separar las mezclas realizadas y prever los materiales necesarios. En esta oportunidad pondrán a prueba métodos como la decantación y filtración. En tercer grado, los niños/as saben que a lo largo del tiempo "las cosas se secan", aunque no comprenden el proceso de evaporación. Ese es el nivel de explicación esperable para pensar en la separación de la mezcla de sal y agua, sin profundizar en el método de destilación.

A medida que exploran el/la docente les solicitará que relacionen el método con las características de los componentes de la mezcla. La información se puede organizar en un cuadro similar al utilizado para las mezclas con sólidos. La interpretación de los datos posibilitará a los niños/as reconocer la diversidad de modos de separar las mezclas, y que para cada tipo de mezcla hay un método que funciona mejor. Nuevamente esta es una excelente oportunidad para aprender vocabulario específico como decantación y filtración.

La exploración de mezclas entre diferentes líquidos puede organizarse entregando a los alumnos/as materiales para que preparen las siguientes mezclas: agua y alcohol, agua y vinagre, aceite y detergente (homogéneas) y, agua y aceite, alcohol y aceite (heterogéneas). Como en situaciones anteriores, los alumnos/as podrán anticipar los resultados antes de preparar las mezclas, y compararlos con lo sucedido luego de la exploración. La información podrá ser organizada en un cuadro. El análisis de la información consignada en el cuadro aportará a la elaboración de generalizaciones del tipo: "*Cuando se mezclan dos líquidos a veces un líquido se disuelve en el otro (por ejemplo alcohol y agua) y no es posible reconocer ambos materiales, a veces no se disuelve (por ejemplo aceite y agua) y es posible reconocer cada uno de los materiales*".

En la instancia de implementación de los métodos de separación, los alumnos/as anticiparán métodos posibles y luego los pondrán a prueba. Sucederá como en la situación anterior, que algunas mezclas no puedan separarlas con los conocimientos disponibles, en este caso el/la docente puede explicar que existen métodos de separación pero que dada su complejidad, lo retomarán en años posteriores. Nuevamente, es importante que los alumnos/as establezcan relaciones entre el método utilizado y las características de las mezclas.

Finalizada la secuencia, el/la docente podrá organizar una actividad de revisión de lo realizado, utilizando como soporte los cuadros elaborados en cada actividad. En esta instancia sería deseable que los alumnos/as sistematicen, a través de una producción escrita, las diferencias entre mezclas en cuanto a las características visibles a simple vista y, la relación entre el método de separación utilizado y las características de los componentes de la mezcla.

Los contenidos de este subnúcleo pueden articularse con la enseñanza de la TECNOLOGÍA a través del análisis de procesos de fabricación de productos que implican la utilización de diversos métodos de separación. A modo de ejemplo pueden mencionarse, la potabilización del agua (filtración, decantación), la fabricación de harinas (se emplea el tamizado en diferentes instancias y en relación con el tipo de producto: harinas común, de salvado grueso, medio o fino; sémola o semolín); procesamiento de la miel (decantación y filtración).

La Tierra y el Universo

La Tierra hace millones de años	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Los seres vivos que habitaron la Tierra millones de años atrás** Diversidad de plantas y animales que habitaron la Tierra muchísimo tiempo atrás. Los dinosaurios: su diversidad en cuanto al tipo de cadera, forma de desplazarse, estructuras utilizadas para alimentarse, dietas. Similitudes entre las bocas de los dinosaurios y las de los animales actuales. Posibles causas de extinción. Rasgos comunes entre plantas y animales del pasado y actuales. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente presentará una colección variada de imágenes y diversas fuentes de información referida a animales que vivieron en el pasado, y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Poner en común sus ideas* sobre la diversidad de seres vivos que existieron en el pasado. *Buscar información mediante la lectura de textos*, la observación de videos, la realización de visitas y entrevistas que les permita distinguir a los dinosaurios de otros animales del pasado, y profundizar el estudio de los dinosaurios. *Sistematizar la información en cuadros o fichas y comunicar* los resultados de la búsqueda. *Elaborar*, con la colaboración del docente, *generalizaciones* sobre la amplia diversidad de animales que habitaron en el pasado y las principales características de los dinosaurios. **El/la docente ofrecerá imágenes de fósiles e imágenes de animales y plantas actuales emparentados con aquellos, a partir de las cuales los alumnos/as tendrán que:** *Comparar las imágenes* con animales y plantas actuales y reconocer aspectos en común. *Conocer a través del relato del docente* sobre el parentesco entre animales y plantas extinguidas y los actuales.

Orientaciones para la enseñanza

La vida de animales que vivieron en el pasado y en especial la de los dinosaurios atrae a los niños/as pequeños. Los alumnos/as de estas edades cuentan con mucha información sobre las partes del cuerpo, la forma de alimentarse y hasta los nombres científicos de los dinosaurios. El trabajo con los contenidos de este apartado toma como punto de partida esos saberes y pretende avanzar sobre dos ideas centrales: hace muchísimo tiempo atrás la Tierra estuvo habitada por una amplia diversidad de animales (entre ellos los dinosaurios) y plantas que hoy ya no existen; los animales y plantas actuales presentan rasgos comunes con animales y plantas extinguidos.

Para el momento de la planificación

Con el propósito de relativizar la idea que los únicos animales que habitaron la Tierra en el pasado eran dinosaurios y que todos ellos vivieron en el mismo tiempo geológico, se puede presentar a los alumnos/as una colección de dibujos realistas de animales entre los que se incluirán dinosaurios y otros animales extinguidos que suelen ser confundidos con los dinosaurios, como algunos reptiles (Westlothiana, *Dimetrodon, Proganochelys, Crossochelys, Niolania*), pterosaurios, plesiosaurios, ictiosaurios; mamíferos (*Megazostrodon, Mamuts y Gliptodontes*) y aves (*Archaeopteryx y Enantiornithes*).

Entre las preguntas a plantear para orientar la observación de las imágenes se pueden incluir: ¿qué tienen en común todos estos animales? ¿habrán vivido todos en la misma época que los dinosaurios? ¿cuáles se parecen a animales actuales y con qué animales tienen parecido? Las ideas de los alumnos/as podrán ser puestas en común, registradas y luego ampliadas a través de la lectura de libros de divulgación, enciclopedias y revistas.

La clase podrá ser organizada en parejas, y cada una de ellas tendrá asignada la búsqueda de información sobre uno o dos especimenes. Entre los datos a recabar pueden incluirse: si se trata de un dinosaurio o no (sin pretender que los niños/as comprendan las razones por las que se lo incluye en una u otra categoría), si fueron contemporáneos con los dinosaurios, anteriores o posteriores a ellos (no se pretende que los niños/as trabajen la idea de tiempo geológico, solo que puedan ubicarlos temporalmente en relación con la época en que los dinosaurios habitaron la Tierra) , si se extinguieron junto con los dinosaurios o los sobrevivieron, reconocer similitudes entre antiguos reptiles, aves y mamíferos y los actuales. La información sobre cada especie puede ser sistematizada en fichas o cuadros diseñados por el/la docente.

Una manera de organizar la puesta en común es proponer a los alumnos/as disponer las fichas en tres grupos: por un lado las referidas a los animales que habitaron la Tierra antes de los dinosaurios, por otro las correspondientes a los que habitaron después de los dinosaurios, y el tercer grupo conformado por los que cohabitaron con ellos y no eran dinosaurios. La lectura de la información consignada en cada ficha será contrastada con la que tenía el grupo antes de la búsqueda bibliográfica.

La elaboración de algunas generalizaciones sobre el tema se puede materializar en la escritura colectiva de un párrafo sobre las ideas tratadas en estas actividades.

Para profundizar los saberes de los niños/as sobre los dinosaurios resultará adecuado promover la investigación sobre determinadas características: el grupo al que pertenecen (Saurisquios u Ornitisquios), tipo de dieta con que se alimentaban, región donde habitaban, longitud y peso característicos. La búsqueda de información demandará recurrir a diversas fuentes: la lectura de libros y enciclopedias, la observación de videos y toma de notas en borrador, la realización de visitas a museos y entrevistas a especialistas cuando fuera posible. Esta variedad de recursos enriquecerá de manera progresiva los datos obtenidos sobre cada uno de los ejemplares en estudio.

Para avanzar en la construcción de generalizaciones sobre los dinosaurios resulta adecuado trabajar con un cuadro y organizar el total de la información:

	SAURISQUIOS	ORNITISQUIOS
Ejemplos		
Tipo de cadera		
Locomoción		
Alimentación		
Tipo de boca		

La lectura y análisis del cuadro posibilitará la elaboración de generalizaciones del tipo: actualmente *se reconocen dos grandes grupos de dinosaurios, tomando como criterio la disposición de los huesos de la cadera los Saurisquios (cadera tipo lagarto) y los Ornistiquios (cadera tipo ave); algunos dinosaurios eran carnivoros y otros herbivoros; el tipo de boca guarda relación con el alimento consumido; algunos se desplazaban en dos patas y otros en cuatro.*

El trabajo de indagación sobre las posibles causas de extinción de los dinosaurios pondrá en evidencia que la comunidad científica no tiene una única respuesta para el tema. Los niños/as podrán acceder a información aportada por textos de divulgación científica y entrevistas a especialistas para averiguar sobre posibles razones de la desaparición de estos y otros animales que cohabitaron en la Tierra, así como de la supervivencia de algunos seres vivos, aún hasta nuestros días.

Al abordar el tema de posibles causas de extinción y la influencia de los cambios en el ambiente sobre los seres vivos se puede propiciar el tratamiento de contenidos vinculados con el CUIDADO DEL AMBIENTE. Se podría averiguar si especies actuales en peligro de extinción están también en riesgo debido a la influencia de cambios en el ambiente o su potencial extinción se debe a la actividad del hombre. Consultar con especialistas o responsables en el área de conservación, leer y analizar artículos de divulgación o periodísticos son algunas de las actividades que se pueden realizar para articular con el cuidado del ambiente.

Con el propósito de profundizar en el establecimiento de similitudes entre los organismos del pasado y los actuales, se puede presentar una colección de imágenes, recuperando algunas de las utilizadas y otras de organismos vivos que existen actualmente y están emparentados con los de las actividades anteriores. La actividad consistirá en comparar las imágenes y reunir aquellas en las que encuentran parecidos, explicando qué tienen en común y qué de diferente.

Para el momento de la planificación

Resulta interesante observar las similitudes entre organismos, como por ejemplo, los ammonites (moluscos que convivieron con los dinosaurios) y caracoles actuales, así como los trilobites (artrópodos que convivieron con los dinosaurios) y los bichos bolita, los gliptodontes y lestodontes, que también presentan características en común con sus emparentados armadillos y perezosos, mamuts y elefantes. Incluso los helechos, las libélulas o los mosquitos conservan las mismas características de sus antepasados, pero con un tamaño apreciablemente menor.

Cambios y permanencias en el cielo	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **El cielo visto desde la Tierra** Fenómenos del cielo diurno: presencia del sol, de la luna, posición del sol a lo largo del día, color del cielo.	**El/la docente planteará preguntas sobre las características del cielo diurno y del cielo nocturno y organizará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Expresar y registrar sus ideas* sobre las características del cielo diurno y nocturno, los astros presentes en el cielo y los instrumentos empleados por los astrónomos para estudiar el cielo *Realizar observaciones directas* (orientadas por el/la docente) y *registros gráficos* del cielo diurno.

Fenómenos del cielo nocturno: presencia de la luna y algunos rasgos observables de su superficie; cambios en la forma visible de la luna a lo largo un mes, su carácter cíclico; las estrellas, diversidad de colores y brillo. Los crepúsculos vespertinos y matutinos: variaciones en la posición del sol respecto del horizonte, y en el color del cielo.	*Comunicar los resultados* de las observaciones y *elaborar conclusiones* sobre las permanencias, regularidades y cambios identificados en el cielo diurno. *Buscar información a través de la lectura de textos* sobre el cielo nocturno. *Organizar y comunicar* la información relevada. *Realizar observaciones sistemáticas y registros* del cielo nocturno. *Comunicar y analizar* la información registrada reconociendo aspectos comunes y diferencias en las observaciones realizadas. *Elaborar conclusiones* sobre las características del cielo nocturno. *Realizar observaciones sistemáticas* y registros de los cambios en la forma en que se ve la luna a lo largo de un mes. *Analizar y organizar los registros*, confrontarlos con información aportada por libros o calendarios. *Elaborar conclusiones* sobre los cambios en la forma visible de la luna a lo largo de un mes. **El/la docente pondrá a disposición de los alumnos/as una colección de imágenes de crepúsculos junto con otras del cielo diurno y el nocturno y organizará situaciones en las que tengan que:** *Observar las imágenes* e identificar las que pertenecen a un mismo momento del día. *Analizar las mismas imágenes* utilizando información aportada por el/la docente y organizarlas según se trate del crepúsculo matutino o vespertino, fundamentando dicha organización. *Elaborar generalizaciones* sobre las características de los crepúsculos reconociendo la posición del sol respecto del horizonte en cada caso, así como las variaciones en los colores del cielo. *Contrastar* las producciones elaboradas a lo largo de toda la secuencia y *elaborar conclusiones.*
Aproximación al Sistema Solar Diferentes tipos de astros presentes en el sistema solar: las estrellas, el sol como una estrella particular, los planetas, asteroides, cometas, meteoros y meteoritos. Instrumentos utilizados para estudiar los astros como telescopios, satélites, sondas. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El/la docente seleccionará y presentará textos, imágenes y videos sobre diferentes tipos de astros y el instrumental utilizado para su estudio y planteará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Formular preguntas* sobre los aspectos a investigar. *Buscar información mediante la lectura de textos y la observación de* videos para dar respuesta a los interrogantes planteados, así como incluir nuevos aspectos. *Organizar la información* para *comunicarla*, mediante la producción de paneles con imágenes y textos elaborados grupalmente. *Elaborar generalizaciones* sobre las particularidades de diferentes tipos de astros y la amplia diversidad de instrumentos empleados para su estudio.

Orientaciones para la enseñanza

Observar el cielo; saber sobre el tamaño de los astros, si se mueven o no, de qué están hechos; conocer si existen otras lunas además de la que se observa desde la Tierra; averiguar sobre que es un meteorito, un asteroide o un cometa suelen ser temas que invitan a los niños/as a formularse preguntas y a buscar respuestas. El tratamiento de los contenidos propuestos en este subnúcleo ofrecerá a los niños/as la oportunidad de revisar lo que saben sobre el tema y de ampliarlo a través de un abordaje sistemático que incluye una nutrida variedad de estrategias como la observación directa, la búsqueda de información en diversas fuentes, la consulta a especialistas, siempre que sea posible.

Para dar inicio al tema el/la docente puede promover, a través de preguntas, un intercambio entre los alumnos/as para que hablen sobre lo saben acerca de las características del cielo diurno y nocturno, en cuanto al color y las variaciones a lo largo del día, los astros que es posible identificar en ambas

situaciones cuando se lo observa desde la Tierra a "ojo desnudo"; la presencia de otros astros en el cielo; los instrumentos empleados por los astrónomos para estudiar el cielo; entre otros aspectos. Durante este intercambio, aparecerán algunas ideas sobre las cuales es interesante detenerse. Por ejemplo, la reflexión acerca de la presencia del sol cuando está nublado favorece que los alumnos/as puedan pensar en que son fenómenos absolutamente independientes, y, por otro lado que, si bien ambos ocurren en el "cielo", las nubes deberán estar más cerca de la Tierra puesto que "tapan" al sol. En relación con los cambios en la luna, es posible que los alumnos/as reconozcan que cambia de forma, pero no siempre aprecian que estos cambios son graduales, que se producen durante un tiempo determinado y que luego se reinicia el ciclo. El/la docente podrá registrar lo que los alumnos/as digan en esta primera instancia para luego contrastar con los resultados de las observaciones. Por lo general, la mayor parte de los alumnos/as no saben que algunos planetas son visibles a simple vista. Esto también podrá ser luego contrastado cuando se realicen las observaciones.

Luego de estos intercambios, se podrá organizar la clase en pequeños grupos y proponerles que representen, a través de dibujos, las ideas anteriormente explicitadas. Para la realización de estos registros resulta conveniente utilizar papeles grandes sobre los cuales los niños/as puedan dibujar directamente, pegar dibujos producidos por ellos mismos o ilustraciones extraídas de revistas. Presentada la producción de cada grupo, quedará expuesta en el salón de clase.

Con el propósito de profundizar el estudio sobre las características del cielo diurno, haciendo foco en las permanencias, regularidades y cambios, el/la docente podrá organizar varias instancias donde los alumnos/as observen y dibujen el cielo en diferentes días a distintas horas. El/la docente planteará consignas para orientar la observación hacia los aspectos a tratar.

Para el momento de la planificación

Para llevar adelante estas observaciones es importante buscar un espacio abierto, como un patio, terraza, o un sector cercano a la escuela. En todos los casos los niños/as se ubicarán en la misma posición y el/la docente podrá señalar algunos puntos de referencia, como por ejemplo un árbol o una construcción, para que se ubiquen y realicen siempre los registros de los astros respecto de esos indicadores. Es recomendable realizar las observaciones días diáfanos y otros con nubosidad; a diferentes horas del día, de modo de poder reconocer diferentes tonalidades y la regularidad en el movimiento aparente del sol; también días donde se observe la luna. La realización de estas observaciones y los correspondientes registros, no resultan sencillos para los niños/as, por esta razón se sugiere que el/la docente elabore algún instrumento de registro y explique su utilización, y que los acompañe con orientaciones acerca de dónde ubicarse, cómo tomar en cuenta la referencia, etc.

Realizadas tres o más observaciones, el/la docente promoverá el análisis de la información volcada en los registros gráficos: las permanencias, regularidades y cambios reconocidos en el cielo diurno así como los cuerpos celestes percibidos durante las observaciones. Las conclusiones finales se podrán volcar en un panel, junto con los registros gráficos.

Para ampliar los saberes de los niños/as acerca de los astros observables en el cielo nocturno, es recomendable en primer término, plantear una tarea de indagación bibliográfica, guiada por preguntas orientadas a identificar los rasgos más notables de la superficie de la luna, a reconocer que no todas las estrellas son iguales, las razones por las que desde la Tierra algunas se ven más grandes que otras, reconocer que el Sol es una estrella particular. El/la docente podrá distribuir una variedad de textos entre los alumnos/as para que realicen una lectura compartida entre los integrantes de cada pequeño grupo, con el propósito de dar respuesta a los interrogantes planteados. Esta puede ser una buena oportunidad para retomar preguntas que hayan surgido en momentos anteriores del trabajo. Luego, podría distribuir imágenes del cielo nocturno en las que sea posible reconocer los aspectos indagados, y propondrá a los niños/as realizar una interpretación de dichas imágenes a la luz de las lecturas realizadas con anterioridad.

Finalizada esta instancia, el/la docente podrá generar un espacio de intercambio oral entre los diferentes grupos para finalmente organizar una producción escrita colectiva sobre las particularidades estudiadas de los astros observables en el cielo nocturno, como las estrellas y la luna.

Una vez que los niños/as han transitado por las instancias anteriores, y disponen de suficiente información sistematizada sobre el cielo nocturno el/la docente podría plantearles la realización de su observación y registro, como tarea domiciliaria, focalizando en los cambios de forma de la luna. Para trabajar la idea de que la forma que vemos la luna en el cielo nocturno se va modificando a lo largo de los días, es conveniente involucrar a las familias de los niños/as para que colaboren en la organización y realización de la tarea en casa. El/la docente podrá solicitarles que realicen dibujos de la luna junto con sus hijos, respetando la forma observada en cada caso, durante por lo menos un mes, adjuntando a cada imagen la fecha de la observación. Finalizado el mes de observación, el/la docente puede organizar la clase en pequeños grupos, y proponerles ordenar los dibujos según las fechas en que fueron realizados y observar cómo cambian progresivamente las formas dibujadas. Luego, los alumnos/as podrán consultar calendarios y confrontar las fechas en las que observaron y dibujaron cada fase de la luna, y de este modo corroborar la secuencia. Finalizada esta instancia de trabajo, el/la docente podrá propiciar un momento de intercambio de información entre los pequeños grupos, y de elaboración de conclusiones sobre los cambios en la forma en que se ve la luna a lo largo de un mes. Luego, puede plantear a los niños/as un análisis del calendario de modo tal que reconozcan que estos cambios se reiteran a lo largo de los meses.

Para finalizar este tema, resulta oportuno retomar las primeras producciones de los niños/as sobre el cielo diurno y nocturno, y compararlas con lo investigado durante todo este tiempo. El/la docente organizará las producciones de modo tal que los niños/as puedan hacer un recorrido, guiado por el maestro/a, reconociendo puntos en común entre esas primeras producciones y las posteriores, así como la nueva información obtenida y sistematizada. Tanto en esta instancia como en anteriores, surgirán preguntas que habrán encontrado respuestas y otras que quedarán aún pendientes. El/la docente podrá recuperarlas y promover una tarea de indagación bibliográfica, consulta a expertos si fuera posible y observación de videos.

A su vez, se pondrá de manifiesto que aún no han profundizado el estudio sobre otros cuerpos celestes, seguramente plasmados por los niños/as en las primeras producciones, como por ejemplo algunos planetas, asteroides, meteoritos y el instrumental utilizado para su estudio. Los niños/as junto con el maestro/a podrán elaborar un listado de temas y de preguntas a "investigar" y organizados en pequeños grupos o parejas, cada uno elegirá una temática. Para la instancia de organización de la información podrían reunirse los niños/as que trabajaron sobre un mismo tema y producir un panel con ilustraciones y textos elaborados por ellos mismos. Para la puesta en común de la información se podrán retomar las preguntas elaboradas por el grupo completo y proponer a cada subgrupo que brinde información sobre esos aspectos, así como sobre otros surgidos durante el proceso de investigación.

En aquellas localidades donde es posible acceder a un observatorio o a un planetario el/la docente incluirá la realización de visitas como otra fuente de información.

Indicadores de avance

Al finalizar tercer año los alumnos/as habrán transitado por situaciones que les permitan avanzar en:

- Relevar información referida a la alimentación en los animales en materiales informativos seleccionados por el/la docente (libros, enciclopedias, revistas, videos) y organizarla en fichas o cuadros.
- Reconocer que los animales utilizan como alimento a partes de otros animales, de plantas o de animales y plantas, y que estas dietas pueden ser muy variadas.
- Dar ejemplos de animales herbívoros, carnívoros, y omnívoros.
- Identificar y describir diferentes tipos de estructuras empleadas por los animales para alimentarse.
- Interpretar información consignada en diferentes tipos de registros elaborados por los propios alumnos/as y, con la colaboración del maestro/a, establecer relaciones entre el tipo de estructura utilizada para alimentarse y la dieta consumida.

- Describir algunas respuestas de los animales frente a cambios regulares en el ambiente, y dar ejemplos.
- Realizar observaciones sistemáticas sobre los cambios experimentados por diferentes plantas a lo largo del año, volcarlas en diferentes tipos de registros.
- Formular generalizaciones relacionadas con que todas las plantas cambian aunque pueden no hacerlo de la misma manera.
- Establecer diferencias entre plantas anuales y perennes.
- Establecer relaciones entre cambios en las plantas y cambios regulares en las condiciones del ambiente.
- Recurrir a la información aportada por la bibliografía o especialistas para aclarar dudas, reafirmar una idea o discutir con otro, identificando las diferentes fuentes.
- Relevar información en libros, material de divulgación y a través de entrevistas a especialistas sobre enfermedades contagiosas y no contagiosas y distinguirlas en relación a la intervención de "microbios".
- Establecer relaciones entre las vacunas, las desinfecciones periódicas y la higiene personal, con la prevención de enfermedades.
- Formular preguntas para indagar en diferentes fuentes o para entrevistar a especialistas en la temática.
- Describir aquellos aspectos de los materiales que los caracterizan como sólidos o como líquidos según corresponda.
- Anticipar los procedimientos necesarios para provocar el cambio de estado líquido a sólido y viceversa.
- Registrar los resultados de las exploraciones bajo diferentes formatos, interpretar los datos obtenidos y relacionar los cambios en los estados de agregación de los materiales explorados con la variación en la temperatura.
- Anticipar posibles resultados al mezclar distintos materiales y el modo de separarlos.
- Identificar diferentes métodos para separar los componentes de una mezcla y establecer relaciones entre los métodos de separación usados y las características de los componentes de una mezcla.
- Reconocer que algunas mezclas no se pueden separar por los métodos conocidos hasta ahora, pero tal vez puedan separarse por otros métodos.
- Participar en situaciones de exploración grupales, organizar los datos obtenidos en cuadros de doble entrada y comunicar los resultados obtenidos.
- Elaborar, con la colaboración del docente, generalizaciones sencillas a partir del análisis de la información registrada y de la aportada a través de las experiencias y de la lectura de textos.
- Relevar información en diversos materiales informativos seleccionados por el/la docente (libros, enciclopedias, revistas, videos), organizarla en fichas o cuadros y como resultado del análisis de esa información describir algunas particulares de los dinosaurios que los caracterizan como un grupo de seres vivos.
- Identificar y dar ejemplos de otros animales prehistóricos además de los dinosaurios.
- Observar, comparar y describir imágenes de organismos del pasado emparentados con seres vivos actuales y de sus descendientes actuales, identificar semejanzas y diferencias, reconocer el parentesco entre ellos.
- Realizar observaciones sistemáticas, volcarlas en diferentes tipos de registros e interpretar la información consignada describiendo las principales características del cielo diurno y nocturno, apelando fundamentalmente a la presencia de los astros característicos. Incluir a la luna como un astro que puede verse en el cielo diurno.
- Identificar regularidades como la trayectoria del sol y su repetición día a día, los cambios en la forma en que se observa la luna y su reiteración mes a mes, la sucesión día- noche.
- Comunicar en forma oral y escrita información sistematizada como resultado de las observaciones y del análisis de información brindada por bibliografía o videos, referida a las particularidades de diversos cuerpos celestes.

Bibliografía

Benlloch, Monste (comp.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica.* Buenos Aires, Paidós, 2003.

Claxton, Guy, *Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela.* Madrid, Aprendizaje Visor, 1994.

Chevallard, Yves, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires, Aique, 1991.

Espinoza Ana, "La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales' ", en *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura,* N°1, 2006. Asociación Internacional de Lectura.

Fourez, Gérard, *Alfabetización científica y tecnológica.* Buenos Aires, Colihue, 1994.

Fumagalli, Laura, *El desafío de enseñar ciencias naturales.* Buenos Aires, Troquel, 1993.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Secretaría de Educación/ Subsecretaría de Educación/ Dirección General de Planeamiento/ Dirección de currícula, *Diseño curricular para la escuela primaria - Primer ciclo.* Buenos Aires, 2004.

Harlen, Wynne, *Enseñanza y aprendizaje de las ciencia.* Madrid, Ediciones Morata, 1998, 2° edición.

Jiménez Aleixandre, María Pilar y Díaz de Bustamante, Joaquín, "Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas" en *Enseñanza de las Ciencias,* volumen 21 N°3, noviembre 2003. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Karmiloff-Smith, Annette, "El niño/a como físico" en Karmiloff –Smith, A., *Más allá de la modularidad.* Madrid, Alianza, 1999.

Kaufman, Miriam y Fumagalli, Laura (comp.), *Enseñar ciencias naturales.* Buenos Aires, Paidós, 1999.

Lacreu, Laura (comp.), *El agua. Saberes escolares y perspectiva científica.* Buenos Aires, Paidós, 2004.

Lemke, Jay L., *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Buenos Aires, Paidós, 1997.

Nemirovsky, Myriam, "Secuencias didácticas" en Nemirovsky, Myriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito.* Barcelona, Paidós 1999.

Rodrigo, María José, "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas" en Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comp.) *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona, Paidós, 1997.

Sanmartí, Neus, "Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* N° 8. abril 1996.

Sanmartí, Neus, "Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias", en *Alambique*, año IV, No 12, abril 1997. Barcelona, Ed. Grao.

Sutton, Clive, "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje", en Alambique, No 12, abril 1997. Barcelona, Ed. Grao.

Weissmann, Hilda (comp.), *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós, 1993.

Educación Artística

Primer ciclo

Índice

La enseñanza de la Plástica Visual en el Primer Ciclo 309

Propósitos generales 310

Organización de contenidos 310

Contenidos 312

Núcleo temático: esacio plástico- visual bi y tridimensional 312

Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual 313

Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual 314

Bibliografía 318

La enseñanza de la Música en el Primer Ciclo 320

Propósitos 321

Organización de Contenidos 322

Contenidos 323

Núcleo tematico: el sonido 323

Núcleo tematico: las organizaciones musicales elementales 324

Núcleo temático: la ejecución 325

Bibliografía 329

La enseñanza de la Danza en el Primer Ciclo **331**

Propósitos 332

Organización de Contenidos 332

Contenidos 333

Núcleo temático: El cuerpo y su registro conciente 333

Núcleo temático: El cuerpo en relación con el espacio,
el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación 334

Bibliografía 337

Otros materiales 338

Recursos digitales 338

La enseñanza de Teatro en el Primer Ciclo 339

Propósitos 340

Organización de contenidos 341

Contenidos 342

Núcleo temático: El cuerpo teatral 342

Núcleo temático: El juego teatral 343

Bibliografía 346

Bibliografía en internet 348

La enseñanza de la Plástica Visual en el Primer Ciclo

Hacia una construcción de la mirada...

La enseñanza de la plástica en la escuela primaria debe tomar como punto de partida la importancia que "lo visual" ha adquirido en las sociedades contemporáneas. Es un desafío, por lo tanto, repensar la disciplina trascendiendo los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado arte y comenzar a incorporar en la escuela, el análisis de otros fenómenos visuales generados por ejemplo por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En este contexto es donde se produce el diálogo con la imagen fotográfica, digital, virtual; los videojuegos, Internet, los dibujos en la televisión; imágenes que plantean nuevas formas de explorar, comprender, leer el mundo; como así también, nuevos modos de ver, conocer y representar. Acciones que invitan a interactuar dinámicamente "en" y "con" la cultura imponiéndonos a los docentes el desafío de incorporar saberes "no escolarizados". Es necesario comprender, entonces, las representaciones de los alumnos, insertos en contextos variados. La plástica en la escuela debe posibilitar el acceso a conocimientos que permiten decodificar otros universos visuales del mundo externo a la escuela.

Esta apreciación marca caminos también a la hora de enseñar, entonces cabe preguntarnos qué enseñar: ¿Plástica?, ¿Educación visual?, ¿Análisis y producción de la imagen?. Hablar del mundo de la plástica hoy es hablar del mundo de la imagen, de "lo visual" y de la manera en que este comunica y transmite mensajes, entendiendo que estas imágenes son producidas y recibidas por sujetos en un determinado tiempo y espacio. Las maneras en que percibimos, significamos y representamos se configuran en un determinado contexto socio-histórico cultural, ya que operamos con significados compartidos por la comunidad a la que pertenecemos. De ahí que nuestra mirada sea compartida con los otros. Es necesario entonces recuperar la "noción de mirada" en tanto construcción cultural.

Definimos la plástica como un lenguaje específico dentro del campo[1] del arte, como una forma específica de conocimiento y de producción de sentido, que contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto socio-histórico-cultural determinado. Una de las características constitutivas de este lenguaje simbólico, de esta producción ficcional es la metáfora, lo poético entendido como un universo polisémico y provocador de múltiples sentidos en el cual se ponen en juego diferentes modos de conocimiento que constituyen actos de *interpretación*, estos son:

La percepción no debe entenderse como un acto simple y formal sino como un proceso complejo que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo. Como acto cognitivo permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construcciones que se realizan social y culturalmente en la interacción con los otros.

La producción comúnmente es entendida o suele referirse a habilidades manuales y al desarrollo de técnicas gráfico plásticas. Aquí se propone una redefinición del término: existe producción en tanto las elaboraciones den cuenta de la experiencia de un conocimiento visual. La producción, así entendida, articula las representaciones simbólicas particulares del mundo visual que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo. Comprenderá la toma de decisiones referidas tanto a los recursos técnicos como compositivos.

[1] "La noción de campo, como una opción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistemas educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia, individual (o de al filosofía de la conciencia) de la obra individual con su temporalidad propia (...), y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder" (Diaz, 1995: 336-7).

La reflexión y el **análisis crítico** son competencias que están presentes en cada uno de los accesos a las manifestaciones visuales (producción y recepción) expresadas en los actos de identificación, modificación, descripción y relación de las estructuras visuales. El productor reflexiona tanto en la ideación como en la composición; el espectador se sitúa fuera de la realización y construye este conocimiento a través de las declaraciones verbales que articulan y organizan la declaración visual.

Desarrollar estos modos de conocimiento para lograr en los alumnos el alcance de competencias interpretativas es una de las funciones primordiales de la enseñanza de la plástica que se conjugan en "un saber hacer" y "un saber comunicar" uniendo las nociones de teoría y práctica en una praxis superadora que permita modificar el entorno y a la vez se vea modificada por este. La escuela debe garantizar a los niños el acceso a esta forma de conocimiento, indispensable para poder transitar críticamente el mundo que los rodea y poder construir nuevos discursos arraigados en su tiempo y espacio.

Propósitos generales

La escuela y el quipo docente tienen la responsabilidad de:

- formar alumnos críticos frente al abordaje de las manifestaciones plástico-visuales brindando los recursos necesarios que posibiliten la experimentación, el análisis y la reflexión en trabajos áulicos de producción y recepción.
- propiciar la construcción de un ámbito que garantice el acceso a la diversas manifestaciones de la cultura visual, su análisis e interpretación para que los niños y niñas se inicien en la comprensión de los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de dichas obras.
- ofrecer situaciones en donde sean posibles lecturas divergentes frente a un mismo hecho estético.
- incentivar a los alumnos en la realización y creación de producciones sencillas a partir del juego y la exploración en el plano organizativo y material de los componentes del lenguaje visual.
- contribuir a la constitución de actividades colectivas para desarrollar la conciencia grupal el respeto por el pensamiento del otro, la resolución conjunta de situaciones problemáticas, la construcción y respeto de las reglas y la asunción de roles.
- promover la adquisición de nuevos espacios, modos, recursos de producción y recepción visual brindando oportunidades para la construcción reflexiva de nociones espaciales, temporales y objetuales, relacionándolas significativamente consigo mismo y con el entorno.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades perceptivas, productivas, reflexivas, lógico-motrices, coordinativas y relacionales con adecuación a las diferentes etapas evolutivas y contextos.
- Promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del patrimonio cultural.
- favorecer en los alumnos/as la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por las producciones propias y ajenas

Organización de contenidos

La educación plástica visual en la educación primaria se propone fundamentalmente la construcción de capacidades interpretativas de los distintos discursos plásticos visuales en el contexto socio histórico cultural en el que se producen y circulan dichos discursos.

Los contenidos son presentados a través de los núcleos temáticos siendo estos últimos los sintetizadores de grupos de contenidos y la organización de cada uno de estos está pensada en función de cómo deben ser enseñados aquellos contenidos que en ellos se integran y relacionan. A su vez se plantean cuatro ejes de abordaje que constituyen formas de aproximarse al contenido y ayudan a tener presente que de esta manera cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del **LENGUAJE**, con las formas de producir (**PRODUCCIÓN**), con la forma en que se percibe y se interpreta (**RECEPCIÓN**), y con el entorno en que una manifestación estética circula (**CONTEXTO SOCIOCULTURAL**). Indican que en forma permanente deben tenerse en cuenta estas cuatro maneras de problematizar un contenido para trabajarlo en clase.

Para el primer ciclo (1°, 2° y 3° año) se prioriza el eje de la RECEPCIÓN y LA PRODUCCIÓN. Partiendo de la exploración-experimentación como instancia de apropiación primera hasta alcanzar, progresivamente a lo largo del ciclo, otras instancias: de análisis, organización y reflexión critica. Siempre se irá "del todo a las partes" y no de los elementos a la totalidad, ya que naturalmente los discursos se perciben como totalidades y no como suma de fragmentos.

Contenidos

Núcleo temático: esacio plástico- visual bi y tridimensional

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
De la percepción a la producción **El espacio contextual** • Los límites de lo percibido en relación con el sujeto. Lo cercano y lo lejano. Puntos de vista. Relaciones de tamaño: menor, mayor, igualdad y semejanza. **El espacio plástico** • Campo plástico-visual: límites y formatos, formato del soporte, bordes del marco: geométrico, orgánico, regular, irregular. Relación de composición y formato del campo. *Las posibilidades de ubicación espacial* • Espacio y composición: arriba-abajo, izquierda-derecha, centrado-descentrado. • Espacio interno y externo. • La forma y el espacio. Interrelaciones formales: superposición, yuxtaposición relaciones de tamaño: posición y dirección, rotación, traslación. • Agrupamientos, dispersiones, junto-separado. • Relaciones de figura - fondo: simplicidad, complejidad. • Organización rítmica simple.	*Las organizaciones compositivas en el espacio plástico* • Relaciones del espectador y el objeto mirado: más atrás, más adelante, desde abajo, desde arriba. La organización compositiva en relación con los distintos puntos de vista. • El espacio cotidiano como espacio transformable. Intervenciones, instalaciones. • Variaciones de las dimensiones del campo plástico: miniaturas, gigantografías, formatos tradicionales, etc. *Diferentes modos de acción* • Experimentación con distintas modos de producir plasticamente en el plano y en el volumen: aplastar, amasar, estirar, plegar, modelar, ahuecar, superponer, pegar, calar, cortar recortar, seccionar, dibujar, pintar, etc. • Relevamiento, exploración y construcción del plano al volumen y del volumen al plano • La producción personal y la elección de herramientas, materiales y soportes en función del sentido.	*Diferenciación del espacio plástico en la bi y en la tridimensión* • Percepción y reflexión de los elementos presentes en el entorno cotidiano. • Percepción e interpretación del entorno relacionando lo plano y lo volumétrico. • Focalización, recorrido visual • El marco como limite y su incidencia en la percepción del espacio bidimensional. • El campo plástico tridimensional: el objeto y el espacio que lo contiene. *Diferenciación de la forma bi y tridimensional* • Reconocimiento de objetos bi y tridimensionales: volúmenes , cuerpos geométricos, relieves, etc. • Comparación, clasificación y análisis de algunas de sus características estructurales y cualidades estéticas. • Reconocimiento de algunos elementos constitutivos del lenguaje plástico-visual en el entorno inmediato, en obras de arte, y en sus propias producciones • El análisis global y parcial de imágenes.	*Relación entre el espacio contextual y el espacio plástico* • El entorno como medio a explorar en su dimensión estética. (observación y descripción de formas, colores y texturas.) • La acumulación- dispersión en diversos espacios (urbanos, rurales, internos, externos). • Incidencia del espacio (amplio, reducido) en las posibilidades de recepción y producción. • Las situaciones espaciales presentes en el ámbito cercano: la escuela, la casa, la ciudad. • El empleo de elementos del entorno en la producción plástica. *El espacio y los medios de comunicación* • El espacio compositivo en la imagen televisiva, en los dibujos animados, los juegos de video, los libros de cuentos y otros medios frecuentados por los niños. • Lo visual como referente inmediato e interpretable del contexto.

Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes

Lenguaje	Producción	Recepción	Contexto
De la imagen a los componentes: *Componentes formales* **Línea, figura, forma y volumen** • La línea como generadora de espacio, como productora de forma, de textura, de valor, y como articuladora de formas. Tipos y connotaciones en relación al contexto. • Figura y forma bi y tridimensional: simples y complejas, geométricas y no geométricas, orgánicas e inorgánicas. • La forma abstracta y figurativa: la forma en relación al contexto. *Componentes tonales* **El color** • Mezclas espontáneas. El color y la mancha. Organización cuantitativa: predominante, subordinado y acento. • Primarios, secundarios y neutros. • Colores puros y sus mezclas: saturación. • Claridad y oscuridad del color: valor. • Calidez y frialdad: temperatura. • Funciones del color: Relación arbitraria del color y objeto, relación color - objeto (color local). **Acromático**: negro, blanco y gris. • Analogías y contrastes de claro y oscuro. *Componentes texturales* • La textura como calidad de superficie. • Textura de mácula, de grano, de grafismo: intensidad y densidad. • Texturas táctiles y visuales, de materia, de imprenta.	*Organización de los componentes:* *Interrelaciones de los componentes de la imagen.* • Producción de imágenes de grafismo espontáneo a la organización y reconocimiento de la línea como elemento expresivo. • Recorridos lineales en diferentes espacios y soportes. • Diferenciación de tipos formales en la composición. • Intervención en el espacio próximo a través de la utilización de formas. • Experimentación de diversas connotaciones espaciales partiendo de la disposición de las formas en el espacio. De lo experimental a la organización intencional. • Experimentación con mezclas espontáneas hacia la sistematización de mezclas. • De la distribución arbitraria de a la organización cuantitativa de color. • Uso simbólico y referencial del color. *Diferentes modos de producción* • Exploración a partir de diferentes modos de intervención en el trabajo grupal e individual. • Utilización de diferentes modos de operar con los componentes formales. • Utilización de diversos modos de aplicación. del color: pintar, chorrear, frotar, estarcir, mezclar por pigmento o por superposición y transparencia, empastar. • Experimentación en relación a la intensidad del grafismo textural, más presión menos presión sobre el material y el soporte. • Búsqueda de variantes formales en relación al tamaño del soporte.	Hacia la construcción de la mirada: • La percepción en el hacer: la producción grupal e individual como instancia de interpretación y análisis. • Reconocimiento y análisis de diferentes organizaciones de los componentes del lenguaje plástico. • Reconocimiento de los componentes plásticos visuales presentes en las distintas imágenes percibidas y producidas. • Vinculación de los elementos percibidos-reconocidos. • Lectura y análisis de los distintos modos de representación. • Interpretación de los niveles de significación de la obra. *Análisis relacional de componentes en las organizaciones compositivas:* • Interrelaciones de los componentes formales, tonales y texturales en la composición plástica. • La percepción de las formas en relación al campo plástico. • Reconocimiento de las funciones del color en las distintas imágenes y diferenciación connotativa de acuerdo a su utilización. • Diferenciación de las posibilidades comunicativas presentes en los distintos materiales, técnicas, procedimientos y componentes.	*Contextos de circulación de las manifestaciones estéticas:* • Conocimiento del contexto cultural comunitario: el barrio y sus formas de producir imágenes, las carteleras callejeras, el entorno inmediato, la organización del panorama visual, etc. • La cultura urbana y el repertorio visual con el que convivimos cotidianamente. • Los distintos espacios de producción y difusión de imágenes: el museo, los centros culturales, la plaza, el teatro, el cine, la televisión , las galerías, la calle, etc. Diferenciación y consideración de valores plásticos y comunicativos. • Reconocimiento, análisis e interpretación de producciones visuales y audiovisuales pertenecientes a diferentes contextos, géneros y estilos. *Las elecciones estéticas de los niños/as y el contexto:* • Producciones estético comunicativas: análisis de las organizaciones compositivas en relación con el mensaje: los dibujos animados, las historietas, la narración, los diseños de cds, de cuentos, de libros de lectura, de manuales escolares, los juegos de video, películas, etc.

Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes

Lenguaje	Producción	Recepción	Contexto
De la organización a la imagen: • La imagen como producto de relaciones entre componentes y procesos compositivos. • Los procedimientos como modos de acción -elección. **Procedimientos compositivos:** • Proporcionalidad: relaciones de tamaños entre las figuras, entre las figuras y la superficie, de la superficie entre lo lleno y lo vacío, etc. • Contraste y semejanza: recto - ondulado, liso -rugoso, claro - oscuro, cromático - acromático, grande-pequeño, lleno-vacío, regular -irregular, estático-dinámico, etc. • Ritmo: Simple, complejo, continuidad y, discontinuidad rítmica. • Simetría y asimetría: correspondencia axial y estatismo. • Equilibrio: compensación de fuerzas visuales. Sensaciones visuales de equilibrio. • Peso y contrapeso. Relación Horizontal y vertical en el campo visual y plástico. Inestabilidad como ausencia de equilibrio.	*Modos de producción:* **Grabado:** • Impresión en hueco y relieve: repetir, superponer, duplicar, contraponer la misma impresión. • Impresión por estarcido de tinta: rotar, transladar, yuxtaponer, superponer, obturar, transparentar. Experimentación de distintos posicionamientos espaciales, del centro hacia los bordes, desde los bordes hacia el centro, de izquierda a derecha y viceversa. **Tallado y esgrafiado:** • Experimentación de las diversas posibilidades y limitaciones de los materiales • Modelado, collage, ensamblado, construcciones • Composiciones bidimensionales y tridimensionales con diferentes materiales y objetos del entorno. Montaje, Intervención, pintado • Trabajos sobre diferentes soportes (variedad de tamaños y calidades de superficie) • Exploración y reconocimiento de sensaciones visuales, táctiles, auditivas, olfativas. Asociaciones significativas. Evocación. • Resignificaciones de objetos de uso cotidiano. Lo funcional y lo estético. Tecnología y producción • Utilización de medios no convencionales, de acuerdo a las posibilidades del grupo: Video, audiovisual, medios digitales, etc.	*Modos diferenciados de recepción:* • Abordaje de las producciones de diversa índole diferenciando técnicas y materiales fundamentando su utilización. • Análisis de los procedimientos y sus posibilidades y limitaciones comunicativas. • Reconocimiento y diferenciación de los modos de producción en relación a los componentes del lenguaje plástico-visual. • Reconocimiento y análisis de las direcciones y tensiones presentes en la imagen. *Reconocimiento de la estructura compositiva de una imagen:* • Diferenciación de las proporciones entre las figuras. • Reconocimiento de las posibilidades de contraste presentes en una imagen y en el entorno. • Percepción del ritmo, la simetría y el equilibrio en una producción visual diferenciándolo de la inestabilidad. • Análisis visual y verbal de estas posibilidades en imágenes de la historia del arte, de la cultura contemporánea, de producciones convencionales y no convencionales, en la bi y tridimensión, en los medios de comunicación, etc. • La reflexión crítica en la recepción como instancia de construcción de nuevos discursos.	*La relación de la imagen con la cultura:* • Las imágenes como portadoras de sentidos y discursos de variada índole (estético, cultural, filosófico, psicológico, etc). Diferentes culturas, diferentes representaciones e interpretaciones. • El uso de la imagen dentro de distintos contextos socioculturales. Obras de arte, diseños gráficos y publicitarios, imágenes televisivas, telares, murales, logotipos, etc • Discriminación y reconocimiento de los diferentes usos de la imagen presentes en contextos diversos. • Relación entre el uso de la imagen y las posibilidades expresivas y funcionales. *El patrimonio cultural:* • Valoración y reconocimiento del patrimonio municipal, provincial, nacional y latinoamericano: conocimiento y preservación. • Reconocimiento de lugares y obras declarados patrimonio cultural.

Orientaciones didácticas

Partiendo de lo expresado en la *fundamentación* de la disciplina, nos proponemos con la enseñanza de la plástica en la E.P. lograr que los alumnos aprendan a reflexionar e interpretar críticamente sus producciones y las manifestaciones del mundo que los rodea.

El desafío del diseño es desarrollar este modo de conocimiento superando visiones de lo que comúnmente se entiende por plástica en el imaginario social: "como la hora de manualidades", "el espacio de liberación emocional", "el momento de incorporación de técnicas", nos permitirá desarrollar prácticas acorde a los marcos teóricos presentados en este diseño que sirven de sustento para comprender las nuevas construcciones visuales que los niños/as de la E.P. experimentan.

Es por lo antes dicho que este diseño curricular organiza los contenidos enunciándolos dentro de cuatro ejes: **Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto.** Estos problematizan a los Núcleos Temáticos: *Espacio plástico-visual bi y tridimensional, componentes del lenguaje plástico visual, imagen y procedimientos compositivos.* Trabajar los ejes de manera simultánea, permite al docente proyectar las actividades en el aula interrelacionando los contenidos que aparecen enunciados dentro de los cuatro ejes y a los alumnos acceder a un conocimiento relacional, profundo, completo y contextual de la plástica visual. No debe entenderse que cada núcleo temático corresponde a cada uno de los tres años del ciclo. Como se puede observar en el cuadro de contenidos, es posible comenzar por cualquiera de los tres, o hacerlos intervenir de manera simultánea, de acuerdo a la realidad de cada contexto escolar. Los núcleos para el primer ciclo son los mismos que para el segundo ciclo, dicha lógica responde a la secuenciación que debe lograrse entre un ciclo y otro.

Se le brinda al docente contenidos que en su enunciación permiten reconocer grados de profundización. Por ejemplo en el primer ciclo en el eje del lenguaje, dentro del núcleo *imagen y procedimientos compositivos* se enuncia un contenido: "*Relación entre las figuras y el fondo: ubicación, intervención de la estructura interna de la figura sus direcciones y tensiones provocadas Proporcionalidad: relaciones de tamaños entre las figuras, entre las figuras y la superficie, de la superficie entre lo lleno y lo vacio, etc.*." Mientras que para el segundo ciclo dicho contenido vuelve a aparecer, ahora, en relación a las teorías de la percepción: "*Alcances y limites de las teorías de la percepción y Procedimientos compositivos: Relación entre las figuras y el fondo: ubicación, intervención de la estructura interna de la figura sus direcciones y tensiones provocadas. Reversibilidad.*".

A continuación enunciaremos estrategias que comúnmente son empleadas por los docentes, sin que estas guarden relación con los contenidos o puedan establecer un aprendizaje significativo en los niños (los no) contraponiendo otras (los si) que este diseño propone como adecuadas.

Los no	Los si
- Preparación de actos escolares: la actividad de los niños se limita a la reproducción de imágenes estereotipadas o a la mera manipulación de materiales y herramientas. Elaboración de guirnaldas, palomas, banderas y/o arreglos florales. -Elaboración de recuerdos para festividades: día de la familia, de la escarapela etc. Los alumnos construyen o decoran un objeto (portarretrato, figura de imán, canasta, etc) conducidos por el docente, en el mero respeto de técnicas paso por paso. -Elaboración de clasificaciones de color: círculos cromáticos, escalas de valores, tablas de desaturaciones. Las tareas de discriminación y sistematización mecánica en general derivan en situaciones de conducción por parte del docente de la manipulación del material, interviniendo el plano técnico de " agregar más o menos color".	- Producción de imágenes que sean producto de la vinculación entre lo percibido y lo interpretado. - Utilización de variados soportes materiales y técnicas en la construcción de imágenes que respondan a lo que se quiere comunicar. - Análisis crítico de producciones de variados contextos, modos, estilos y géneros, advirtiendo características, implicancias discursivas y posibilidades de producción. - Producción de obras bi y tridimensionales que se vinculen al lenguaje de la cultura contemporánea y al mundo visual en el que los alumnos están insertos. - Utilización del contexto inmediato como recurso de análisis, tanto desde lo visual, lo social y cultural, como disparadores de propuestas arraigadas en su tiempo y espacio.

- Copia de modelos del natural, usando tableros e instrumentos de medición. Esto propone una visión academicista de la enseñanza del dibujo, que no responde a los propósitos de la disciplina en la educación común ni a las posibilidades de los niños, provoca fracaso y angustia. - Dibujo libre basado en un tema o motivación específica: mis vacaciones, mi mascota, mi familia, donde no se aborda ningún contenido disciplinar y el docente no interactúa con el alumno para no coartar sus posibilidades expresivas y creativas, produciendo, que éste, en general, recurra a imágenes estereotipadas. - Reproducción de obras de artistas en donde se busca el preciosismo técnico y el parecido con el original. "Las mejores" son expuestas a la comunidad. Esta acción se centra en el mero desarrollo de la técnica por la técnica misma, valorando el producto y no el proceso de percepción y producción que pudiera ponerse en juego y donde tampoco se dedica espacio para el análisis crítico de la obra.	- Composición teniendo en cuenta relaciones espaciales, de tamaño, de encuadre, etc, articulando todos los componentes del lenguaje plástico visual. Entendiendo la imagen como una totalidad. - Organización de espacios de muestra y exposición de trabajos de la totalidad de los alumnos, sin que medie la selección de "los mejores", que se presenten como muestras didácticas, donde se expliciten los conocimientos puestos en juego y los análisis reflexivos que pudieran haber realizado los alumnos. - Desarrollo de actividades donde se vincule la disciplina con otras, elaborando propuestas en donde se valore el proceso y el producto.

Con el único fin de explicitar este modo de trabajo, sugerimos a continuación un ejemplo concreto a partir del trabajo con el Núcleo Temático *Imagen y procedimientos compositivos* , propuesto para el primer ciclo.

Este núcleo plantea la imagen como un producto de relaciones entre componentes y procesos compositivos, el docente abordará en forma secuenciada y relacional dichos procesos y componentes. Si el docente tiene como propósito trabajar *relaciones de contraste*: podrá hacer analizar , reconocer estas instancias de opuestos en distintas producciones plásticas de diferentes tiempos y culturas así como del medio que rodea a los alumnos. Interrogar , guiar el análisis conjunto (*eje de la recepción*). Los alumnos podrán diferenciar definir y clasificar relaciones de opuestos presentes en las imágenes: liso-rugoso, recto-ondulado, claro-oscuro, cromático-acromático, grande-pequeño, lleno–vacío, regular-irregular, etc. (*eje del lenguaje*). Estos procedimientos podrán realizarse de diversos modos: grabando en una superficie de yeso se podrá producir contraste entre lo liso y lo rugoso, entintando esa misma matriz se podrá duplicar, superponer reconociendo lo lleno de lo vacío, el hueco del relieve, dialogando con la materia en busca del sentido y de la comunicación (*eje de la producción*). Proponer la búsqueda de manifestaciones de otros tiempos y culturas en comparación con las imágenes de la cultura actual y las producidas por los niños analizar críticamente como esta relación de contraste opera en discursos variados, qué nos dicen y qué nos han dicho (*eje del contexto*).

El ejemplo antes expuesto sólo se propone como una posibilidad del modo en que pueden articularse ejes y núcleos. Es trabajo del docente, que con conocimiento del espacio institucional y de su grupo de alumnos, podrá darle cuerpo a su proyecto áulico acorde a las necesidades y demandas que advierta.

También, le corresponde, generar acentos diferenciados sobre los ejes, explicitando esto a los alumnos, con el fin de volver conciente en ellos la complejidad del saber plástico-visual.

Para el primer ciclo se propone priorizar el eje de la recepción y de la producción. El objetivo de valorar este primero responde a la intención de crear un caudal de imágenes en los niños, enriqueciendo su imaginario para poder seguir produciendo. La producción, por su parte, requiere que todas las actividades se realicen en un espacio lúdico y de exploración, que permita al alumno aprender, disfrutar y valorar los distintos pasos que implica una construcción de sentido.

Se puntualizan algunas cuestiones que el docente deberá tener en cuenta a la hora de planificar, estas orientaciones ayudan a establecer un marco teórico común para todos los docentes de la Provincia.

- Proponer en todas las instancias del trabajo la *mirada crítica y reflexiva*, tanto en la producción como en la recepción, ayudará a tener presente que el objetivo de esta materia en el primer ciclo

es formar sujetos críticos, potenciales transformadores de la realidad. Sólo a través de experiencias plásticas genuinas, que favorezcan la producción de sentido, será posible lograr por parte de los niños declaraciones visuales y verbales producto de lo que verdaderamente piensan, sienten, temen, cuestionan, fantasean, etc. Pudiendo dar respuesta y/o plantear nuevos interrogantes que surgirán en su vinculación con el medio social y cultural e histórico en el cual están inmersos.

- El rol del docente estará en función de posibilitar la construcción de genuinos momentos de aprendizaje, siempre partiendo de los saberes previos, relacionando lo ya aprendido con lo nuevo para aprender. La *recepción* nos permitirá el descubrimiento de nuevos modos de ver y la *producción*, desde lo experimental y lúdico a lo racional y organizativo, nos permitirá intervenir en la realidad como autores de nuevas producciones simbólicas.
- El docente presentará los *componentes del lenguaje plástico visual* en forma global y relacional, sin separarlos de sus contextos de referencia. Los alumnos y alumnas deberán reconocer dichos componentes en una totalidad discursiva y no como agregados. Luego sí, se les propondrá descomponer, recomponer, fragmentar, reorganizar pero siempre entendiendo la totalidad como punto de partida y de llegada.
- Los *procedimientos* serán adecuadamente seleccionados y secuenciados en función del contenido a abordar como instancia de comunicación y construcción de conocimiento partiendo de lo específico del lenguaje plástico. No deben plantearse como mera reproducción de técnicas vaciadas de sentido. El docente debe tener presente que todos los ciclos integran diferentes edades, y no debe olvidar esto a la hora de proponer "qué hacer" para evitar subestimaciones o sobreestimaciones y el posterior fracaso.

Orientaciones para la evaluación

La actividad de evaluar involucra, en forma general, razones de tipo pedagógico – didáctico, de exigencia institucional y tiene, además, una valoración social. En lo que respecta al marco institucional, la evaluación no deberá dejar de tener en cuenta las características de las instituciones en relación con su contexto sociocultural.

La plástica visual comparte, con otras áreas de conocimiento, la concepción de la evaluación como una fase de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que sirve para pensar y planificar la práctica pedagógica, y para tomar decisiones sobre ésta; comprendiendo que cada lenguaje constituye un cuerpo estable de conocimientos que debe enseñarse y aprenderse en la escuela.

La evaluación en Plástica Visual debe entenderse como una mirada crítica sobre las prácticas, que implica un proceso sistemático de incorporación de información (tanto para el docente como para el alumno) que deberá permitir identificar tanto la situación previa concerniente a los contenidos a desarrollar, como así también la situación relacionada con las instancias de producción, de reflexión y la posterior a ellas. Esto significa que *la totalidad del proceso de enseñanza* deberá ser objeto de evaluación, sea a través de procedimientos informales como formales. De manera que, para poder realizar una evaluación, deben tenerse en cuenta que estas prácticas transcurrirán en diferentes momentos, y que están vinculadas a los procesos de producción, recepción y contextualización de los saberes en relación directa con los niveles de especificidad de la materia contemplando la utilización de los materiales adecuados y su organización.

Para evaluar los aprendizajes en plástica visual, el docente deberá contemplar la modalidad de trabajo de las clases regulares a fin de que las instancias de evaluación se den en forma similar al planteo de las mismas. El momento de la evaluación debe constituirse como una situación de aprendizaje. En este punto, teniendo en cuenta los aspectos señalados en el marco de la disciplina, es imprescindible que el docente proyecte e implemente situaciones y dispositivos de evaluación que permitan valorar los aprendizajes de los núcleos temáticos en su confluencia con los ejes.

Criterios a tener en cuenta

- El cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones, mediando el lenguaje verbal para la puesta en acto de los aprendizajes.
- El desempeño activo y autónomo en la producción.

- La fluidez en el uso del lenguaje específico de la disciplina (principalmente para segundo ciclo), apropiado a los conceptos desarrollados.
- La identificación y elección de materiales y modos de organización del lenguaje plástico en relación con la intencionalidad discursiva.
- La elaboración y organización de las producciones plásticas en relación con los contenidos comprendidos en el nivel.
- La participación en instancias de reflexión grupal en base a la puesta en común de los contenidos presentes en las producciones expuestas de los alumnos.

Bibliografía

Agirre Arriaga, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.* Barcelona, Octaedro/EUB, 2005 (2000).

Arnheim, Rudolf, *Arte y percepción visual.* Madrid, Alianza, 1979 (1954).

Aumont, Jacques, *La imagen.* Barcelona, Paidós, 1992 (1990).

Belinche, Daniel y Larrègle, María Elena, *Apuntes sobre apreciación musical.* La Plata, Edulp, 2006.

Benjamín, Walter, *Discursos interrumpidos I.* Madrid, Taurus, 1973.

Berger, John, *Modos de ver.* Barcelona, Gustavo Gili, 2000 (1972).

Danto, Arthur C. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia.* Barcelona, Paidós, 1999 (1997).

Debray, Régis, *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente.* Barcelona, Paidós, 1992.

DGCyE, Dirección de Educación Artística, *Pre Diseño Curricular para la educación secundaria 2º.* La Plata, 2007.

_____, Dirección de Educación Artística, *Documento Curricular B1.* La Plata, 2000.

_____, Dirección de Educación Artística, *Educación artística en el sistema educativo.* La Plata, 2000.

_____, Dirección de Educación Artística, *Enseñanza de la Plástica en el sistema educativo.* La Plata, 2000.

Dondis, Donis A., *La sintaxis de la imagen.* Barcelona, Gustavo Gili, 1997 (1976).

Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación.* Barcelona, Lumen, 1992 (1990).

Edwards, Betty, *Nuevo aprender a dibujar, con el lado derecho del cerebro.* Barcelona, Urano, 1994 (1984).

Eisner, Elliot W., *Educar la visión artística.* Barcelona, Paidós, 1995 (1972).

_____, *El arte y la creación de la mente.* Barcelona, Paidós, 2002.

Gauthier, Guy, *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido.* Madrid, Cátedra, 1986.

Gombrich, Ernst, *Arte e ilusión.* Barcelona, Gustavo Gili, 1959.

Habermas, Jürgen, *Fragmentos filosóficos-teológicos.* Madrid, Trotta, 1999.

Hargreaves, David J. (dir.), *Infancia y educación artística.* Madrid, Morata, 1991 (1989).

Hernández, Fernando. "Los estudios de Cultura Visual", en *La Puerta*, revista de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, Año 2, Nº 2. La Plata, 2007.

_____, "La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual", ponencia presentada en el Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, noviembre de 2001.

_____, *Educación y cultura visual.* Barcelona, Octaedro, 2000.

Jiménez, José, *Imágenes del hombre.* Madrid, Tecnos, 1986.

Joly, Martine, *La imagen fija.* Buenos Aires, La Marca, 1994.

_____, *Introducción al análisis de la imagen.* Buenos Aires, La Marca, 1993.

Kandinsky, Vassily, *Punto y línea sobre el plano.* Barcelona, Seix Barral, 1988 (1923).

_____, *De lo espiritual en el arte.* Barcelona, Labor, 1992 (1912).

Martín Barbero, Jesús, "Dinámicas urbanas de la cultura. Lo urbano: entre lo popular y lo masivo", en *La Gaceta de Colcultura*, Nº 12. Colombia, Instituto colombiano de cultura, diciembre de 1991.

Merleau-Ponty, Maurice, *El mundo de la percepción. Siete conferencias.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003 (1948).

Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona, Paidós, 2003 (1999).
Ortiz, Renato, *Taquigrafiando lo social.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
Pastoureau, Michel y Simonnet, Dominique, *Breve historia de los colores.* Barcelona, Paidós, 2006.
Rozo, Luis, "El arte como conocimiento", en *Revista de la Universidad de Tolima, Humanidades y Ciencias Sociales*, Vol. 13, Nº 21. Colombia, diciembre de 2003.
Schnaith, Nelly, "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual", en *tipoGráfica. Revista de diseño*, Nº 4. Buenos Aires, mayo de 1988.
Vigotski, Lev Semionovich, *Imaginación y arte en la infancia.* Madrid, Akal, 1982 (1930).

La enseñanza de la Música en el Primer Ciclo

La música es ante todo un lenguaje simbólico. Como tal, a través de la metáfora, se constituye en una mirada particular del entorno, que admite distintos significados posibles. Por eso, y al igual que el resto de las disciplinas artísticas, la música se inscribe en un marco cultural y socio-histórico en la que acontece, y se relaciona con él a partir de determinados conceptos, valores y procesos. En esta relación de ida y vuelta, la música es a un tiempo producto del contexto y productora de múltiples sentidos que inciden sobre el entorno y lo trasforman.

Dentro de este marco se puede hablar de la música como conocimiento, ya que el arte, junto con la ciencia o la filosofía, genera explicaciones del mundo, organizaciones discursivas que intentan dar sentido al universo de fenómenos que nos rodean.

La música, dentro del campo del arte, permite el acceso a saberes específicos, presentes en la compleja red simbólica de las representaciones sociales construidas a lo largo de la historia, donde las posibles lecturas de los discursos estéticos, mediados por la metáfora y la cultura de referencia, introducen al sujeto en la interpretación del mundo en el que vive. Concebida de esta forma, la música se transforma en una construcción portadora de significados y de múltiples interpretaciones y, por lo tanto, en una disciplina susceptible tanto de ser enseñada como de ser aprendida.

Es por ello que debemos enfatizar la posibilidad del aprendizaje que conlleva la práctica musical, y no la del mero descubrimiento de supuestas condiciones que el niño trae de nacimiento. No podremos partir entonces de nociones como las de "genio"y "talento innato", "gusto" y "expresión de la subjetividad" (nociones ancladas en un paradigma romántico y decimonónico), ya que las mismas obturan la incorporación de la música en el marco de una educación que ofrezca las mismas posibilidades y experiencias a todos lo niños y niñas.

Dentro de la escuela, será el docente con sus estrategias y propuestas didácticas quien deberá dejar de lado la idea de que sólo los "dotados" o quienes demuestren un "talento especial" son los únicos capaces de obtener logros en la práctica musical.

Si bien uno de los propósitos del presente diseño curricular es que los alumnos tomen contacto con repertorios musicales que les son lejanos, debido a situaciones culturales y sociales determinadas, la escuela no puede transformarse en una isla, situándose al margen del quehacer musical del entorno que la rodea. Desconocer o minimizar la música que los alumnos en su cotidianeidad escuchan, es considerar a los niños y niñas portadores de un saber sin relevancia, de una cultura con minúscula. Es por ello, que se propone trabajar con aquellos saberes previos que provengan de un contexto socio-cultural cercano e inmediato a los alumnos, para propiciar desde allí, el acceso a contextos lejanos y mediatos. Reconocer la música que los alumnos escuchan, la que está presente en los medios masivos y en sus intercambios sociales, será un punto de partida valioso, que permitirá a la vez que disfrutarla, conocerla en un sentido más profundo para aprovecharla como vía de acceso a un repertorio más vasto. A partir de aquí, será importante considerar una amplia variedad de música que el docente deberá utilizar como recurso para proponer actividades áulicas.

Una finalidad principal de la enseñanza de la música en el nivel primario es la de formar sujetos críticos, capaces de reconocer, denominar y relacionar los elementos presentes en el material propuesto, mediante la utilización de terminología específica. Sujetos atentos al discurrir de la música, pero también al entorno sonoro y las posibilidades interpretativas que ambos proponen. Será premisa del docente, entonces, propiciar la construcción de un ámbito que garantice estrategias para abordar el análisis y la interpretación, tanto en la escucha como en la producción, para que los niños y niñas puedan comenzar a comprender los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de las obras musicales.

La interpretación será una categoría central de la enseñanza de la música en la escuela primaria. No entendida sólo como sinónimo de "ejecución musical", ya que es intérprete tanto quien compone como quien escucha música. Organizar materiales sonoros en función de una intencionalidad, seleccionar procedimientos de ejecución diferenciados a partir de un discurso, analizar una obra percibida y asignarle un sentido son, entre muchas otras, manifestaciones de la interpretación. Dentro de estos múltiples roles de la música (compositor, ejecutante, auditor) se despliega un saber práxico, donde la teoría no antecede a la acción, ni tampoco la acción se da sin un marco conceptual de referencia. Aprender música en la escuela será entonces "aprender haciendo", ya que únicamente a partir de la producción se podrán comprender tanto la gramática de la música, como su función poética y metafórica, para así utilizar este lenguaje en la producción de sentido.

En esta vía, el aprendizaje de la música obtiene relevancia en tanto producción simbólica, compleja y comunicativa. De este modo entre las funciones privilegiadas de la enseñanza musical, se encuentra el desarrollo de competencias interpretativas que implican un "saber hacer" para un "saber interpretar y comunicar". Al interior de este trabajo de *interpretación* se hacen presentes capacidades cognitivas, procedimentales y valorativas. Tendrá aquí fundamental importancia la intervención docente, para generar en los alumnos, la valoración y el respeto por las producciones propias y ajenas, tanto cuando se trabaje con música grabada como cuando el análisis sea a partir de una ejecución "en vivo". Por ello, será importante crear situaciones que incentiven la discusión y reflexión crítica sobre las producciones de los alumnos y del contexto, priorizando el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas y fundamentando distintas posiciones a través de criterios ligados a lo musical.

Es, precisamente, desde las diferencias, desde las desigualdades y desde las dificultades que la práctica musical propone, como podrá el docente fortalecer los aprendizajes trabajando el intercambio de experiencias, la posible asignación de roles y la autonomía en la toma de decisiones de sus alumnos, siempre con un criterio de inclusión y asumiendo el desafío que este tipo de intervención presupone.

De esta manera se deja en claro que se dará prioridad al hacer, a la utilización de diferentes estrategias que posibiliten el trabajo con los materiales del lenguaje musical y sus diferentes formas de organización. Aprender música haciendo y disfrutando de la música; vivenciando y experimentando, explorando y concertando. Aprender, propiciando que el aula sea el lugar donde se lleven a cabo prácticas vocales e instrumentales en las cuales los alumnos compongan y ejecuten con fluidez y justeza sus propias producciones; donde se reflexione y se critique, donde se valoricen no sólo los resultados obtenidos, sino también, los procesos que dieron lugar a dicha realización.

Propósitos

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Formar alumnos críticos frente al abordaje de la música a partir de trabajos áulicos de audición, ejecución y composición.
- Propiciar la construcción de un ámbito que garantice el acceso a la escucha, el análisis e interpretación de obras musicales de diversos géneros, estilos, épocas y procedencias.
- Proponer la exploración y uso de diversas fuentes sonoras buscando llegar a la ejecución con fluidez de canciones de variados estilos musicales.
- Incentivar a los alumnos en la realización y creación de arreglos instrumentales sencillos a partir del juego y la exploración sonora.
- Incentivar la reflexión, discusión y valoración de realizaciones propias y ajenas priorizando el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas.
- Establecer relaciones entre la música y otros lenguajes artísticos como la literatura, la danza, las artes plásticas y el teatro.

Organización de Contenidos

Como quedó aclarado en la *fundamentación* de la disciplina, los propósitos de la enseñanza de la música dentro de la escuela primaria, apuntan a lograr que los alumnos aprendan reflexionando e interpretando críticamente sus propias prácticas musicales. Esto plantea el desafío, por parte del docente, de trabajar con igual grado de importancia los tres modos de conocimiento que propone la música: la audición, la ejecución y la composición.

Es por ello que el docente, a la hora de proyectar el trabajo en el aula, deberá interrelacionar los contenidos que aparecen enunciados dentro de los cuatro ejes: **Lenguaje, Producción, Recepción**[2] **y Contexto**[3]. Dichos ejes forman y problematizan a los núcleos temáticos y deben trabajarse de manera simultánea sin valorar ni priorizar uno sobre otro. Es, a partir de esta simultaneidad, que los alumnos podrán acceder a un conocimiento más profundo y completo de la música.

Los núcleos temáticos propuestos para el 1er. ciclo son:

- El sonido
- Las organizaciones musicales elementales
- Las ejecuciones

En cada núcleo temático, y distribuidos en los cuatro ejes, aparecen subtítulos o contenidos aglutinadores. Estos, más que establecer una jerarquía, intentan orientar el sentido que se le pretende imprimir a cada contenido.

[2] El eje de la recepción alude (en el caso de la música) a todas las operaciones referidas a la audición, e incluye las que acontecen durante la realización musical.

[3] Con respecto al eje del Contexto se aclara que, por las características del lenguaje musical, podrá estar refiriendo tanto al contexto socio-histórico-cultural como también al contexto sonoro propio de la obra.

Contenidos

Núcleo tematico: el sonido

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
Las fuentes sonoras: • El cuerpo como Fuente Sonora: palmas, dedos, pies y sus posibilidades sonoras. Diferentes timbres a partir de la misma fuente. • Fuentes sonoras convencionales y no convencionales. Los objetos hechos para sonar, y el sonido de todos los objetos. • Distintos criterios de clasificación a partir de la relación entre los objetos y el sonido: referencialidad, materia, superficie, tamaño y forma con respecto al registro y la sonoridad. • Los Mediadores y su relación con la producción de sonidos diferentes a partir de la misma fuente. • La voz hablada y cantada. Relación de la producción vocal con los atributos del sonido. **El sonido y la comunicación:** • Referencialidad. Lo que el sonido nos dice de las cosas. Vínculo de las características con el entorno sonoro. • La sonorización. • El Ruido como interferencia. Relatividad del concepto de ruido.	**Exploración de fuentes sonoras:** • Exploración del propio cuerpo como fuente sonora: la voz, palmas, dedos, pies. • Relevamiento y manipulación tímbrica de diferentes fuentes sonoras. • Experimentación con diversos modos de acción instrumental: soplar, raspar, percutir, frotar. • Relación entre el uso de la voz propio al contexto y las posibilidades sonoras y expresivas. **Los objetos cotidianos como fuente sonora** • Relevamiento y exploración de las posibilidades sonoras de los objetos cotidianos • Relaciones entre la producción y el resultado sonoro. • Ejecución de partituras analógicas utilizando como soporte fotos e imágenes. • Realización de breves "relatos sonoros" a partir de historietas, textos, videos, etc.	**La percepción del entorno sonoro:** • Percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de las cualidades referenciales de los sonidos • Audición de las fuentes sonoras presentes en el entorno cotidiano y escolar. • Representación gráfica de la relación fuente/sonido y de la variedad sonora del entorno. **Diferenciación de los objetos sonoros:** • Audición de aspectos tímbricos característicos de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales. • Percepción conciente de las posibilidades sonoras y expresivas de la propia voz.	**El entorno sonoro:** • Lo sonoro como medio de acceso al reconocimiento del entorno social y cultural. • El "entorno sónico". Diferencias relativas al sonido del entorno urbano y rural. **La relación de la voz con la cultura:** • Audición y reconocimiento de diferentes usos de la voz presentes en contextos divergentes en cuanto al idioma, la época, la situación social. **La relación de las fuentes sonoras con el contexto:** • Las fuentes sonoras presentes en el ámbito cercano: los sonidos de la escuela, de la casa, de la ciudad, de la música que conocen los alumnos. • Presencia y ausencia de las fuentes sonoras en contextos musicales diversos.

Núcleo tematico: las organizaciones musicales elementales[4]

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
La sucesión sonora: • Agrupamientos rítmicos a partir de sonidos de diferente duración. • El pulso como soporte del ritmo. • Las posibilidades de acción con respecto al tempo: estable; variaciones de aceleración y desaceleración. • La melodía cantada. Movimientos globales ascendentes, descendentes y repeticiones. • Distintos registros en melodías del ámbito popular **La simultaneidad sonora:** • El establecimiento de planos sonoros a partir de la percepción y el agrupamiento de fuentes sonoras. • La relación entre los planos: unísono, figura/fondo, superposición. **El contorno de la música:** • Las diferentes secciones de la obra como síntesis de la organización en lo sucesivo y simultáneo. • Modos de determinar la forma del discurso musical: permanencia, contraste.	**La organización de la música y su realización:** • Producción y lectura de grafismos analógicos, de sonidos aislados, cadenas sonoras y de secuencias musicales • Elaboración de diferentes organizaciones elementales en las dimensiones espacio/tiempo a partir de la ejecución de producciones musicales • Ejecución vocal de canciones al unísono y con acompañamiento instrumental sencillo. • Ejecución vocal e instrumental de arreglos propios y ajenos, que representen criterios divergentes de organización musical. **Aspectos técnico musicales a partir de la organización:** • Simultaneidad y/o sucesión de entradas en diferentes contextos de configuración de planos. • Imbricación, superposición, separación y yuxtaposición de secciones. • Roles diferenciados en la ejecución en función de la organización: parte principal y secundaria. Grupos tímbricos por secciones. • Ejecución de producciones vinculadas a textos y al movimiento corporal.	**La escucha sostenida:** • La atención en la escucha • El silencio como condición previa a la escucha • La atención al devenir musical • La memoria y la reconstrucción integradora **La interpretación en la escucha y en la producción** • La escucha descriptiva, analítica e integradora de la organización musical • La asignación de sentido y la interpretación valorativa • Del análisis general al particular: audición global, interpretación de la totalidad del discurso, detención en secciones significativas **Las percepción de la organización musical:** • Audición de fuentes y recursos sonoros específicos en función de producciones musicales de diferentes contextos • Descripción y comprensión de las características relevantes de la obra musical, a partir del reconocimiento de diferentes formas de organización espacial y temporal.	**La música en el contexto actual cercano:** • Audición y análisis de las organizaciones más frecuentes presentes en diversos géneros y estilos, partiendo del contexto cercano • Vinculación del texto y la organización musical en producciones actuales de música popular **La música en los espacios de difusión de los medios masivos:** • Análisis de la organización espacio-temporal en música presente en la televisión • La organización musical en relación con los discursos audiovisuales • La organización de los materiales en relación con la función comunicativa • El análisis de la música en relación con su contexto: rasgos sociales e históricos.

[4] Entendiendo a la música como resultado de un proceso de trabajo y una organización conciente e intencional del sonido en el espacio y en el tiempo.

Núcleo temático: la ejecución

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
La ejecución en conjunto: • La ejecución como interacción grupal. • La ejecución a solo, en tramas simultáneas y según roles específicos. • Los diferentes roles en la ejecución: solista, cantante, acompañante, coro, conjunto. **La ejecución de acuerdo a la organización sonora:** • Recursos instrumentales e interpretativos en función de las líneas y planos sonoros: unísono, simultaneidad, homorritmia, complementación, figura/fondo, masas sonoras. Registro, ámbito, curva melódica. • Recursos instrumentales e interpretativos en función de la organización temporal: aceleración, desaceleración, ajuste al pulso. • Recursos instrumentales e interpretativos en función de las secciones formales: continuidad, contraste, repetición, recapitulación.	**Aspectos técnico-instrumentales de la ejecución:** • Ejecución de instrumentos convencionales y no convencionales. Modos de acción. • El ajuste en la afinación. • La memorización. • La coordinación grupal a partir de roles: solista, grupo, grupos con diferentes funciones, respuesta entre grupos. • Las evocaciones sonoras (del entorno y de la organización musical). **La concertación grupal y la interpretación musical:** • La instrumentación a partir de la organización sonora (espacio, tiempo). • Ejecución de patrones rítmicos, melodías sencillas y canciones, usando la voz e instrumentos convencionales y no convencionales. • El ajuste de parámetros temporales adecuados a las necesidades de cada obra. • El ajuste de planos dinámicos grupales de acuerdo con el contexto musical e instrumental. • Las cualidades tímbricas en relación con las características vocales e instrumentales de cada obra. • La improvisación individual y grupal en contextos sonoros variados a partir de grafías analógicas. • La concertación en evocaciones y relatos sonoros. • Realización de bandas rítmicas para la ejecución de canciones.	**La percepción en el hacer:** • Conciencia grupal, audición del discurso por encima del rol individual • Reconocimiento de diferentes sonidos a partir de las posibilidades en la ejecución de un único instrumento. • La escucha analítica de la producción musical como instancia de reflexión crítica posterior a la ejecución • Análisis, reconocimiento e identificación de procedimientos y aspectos técnico-instrumentales, presentes en ejecuciones musicales provenientes de diferentes contextos.	**La música en el contexto actual cercano:** • Ejecución de producciones musicales pertenecientes al repertorio de la música popular del contexto cercano • Los roles y las funciones de la música en el medio social próximo • Ámbitos de producción y ejecución musical: popular y académico; contemporáneo y clásico. **La ejecución musical y la función:** • La ejecución musical y su relación con el contexto • Música y danza • Música y texto • Música y cine • Música y televisión **Criterios de valoración:** • Valoración de las producciones propias y las del patrimonio del entorno cultural cercano. • Aspectos sociales y culturales de la música y su relación con la asignación de valor: calidad, pasividad, representatividad, tradición.

Orientaciones Didácticas

El desarrollo de los contenidos mediante la problematización y profundización a través del trabajo simultáneo de los ejes, puede verse en los siguientes ejemplos, donde se tomará como punto de partida un contenido perteneciente a cada uno de los Núcleos Temáticos propuestos para el primer ciclo.

Núcleo temático el sonido

La intención de este núcleo es abordar el trabajo directamente con la materia sonora, entendiéndola no solo desde su aspecto físico, sino también en términos de material. Podemos entenderla como "materia prima", a partir de cuya organización, trabajo y moldeo se construye la música, razón por la cual ésta última implica un plus de sentido, un valor agregado a la materia en bruto. Para entender el sonido desde esta perspectiva se propone trabajar el aspecto referencial del mismo, a partir de lo cual podremos establecer relaciones con las fuentes sonoras, el modo de producción de los sonidos en ellas, y el posible valor expresivo que podremos elaborar a partir del material inicial.

Como ejemplo podemos comenzar a trabajar por la percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de las cualidades referenciales de los sonidos (*eje de la recepción*). Tomar lo que el sonido "cuenta" e interpretar los posibles significados que encierra, es una vía para desarrollar la audición de distintas fuentes sonoras, que nos permitirá conocer aspectos del sonido vinculados a la comunicación (*eje del lenguaje*). Y también nos puede ayudar a considerar los distintos usos culturales que el sonido tiene (*eje del contexto*). Podríamos proponer a los alumnos representar gráficamente las diferencias entre los sonidos percibidos y a partir de allí, consensuar un código analógico común para relacionar los aspectos referenciales con esos atributos.

Al descubrir la variedad y multiplicidad de sonidos existentes, podríamos explorar entonces diferentes instrumentos convencionales y no convencionales, para relevar diferentes modos de acción instrumental (*eje de la producción*) y reflexionar sobre las posibilidades de las fuentes. Sobre todo para no quedarse con una única forma de toque, sino entender que los recursos tímbricos son fundamentales para generar una variedad que sirva a la ejecución y más adelante a la composición.

Para relacionar este núcleo con los demás, se puede pensar en contrastar el sonido del entorno con una obra musical organizada. Podríamos, a partir de la audición, realizar entre todos una "partitura" del sonido de la escuela, para luego ver como modificarían los alumnos ese resultado sonoro. Si ya tenemos colecciones de sonidos relevadas anteriormente (*ejes del contexto y la recepción*), y trabajamos el uso de los recursos sonoros del propio cuerpo (*ejes del lenguaje y producción*), podemos proponer a los alumnos realizar una "mejor versión" del entorno sonoro escolar. Reflexionando sobre lo producido, podemos abordar el nivel de sonoridad presente en los ámbitos escolares y urbanos, en contraste con los rurales o menos densamente poblados. Incluso como forma de articulación con otras áreas de la escuela, trabajar la reflexión interpretativa del entorno sonoro es una interesante forma de comenzar a pensar la organización sonora en la música.

Núcleo temático: las organizaciones musicales elementales

Este diseño contempla, para el primer ciclo de la escuela primaria, introducir a los alumnos en el lenguaje musical. Para ello, y por su carácter inicial e introductorio, se concibe el trabajo con el lenguaje como una reflexión sobre la organización sonora desde la manipulación de las fuentes sonoras y la elaboración del material a partir de la ejecución. Por ello preferimos hablar de organizaciones elementales, pensando en categorías generales y abarcativas, que permitan vivenciar el discurso sonoro sin detenerse en la adopción de un vocabulario técnico demasiado específico, que sí se pretende trabajar en segundo ciclo. Considerar la organización en el eje temporal nos permitirá trabajar con los alumnos aspectos rítmicos, melódicos y formales como una totalidad, atendiendo preferentemente a las relaciones que, entre estos aspectos, se producen en la música. Del mismo modo, el eje espacial nos podrá servir de herramienta para considerar las relaciones simultáneas de los planos sonoros y la organización de las alturas y los timbres. La forma será entonces un resultado, un contorno que surgirá de la elaboración organizada del material, sin establecer condicionamientos previos.

Este núcleo nos puede ayudar para integrar contenidos trabajados previamente en los otros núcleos, o que pensemos trabajar de forma simultánea o posteriormente. Por ejemplo, si ya hemos realizado una práctica instrumental con diferentes fuentes sonoras, aplicando algunos de sus recursos y modos de acción a ejecuciones musicales de canciones del contexto cercano a los niños, podremos profundizar en los aspectos vinculados a la concertación, cotejando permanentemente los resultados de la ejecución con la reflexión sobre la organización de la canción que estamos abordando. Además nos servirá para generar variedad en las ejecuciones, pudiendo trabajar en lo sucesivo con el mismo ejemplo, arreglos más complejos de ejecución instrumental. En este sentido, el trabajo sobre la sincronización, el ajuste y los roles instrumentales, en simultaneidad o sucesión, superposición o yuxtaposición (*eje de la producción*), producirá un ida y vuelta con los contenidos referidos a la relación entre los planos sonoros, las agrupaciones rítmicas o los diferentes momentos de la obra (*eje del lenguaje*). Es importante que al mismo tiempo los alumnos entren en contacto con músicas de diferentes contextos, géneros y estilos (*eje del contexto*), para generar colectivamente herramientas de análisis que, al integrar los procesos perceptuales con los interpretativos (*eje de la recepción*), transformen lo escuchado en un insumo para la realización musical.

Núcleo temático: la ejecución

En principio podríamos pensar que en este caso, el acento se encontraría en el eje de la producción, tradicionalmente priorizado en cuanto a destrezas instrumentales se refiere. Sin embargo es importante tener en cuenta que este diseño, plantea ampliar el horizonte de trabajo y así generar una simultaneidad de aprendizajes, coordinando la práctica vocal e instrumental con el conocimiento del lenguaje musical y las vinculaciones contextuales y estableciendo al eje de la recepción como un mediador que permite estas relaciones, así como el ajuste en la propia producción.

Si, por ejemplo, el docente tiene como propósito trabajar la ejecución de patrones rítmicos (*eje de la producción*) a partir de una canción, podrá realizar una selección de los contenidos que le permita ir secuenciando las actividades a partir de la relación de los distintos ejes: la realización vocal podría ser al unísono, donde trabajaríamos aspectos de la técnica vocal como respiración, afinación, fraseo (*eje de la producción*), analizando constantemente la relación entre melodía-ritmo-texto y las configuraciones formales (*eje del lenguaje*) a partir de la audición crítica de la propia producción (*eje de la recepción*). Podríamos luego pasar a realizar diferentes ostinatos rítmicos basados en las estructuras métricas o en las características del estilo al que pertenece la canción, el tempo, las posible formas de relación entre los planos sonoros de la melodía y el acompañamiento (*ejes del lenguaje y la producción*). Para decidir cual de estos acompañamientos improvisados se ajusta mejor a la canción, podríamos trabajar la relación de la misma dentro de un estilo musical determinado (fuentes sonoras, danza, textos, etc.), realizando comparaciones de diferencias y similitudes con otras canciones del mismo estilo, la función social del género, su relación con otros ámbitos de la cultura y su presencia o no en los medios de comunicación (*eje del contexto*). En la búsqueda del consenso entre el grupo de alumnos para determinar las mejores opciones, será preciso reflexionar sobre los distintos pasos para la elaboración del trabajo, la valoración y el juicio crítico tanto de los procesos de ensayo y ajuste como de los resultados (*eje de la recepción*).

Si a su vez, profundizáramos a partir de esta misma actividad el análisis de la organización musical o las particularidades del género y estilo de la canción elegida, estaríamos haciendo interactuar dos núcleos temáticos (*la ejecución* y l*as organizaciones musicales elementales*), trabajándolos, a su vez, desde los cuatro ejes. Lo mismo podría decirse también con respecto a la relación de estos dos núcleos temáticos con el primero (*el sonido*), ya que en la ejecución instrumental y vocal tendríamos la oportunidad de recuperar o profundizar los contenidos referidos a las fuentes sonoras, proponiendo la exploración sonora de objetos cotidianos, la construcción de fuentes sonoras a partir de similitudes con los instrumentos musicales convencionales, la utilización de diferentes modos de acción y mediadores además de trabajar con las distintas posibilidades expresivas de la voz. De esta manera, un mismo ejemplo de realización podrá servir, también, para continuar trabajando las ejecuciones

con mayor complejidad, donde el canto al unísono dé paso a la formación de grupos con roles diferenciados, generando diversas relaciones texturales, modificaciones en la estructura formal, en la configuración rítmica, etc.

Esta posibilidad móvil de relación simultánea entre los núcleos temáticos y los ejes pretende también ofrecer una alternativa en la concepción del proyecto áulico, cuando el docente se enfrenta a un grupo de alumnos sin aprendizajes escolares previos. El grado de profundización en la enseñanza de estos contenidos será algo a atender también por el docente, en función de las particularidades de sus alumnos, la inserción de la música dentro del proyecto institucional y la continuidad de la asignatura a lo largo de los distintos años. Por ello no debe entenderse que cada núcleo temático corresponde a cada uno de los tres años del ciclo. Como vimos, puede comenzarse por cualquiera de los tres, o hacerlos intervenir de manera simultánea, de acuerdo a la realidad de cada contexto escolar.

En estos ejemplos, se advierte que los contenidos de los cuatro ejes se hallan presentes permanentemente en el proceso de enseñanza. Corresponderá al docente, generar acentos diferenciados sobre uno u otro eje, explicitándolo a los alumnos, con el fin de volver conciente en ellos la complejidad del saber musical.

Por último, esta perspectiva centrada en la producción y la reflexión crítica requiere que todas las actividades se realicen en un espacio lúdico y de exploración, que permita al alumno aprender, disfrutar y valorar los distintos pasos que implican una realización, así como los resultados obtenidos. Pero donde el acento no esté en la obtención de un único producto final prefijado por el docente, sino más bien en la posibilidad de probar, experimentar y encontrar soluciones divergentes, a partir del fomento de las relaciones interpersonales y el respeto mutuo.

Será importante, entonces, buscar el auxilio de la técnica instrumental y vocal como un medio (y no como un fin en sí mismo) para que los alumnos logren operar con soltura y musicalidad los contenidos del presente diseño curricular.

Orientaciones para la Evaluación

La música, concebida como un modo de conocimiento, plantea a la evaluación como una fase dentro del proceso de enseñanza, que permite la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y sirve para pensar y organizar el posterior desarrollo de las mismas.

La evaluación deberá propiciar la valoración y reflexión crítica de los distintos aspectos del saber musical, tanto en los procesos de audición y producción como en la contextualización de los materiales y formas de organización del lenguaje, donde no sólo se focalizará la atención en la obtención de resultados sino en cada uno de los pasos que dieron lugar a una producción determinada.

Como parte del proceso de aprendizaje, el docente deberá establecer distintos criterios de evaluación en función de las características del contexto institucional y los conocimientos previos de los alumnos. Dichos criterios deberán dar cuenta de un posicionamiento claro frente a la diversidad de procesos y resultados en las realizaciones de los alumnos. Se podrá partir de valoraciones subjetivas ("es lindo", "me gusta", "suena bien", etc.) para reflexionar sobre los aspectos que determinan las preferencias musicales y de esta manera llegar, posteriormente, a otras valoraciones que se alejan de la subjetividad y que permitan establecer cuáles y en qué grado de profundidad han sido los aprendizajes que el alumno pudo obtener, cuáles han sido los cambios en la conceptualización a lo largo de una práctica concreta y si ha podido relacionar dichos aprendizajes con otros contenidos antes trabajados. De esta manera, explicitando a los alumnos qué conocimientos se estarán evaluando y aceptando las distintas maneras de llevar adelante una realización, la situación concreta de evaluación podrá ser tomada como un momento más dentro del proceso de aprendizaje y no como el cierre de una actividad. Muy por el contrario, cada momento de evaluación debe ser tomado como un punto de partida que permita mejorar y profundizar la posterior práctica musical.

Así como quedó planteada la necesidad del trabajo simultáneo de los cuatro ejes para abordar los núcleos temáticos del presente diseño curricular, es necesario pensar en dicha interrelación, también, en el proceso de evaluación. Es por ello que, por ejemplo, al centrarnos en el trabajo con los contenidos del núcleo temático *las ejecuciones*, la evaluación no debe ser sólo una manera de "medir" destrezas en el manejo vocal e instrumental, sino una forma de reflexión sobre los procesos de interpretación (audición y ejecución) en función de la coherencia con el contexto sonoro y las características del estilo, de los elementos del lenguaje y sus organizaciones y de los distintos avances que se van sucediendo mediante las estrategias planteadas por los alumnos para la resolución de las consignas dadas. Por lo tanto, la presentación de trabajos de ejecución por parte de los alumnos, deberá suceder en un ambiente de silencio y respeto para que la realización que se intenta evaluar, sea valorada por el resto de la clase a modo de una ejecución "en vivo". Es importante destacar que las instancias de evaluación se realicen de la misma manera en que se desarrollan las clases, donde los alumnos estén familiarizados con las formas de trabajo y con las problemáticas a resolver.

Entre los instrumentos de evaluación que permiten la observación directa e indirecta sugerimos la implementación de listas de cotejo y escalas de calificación, particularmente para propuestas centradas en las ejecuciones. Asimismo, la realización de gráficos, las guías de audición y las grillas de ejecución pueden dar cuenta de los procesos musicales involucrados y las formas de resolución de los alumnos. Estos instrumentos permiten criticar y valorar aspectos concernientes a la interpretación musical que, al ser completada tanto por el docente como por los alumnos, éstos resultan participes del proceso de evaluación de sus propias producciones.

Bibliografía

Aguilar, María del Carmen, *Aprender a escuchar música.* Madrid, Aprendizaje Visor, 2002.

Aharonián, Coriún, *Educación, arte, música.* Montevideo, Tacuabé, 2004.

Belinche, Daniel y Larrègle, María Elena, *Apuntes sobre apreciación musical.* La Plata, Edulp, 2006.

Boulez, Pierre, *Puntos de referencia.* Barcelona, Gedisa, 1999 (1984).

_____, *Hacia una estética musical.* Caracas, Monte Ávila, 1990 (1966).

De Arcos, María, *Experimentalismo en la música cinematográfica.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Delalande, Francoise, *La música es un juego de niños.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1995.

Eco, Umberto, *La definición del arte.* Barcelona, Planeta, 1985 (1970).

Eiriz, Claudio, *Diseño curricular y música.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1996.

Espinosa, Susana (comp.), *Nuevas propuestas sonoras.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.

Fischerman, Diego, *Escrito sobre música.* Buenos Aires, Paidós, 2005.

_____, *Efecto Beethoven.* Buenos Aires, Paidós, 2004.

Garramuño, Florencia, *Modernidades primitivas. Tango, samba y nación.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Hemsy de Gainza, Violeta, *La improvisación musical.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983 (1965).

Hennion, Antoine, *La pasión musical.* Barcelona, Paidós, 2002 (1993).

Howard, John, *Aprendiendo a componer.* Madrid, Akal, 2000.

Kivy, Meter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical.* Barcelona, Ricordi, 2005.

Manovich, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación.* Paidós, Buenos Aires, 2006.

Murray Schaffer, Robert, *Cuando las palabras cantan,* Ricordi Americana, Buenos Aires, 1984 (1970).

_____, *El compositor en el aula.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1998 (1965).

_____, *El nuevo paisaje sonoro.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1990 (1969).

_____, *El rinoceronte en el aula.* Buenos Aires, Ricordi, Americana, 1998 (1975).

Negus, Keith, *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales.* Barcelona, Paidós, 2005.

Paynter, John, *Oír, aquí y ahora.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1991 (1972).

Rowell, Lewis, *Introducción a la filosofía de la música.* Barcelona, Gedisa, 1999 (1983).

Self, George, *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1991 (1967).
Siegmeister, Elie, *Música y sociedad*. México, Siglo XXI, 1999 (1938).
Small, Christopher, *Música, sociedad, educación*. Madrid, Alianza, 1991 (1977).
Swanwick, Keith, *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991 (1988).
Vivanco, Pepa, *Exploremos el sonido*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986.

La enseñanza de la Danza en el Primer Ciclo

La Danza comprende una gran variedad de géneros y estilos que se inscriben en marcos socio – históricos y culturales específicos. Por ello, su enseñanza siempre implica selección. Sin embargo, un rasgo compartido por todas sus expresiones, y que define a la Danza como un lenguaje simbólico, es el carácter metafórico. Esta dimensión, constitutiva de toda disciplina artística, es lo que aún diferenciándola del lenguaje científico tradicional, la define como una forma particular de conocimiento. Tener en cuenta este aspecto, es de suma importancia para su transmisión en el aula. Así, el presente diseño tiene como objetivo que el aprendizaje de la danza en las escuelas primarias, no quede reducido a que los alumnos y alumnas conozcan las coreografías folclóricas argentinas y latinoamericanas, sus diferentes argumentos y caracteres, y los contextos socio-culturales en que se insertan, sino también, a que asocien danza con lenguaje. Y en especial, que la identificación y la utilización de los elementos de este lenguaje contribuyan a desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico. Este enfoque no solo aporta saberes sobre lenguajes específicos de la Danza sino que permite también una vinculación más estrecha entre la materia y los intereses y necesidades de los alumnos/as. Además, lograr que entiendan a la Danza como un lenguaje brindará la posibilidad de que cada alumno/a o grupo de alumnos/as tome decisiones sobre qué decir y cómo decirlo.

En un principio, la enseñanza de la danza en la EP debe trabajar sobre los elementos constitutivos del lenguaje corporal, estableciendo una aproximación básica a los materiales del lenguaje de la danza. Estos elementos (el cuerpo, el tiempo, el espacio, la dinámica y la comunicación) forman un todo y resultan inseparables cuando el movimiento sucede. Pero en función de su enseñanza se los identifica y desglosa incorporando durante el proceso de enseñanza nuevos aspectos y niveles de profundización con la intencionalidad de que los alumnos los reconozcan, experimenten, reinterpreten y utilicen.

El 1º ciclo de la EP comprende una etapa del desarrollo del niño/a, en donde el movimiento está muy ligado a lo lúdico, y en donde las capacidades y habilidades motrices se presentan de manera "natural" (es decir, sin las posteriores modificaciones que provocan la timidez por el cuerpo, la presión de llegar a un fin determinado y los estereotipos en nuestra manera de movernos), es importante brindar a los alumnos las herramientas básicas para explotar y potenciar este saber.

Una vez que los alumnos/as hayan transitado esta etapa inicial, durante el 2º ciclo de la EP se debe comenzar a trabajar también sobre las formas de organización del movimiento para la producción de discursos corporales, propios o preestablecidos y sobre los diferentes contextos socio-culturales que cruzan y determinan la creación. En esta etapa del desarrollo, la problemática del niño/a comienza a transitar hacia las problemáticas típicas de la pre-adolescencia, debido a los cambios físicos y psíquicos, que de manera desigual, empiezan a manifestarse. En los albores de esta transición, abordar la danza como lenguaje, y como medio para la construcción de sentido, permite a los alumnos y alumnas abrir una vía de comunicación por la cual canalizar intereses y necesidades cambiantes.

Los núcleos temáticos y sus contenidos correspondientes a cada ciclo aparecen desarrollados en torno a cuatro ejes: el Eje del Lenguaje Corporal, el Eje de la Producción, el Eje de la Recepción, y el Eje del Contexto Sociocultural. Estos ejes no tienen un orden cronológico ni jerárquico sino que se entrelazan y articulan a los núcleos temáticos y sus contenidos.

Propósitos

El docente tiene la responsabilidad de:

- Estimular en los alumnos/as la experimentación y la investigación con los elementos del lenguaje corporal a partir de proponer ejercitaciones que partan del juego.
- Incentivar a los alumnos/as para que sobre la base de esta experimentación, exploren distintas respuestas de movimiento y potencien sus capacidades motrices en función de un mayor aprovechamiento del propio cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.
- Guiar al alumno en la identificación de los elementos constitutivos del lenguaje corporal tanto en sus aspectos prácticos como teóricos.
- Promover creaciones individuales y grupales que familiaricen a los alumnos con los procesos de producción específicos del lenguaje de la danza con el objeto de estimular su utilización conciente.
- Generar un espacio para la observación en clase de producciones coreográficas (ya sean propias, del grupo de pares o profesionales) que contribuya a desarrollar el juicio propio, la reflexión crítica y el respeto por el trabajo propio y ajeno.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento de coreografías folclóricas sencillas, nacionales y latinoamericanas, propiciando el análisis de los elementos del lenguaje y el contexto socio-cultural de origen.

Organización de Contenidos

Los contenidos para el primer ciclo se organizan a partir de dos núcleos temáticos:

- El cuerpo y su registro conciente.
- El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación.

A su vez los contenidos correspondientes a estos núcleos aparecen desarrollados en torno a cuatro ejes: el Eje del Lenguaje Corporal (comprende los elementos específicos del lenguaje), el Eje de la producción (los procesos de organización en la danza), el Eje de la Recepción (los procedimientos de análisis e interpretación) y el Eje del Contexto Sociocultural (la consideración de los contextos de producción).

Contenidos

Núcleo temático: El cuerpo y su registro conciente

Este núcleo aborda todo lo relacionado con el cuerpo como herramienta primaria del lenguaje de la danza. Los contenidos involucrados parten del registro de posibilidades y dificultades en el movimiento y se orientan hacia mejorar y ampliar las potencialidades del cuerpo para prepararlo y entrenarlo para la danza.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Eje del lenguaje	Eje de la producción	Eje de la recepción	Eje del contexto sociocultural
- Alineación corporal: relación columna - cuello - cabeza. Trabajos sobre hábitos posturales, en quietud y en movimiento. La alineación del cuerpo en formas básicas de locomoción y en las posturas propias de las danzas folclóricas. - Esquema corporal: percepciones corporales exteroceptivas y propioceptivas. - Movimientos de las distintas partes del cuerpo: cabeza, tronco, extremidades. Centro corporal como motor del movimiento. - Direccionalidad del cuerpo. Oposición entre la proyección desde la tapa de la cabeza y la descarga del peso hacia el piso. Proyección de las direcciones del cuerpo hacia el espacio. - El peso del cuerpo: su descarga hacia el piso. Exploración sobre diferentes superficies. Apoyos corporales: diferentes tipos de descarga de peso en relación con apoyos globales, focalizados, duros o blandos. - Tono muscular: registro de los opuestos, tensión/distensión, exploración sensible en función de graduar el esfuerzo muscular apropiado para cada tipo de movimiento. El cuerpo en quietud y movimiento.	- Exploración de las posibilidades del propio cuerpo y de los otros. - Ejercitaciones en torno a la sensibilización del cuerpo en función del desarrollo de la conciencia corporal. - Experimentación y organización de las sensaciones registradas por el cuerpo en quietud y movimiento. - La evocación y producción de imágenes a partir del cuerpo. - Organicidad del cuerpo en función de los pasos característicos de las danzas folclóricas. - Experimentación con las formas naturales de desplazamiento: arrastrarse, gatear, rodar, caminar, correr, saltar. - Capacidades físicas: indagación de potencialidades y dificultades con el objeto de mejorar y ampliar el uso de nuestro cuerpo.	- El cuerpo en su registro global y segmentado. Desarrollo de la autopercepción y de la conciencia corporal. - Percepción del propio cuerpo y el de los otros. - La observación orientada hacia el análisis, en función de desarrollar la conciencia corporal. - Vinculaciones entre los elementos percibidos y reconocidos en función de ampliar el registro perceptivo del propio cuerpo.	- El cuerpo y el movimiento en el contexto sociocultural. Aspectos del entorno como factores condicionantes tanto en el lenguaje corporal cotidiano como en el de la danza. - El carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros. Registro y utilización. - Las actitudes corporales características de danzas provenientes de distintos contextos socioculturales.

Núcleo temático: El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación

Los contenidos que se proponen a partir de este núcleo temático abordan los elementos constitutivos del lenguaje corporal y se vinculan directamente con la producción: su posible combinación permite un acercamiento hacia la creación de discursos corporales.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Eje del lenguaje	Eje de la producción	Eje de la recepción	Eje del contexto sociocultural
- Espacio personal, parcial, total y compartido. - Elementos espaciales: línea, trayectorias y diseños. Improvisaciones sobre diseños elaborados por los alumnos/as y sobre los de las danzas folclóricas. El diseño en relación a los argumentos de las danzas folclóricas. - Diseños característicos de las danzas folclóricas. Figuras comunes elementales: vuelta entera, media vuelta, giro (gato) y las propias del carnavalito. - Nociones espaciales: adelante/atrás, arriba/abajo, derecha/izquierda, cerca/lejos. Simetría y asimetría, paralelo, centro y periferia. - Espacio escénico: el rol del espectador. Nociones de frente en función de un punto de vista. - El movimiento en relación a parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. - El movimiento y la música: trabajos sobre el carácter, forma y ritmo de la música. Corporización de algunos aspectos simples del ritmo. El movimiento en relación a algunos ritmos folclóricos. -Combinación de tiempo, espacio, peso, flujo energético y sus pares de opuestos. Experimentación con las acciones y gestos cotidianos.	- Comunicación: formas de interacción a partir del movimiento: imitación, conducción, oposición, contraste y complementación, en parejas y/o grupos. - La producción de movimientos a partir de la imitación, transformación y experimentación con los materiales del lenguaje. - La investigación de diferentes calidades de movimiento, exploración de calidades opuestas, búsqueda de matices. - La organización y producción de discursos corporales: desarrollo de composiciones de movimiento sencillas a partir de las improvisaciones con los elementos del lenguaje. - La interpretación de pasos, posturas y secuencias sencillas de danzas preestablecidas que permitan bailar con otros: en pareja, trios, grupos, rondas y filas u otros diseños. - La improvisación a partir de diferentes estímulos: objetos, imágenes, textos, fragmentos musicales.	- Desarrollo de la percepción del grupo como contexto y ámbito de inserción y trabajo. - Roles: activo/pasivo, en trabajos corporales de pareja o grupo. Desarrollo de la percepción tanto en la acción /estímulo como en la reacción. Modos de percibir los estímulos para generar respuestas de movimiento. - La observación, la comparación y el análisis apuntando a estimular la selección y la síntesis en el movimiento. - El rol como espectador. Interpretación y valoración de las producciones personales, de los otros y del entorno.	- El carácter y el estilo de los movimientos propios y de los otros. - La percepción de los movimientos y gestos del entorno. Su exploración, observación y transformación. - Relaciones entre las danzas folclóricas y populares y su contexto de procedencia. Análisis de los elementos del lenguaje desde las características más importantes de ese vínculo. - Las danzas originadas en argumentos que describen aspectos de un contexto determinado.

Orientaciones didácticas

El presente diseño curricular no circunscribe la enseñanza de la Danza a un solo estilo; por el contrario, la idea es ampliar el enfoque para incorporar diferentes manifestaciones.

Su meta básica es que los alumnos/as entiendan la Danza como un lenguaje, y que esto contribuya al desarrollo de la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico. Además, este abordaje pedagógico brinda la posibilidad de que los alumnos elaboren discursos donde se desarrollen significados propios. Por lo tanto, para el primer ciclo, los docentes deben trabajar sobre los elementos constitutivos del lenguaje corporal para que los alumnos/as los reconozcan, experimenten, reinterpreten y utilicen.

Para la organización de las clases se propone que los docentes trabajen en función de la interacción entre núcleos temáticos de contenido y ejes de abordaje. Los núcleos temáticos para el primer ciclo son: el cuerpo y su registro consciente, y el cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación. Estos contenidos deben ser trabajados según los aspectos constitutivos de los siguientes ejes: el eje del lenguaje corporal (los elementos del código específico), el eje de la producción (los procedimientos de exploración y organización), el eje de la recepción (los procedimientos de análisis e interpretación), y el eje del contexto sociocultural (la consideración de los contextos de producción). Es importante remarcar que estos ejes de abordaje diversos deben trabajarse de forma interrelacionada.

Para ejemplificar esta forma de trabajo se presenta a continuación una clase hipotética sobre el núcleo temático "el cuerpo y su registro conciente".

Como punto de partida, tomemos el contenido alineación corporal. Se propone a los alumnos/as la siguiente consigna: centrarse en la columna vertebral y en la relación entre cuello – cabeza – columna. Para iniciar el trabajo corporal se les plantea a los alumnos/as perder y recuperar la alineación desde la cabeza explorando las posibilidades de movimiento de la columna. Este trabajo de sensibilización de una de las zonas troncales del eje vertical puede enriquecerse planteando la conexión con los apoyos corporales y su correspondiente descarga de peso, tanto desde la posición de pie o sentado. De esta forma se brinda a los alumnos/as una herramienta relacionada con aspectos técnicos del movimiento que puede utilizarse no solo en la exploración personal sino también en la interpretación de coreografías preestablecidas. En este ejemplo, están interactuando con un mismo contenido, el eje del lenguaje (la alineación corporal y los apoyos) y el eje de la producción (la exploración del movimiento y su aplicación en la interpretación). Otra aproximación posible a la enseñanza de este contenido, es trabajar la alineación y la desalineación a partir de torsiones y flexiones de la columna vertebral, agrandándolas hasta transformarlas en espirales que pueden modificar el nivel y provocar un traslado. Esta ejercitación puede organizarse entre dos alumnos/as: uno funciona como guía del otro, dando pequeños toques o impulsos desde la cabeza, u otras partes del cuerpo, permitiendo la exploración conjunta de diferentes formas de armar y desarmar el cuerpo, y la posibilidad de agrandar el movimiento proyectándolo hacia el espacio. Este tipo de exploración responde a un abordaje desde el eje de la producción. Otra posibilidad de trabajo en parejas, en este caso desde el eje de la recepción, es poner en juego la potencial distancia que existe entre percepción y realidad en la alineación corporal. Para ello, se les propone a los/as alumnos/as un juego que consiste en imitar el modo de pararse del/la compañero/a, quien a su vez deberá manipular a quien lo imita hasta colocarlo en la alineación que considere correcta.

Finalmente, todos estos trabajos sobre la alineación corporal pueden ser utilizados para analizar la relación entre las diversas posturas que se utilizan en danzas preestablecidas y el carácter de las mismas (eje del contexto socio cultural).

Tomemos para continuar con la ejemplificación de la modalidad de trabajo propuesta el otro núcleo temático del primer ciclo: el cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación.

Supongamos que el docente se propone trabajar algunas nociones espaciales elementales: cerca/lejos, arriba/abajo, adelante/atrás. Para ello, el docente podría comenzar la ejercitación proponiendo a los/as alumnos/as la siguiente consigna de trabajo: que recorran el espacio acercándose y alejándose los unos de los otros sin entrar en contacto físico. A esta consigna inicial se le puede sumar que sigan el recorrido de alguien, que luego se separen y tomen el de otra persona, etc. Un desarrollo posible de estas consignas sería trabajar en pequeños grupos, liderados por un/a alumno/a, quienes deberán guiar el recorrido del grupo, siguiendo idénticas consignas. Para incrementar el aspecto lúdico, se puede incorporar a este ejercicio, el uso de distintos niveles y velocidades. Estas ejercitaciones se vinculan con el eje del lenguaje.

Para abordar este contenido desde el eje de la producción podría tomarse la consigna de acercarse y alejarse, esta vez en parejas, enfatizando la intencionalidad y sumándole el trabajo con la mirada, que luego puede ser aplicado en la enseñanza de las danzas folclóricas de pareja.

Desde el eje de la recepción, el docente podría dividir a los/as alumnos/as en dos grupos: uno que trabaje con las consignas mencionadas y otro que observe la ejercitación de sus compañeros. Quienes observan deberán luego identificar qué nociones espaciales pusieron en juego sus compañeros.

Para enfocar el eje del contexto sociocultural, podría escogerse una danza de pareja simple, y analizar el acercarse y alejarse de los bailarines según su argumento.

Un aspecto importante que debe tener siempre presente el docente, es el contexto sociocultural del grupo. Al abordar el trabajo corporal se debe tener en cuenta la realidad de los niños pertenecientes a determinados ámbitos donde ciertas experiencia de vida han dejado y dejan marcas fuertes en el cuerpo; esto exige de parte del docente sumo cuidado y respeto a la hora de diseñar los contenidos de las clases.

Orientaciones para la evaluación

Si bien la evaluación debe estar estrechamente vinculada con los propósitos propuestos, no puede quedar circunscripta exclusivamente al rendimiento de los/as alumnos/as, sino que tiene que comprometer a docentes y alumnos/as en un análisis acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una cuestión importante para definir criterios de evaluación, es que especialmente en el caso de la Danza, los puntos de partida individuales difieren, y por lo tanto no es posible ni aconsejable estipular a priori un fin común al que llegar. Por ello, debe considerarse el proceso de aprendizaje como un todo. Las diferencias iniciales no dependen de la voluntad del/la alumno/a sino más bien de trabajos corporales por fuera de la escuela, o de aptitudes físicas diversas. Por ello, en la escuela, la evaluación de este lenguaje no puede quedar reducida a la valoración de la adquisición de habilidades técnicas del movimiento. Por el contrario, la evaluación debe contemplar todo el proceso de aprendizaje: los avances en las respuestas corporales, el desarrollo conceptual (la capacidad de entender las consignas de trabajo y el reconocimiento de los elementos involucrados en las mismas) y la actitud frente al trabajo.

Una vez establecido el punto de partida de cada alumno/a se deberá evaluar la incorporación de saberes en el quehacer de la clase, la predisposición de los alumnos hacia el trabajo, el nivel de comprensión de las consignas, el compromiso y respeto con el trabajo propio y de los otros, la capacidad de respuestas corporales, la comprensión conceptual de los componentes del lenguaje, y las mejoras cotidianas en relación a cuestiones técnicas del movimiento (tanto en su aplicación en la interpretación de una danza preestablecida como en improvisaciones). Por lo tanto, una herramienta fundamental es la observación directa.

Si bien las edades involucradas en el primer ciclo no permiten la realización de producciones complejas fuera del marco de la clase, es importante ir introduciendo esta modalidad de trabajo. Esta práctica debe hacerse a partir de propuestas muy sencillas y debe graduarse en función de las edades comprometidas en el primer ciclo. Este tipo de funcionamiento permite evaluar el compromiso frente a la actividad, la capacidad resolutiva fuera del marco de la clase y de la mirada del docente, la capa-

cidad de autogestión, y la capacidad para trabajar en grupo por medio del consenso y estableciendo acuerdos.

Una dificultad particular a la que se enfrenta el docente de Danza es el carácter grupal de la mayoría de las ejercitaciones. Para superar este inconveniente se sugiere que el docente instrumente algunos dispositivos que permitan la elaboración de reflexiones individuales donde los alumnos puedan volcar su opinión personal acerca de lo observado (trabajos en clase u obras preestablecidas), identificar los materiales utilizados, y reconocer formas de organización específicas.

A modo de síntesis puede ser útil enumerar los aspectos elementales que debe evaluar el docente:

- La incorporación de conceptos pertinentes al lenguaje de la Danza.
- Los progresos en las habilidades físicas para encarar el trabajo corporal.
- El compromiso frente al trabajo diario en clase.
- El respeto y valoración de las producciones personales, de las de sus compañeros o de producciones preestablecidas.
- La identificación de materiales de este lenguaje utilizando las denominaciones específicas.
- La presentación en tiempo y forma de los trabajos solicitados.
- La comprensión de las consignas y las capacidades de respuesta.

Bibliografía

Akoschy, Judith y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Alexander, Gerda, *La eutonía*. Buenos Aires, Paidós, 1979.

Alexander, F. Matthias, *La resurrección del cuerpo*. Buenos Aires, Estaciones, 1988.

Araiz, Oscar y otros, *Creación coreográfica*. Buenos Aires, Libros del Rojas, 2007.

Aricó, Héctor, *Danzas tradicionales argentinas*. Buenos Aires, 2002.

_____ *Apuntes sobre bailes criollos* (*versiones coreográficas recopiladas por Domingo Lombardi*). Buenos Aires, Folklore-IUNA, 2007 (2006).

Ashead, Janet y otros, *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia, Papallona, 1999.

Bernard, Michel, *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós, 1980 (1976).

DGCyE, Dirección de Educación Artística, *La danza en el sistema educativo provincial*. La Plata, 2000. Disponible en http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica.

Falcoff, Laura, *¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1995.

Feldenkrais, Moshe, *Autoconciencia por el movimiento*. Buenos Aires, Paidós, 1980 (1972).

_____, *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires, Paidós, 1991 (1981).

Humphrey, Doris, *El arte de crear danzas*. Buenos Aires, Eudeba, 1965 (1959).

Kalmar, Deborah, *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 2005.

Laban, Rudolf, *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Le Boulch, Jean, *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Pavis, Patrice, *El análisis de los espectáculos-teatro, mimo, danza, cine*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia, *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires, Almagesto, 1994.

Stokoe, Patricia, *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986 (1978).

Szuchmacher, Rubén (ed.), *Archivo Itelman*. Buenos Aires, Eudeba-Libros del Rojas, 2002.

Tambutti, Susana y Isse Moyano, Marcelo, *Cuadernos de Danza. IUNA*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1995.
Vega, Carlos, *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1956.

Otros materiales

Revista *Tiempo de Danza*, dirigida por Laura Falcoff. Buenos Aires, Del Bosque Editora, 1997-1998.
Registros audiovisuales de los espectáculos del *Cirque du Soleil, Stomp, Majumaná y las murgas uruguayas*.
También se pueden incluir registros de buena calidad con los que cuente el docente, pertenecientes a manifestaciones no incorporadas al circuito comercial.

Sitios recomendados

http://www.danzaria.org
http://www.elfolkloreargentino.com
http://www.hectorarico.com.ar
http://www.filmandarts.tv
http://www.funambulos.com.ar
http://www.revistaD.C.O.com
http://www.teatrosanmartin.com.ar
http://www.videodanzaba.com.ar
http://laspost.wordpress.com

La enseñanza de Teatro en el Primer Ciclo

> "Los lenguajes artísticos participan de las características generales de los lenguajes: un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado, un modo de tratar el contenido y una sintaxis, entendida como un conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente" (Eisner, 1983)[5]

El teatro como lenguaje artístico, metafórico, simbólico, es un fenómeno cultural, social y a la vez comunicacional, es decir un hecho esencialmente relacional." Cumple la función comunicativa dentro de un contexto que asigna significación a los signos contenidos en su estructura".[6] En la disciplina teatro el objeto de estudio es la estructura dramática que contiene a los elementos sujeto, acción y conflicto en relación al entorno.

Para el desarrollo del área teatro en este diseño curricular debemos partir de la concepción del teatro como lenguaje especifico. Como tal posee códigos propios y posibilita la producción y apreciación de hechos teatrales.

El mensaje constituye el contenido a ser comunicado que a su vez implica una forma, un modo de hacerlo. Al considerar la particular forma de expresión teatral debemos atender al modo en que se representan los contenidos, como la idea se realiza dentro de una estructura adecuada. La practica del teatro debe habilitar para el alumno de primaria un espacio facilitador de la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos por medio de la acción para la comunicación.

Compartiendo el objetivo con las otras áreas artísticas se debe favorecer en el aula el desarrollo de la alfabetización estético expresiva (en este caso teatral) a través del ejercicio de la observación, la exploración y la consecuente apropiación de las posibilidades de comunicación expresiva personal y grupal, atendiendo a la cultura del entorno. El hecho teatral constituye la materialización de contenidos subjetivos en una situación de encuentro en la que deben intervenir actores y espectadores participando de un universo de significados compartiendo algunas normas organizativas del discurso. Solo de esa manera se concretara la instancia de intercambio dentro de un contexto cultural determinado que definirá la particularidad de ese acontecimiento teatral comunicativo.

La enseñanza del teatro deberá asegurar que los alumnos comprendan que el lenguaje teatral constituye en si mismo un objeto de conocimiento al que se puede acceder mediante la vivencia de la acción dramática. Esto significa trabajar a partir de la convicción de que el vehículo transformador y creativo por medio del cual se construirá el conocimiento, será la acción que el estudiante implementara en el marco organizativo de la estructura dramática. La acción constituye la forma en que se presentan los contenidos, y la representación teatral entonces se organizara por medio de acciones en situaciones dramáticas.

El carácter de las acciones será ficcional en tanto y en cuanto solo resultarán reales en la situación escénica mediante un acuerdo entre los participes del hecho teatral dentro de un espacio/tiempo común. Para la construcción de la ficción lúdica, el alumno inexorablemente debe experimentar la vivencia del aquí y ahora, espacio y lugar en los que desarrollará la acción dramática. El registro y comprensión de la realidad de la que parte, le brindara posibilidades de llevar a cabo un juego transformador de la misma.

La enseñanza de teatro contribuye asimismo a la formación de los alumnos como observadores atentos y críticos de la realidad a partir de la ejercitación de la mirada atenta y respetuosa sobre el trabajo propio y ajeno.

[5] Eisner, E, *Curriculum and cognition*, Nueva York, McGraw Hill, 1983.

[6] Chapato, María Elsa y otros, *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

La práctica teatral implica convivencia, ya que su desarrollo es siempre colectivo. Es en el hacer grupal, donde cada individuo brindando su aporte, construirá. Dada esta característica especial del quehacer teatral, resulta posible que los alumnos trabajando grupalmente desarrollen la comunicación inter personal y puedan escuchar, respetar, disentir y aportar a la propuesta del otro.

Siendo la *metáfora* la categoría primordial del arte en general, y del teatro en particular los signos aparecen en la escena como sustituciones simbólicas. Ese carácter metafórico opera a través de la inclusión de elementos estéticos que superan las estereotipias sociales corrientes.

El teatro comunica cosmogonías por medio de la acción simbólica que se construye con la expresión verbal, gestual, los movimientos, las luces, las sombras, los sonidos, la música, los objetos y sus disposiciones en el espacio, y la acción de los actores.

Esta disciplina debe asegurar la posibilidad de que los alumnos utilicen su cuerpo como instrumento expresivo, en función de la comunicación simbólica.

Resulta imprescindible que cada uno de los alumnos sea sujeto de enseñanza del teatro ya que mas allá de las posibilidades que cada uno posea se debe garantizar la participación de todos mediante propuestas que les permitan ejercer nuevos y variados roles en el proceso teatral.

Será de suma importancia considerar los aportes de otras disciplinas (la música, la plástica, la expresión corporal, las prácticas del lenguaje) en la construcción del acontecimiento teatral como así también recursos provenientes de distintas propuestas estéticas teatrales como el teatro de títeres y objetos, el clown, el mimo, la comedia del arte, el circo, el teatro de sombras, el teatro callejero, la murga, entre otras.

El trabajo teatral sistemático, que implica las practicas continuas de exploración, producción y recepción, aportara al desarrollo cognitivo integral del niño. Explorando se desarrollan los esquemas perceptivos favoreciendo la lectura sensible de la realidad. Produciendo el alumno planea y concreta interactuando con otros. Desarrollando las posibilidades de recepcion se estimula la actitud critica fundada acerca de lo producido, sea propio o ajeno.

El proceso pedagógico teatral debe ineludiblemente partir del registro de la realidad particular de cada grupo de alumnos: debiéndose hacer un diagnostico concreto de cada situación, atendiendo a sus conocimientos previos, su entorno sociocultural, sus intereses y posibilidades. Partiendo del estudio de las condiciones reales y concretas en las que se desarrollará cada proceso de enseñanza-aprendizaje, se asegura que las situaciones de enseñanza que se planteen en el marco del proyecto anual se concreten en aprendizajes significativos y equitativos para cada uno de los alumnos.

Propósitos

El docente tiene la responsabilidad de:

- Desarrollar un trabajo tendiente a que el alumno valore su cuerpo como instrumento de expresión.
- Proponer un tipo de trabajo que permita hacer hincapié en la importancia de la comunicación y elaboración grupal.
- Llevar a cabo una práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación.
- Posibilitar a los alumnos el desarrollo de sus capacidades relacionales intra e interpersonales, en un proceso de construcción de la identidad individual y social.
- Trabajar para que los alumnos puedan adquirir capacidades que les permita comprender y crear mensajes, expresarse y comunicarse, con distintos tipos de signos (lingüísticos, corporales, plásticos, sonoros, etc.).
- Crear condiciones para que la evolución en el acceso al código del lenguaje específico, proporcione al alumno la posibilidad de resignificar las percepciones y expresiones de la realidad comprendiéndola y modificándola a su vez.

- Brindar propuestas tendientes a que el alumno descubra en el uso de la metáfora la posibilidad de dar nuevas dimensiones a la producción y recepción teatral.
- Posibilitar que los alumnos puedan percibir y opinar como espectadores activos en la recepción de hechos teatrales para el desarrollo de un juicio critico fundado en los conceptos teatrales aprendidos.

Organización de contenidos

Tomando los dos núcleos temáticos que se proponen para cada ciclo como núcleos conceptuales que ordenan los contenidos, y el entrecruzamiento con los ejes (lenguaje, producción, recepción, contexto sociocultural) a partir del reconocimiento de la sintaxis o formas de organización del **lenguaje teatral**, la articulación de los elementos en la **producción, la interpretación** del producto y las vinculaciones con **el contexto socio-cultural** es que se propone este planteo organizacional como herramienta para la planificación de los contenidos. El orden en que se exponen los contenidos no supone una secuencia.

Contenidos

Núcleo temático: El cuerpo teatral

Este núcleo temático pretende aglutinar los contenidos relacionados con el reconocimiento, el uso y la valoración del cuerpo como instrumento de la acción teatral.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Eje del lenguaje	Eje de la producción	Eje de la recepción	Eje del contexto sociocultural
El sujeto real (actor). El cuerpo y su potencial expresivo. El cuerpo como emisor y receptor de mensajes. Valoración de las posibilidades del propio cuerpo y del compañero. Percepciones del cuerpo y del entorno. Las percepciones auditivas, visuales, táctiles y olfativas. Diferenciación de movimiento y acción. El registro de sensaciones, emociones, imágenes, ideas. Reacción corporal y verbal ante diferentes estímulos (internos y externos).	Valoración del cuerpo como instrumento de expresión. Exploración de las posibilidades de registro y respuesta sensorial integrada del cuerpo y de la voz. Desinhibición y comunicación. Autoexploración y encuentro con el otro. Las imágenes sensoriales. La imagen corporal. La representación de imágenes con el cuerpo. **Desarrollo de las posibilidades del propio instrumento expresivo a través del trabajo con el movimiento con la voz y el gesto:** Calidades de movimiento. Distintas formas de desplazamientos por el espacio, niveles direccionalidades, posturas físicas y ritmos El uso de los apoyos. Máximos y mínimos (Giros Caídas recuperos saltos) La exploración de relaciones sencillas de espacio-tiempo-energía y sus consecuencias dramáticas. Movimientos simultáneos, sucesivos y alternados del propio cuerpo en relación con los demás y con los objetos. (Imitaciones, espejos, paralelos o sombras) Registro de los opuestos: tensión- relajación. Tono muscular Acciones y gestos cotidianos. Reproducción, variaciones y ficcionalización. El trabajo de la voz como parte del cuerpo. Juegos, imágenes y gestos vocales productivos y reproductivos.	El desarrollo de la atención a través del uso del esquema perceptivo. El respeto por el tiempo y el espacio del trabajo propio y ajeno. La percepción: libre y orientada. La percepción parcial-percepción global. La percepción sensorial. La percepción analítica: discriminación de elementos componentes del uso expresivo del cuerpo en manifestaciones artística o de la realidad observadas y o producidas. Su discriminación- su memorización su evocación. La información sensorial y su forma de expresión. La exploración multisensorial y lúdica. El cuerpo en su relación con el espacio, con los otros, con los objetos y con la realidad circundante. Reconocimiento y discriminación de formas, sonidos, gestos, movimientos y acciones corporales.	El uso del cuerpo en la cotidianeidad de su entorno. El trabajo con imágenes corporales extraídas del contexto particular de los alumnos. La reproducción de posturas, gestos, movimientos, sonidos, relaciones con los objetos, usos y costumbres de su realidad.

Núcleo temático: El juego teatral

Este núcleo abarca los contenidos relacionados con este específico juego que pose reglas y características propias. Atiende al juego de la ficción simbólica, sus elementos y las convenciones que organizan su desarrollo.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Eje del lenguaje	Eje de la producción	Eje de la recepción	Eje del contexto sociocultural
Las reglas del juego de la ficción Las convenciones lúdicas. Los elementos componentes del juego teatral: **Sujeto:**El sujeto imaginario (roles). Roles conocidos e imaginarios. Rol opuesto y complementario. Rol cercano y lejano. **Acción:** Las acciones reales e imaginarias. Acciones cotidianas y no cotidianas. Acción e intención: el objetivo, objetivo oculto. Acciones transformadoras. **Conflicto:** El conflicto con los demás: acción y reacción en oposición. El conflicto con el entorno y las cosas. El conflicto con uno mismo. **Entorno:** El espacio del juego teatral. Relaciones con el espacio total, parcial, personal y compartido. Espacio de la actuación (espacio de la ficción). Transformaciones reales e imaginarias del espacio. Las circunstancias dadas, los indicios del antes y el después. Espacio del espectador.	El juego teatral como situación lúdico-simbólica. Las reglas de este juego. Juegos de socialización (el vínculo y la confianza individual y grupal). Juegos de desinhibición y sensibilización (el animismo y la exploración del mundo cercano). Juegos de roles. Juegos de estimulación dirigida (la exploración de los propios recursos corporales y vocales). Juegos de improvisación con diferentes grados de ingerencia del docente en su conducción. Desde la estimulación continua hacia el trabajo con propuestas acotadas. Improvisación a partir de diferentes estímulos provenientes de otros lenguajes o de datos de la realidad. Adaptación a las propuestas de los compañeros y a las consignas del docente durante la improvisación. Respeto a la propuesta convenida para improvisar. Desarrollo de la acción dramática de acuerdo al entorno, al rol y al conflicto planteado. Improvisaciones a sala total simultáneas o en subgrupos. La organización simple de acciones como secuencia teatral. Exploración de los objetos de uso cotidiano y escenoplásticos y su vinculación con la acción dramática. La acción con el objeto real, con el objeto transformado y con el objeto imaginario. Objeto imaginario. Observación e imitación de acciones. Diferenciación de movimiento y acción. Exploración de diferentes tipos de conflictos: con el otro, con el entorno y con uno mismo. Construcción del espacio de la ficción a través de las acciones. El espacio real: El espacio escénico (para actuar) y el espacio teatral (el escénico mas el del espectador). El ejercicio del rol de actor y de rol de espectador.	Reconocimiento de los elementos visuales, del lenguaje teatral, plásticos, musicales y de la danza en producciones teatrales. El registro de su uso en producciones propias. La expresión de asociaciones significativas. El análisis de la relación entre los elementos percibidos-reconocidos. Reflexión acerca de sus producciones. Respeto en la recepción del trabajo del compañero. Análisis y aportes con relación a la propuesta planteada. Participación como espectadores del trabajo de otros compañeros (fin de ciclo). Participación como espectadores de espectáculos teatrales. Construcción del pensamiento crítico y el juicio estético mediante la elaboración de la opinión personal.	El teatro como producción artística. Su especificidad y sus relaciones con otras disciplinas artísticas: literatura, plástica, música, danza. Las producciones teatrales del entorno; su análisis. Registro de diferentes manifestaciones teatrales (circo, teatro de sombras, títeres, etc.). Vinculación del hecho teatral con otras expresiones del medio cultural. - Criterios de valoración de las manifestaciones estéticas del entorno cultural. -Las relaciones entre el teatro y otros medios de comunicación: radio, cine, video y televisión

Orientaciones didácticas

Enseñar y aprender teatro supone un tipo de trabajo que se centra en el hacer reflexivo.

Accionando y luego analizando lo hecho, el alumno construirá su propio saber hacer teatral.

Para el abordaje de la acción el docente deberá orientar el proceso de exploración y uso del cuerpo como instrumento. Debe partirse del cuerpo como herramienta expresiva por ello son tan importantes las propuestas que se relacionen con el autoconocimiento y la conciencia corporal.

El trabajo a desarrollar, especialmente propuesto en el núcleo temático "El Cuerpo Teatral", propone al cuerpo como eje, el reconocimiento del mismo, de sus posibilidades y también de sus dificultades. Un registro sensible, respetuoso y valorizador de la especialidad de cada uno como individuo tendiente a construir y utilizar su imagen propioceptiva.

La posibilidad del disfrute de la exploración con este cuerpo-instrumento aparece como un buen punto de partida para el desarrollo de su disponibilidad creciente. El cuerpo se relacionara con otros y transmitirá ideas, conceptos, emociones, sensaciones, así se desarrollara la fase comunicativa del trabajo, en la que el sujeto que aprende lo hace con otros y para comunicar a otros. La búsqueda del uso expresivo del cuerpo (que exterioriza lo que siente o piensa) a través del movimiento, los gestos y el uso de la voz, es uno de los procesos mas importantes a desarrollar en esta etapa.

Resultara necesario que el juego teatral pueda darse en un clima de confianza propicio para la superación de inhibiciones y temores, de los alumnos, con respecto al uso de su propio instrumento expresivo.

Partiendo del libre juego, que los niños llevan a cabo espontáneamente, en el que desde el como si, plantean roles, espacios, conflictos, se trabajara para que progresivamente se organicen los elementos dentro de la estructura dramática hacia el desarrollo de la ficción teatral. El juego es un importante recurso didáctico que permite modificar e incorporar contenidos desde lo vivencial. La propuesta lúdica requiere de un sustento pedagógico para arribar a los resultados deseados, desde donde y para qué se propone un juego y no el jugar por "solo jugar", marca la diferencia en su aplicación en el proceso de aprendizaje. El juego funciona desde esta concepción como formador y como un instrumento para facilitar el proceso de socialización y desinhibición hacia la comunicación.

El punto de partida en esta etapa, es el juego sin espectadores en improvisación simultánea en la que cada uno asumirá un rol elegido u otorgado a partir de diferentes intervenciones docentes. Por ejemplo puede proponerse un espacio ficcional determinado que se construya a partir del uso del espacio real transformado. En ese espacio se desarrollara la acción. Puede ser la asignación de roles una construcción del grupo en la que los niños imaginen quienes habitan ese espacio, puede ser también a propuesta del docente, interviniendo con el objetivo, por ejemplo, de que los roles que juegan cada uno no sean siempre los mismos.

En las improvisaciones que se desarrollarán en el espacio total primero y luego habilitaran progresivamente los espacios de actor y de espectador, los alumnos jugaran respetando ciertas pautas previamente acordadas, interactuando con otros pudiendo accionar de acuerdo a lo que se plante en el "aquí y ahora" de la ficción.

En este ciclo los alumnos podrán ir incorporando código y convenciones respecto del juego teatral, podrán atender o fijar previamente algunas pautas con respecto al espacio y el tiempo de la acción, los roles y las acciones a desarrollar en cada juego de improvisación.

Es importante que cada nuevo encuentro con los elementos del lenguaje produzca una revalorización, una resignificación de lo ya aprendido, para ello se requiere de una didáctica que avance en grados de complejidad en el análisis y conceptualización con relación a los núcleos básicos de formación que el alumno ya ha recibido.

Se debe propiciar la participación de todos atendiendo a los tiempos y características particulares. Resulta importante que cada alumno pueda ejercer distinto tipo de roles, y desarrollar juegos de improvisación que expresen la particularidad de su mirada sobre la realidad.

En una improvisación en la que participen todos los niños es importante que se pueda reflexionar acerca de ese hacer para valorar las competencias puestas en juego. Por ejemplo los alumnos pueden pensar acerca de cómo fue su participación, si todos hablaban a la vez o si podían escucharse en el desarrollo y de acuerdo a este análisis convenir pautas para avanzar en el o los próximos juegos de ficción que se planteen. Es importante la participación docente orientando el análisis hacia los logros y las dificultades que en cada juego vayan apareciendo a partir de la propuesta particular planteada.

En la medida que los alumnos puedan ir asumiendo el rol de espectadores pondrán en juego sus capacidades de observación y de apreciación. La escucha atenta de la propuesta del otro, el intercambio de opiniones y comentarios, el aporte de ideas o soluciones distintas ayudara a los alumnos a construir con otros el conocimiento, reflexionando sobre su propia práctica y pudiendo modificarla. En este punto se recomienda especialmente la participación como espectadores de distintos tipos de espectáculos con diversos recursos teatrales para estimular el análisis y la producción de discursos críticos en el alumno.

El docente, a la hora de proyectar el trabajo en el aula, debe interrelacionar los contenidos que aparecen enunciados dentro de los cuatro Ejes: **Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto**. Dichos Ejes forman parte de los Núcleos Temáticos y deben trabajarse de manera simultánea. Creemos que a partir de esta simultaneidad, los alumnos podrán acceder a un saber hacer más profundo y completo dentro de la disciplina teatral.

Con el único fin de explicitar este modo de trabajo, sugerimos a continuación un ejemplo concreto a partir del trabajo con el Núcleo Temático Juego teatral.

Si, por ejemplo, el docente tiene como propósito trabajar el conflicto con el entorno, a partir del planteo de una improvisación grupal donde proponga determinadas características del espacio de la acción teatral, podrá establecer distintos aspectos de los contenidos, secuenciando las actividades a partir de la relación de los distintos Ejes. Así en el desarrollo de la acción teatral el alumno deberá respetar la propuesta convenida para improvisar, desarrollar la acción de acuerdo al entorno (eje de la producción), transformar el espacio real en espacio de ficción atendiendo a las relaciones entre estos tipos de espacios (eje del lenguaje), luego del juego de improvisación los alumnos reflexionaran acerca de lo producido en un marco de respeto hacia la producción propia y la del compañero hacia un análisis de los aportes y también de las dificultades con respecto a la situación planteada (eje de la recepción). Pueden buscarse asociaciones de la situación teatral vivida con otras ficcionales que hayan espectado los alumnos en el cine, teatro, televisión o que hayan escuchado como historia narrada, de la misma manera se pueden establecer relaciones entre sucesos de su propia realidad cotidiana y la situación ficcional vivida (eje del contexto).

A través de lo ejemplificado se pretende explicitar la presencia asociada de los contenidos de los cuatro ejes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Corresponde al docente seleccionar en cada caso aquellos que desea subrayar y compartir con los alumnos la importante tarea de diferenciarlos conceptualizándolos con el objetivo de hacer cada vez más conciente en ellos la complejidad del saber hacer teatral.

Evaluación

Durante muchos años la perspectiva de intervención dominante en la educación artística hacía poco más que estimular el aprendizaje de destrezas y favorecer la expresión. Se sostenía que las realizaciones artísticas eran resultado de un *don* que nos venía dado, por lo que la evaluación, de darse, se reducía a la constatación de lo que había en cada momento. En la actualidad se considera el arte y, en concreto, las prácticas artísticas, como un vehículo para la adquisición y producción de conocimiento

y como una forma más, entre otras, de relacionarse e interaccionar con el medio físico y sociocultural. A partir de la selección de criterios evaluativos el docente podrá evaluar si las propuestas desarrolladas durante el proceso han sido adecuadas y si los alumnos han adquirido saberes nuevos de los que pueden disponer. La selección de estos criterios debe hacerse teniendo en cuenta los propósitos planteados en el proceso que se evalúe. Es de suma importancia entonces, tomar como referencia la totalidad del proceso realizado y no solo los productos conseguidos. El docente debe explicitar a los alumnos aquello que se evalúa en cada instancia, de esta manera los niños podrán reflexionar sobre los logros de aprendizaje alcanzados. En un primer momento es solo el docente el que determina las pautas de evaluación, clarificando conceptos para que el grupo de alumnos tome conocimiento del lenguaje técnico y los elementos que se evaluaran. Luego se habilitara una instancia en la que la observación y reflexión crítica de los trabajos se realizará conjuntamente entre alumnos y docente, teniendo como objetivo subrayar los aciertos, enriquecerlos, y dar la oportunidad de modificaciones y corrección de los errores y dificultades observados durante el proceso en relación con los propósitos planteados.

Dentro de esta concepción evaluativa se proponen como instrumentos adecuados, y que deben ser usados en alternancia e integradamente: la autoevaluación, la devolución y la evaluación grupal.

- la autoevaluación permitirá a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso, revisando y valorando sus posibilidades expresivas y comunicativas, comparando su progreso con lo que esperaba lograr y detectando los obstáculos que ha enfrentado y sus logros.
- La devolución habilitara un espacio de dialogo en donde el docente con los alumnos realizan ajustes acerca de los modos en que realizaron la improvisación o ejercicio en los que intervienen el cuerpo, el espacio, la relación grupal, los procedimientos de ficcionalización, etc. De esta manera se aclaran los alcances del contenido que se está trabajando, verbalizando valores y conceptos propios de la materia.
- La evaluación como construcción grupal en la que se abre el debate sobre los roles, la dinámica grupal, los contenidos trabajados, la producción, etc.

En cualquiera de las situaciones la información evaluativa volcada no debe restringirse a la reseña de los puntos débiles, sino que debe comprender un diseño necesario para la modificación en acción de los errores detectados. El resultado de una evaluación deberá incidir no sólo sobre las conductas del alumno, sino también sobre las del profesor, sobre la planificación, sobre la propia evaluación y en especial sobre los instrumentos de medida.

Por ello se sugiere que se evalúe en situaciones cotidianas del aula y en condiciones reales de trabajo, no mediante pruebas, exámenes escritos u otros instrumentos ajenos a la dinámica teatral.

Es importante que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos siempre tenga una estrecha relación con las condiciones didácticas en que se produjeron, siendo fundamental que el docente reflexione en forma permanente sobre su desempeño en el aula, si ha logrado ser claro en las explicaciones o consignas, si ha tenido una actitud de escucha y ha propiciado un espacio de dialogo para que el alumno exprese sus dudas e inquietudes, por medio del trabajo teatral.

Bibliografía

Aguilar, María José, *Técnicas de animación grupal.* Buenos Aires, Espacio, 1992.

Akoschky, Judith y otros, Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Angoloti, Carlos, *Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*, Madrid, De La Torre, 1990.

Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, *El Juego: necesidad, arte y derecho*, Buenos Aires, Bonum, 1996.

Brook, Peter, *El espacio vacío. Arte y técnica del Teatro.* Barcelona, Nexos, 1990.

De Alba, Alicia, *Currículo: crisis, mito y perspectiva.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Cañas, José, *Didáctica de la Expresión Dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula.* Barcelona, Octaedro, 1992.

Cervera, Juan, *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Cincel-Kapelusz, 1981.

Chapato, María Elsa, "El Teatro como conocimiento escolar", Panelista, Segundo Encuentro Red Nacional de Profesores de Teatro. Mendoza, 2002.

DGCyE, Dirección de Educación Artística, *El Teatro en el sistema educativo.* La Plata, 2000. Disponible en www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica.

Elola, Hilda, *Teatro para Maestros. El juego dramático para la expresión creadora.* Buenos Aires, Marymar, 1999.

García Huidobro, Verónica, "Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la Educación Artística", en *Educarte*, Nº 21. Santiago de Chile, Sociedad Chilena de Educación por el Arte, 2000.

_____, Pedagogía teatral: metodología activa en el aula. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005.

González de Díaz Araujo, Graciela y otros, *Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente.* Buenos Aires, Aique, 1998.

Hernández, Emilio, "La autoría y sus consecuencias", en *ADE teatro*, Nº 74. Madrid, enero/marzo, 1999.

Holovatuck-Astrosky, Manual de juegos y ejercicios teatrales. Instituto Nacional del Teatro, 2001.

Jara, Jesús, Los juegos teatrales del clown: navegante de las emociones. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Meschke, Michael. Una estética para el teatro de títeres. Instituto Iberoamericano, Gobierno Vasco y Unima Federación España

Meyerhold, Vsevolod, *Teoría Teatral.* Madrid, Fundamentos, 1982 (1971).

Muñoz Santonja, José y Roldán Castro, Ismael, "El teatro como recurso", en *DivulgaMAT*, sitio del Centro Virtual de Divulgación de las Matemáticas de la Comisión de Divulgación de la Real Sociedad Matemática Española (R.S.M.E.). Consultado en http://www.divulgamat.net/weborriak/Cultura/Teatro/Teatromate.asp en febrero de 2008.

Ortiz, Leticia, *La producción colectiva de lo dramático. Taller de teatro para la enseñanza media.* Buenos Aires, Club de Estudio, 1994.

Pavis, Patrice, *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología.* Buenos Aires, Paidós, 2005.

Serrano, Raúl, *Tesis sobre Stanislavski.* México, Escenología, 1996.

_____, *Nuevas Tesis sobre Stanislavski: fundamentos para una teoría pedagógica.* Buenos Aires, Atuel, 2004.

Sormani, Nora Lía, "El niño espectador", en *Los Rabdomantes*, revista de la Escuela de Artes del Teatro, Nº 4. Buenos Aires, Universidad del Salvador, 2004.

Tirri, Néstor, *Realismo y teatro argentino.* Buenos Aires, La Bastilla, 1973.

Trozzo, Ester y otros, *Didáctica del Teatro 1.* Buenos Aires, Inteatro, 2004.

_____, *Didáctica del Teatro 2.* Buenos Aires, Inteatro, 2004.

Ubersfeld, Anne, *Semiótica teatral.* Madrid, Cátedra, 1989.

_____, *La escuela del espectador.* Madrid, ADE, 1997.

Úcar Martínez, Xavier, "La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral", en *RELIEVE*. Revista electrónica del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Vol. 6, Nº 1. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, 2000. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm en febrero de 2008.

Valenzuela, José Luis, *Antropología teatral y acciones físicas*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 2000.

_____, *Las piedras jugosas: una aproximación al teatro de Paco Giménez*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 2004.

Vega, Roberto, El Teatro en la educación. Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.

Vigotski, Lev Semionovich, *Imaginación y arte en la infancia*. Madrid, Akal, 1982.

Wigdorovitz de Camilloni, Alicia, "La evaluación formativa y formadora", ponencia presentada en el 5º Congreso Nacional de Educación "Acerca de Estrategias y Prácticas Docentes". Buenos Aires, 2006.

Sitios recomendados

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/default.cfm
http://andamio.freeservers.com/dida.htm
http://www.arthist.lu.se/kultsem/semiotics/kult_sem_spb.html#Search
http://www.bibliotecateatral.org.ar
http://www.clownplanet.com/home.htm
http://www.documentadramaticas.edu.ar
http://www.temakel.com/seccionteatro.htm

Educación Física

Primer ciclo

Índice

La enseñanza de la Educación Física en el Primer Ciclo 351

Expectativas de logro 352

Organización de contenidos 353

Eje: corporeidad y motricidad 353

Orientaciones didácticas 355

Orientaciones para la evaluación 355

Eje: corporeidad y sociomotricidad 356

Orientaciones didácticas 357

Orientaciones para la evaluación 357

Eje: corporeidad y motricidad en relación con el ambiente 358

Orientaciones didácticas 359

Orientaciones para la evaluación 359

Bibliografía 360

Páginas Web 361

La enseñanza de la Educación Física en el Primer Ciclo

En la enseñanza de la Educación Física el docente tendrá en cuenta que al enseñar transmite a través de su práctica una concepción del área, habilitando o limitando oportunidades para que cada niño y niña pueda constituir su corporeidad y motricidad, contribuyendo a su formación integral en los diferentes contextos en que se desarrollan.

Al transitar la escolaridad primaria, los niños y niñas van construyendo una representación de la Educación Física que puede resultar facilitadora u obstaculizadora de los aprendizajes. Aprender Educación Física implica aprender a conocer su cuerpo, a experimentar sus posibilidades de actuación motriz, a comunicarse ampliando sus recursos expresivos, a jugar con los otros y a vincularse con el ambiente.

El docente presentará situaciones didácticas en las que los niños y niñas exploren, descubran, compartan actividades motrices, juegos, resuelvan problemas y reflexionen acerca de las experiencias compartidas. Propondrá una amplia gama de juegos –cooperativos y de oposición– en una secuencia de complejidad creciente: juegos masivos, juegos con refugios, con zonas prohibidas o permitidas, juegos utilizando distintas formaciones, juegos por bandos, entre otros, con participación de los alumnos en su construcción.

Los niños y niñas van transitando un proceso de descentración que les posibilita esperar turnos, acordar reglas, desempeñar roles y respetar funciones. Así, las habilidades motoras básicas –correr, saltar, rolar, etc.– que los niños han explorado en el nivel inicial se retoman en este primer ciclo combinando acciones motrices en función de los requerimientos de las situaciones ludomotrices a resolver. Se enseñará a los niños y niñas a percibir las modificaciones que se producen en su corporeidad como consecuencia de la actividad motriz, asumiendo actitudes de cuidado de sí mismos y de sus compañeros.

Para que el sujeto pueda construir su corporeidad y reconocer la de los otros es necesario que se apropie, progresivamente, de saberes relacionados con ésta y su relación con el ambiente. En este sentido, se espera que el docente ayude al alumno a reconocer sus capacidades y posibilidades tanto como sus limitaciones, y que use, disfrute y valore su corporeidad.

Aprender a ayudarse, a reflexionar sobre sus actitudes en diversas situaciones y a evaluarse representan algunos de los desafíos que afrontarán los niños y niñas en el primer ciclo.

En el **primer año** de la escuela primaria, el ingreso a un nuevo ámbito escolar supone para cada niño y niña una vivencia singular, y en esto influyen diversos factores: las ansiedades frecuentes en este pasaje, las variadas experiencias previas de aprendizaje, las particularidades de los diferentes contextos, haber asistido o no al nivel inicial, entre otros.

La escuela primaria, junto con la escuela de nivel inicial, debe planificar situaciones de articulación que faciliten el tránsito de los niños y niñas de un nivel al otro. Recorrer la escuela, conocer sus diferentes espacios, el lugar de la clase de Educación Física y las personas que se encargan de las diversas funciones, resultan experiencias útiles para familiarizarse con este nuevo ámbito.

En la clase de Educación Física el docente promoverá un espacio de encuentro, aprendizaje y disfrute donde los niños y niñas, a través de su mediación, acordarán formas de relacionarse que posibiliten una buena convivencia, el cuidado y el respeto por los otros, teniendo en cuenta en este proceso de adaptación los tiempos y necesidades de cada niño y niña.

Expectativas de logro

Al finalizar el ciclo se espera que los alumnos/as:

- Disfruten de variadas situaciones sociomotrices para un aprendizaje motor saludable y placentero.
- Jueguen a partir de actividades ludomotrices compartidas, construyan el sentido del juego, acuerden las reglas y empleen organizaciones tácticas básicas.
- Usen habilidades motoras básicas y combinadas, con objetos y sin ellos, en situaciones de juego con utilización de nociones espacio temporales en distintos ámbitos.
- Reconozcan y asuman distintas posturas.
- Exploren y reconozcan las capacidades condicionales en sus acciones motrices.
- Elaboren formas de expresión y comunicación corporal y gestual en grupos.
- Constituyan grupos, aceptando y valorando las características de cada uno.
- Participen en experiencias en el ambiente natural con creciente autonomía y actitudes de protección del mismo.
- Asuman actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente en actividades motrices compartidas.

Organización de contenidos

Eje: corporeidad y motricidad

1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO
Constitución corporal • Las capacidades motoras y su tratamiento integrado para la constitución corporal: **Capacidades condicionales** - La resistencia aeróbica en actividades ludomotrices de duración breve. - La fuerza rápida en las acciones motrices básicas. - La flexibilidad. Su exploración lúdica. - La velocidad y su adecuación a diversas situaciones ludomotrices. **Capacidades coordinativas** - Las capacidades coordinativas y su relación con el aprendizaje de las distintas habilidades motrices básicas. - El control del equilibrio en las distintas situaciones motrices, estáticas y dinámicas. - La orientación y ubicación en el espacio con referencia a los objetos y a sus compañeros en actividades motrices básicas. - El ritmo en las distintas acciones motrices. • Las tareas motrices para el desarrollo simultáneo e integrado de las capacidades condicionales y coordinativas. • Las sensaciones de placer y de esfuerzo compartido en la realización de tareas motrices. • Las actividades motrices significativas y placenteras como hábito.	**Constitución corporal** • Las capacidades motoras y su tratamiento integrado para la constitución corporal: **Capacidades condicionales** - La resistencia aeróbica en actividades ludomotrices de duración breve con autorregulación del esfuerzo. - La fuerza rápida en las acciones motrices básicas. - La flexibilidad y la relación con las posibilidades de diferentes partes del cuerpo. - La velocidad en desplazamientos variados, con cambios de acuerdo a la situación. **Capacidades coordinativas** - Las capacidades coordinativas y su relación con el aprendizaje de las distintas habilidades motrices básicas. - El control del equilibrio en las distintas situaciones motrices, estáticas y dinámicas. - La orientación y ubicación en el espacio con referencia a los objetos y a sus compañeros en actividades motrices básicas. - El ritmo en las distintas acciones motrices. • Las tareas motrices para el desarrollo simultáneo e integrado de las capacidades condicionales y coordinativas. • Las sensaciones de placer y de esfuerzo compartido en la realización de tareas motrices. • Las actividades motrices significativas y placenteras como hábito.	**Constitución corporal** • Las capacidades motoras y su tratamiento integrado para la constitución corporal: **Capacidades condicionales** - La resistencia aeróbica en actividades ludomotrices de duración breve con autorregulación del esfuerzo. - La fuerza rápida en acciones motrices básicas. - La flexibilidad y su relación con las habilidades motrices básicas. - La velocidad en situaciones ludomotrices variadas, con cambios de ritmos de acuerdo a la situación. **Capacidades coordinativas** - Las capacidades coordinativas y su relación con el aprendizaje y utilización de las distintas habilidades motrices básicas. - El control del equilibrio en las distintas situaciones motrices, estáticas y dinámicas. - La orientación y ubicación en el espacio con referencia a los objetos y a sus compañeros en actividades motrices básicas. - La diferenciación de ritmos en las acciones motrices. • Las tareas motrices para el desarrollo simultáneo e integrado de las capacidades condicionales y coordinativas. • Las sensaciones de placer y de esfuerzo compartido en la realización de tareas motrices. • Las actividades motrices significativas y placenteras como hábito.

Conciencia corporal • Conocimiento de las posibilidades motrices. - La predominancia lateral. Su discriminación y utilización espontánea. - Las acciones motrices segmentarias y su utilización significativa. • Actitudes, posturas, gestos y su manifestación espontánea. • La sensación de placer en la realización de tareas motrices. • El cuidado de sí mismo y de los otros en las situaciones motrices. **Habilidades motrices** • **De desplazamiento:** correr, caminar, saltar, traccionar, empujar; trepar, esquivar y suspensiones; apoyos y rolidos. • **De dominio corporal:** flexión, giros, extensión, suspensión y otros. • **De manipulación:** pasar, recibir, lanzar, botar o picar, golpear y conducir objetos con uso de objetos intermediarios. Malabares. • Utilización de las habilidades motoras en situaciones diversas. • Construcción de tareas para la práctica de habilidades motrices básicas en distintos ámbitos.	**Conciencia corporal** • Conocimiento de las posibilidades motrices. - La predominancia lateral. Su discriminación y utilización consciente. - Las acciones motrices segmentarias y su utilización significativa. • Actitudes, posturas y gestos; situaciones para su manifestación lúdica y espontánea. • La sensación de placer en la realización de tareas motrices. • El cuidado de sí mismo y de los otros en las situaciones motrices. **Habilidades motrices** • **De desplazamiento:** correr, caminar, saltar, traccionar, empujar; trepar, esquivar y suspensiones; apoyos y rolidos. • **De dominio corporal:** flexión, giros, extensión, suspensión y otros. • **De manipulación:** pasar, recibir, lanzar, botar o picar, golpear y conducir objetos con uso de objetos intermediarios, malabares. • Consolidación y utilización en situaciones diversas. • Construcción de tareas para la exploración de habilidades motrices básicas y combinadas en distintos ámbitos.	**Conciencia corporal** • Conocimiento de las posibilidades motrices. - La predominancia lateral. Su registro y aprovechamiento. - Las acciones motrices globales y segmentarias; su combinación y utilización significativa. • Actitudes, posturas y gestos; desarrollo a partir de su manifestación lúdica y espontánea. • La sensación de placer en la realización de tareas motrices. • El cuidado de sí mismo y de los otros en las situaciones motrices. **Habilidades motrices** • **De desplazamiento:** correr, caminar, saltar, traccionar, empujar; trepar, esquivar y suspensiones; apoyos y rolidos. • **De dominio corporal:** flexión, giros, extensión, suspensión y otros. • **De manipulación:** pasar, recibir, lanzar, botar o picar, golpear y conducir objetos con uso de objetos intermediarios, malabares. • Combinaciones y utilización en situaciones diversas. • Construcción en pequeños grupos de recorridos y juegos para la aplicación de habilidades motrices en distintos ámbitos.

Orientaciones didácticas

Si bien los tres ejes están presentes en la clase de alguna manera,la consigna que plantea el docente expresa en cuál ha focalizado su intencionalidad pedagógica. Así, cuando pretende enseñar contenidos referidos a la constitución corporal el docente debe convocar la atención del alumno respecto de las capacidades condicionales y coordinativas que se van utilizando en diversas actividades ludomotrices.

Por ejemplo, al finalizar una actividad en la que los niños y niñas han realizado varias carreras cortas, el docente los ayudará a descubrir la capacidad que han puesto en juego. Del mismo modo, si el docente se encuentra enseñando contenidos vinculados con la conciencia corporal – como sucede con la predominancia lateral y las acciones segmentarias- , puede plantear una tarea de exploración en la que los alumnos ensayen diferentes lanzamientos para embocar en un aro, probando en forma alternada con cada mano y reafirmando aquella con la que le resulta más fácil embocar.

En cuanto a las habilidades motrices, resulta conveniente presentar situaciones en las que se proponga su exploración, como así también su uso en la resolución de problemas, evitando la práctica repetitiva o rutinaria. Se recomienda, entonces, enseñar las habilidades motrices preferentemente en situaciones jugadas, donde paulatinamente se vaya convocando la atención de los niños y niñas respecto de las cuáles se han utilizado al jugar.

Paralelamente, se debe poner un énfasis especial en la reflexión compartida acerca de la importancia del cuidado de sí mismo y de los otros en el desarrollo de las actividades motrices.

Orientaciones para la evaluación

Es necesario que los niños se integren al proceso de evaluación. Esto implica reconocer con ellos sus condiciones de partida, compartir apreciaciones sobre sus avances y los de sus compañeros, proyectar juntos logros posibles y construir indicadores de esos logros, de un modo adecuado a sus formas de pensamiento. Así mismo, supone generar un espacio para que los niños puedan expresar sus opiniones acerca de la propuesta de enseñanza y participar de la toma de decisiones acerca del proceso a seguir. De allí la importancia de proponer a los niños la evaluación como una tarea compartida, una oportunidad en la que al co-evaluarse se brindan o pidan ayuda.

Una situación de evaluación para segundo año se lleva a cabo en un juego cooperativo donde los niños, organizados en tríos, se desplazan por un espacio en donde hay diferentes elementos que determinan potenciales recorridos a ser elegidos por los que se desplazan. El tercer integrante observa y registra: 1. ¿Cuántas veces se le escapa la pelota a cada uno? 2. ¿Quién pasa la pelota tratando de que el compañero la reciba con facilidad? 3. ¿Qué ocurre cuando se encuentran con otros tríos? Luego se rotan los roles y al final se reúnen con el docente para compartir los registros y se hacen aportes acerca de cómo mejorar en esta habilidad.

EJE: CORPOREIDAD Y SOCIOMOTRICIDAD

1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO
La construcción del juego sociomotor • La estructura de los juegos sociomotores como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. - Los juegos sociomotores cooperativos y de oposición en dúos, pequeños y grandes grupos. Su finalidad y forma de jugarlos. - El grupo, su constitución y sentido de pertenencia. - La aceptación del oponente como compañero de juego. - Las reglas adecuadas para un juego participativo e inclusor. - La resolución de situaciones simples durante el juego. - Las habilidades ludomotrices para jugar con los otros. - El espacio necesario para jugar cada juego. La distribución de espacios acotados y elementos para jugar. - La participación en juegos populares y/o tradicionales.	**La construcción del juego sociomotor** • La estructura de los juegos sociomotores como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. - Los juegos sociomotores cooperativos y de oposición en dúos, pequeños y grandes grupos. Consensos sobre su finalidad y forma de jugarlos. - El grupo, su constitución y sentido de pertenencia. - El reconocimiento y aceptación del oponente como compañero de juego. - Los acuerdos básicos sobre las reglas que posibilitan la inclusión de todos. - La resolución compartida de situaciones producidas en los juegos. - Las habilidades ludomotrices propias de cada juego y su utilización cooperativa. - El espacio necesario para jugar cada juego. La distribución compartida de espacios y elementos para jugar. - La participación en juegos populares y/o tradicionales con adaptaciones propuestas por el grupo.	**La construcción del juego sociomotor** • La estructura de los juegos sociomotores como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. - Los juegos sociomotores cooperativos y de oposición, en dúos, pequeños y grandes grupos. Consensos sobre su finalidad, forma de jugarlos, adecuación y cambios. - El grupo, su constitución y sentido de pertenencia. - El reconocimiento y aceptación del oponente como compañero de juego. - Los cambios de las reglas para posibilitar una mayor inclusión de todos. - La resolución compartida de situaciones producidas en los juegos. - Las habilidades ludomotrices interactivas propias de cada juego y su utilización cooperativa. - El espacio necesario para jugar cada juego. Su delimitación consensuada y la utilización compartida de elementos. - La participación en juegos populares y/o tradicionales con adaptaciones o modificaciones propuestas por el grupo.
Comunicación corporal • Las acciones motrices con intención de vinculación con el o los otros. - Las comunicaciones durante los juegos. - El contacto corporal como forma de vinculación directa. - Las tareas ludomotrices para la mejora de los vínculos. • Las acciones motrices expresivas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas. Su construcción creativa.	**Comunicación corporal** • Las acciones motrices con intención de vinculación con el o los otros. - Las comunicaciones para compartir placenteramente los juegos. - Los distintos contactos corporales y su efecto en la vinculación directa. - Las tareas ludomotrices para la mejora de los vínculos. • Las acciones motrices expresivas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas. Su construcción creativa.	**Comunicación corporal** • Las acciones motrices con intención de vinculación con el o los otros. - Las comunicaciones para compartir placenteramente el juego. - Las distintas formas de utilizar los contactos corporales y su efecto en la vinculación. - Las tareas ludomotrices para la mejora y ampliación de los vínculos. • Las acciones motrices expresivas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas. Su construcción creativa.

Orientaciones didácticas

Resulta imprescindible que las actividades ludomotrices que se propongan sean placenteras para los niños y niñas, incentiven su curiosidad, su imaginación y su capacidad de resolver problemas, constituyendo experiencias de aprendizaje. Y para esto es importante tomar en cuenta las formas de pensamiento, considerar sus intereses, los personajes que los convocan, potenciando así el desarrollo del mundo lúdico en un clima de aceptación y respeto.

Se trata de proponer a los niños y niñas la construcción del juego sociomotor como un ámbito de encuentro en donde todos se sientan incluidos, se diviertan, aprendan y se cuiden. En este proceso ocupan un lugar especial las reglas que niños y niñas acuerdan para jugar juegos que posibiliten la inclusión de todos, evitando aquellos donde la eliminación inhiba de participar a quienes más lo necesitan.

Es necesario ayudar a los niños y niñas a darse cuenta de los componentes que conforman la estructura del juego y estimular su creación colectiva.

Por ejemplo, en un juego de persecución, luego de consensuar algunas reglas básicas, el docente invita a los alumnos a que imaginen cuáles serían los personajes. Tras un rato- cuando el docente observa que ya han aprendido la dinámica de ese juego sencillo-. Y los motiva a pensar de qué modo es posible introducir un mayor desafío. Allí los alumnos proponen una nueva regla que complejicen: quizás se inventen nuevos personajes, se incluya algún objeto o se delimite una zona con alguna función determinada.

Para la enseñanza del juego, es preciso recuperar las posibles secuencias que se explicitan en la primera parte de este Diseño Curricular. Acorde a esto, se recomienda proponer la enseñanza de los juegos sociomotores como un proceso de "ida y vuelta" entre jugar y pensar los problemas del juego, armar un plan para poner a prueba y volver a jugar.

En síntesis, se pretende enseñar a los niños y niñas los juegos sociomotores como construcciones compartidas que a modo de red sostienen el aprendizaje de todos.

En cuanto a la comunicación corporal, se trata de ayudar a los niños y niñas a poner en juego sus recursos expresivos a través de diversas actividades. Un ejemplo para primer año consiste en leer a los alumnos un cuento breve y pedirles luego que traten de corporizar los estados de ánimo que aparecen en los personajes del cuento.

Orientaciones para la evaluación

Se requiere pensar la evaluación integrada al proceso de enseñanza. En una evaluación de inicio los niños y niñas de primer año realizaran un juego que han elegido en función de los que más les han gustado en el nivel inicial.

En este caso, el docente ha elaborado un instrumento que lo ayuda a registrar lo que observa. Algunos indicadores son: 1. ¿Qué reglas tiene el juego? 2. ¿Cuál es su nivel de complejidad? 3. ¿Qué habilidades motrices se ponen en juego? 4. ¿Quiénes disfrutan del juego?. Luego reúne a los niños y niñas y les pregunta si el juego les ha gustado, por qué, qué aprendieron, qué le modificarían. Esto le da al docente información para pensar sobre el proceso de enseñanza.

Otro aspecto a señalar en la necesidad de evaluar las habilidades motrices que se van construyendo en el contexto de situaciones que tengan sentido para los alumnos, evitando su evaluación aislada o descontextualizada.

Eje: corporeidad y motricidad en relación con el ambiente

1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO
La relación con el ambiente • La ubicación y desplazamiento en espacios naturales acotados. • La relación lúdica con elementos naturales: tierra, aire, agua. • Formas sencillas de actuación motriz para preservar el equilibrio ecológico del lugar. **La vida cotidiana en ámbitos naturales** • Las salidas y actividades campamentiles como momentos de vida inhabitual. - Los elementos personales para salidas o tareas en un ambiente natural. - La participación en tareas campamentiles: colaboración en el armado de carpas y preparación del lugar. - Las normas básicas de convivencia y seguridad en una salida o actividad campamentil. **Las acciones motrices en la naturaleza** • Exploración sensoperceptiva de algunos elementos naturales. • Las habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en espacios acotados. • Juegos sociomotores cooperativos, en contacto con elementos naturales seleccionados. • Disfrute estético de la naturaleza. - El paisaje como aspecto del ambiente natural y su contemplación. - La observación de elementos de la naturaleza y el reconocimiento de sus formas, colores y otras características estéticas. - El descubrimiento de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural.	**La relación con el ambiente** • La ubicación y desplazamiento en espacios naturales acotados. • La relación lúdica con elementos naturales: tierra, aire, agua y su cuidado. • Formas sencillas de actuación motriz compartida para preservar el equilibrio ecológico del lugar. **La vida cotidiana en ámbitos naturales** • Las salidas y actividades campamentiles como momentos de vida inhabitual. - La preparación y transporte de elementos personales para salidas o tareas en un ambiente natural. - La participación en tareas campamentiles: colaboración en el armado de carpas y preparación y mantenimiento de la limpieza del lugar. - Las normas básicas de convivencia y seguridad en una salida o actividad campamentil. **Las acciones motrices en la naturaleza** • Exploración sensoperceptiva y reconocimiento de algunos elementos naturales. • Las habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en espacios acotados. • Juegos sociomotores cooperativos, en contacto con elementos naturales, de orientación y búsqueda en espacios acotados. • Disfrute estético de la naturaleza. - El paisaje como aspecto del ambiente natural, su contemplación en grupo. - La observación selectiva de elementos de la naturaleza por sus formas, colores u otras características estéticas. - El disfrute de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural.	**La relación con el ambiente** • La orientación individual y en grupo para desplazarse en espacios naturales acotados. • La relación lúdica y funcional con elementos naturales: tierra, aire, agua y su cuidado. • La previsión de formas sencillas de actuación motriz compartida para preservar el equilibrio ecológico del lugar. **La vida cotidiana en ámbitos naturales** • Las salidas y actividades campamentiles como momentos de vida inhabitual. - La preparación y transporte de elementos personales y del grupo para salidas o tareas en un ambiente natural. - La participación en tareas campamentiles: armado de carpas en pequeños grupos, colaboración en la preparación y mantenimiento de la limpieza del lugar. - Las normas básicas de convivencia y seguridad en una salida o actividad campamentil. **Las acciones motrices en la naturaleza** • El reconocimiento y utilización de algunos elementos naturales para la realización de juegos o actividades de la vida cotidiana. • Secuencias y combinaciones de habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en espacios acotados. • Juegos sociomotores cooperativos, con utilización selectiva de elementos naturales, de orientación y búsqueda en espacios acotados. • Disfrute estético de la naturaleza. - El paisaje como aspecto del ambiente natural, su contemplación en grupo o individualmente, con expresión de sensaciones y emociones. - La observación selectiva e intencional de elementos de la naturaleza por reconocimiento de sus formas, colores u otras características estéticas. - El disfrute de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural.

Orientaciones didácticas

Un aspecto destacable para la propuesta de enseñanza en este eje reside en viabilizar experiencias de experimentación sensible de los elementos del ambiente natural, donde los niños y niñas registren olores, texturas y colores del medio con el que se están relacionando.

Es esperable que los juegos en la naturaleza ayuden a los niños y niñas a sensibilizarse acerca de su cuidado y protección. Por esto, se requiere promover una organización participativa en relación con las tareas comunitarias a desarrollar en la naturaleza.

En un campamento al que habían arribado niñas y niños de tercer año el docente les propuso realizar un juego de reconocimiento durante el cual tenían que correr, saltar, caminar y trepar a medida que iban encontrando en el recorrido las pruebas a realizar. Luego, el docente les pidió que hicieran un croquis del espacio que habían reconocido, incluyendo las zonas donde hicieron las pruebas, y que relataran los olores, texturas y colores que habían percibido.

Se recomienda que la enseñanza de saberes en ambientes con escasa o mediana intervención de la mano del hombre se desarrolle en articulación con otras instancias curriculares.

Orientaciones para la evaluación

Es necesario que la evaluación sea una tarea compartida entre los niños y niñas y el docente, que acompañe toda la experiencia.

Al inicio, resulta necesario pensar con los alumnos qué aprendizajes esperan alcanzar a partir de esa salida. En el proceso el docente vuelve a reunir a los alumnos y juntos evalúan la marcha de la experiencia. Al terminar realizan la evaluación final.

Bibliografía

Argañaraz, Omar, *Los proyectos en el aula*. Buenos Aires, Organización escolar San Miguel, 1997.

Balcells, María Marta y Camerino Foguet, Oleguer, *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona, Inde, 1996.

Blázquez Sánchez, Domingo, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde, 1995.

_____, *Evaluar en Educación Física*. Barcelona, Inde, 1990.

_____, *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

_____, "Elección de un método en Educación Física: las situaciones problemas", en revista Stadium. *Revista de Educación Física y Deportiva*, Nº 97, Buenos Aires, abril de 1983.

Bracht, Valter, *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Vélez Sarsfield, 1996.

Souto, Marta, "La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Contreras Jordán, Onofre, *Didáctica de la Educación Física, un enfoque constructivista*. Zaragoza, Inde, 1998.

Devís Devís, José, *Educación Física, deporte y currículum*. Barcelona, Visor, 1996.

_____, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, Inde, 1992.

DGCyE. Programa de Transformaciones Curriculares, "Marco General de política curricular". La Plata, 2007.

_____, Dirección de Gestión Educativa Ambiental, "Aportes para pensar el diseño curricular desde la Educación Ambiental". La Plata, 2007.

_____, *Anales de la Educación Común*, Nº 5, "Educación y Trabajo". La Plata, 2006.

_____, Dirección de Educación Física, "La planificación, una hipótesis para la enseñanza de la Educación Física". La Plata, 2006.

DGCyE, SSE, Programa de Jornada Extendida, "La organización participativa". La Plata, 2005.

_____, "Autodiagnóstico y participación". La Plata, 2005.

DGCyE, Dirección de Educación Física, "La comprensión en las clases de Educación Física". La Plata, 2005.

_____, "La enseñanza de los juegos y deportes en el CEF". La Plata, 2004.

DGCyE, DEGB, Programa Jornada Extendida, "Adolescentes en la escuela. Reflexiones acerca de los sujetos, la identidad y el sentido". La Plata, 2004.

_____, "Transformar la escuela con los adolescentes". La Plata, 2004.

_____, "Los aprendizajes motores en el medio natural". La Plata, 2004.

DGCyE, Dirección de Educación Física, "Hacia una mejor educación física en la escuela". La Plata, 2003.

_____, "Aportes para la construcción curricular del área Educación Física", Tomos I y II. La Plata, 2003.

Díaz Lucea, Jordi, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Zaragoza, Inde, 1998.

Freire, Paulo, *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

G.C.B.A. Dirección de Currícula, "Diseño Curricular de Primer Ciclo". Buenos Aires, 2004.

Gómez, Jorge, *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires, Stadium, 2002.

Gómez, Raúl, *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y en el primer ciclo de la E.G.B.: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires, Stadium, 2002.

_____, "Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física", en revista *Apunts. Educación Física y deportes*, Nº 58, 1999.

Harf, Ruth, "La estrategia de enseñanza es también un contenido", en *Novedades educativas*, Buenos Aires, mayo de 2003.

_____, "Poniendo la planificación sobre el tapete", Documento elaborado para la Dirección del Área de Nivel Inicial, Secretaría de Educación, MCBA. Buenos Aires, 1996.

Hernández Moreno, José y Jiménez Jiménez, Francisco, "Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II)", en revista digital *Efdeportes*, Nº 20, www.efdeportes.com, Buenos Aires, 2000.

Monereo, Carlos (coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Grao, 1999.
Mosston, Muska y Ashwort, Sara, *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
Parlebas, Pierre, *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo, 2001.
Rey Cao, Ana y Trigo Aza, Eugenia, "Motricidad... ¿quién eres?", en revista *Apunts. Educación Física y deportes*, Nº 59, Catalunya, Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya, 2000.
Rodríguez López, Juan, *Deporte y ciencia: teoría de la actividad física*. Barcelona, Inde, 1995.
Ruiz Pérez, Luís M., *Competencia motriz*. Madrid, Gymnos, 1995.
_____, *Deporte y aprendizaje*. Madrid, Visor, 1994.
Sánchez Iniesta, Tomás, *La construcción de los aprendizajes en el aula*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994.
Sanjurjo, Liliana y Vera, María Teresa, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens, 1994.
Santín, Silvino, *Educación Física. Ética. Estética y Salud*. Porto Alegre, Est. Porto Alegre, 1995.
_____, "Educación física: corporeidad y motricidad humana". Viña del Mar, conferencia, 1992.
Sergio, Manuel, *¿Qué es el progreso deportivo?* Lisboa, Instituto Piaget, 2001.
_____, *Motricidad Humana*. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.
Souto, Marta, *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.
Trigo, Eugenia y colaboradores, *Creatividad y motricidad*. Barcelona, Inde, 1999.
Vázquez, Venidle, *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, Gymnos, 1989.

Páginas Web

www.abc.gov.ar
www.efdeportes.com

EJE

Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

EP.2C

Diseño Curricular para la Educación Primaria

Segundo Ciclo

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Dirección General de Cultura y Educación

Autoridades

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Sr. Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación
Presidente del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Daniel Lauría

Jefe de Gabinete
Lic. Gustavo Grasso

Subsecretario de Educación
Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Inspección General
Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Inicial
Mg. Elisa Spakowsky

Directora Provincial de Educación Primaria
Prof. Mirta Torres

Directora Provincial de Educación Secundaria
Mg. Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Lic. María Verónica Piovani

Director de Educación Artística
Prof. Sergio Balderrabano

Director de Educación Física
Prof. Alejandro Ricci

Programa de Transformaciones Curriculares
Prof. Graciela De Vita

Autoridades

Provincia de Buenos Aires
Gobernador
Ing. Felipe Solá

Directora General de Cultura y Educación
Dra. Adriana Puiggrós

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación
Lic. Rafael Gagliano

Jefe de Gabinete
Lic. Luciano P. Sanguinetti

Subsecretario de Educación
Ing. Eduardo Dillon

Director Provincial de Gestión Estatal
Prof. Roque Costa

Director Provincial de Gestión Privada
Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Primaria
Prof. Mirta Torres

Directora de Gestión Curricular
Lic. Patricia Garavaglia
Directora de Contextos de Desarrollo Educativo
Lic. Olga Zattera
Directora de Gestión Institucional
Prof. Alicia Benso

Directora de Educación Artística
Prof. Marcela Mardones
Subdirectora
Prof. Norma Miazza
Directora de Educación Física
Prof. Silvia García
Subdirectora
Prof. Sara Jure

Programa de transformaciones curriculares
Prof. Graciela De Vita

Director Provincial de Información y Planeamiento Educativo
Lic. Carlos Giordano

Director de Producción de Contenidos
Lic. Santiago Albarracín

EP 2C

Diseño Curricular para la Educación Primaria

Segundo Ciclo

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
Dirección General de Cultura y Educación

Dirección General de Cultura y Educación

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volúmen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata:

Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

412 p. ; 20 x 88 cm.

ISBN 978-987-1266-30-2

Edición y diseño
Dirección de Producción de Contenidos

© 2008, Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-30-2

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

SUMARIO

Resolución 9

Marco general para la Educación Primaria 11

Segundo Ciclo 87

Prácticas del Lenguaje 93

Matemática 143

Ciencias Sociales 219

Ciencias Naturales 269

Inglés 321

Educación Artística 353

La enseñanza de la Plástica Visual en el Segundo Ciclo 355

La enseñanza de la Música en el Segundo Ciclo 366

La enseñanza de la Danza en el Segundo Ciclo 377

La enseñanza de Teatro en el Segundo Ciclo 386

Educación Física 397

Equipo de especialistas

Prácticas del Lenguaje

Mirta Castedo y María Elena Cuter (coordinadoras)

María Adelaida Benvegnú, Jimena Dib, Flora Perelmann y Mónica Rubalcaba, Adriana Corral y Alejandra Paione

Matemática

Claudia Broitman y Horacio Itzcovich (coordinadores)

Mónica Escobar, Verónica Grimaldi e Inés Sancha

Ciencias Sociales

Diana González y Analía Segal (coordinadoras)
Andrea Ajon y Mabel Scaltritti
Lectura crítica: Gabriela Novaro

Ciencias Naturales

Laura Lacreu, Claudia Serafíni (coordinadoras)

Laura Socolovsky, Ariela Grunfeld y Alejandra Yuhjtman

Inglés

Silvana Barboni

Griselda Beacon

Melina Porto

Educación Artística

Graciela Lázzaro (coordinadora)

Danza: Mariana Estévez

Música: David Gómez y Martín Eckmeyer

Teatro: Alicia Durán

Plástica Visual: Ana Ortondo y Flavia Tersigni

Lectura crítica: Miriam Socolosky - Danza: Diana Montequín - Plástica Visual: Alejandra Catibiella - Música: Andrea Cataffo y Carmen Fernández - Teatro: Víctor Galestok

Educación Física

Adriana Bisceglia, Nidia Corrales, Silvia Ferrari, Jorge Gómez, Susana Reale y Silvia Saullo

Coordinación Pedagógico-Operativa

Asesor DPEP: Fernando Martínez Waltos

Directora de Contexto: Olga Zattera

Lectura Crítica

Silvia Mendoza

Asistentes Operativos

Asesora DPEP: Laura García

Asesora DPEP: Susana Brardinelli

Agradecemos a

Delia Lerner, por sus aportes para la elaboración del DC de Prácticas del Lenguaje.

A Analía Crippa, Mónica Salgado, Beatríz Moreno, Andrea Novembre, Alicia González Lemmi, Gloria Robalo y María Emilia Quaranta por sus aportes y sugerencias a partir de la lectura del DC de Matemática.

A la Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección de Capacitación, por la disponibilidad de sus especialistas para la escritura del DC.

A los inspertores/as, directivos y docentes que han acercado sus comentarios y sugerencias en distintos momentos del la producción de este DC.

La Plata, 30 de Octubre de 2007

RESOLUCIÓN

VISTO los Expedientes 5802-2543830/07 y sus Alcances 1 y 2 y la Ley Provincial de Educación N° 13688; y

CONSIDERANDO:

Que la citada Ley en concordancia con la nueva Ley de Educación Nacional establece una nueva estructura de los niveles del sistema educativo Provincial;

Que en su Capítulo IV, artículo 27, establece que el nivel de Educación Primaria es obligatorio, de seis años de duración para los niños/as a partir de los seis (6) años de edad, organizado como una unidad pedagógica;

Que en el Capítulo IV, artículo 27, se establece que "...el nivel de Educación Primaria define sus diseños curriculares, en articulación con los diferentes Niveles y Modalidades...";

Que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado Nacional y Provincial;

Que el Estado Nacional y la Provincia de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los niños/as bonaerenses;

Que cada uno de los niveles del sistema educativo provincial ha iniciado un proceso de revisión y actualización curricular con el fin de adecuar las prescripciones curriculares a la nueva estructura del sistema educativo;

Que la definición de cada uno de los niveles que componen el sistema educativo provincial conlleva la necesaria modificación y actualización curriculares;

Que la obligatoriedad de la educación se extiende hasta el nivel secundario por lo que las nuevas prescripciones curriculares ofrecerán los conocimientos que permitan la continuidad de los estudios en la Educación Secundaria;

Que resulta fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la Educación Primaria de todos los alumnos/as y las alumnas bonaerenses;

Que la Educación Primaria tiene como objetivo fundamental garantizar el aprendizaje de los niños/as posibilitando la educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona y potenciando el derecho a la educación mediante acciones que permitan alcanzar objetivos de igual calidad en todos los ámbitos y las situaciones sociales;

Que este Diseño Curricular para el Nivel Primario constituye una nueva propuesta pedagógica para los niños/as y niñas bonaerenses para garantizar una formación integral en todas las dimensiones, brindando oportunidades a todos para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos de conocimiento;

Que durante los años 2006 y 2007 se han implementado acciones para promover la revisión de los proyectos curriculares institucionales del nivel primario con el fin de identificar problemáticas y prioridades que han sido incorporadas en la nueva propuesta;

Que la Dirección General de Cultura y Educación ha elaborado durante los últimos años lineamientos y orientaciones curriculares a partir del trabajo compartido con inspectores, directores y docentes, resultando necesario incorporar estas producciones a los nuevos lineamientos;

Que la información relevada en asistencias técnicas, jornadas de trabajo, presentación de series curriculares y otros documentos, constituyen avances de la estructura y contenidos de este nuevo diseño que permitieron a través del trabajo de especialistas convocados y docentes expertos realizar ajustes que se incorporaron a esta nueva propuesta;

Que los lineamientos curriculares provinciales establecidos en este diseño permitirán a las instituciones educativas realizar propuestas de contextualización y especificación curricular para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos/as y su contexto, como se establece en el artículo 65;

Que la Dirección General de Cultura y Educación a través del Programa de Transformaciones Curriculares establecerá mecanismos que permitan la revisión periódica de las prescripciones curriculares en acuerdo con el Consejo General de Cultura y Educación según lo establece la Ley Provincial de Educación en el artículo 106;

Que como consecuencia resulta imprescindible el dictado del pertinente acto administrativo, que permita al Nivel Primario concretar sus objetivos;

Que el Consejo General de Cultura y Educación emite criterio favorable al dictado del presente acto resolutivo;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 27-09-07 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. v) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello

LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar el Diseño Curricular correspondiente a la Educación Primaria que como Anexo 1, que consta de trescientos tres (303) folios y Anexo 2, que consta de doscientos setenta y cuatro (274) folios forman parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º. Dejar sin efecto las partes pertinentes de las Resoluciones 13269/99 y 13227/99 y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo 2008.

ARTÍCULO 3º. La presente Resolución será refrendada por la Vicepresidencia 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por la Subsecretaría de Educación.

ARTÍCULO 4º. Publíquese, dése al Boletín Oficial e incorpórese al Sistema de Información Normativa de la Provincia de Buenos Aires.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Inspección General; a las Direcciones Provinciales de Educación Inicial, de Programas de Transformaciones Curriculares, de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Superior y Capacitación Educativa; de Información y Planeamiento educativo; de Política Socio-Educativa y por su intermedio a quienes corresponda y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

RESOLUCION Nº 3160-07

Marco general para la Educación Primaria

ÍNDICE

¿Por qué producir un nuevo diseño curricular para la Educación Primaria? 13
Los propósitos de la Educación Primaria 14
Concepciones que sustenta este Diseño 15
Escuela primaria e igualdad en la distribución del conocimiento 16
La centralidad de la enseñanza 17
Los contenidos escolares y la matriz formativa de las situaciones cotidianas en la institución escolar 19
El aula como un conjunto de personas diferentes 20
Diversidad de género 22
Las responsabilidades de la escuela primaria en relación con los desafíos para la formación en una ciudadanía responsable 23
La estructura curricular 26
La estructura curricular y la organización institucional 27
Acerca de la distribución de la carga horaria 28
La responsabilidad compartida del equipo docente 29
La estructura curricular y la organización de la enseñanza 30
Prácticas del Lenguaje 33
Alfabetizar 34
Formar estudiantes 35
Matemática 36
Consideraciones generales sobre la enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria 36
Ciencias Sociales 44
Las Ciencias Sociales en la escuela 44
La selección de contenidos en esta propuesta curricular 45
El trabajo con el tiempo histórico y el espacio geográfico 46
El tratamiento de acontecimientos relevantes para la comunidad, la provincia, la nación 47
La narración en las clases de Ciencias Sociales 48
Modos de conocer en Ciencias Sociales 49
La lectura, la escritura y la oralidad en las clases de ciencias sociales 52
Ciencias Naturales 54
La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria 54
Inglés 64
La enseñanza del Inglés 64
Educación Artística 65
La Educación Artística en la Escuela Primaria 65
Propósitos de la Educación Artística 67
Organización de los contenidos 67
Orientaciones para la lectura del diseño curricular 68
Evaluación en la Educación Artística 70
Educación Física 72
Propósitos de la Educación Física 76
Organización de contenidos 76
Orientaciones didácticas 77
Orientaciones para la evaluación 84
Bibliografía 86
Segundo Ciclo 87
Los alumnos y la enseñanza en el Segundo Ciclo 89
Son propósitos del Segundo Ciclo 91

¿Por qué producir un nuevo diseño curricular para la Educación Primaria?

> La idea de "escuela nueva" es, a esta altura, bastante vieja, y no nos gustaría volver a plantear que hay que hacer todo de nuevo. Pero algo de esta energía creadora sería deseable recuperar, para responder de maneras nuevas a situaciones inéditas. Con la voluntad de sostener una institución que ponga en relación con otros saberes, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, de no renovarse, parece destinado a convertirse en ruinas."[1]

Al promulgarse la Ley Provincial de Educación 13688, la escuela primaria confirma la necesidad -evidente en las instituciones y en la desazón de algunos docentes- de producir una transformación en cuanto a sus propósitos y a su modo de funcionamiento. El marco legal amplía la extensión de la obligatoriedad de la educación- prerrogativa de la primaria, hasta este momento, y fundamento de su alto reconocimiento social- desde antes de ingresar en primer año hasta finalizar la escuela secundaria. De hecho, la primaria venía ya recibiendo a niños/as que, en un porcentaje importante, habían asistido al jardín y, en su relativamente breve experiencia de EGB, preveía la permanencia de los chicos en el sistema educativo hasta más allá de la tradicional terminalidad en sexto o séptimo, aunque a muchos de ellos se les perdiera el rastro de la continuidad hasta noveno.

La obligatoriedad de la secundaria marca, en primer lugar, un rumbo institucional y curricular con diversos desafíos para la escuela primaria. Pero no es todo.

La primaria estuvo y está materialmente instalada en el núcleo mismo del profundo padecimiento social que afecta a amplios sectores de niños/as y a sus familias y que ha debilitado también algunos de los cimientos sobre los que ella misma creció: *la universalidad* -que la caracterizó durante generaciones- se ve afectada por el ausentismo y el abandono; frente a la crisis, la escuela siguió albergando el sentido de *lo público* pero ha demorado *el propósito de la enseñanza* y de la transmisión de los contenidos que la sociedad consideró válidos durante años; sobredimensionó, en cambio, la atención de *lo asistencial* a través del sostenimiento del servicio alimentario y de otras prestaciones.

La recuperación de *la centralidad de la enseñanza* es el único camino para garantizar el derecho de los niños/as a la educación; el estado -a través de la escuela- tiene la responsabilidad de hacer posible el ejercicio de ese derecho en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria. Los caminos que, en ese sentido pueden empezar a transitarse, pasan por la reorganización de la institución escolar y una propuesta que actualice los contenidos curriculares y vuelva a instalarlos en el centro de la vida escolar.

Dando vuelta los términos, conviene considerar este último aspecto, la centralidad de la enseñanza, como primer fundamento de una reforma curricular en la educación primaria. La enseñanza incluye, en cierto modo, la nueva responsabilidad del nivel de habilitar plenamente a los chicos para su permanencia productiva en el sistema educativo.

[1] Dussel, Inés, De la primaria a la EGB, en Diez miradas sobre la escuela primaria, Flavia Terigi (comp), Paidós, Buenos Aires, 2006

Los propósitos de la Educación Primaria

> El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos/as, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal."[2]

La escuela primaria compromete el futuro de quienes transitan por sus aulas –mayoritariamente niños/as y adolescentes–; los propósitos que orientan su acción deben ser sistemáticamente repensados en relación con la sociedad en que la escuela se instala y con lo que, a su vez, la sociedad plantea a la escuela como nuevas exigencias.

En el marco definido por la Ley Provincial de Educación, son propósitos de la Educación Primaria:

- Garantizar el derecho a la educación y hacerlo posible en los límites de edad previstos para la escolaridad primaria.
- Asegurar la alfabetización de los alumnos/as y su inserción progresiva en el mundo de la cultura escrita.
- Promover el acercamiento a la cultura y la ciencia desde los primeros años de la escuela.
- Garantizar la participación de los alumnos/as en una experiencia escolar-institucional pluralista y democrática que les permita crecer en el pleno ejercicio de la ciudadanía.
- Ofrecer a los niños/as espacios de evaluación de su desempeño y de sus aprendizajes como instancias de reconocimiento de sus progresos y de *identificación* de "lo que falta aprender".
- Posibilitar la adquisición y los resultados efectivos de aprendizaje adecuados a cada año y ciclo, conforme a acuerdos establecidos a partir de este diseño curricular.

[2] Lerner, Delia: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario Fondo de Cultura Económica, México, 2001

Concepciones que sustenta este Diseño

> Los niños/as elaboran sus propias ideas, más allá de que sean compartidas, mediante un trabajo productivo, en el cual, lejos de reproducir lo que ven, realizan esfuerzos personales para interpretar los fenómenos y problemas a los que se enfrentan. La producción de conocimientos permite explicar tanto los pequeños avances en las ideas, los grandes saltos y aciertos, las originalidades en el camino de elaboración de nuevas ideas y puntos de vista, como los errores que se producen en los procesos de aprendizaje.[3]

La escuela es la institución responsable de promover el acercamiento de los niños/as a *porciones* de la cultura y la ciencia. Esta reforma curricular se fundamenta en la concepción de que el conocimiento científico y el saber cultural, en general, son construcciones colectivas. Esta idea tiene múltiples efectos a la hora de pensar la enseñanza. Por un lado, implica concebir que *los conocimientos* a los que los alumnos/as deben progresivamente acceder han sido producto de intercambios, debates, discusiones, transformaciones, abandonos y errores, revisiones y acuerdos entre personas de una misma época y lugar, o de espacios y tiempos diferentes. El carácter de provisoriedad atraviesa la mirada sobre los objetos que se estudian: una teoría puede ser reemplazada por otra, existen diversas miradas sobre un mismo fenómeno, múltiples formulaciones de un conocimiento y cualquiera de dichas manifestaciones culturales se va transformando según las necesidades del pueblo o grupo en el que circulan o de la humanidad. Es importante que la escuela transmita una concepción de ciencia y de cultura como fruto del trabajo humano, como expresión de los intercambios colectivos y en permanente transformación.

Concebir la cultura como producción colectiva tiene un fuerte impacto en la escuela: considerar también el grupo de alumnos/as como una pequeña comunidad de producción y transformación de conocimientos. Los objetos, las técnicas, las teorías se visitan una y otra vez, y como en la humanidad, están sujetos a permanente transformaciones. La perspectiva que los alumnos/as tienen de los fenómenos y objetos de la ciencia y la cultura crecerá, se adaptará contemplando nuevos problemas y se abandonarán viejas ideas en pos de nuevos puntos de vista.

Si bien el aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula. El/la docente organiza situaciones de trabajo e interacciones entre los alumnos/as, con el/la docente y con las situaciones a las que se enfrenta a los chicos. Las interacciones con los pares y con los/as docentes promueven avances en los conocimientos. Posibilitan que los alumnos/as se descentren de sus puntos de vista, se apropien de ideas y conocimientos de sus compañeros. Por otra parte, el trabajo colectivo favorece la inmersión en experiencias de debate, en la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes, en la necesidad de organizarse para realizar tareas compartidas. *Las interacciones sociales son – además de una modalidad de organización didáctica- , un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña.* El trabajo colectivo no se opone a la producción y responsabilidad en el aprendizaje de cada niño/a, al trabajo individual. La escuela debe generar momentos en las clases para que aquellas cuestiones que pueden resolverse en forma grupal puedan, progresivamente, transformarse en aprendizajes individuales.

Una cuestión esencial a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje es tomar conciencia de las diferencias en sus respectivos "tiempos". Hay un supuesto implícito clásico que es que los alumnos/as aprenderán durante la enseñanza. Sin embargo es preciso considerar, a priori, que no todos los alumnos/as aprenden al mismo tiempo ni con la misma enseñanza. La enseñanza durante mucho

[3] Broitman, Claudia: Ponencia Panel de Apertura, 2do Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, La Plata, julio 2007

tiempo ha funcionado bajo una ficción de homogeneidad, incluso los/as docentes se suelen sorprender cuando algunos alumnos/as no aprenden, es decir frente al fracaso de la enseñanza -a veces considerado como fracaso de los alumnos/as- . No obstante, desde antes de iniciar un proceso de enseñanza, se sabe que algunos alumnos/as no aprenderán con las situaciones a presentar. ¿Cuáles dispositivos deben preverse, entonces? Planificar implica también analizar otras maneras de intervenir complementarias, anteriores o posteriores a la propuesta de enseñanza.

De este modo, más allá de los contenidos explícitos que debe proponer el diseño curricular para la escuela primaria, es inevitable que extienda su propuesta de la simple enumeración de temas hacia la consideración del modo de producir el conocimiento, de organizar las clases -para que la construcción cooperativa sea a la vez modo de aprender contenidos y de experimentar ciudadanía- y de asumir en la enseñanza la heterogeneidad del aula, manifestada de muchas maneras pero, en especial, de una referida al núcleo mismo de la acción escolar: los niños/as no aprenden todos lo mismo ni al mismo tiempo.

Escuela primaria e igualdad en la distribución del conocimiento

> "Incluir a los alumnos/as con su diversidad es el punto de mayor valor que posee un sistema educativo basado en el respeto por las diferencias".[4]

La pobreza y la desocupación han perjudicado a gran cantidad de niños/as y a sus familias y en algunos casos la falta de un empleo permanente viene afectando a dos o tres generaciones de adultos. En muchos hogares, los niños/as en edad escolar no han tenido oportunidad de participar diariamente de las rutinas a las que obliga el trabajo -madrugar, respetar ciertos horarios, descansar regularmente...- y, tal vez como consecuencia de ello, les cuesta mantener la cotidiana asistencia a la escuela.

Frente a este contexto histórico donde proliferaron las injusticias sociales, las múltiples problemáticas de carácter educativo se interpretaron muchas veces en clave de causales externas *inexorables*, generándose procesos de vaciamiento de sentido de las prácticas y procesos educativos. Algunas escuelas ofrecieron un espacio de contención social pero a la vez de diferenciación educativa, casi espejando en las prácticas institucionales las condiciones materiales del contexto, como si el límite en las condiciones materiales de vida de las comunidades implicara necesariamente el límite educativo y la posibilidad de acceso a los bienes simbólicos.

Las consecuencias de esta situación se manifiestan en las desiguales trayectorias escolares de los niños/as y han contribuido para que -para algunos de ellos- se perdiera *el sentido de ir a la escuela* y para que se produjeran -entre los docentes- múltiples interrogantes y dificultades a la hora de enseñar.

Sin poner en duda la obligación de dar continuidad, por ejemplo, a la atención de las necesidades básicas de los niños/as, es hoy un desafío reafirmar la función enseñante de la escuela y de los/las docentes. La institución escolar debe hacerse cargo fundamentalmente de la distribución social del conocimiento y de la recreación de la cultura; el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural de nuestro país, de los pueblos que lo integran y de la humanidad.

Directa o indirectamente, todos los que se desempeñan en la institución forman parte de la trama de funciones y responsabilidades cuya meta y razón de ser es la enseñanza. El/la docente no puede de manera individual afrontar los obstáculos que plantea en muchos casos la realidad social, ni desarro-

[4] Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Marco General, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004

llar en un mismo tiempo escolar acciones tan diversificadas como distribuir la merienda, trabajar sobre las situaciones de conflictividad que se manifiestan en el aula y *enseñar*. Establecer o restablecer la trama interna de las instituciones permite recuperar la enseñanza como responsabilidad principal de la escuela, aprovechar los tiempos, conservar la memoria didáctica, asegurar continuidades en la atención de los niños/as y en el tratamiento de los contenidos, multiplicar los materiales de consulta y lectura y crear ambientes escolares acogedores para niños/as y adultos. Lo que confluye en la escuela es el derecho de los niños/as a aprender y la obligación del estado de ofrecer educación.

Las formas en que un niño/a construye su modo de relacionarse y operar en el mundo no empiezan en la escuela, pero es allí en donde estas primeras tendencias comienzan su transformación. Los compañeros/as, el/a maestro/a, la currícula, los contenidos "atraviesan" los sentidos familiares, originales, y amplían el registro del conocimiento: ¿cuán exigente es la propuesta de enseñanza y en qué radica esa exigencia?, ¿cuán atrapada está por el "perfil" de la comunidad escolar?[5]

La igualdad es un horizonte hacia el que necesariamente se debe avanzar partiendo de considerar lo que necesita cada alumno/a para aprender. En principio, la búsqueda de ese horizonte obliga a partir de una premisa: bajo determinadas condiciones, todos los alumnos/as pueden aprender. Aquellas características que no responden a "lo esperado" o definido a priori como "normal" no pueden constituir un obstáculo para la educabilidad ("*con estos niños/as no se puede porque...*"). Es necesario, más bien, poner en cuestión las condiciones que se ofrecen a los alumnos/as para que puedan aprender.

Gran cantidad de niños/as necesitan imperiosamente que ocurra algo que los ayude a actuar como alumnos/as (y como alumnos/as que progresan en la adquisición de los contenidos escolares). Y ese algo tiene que producirlo la escuela.

La centralidad de la enseñanza

> [La escuela] debería fortalecerse como espacio público donde se privilegie la enseñanza de los saberes que sólo se aprenden en grupo y con un maestro/a. [...] [Una] oportunidad valiosa para aprovechar en la escuela es el contacto: la oportunidad de estar con otros, de aprender en grupo, en compañía [...] y especialmente en un momento en el que uno de los escenarios prospectivos más oscuros encuentra aisladas a las personas, en soledades asépticas, sólo seguras en medio de realidades virtuales, la escuela debe promover el diálogo, la pregunta, la reflexión compartida, el aprendizaje en colaboración.[6]

La permanencia en el sistema educativo, la conclusión más o menos exitosa de la escuela media y de algún o algunos trayectos de la educación superior o universitaria parecen formar parte todavía hoy de un patrimonio que algunos niños/as van heredando de generación en generación... Sin embargo, la responsabilidad social de la escuela -hasta ahora no cumplida suficientemente- consiste en restituir el derecho a aprender -y a seguir aprendiendo- a los sectores sociales que tradicionalmente no dispusieron de él. Es necesario que los alumnos/as signados por experiencias diversas construyan o recuperen en la escuela la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que los adultos confíen. La experiencia escolar debe construirse sobre la confianza y la interrupción de una profecía de fracaso.

Partiendo de esta confianza, la propuesta que presenta este diseño es exigente. No se remite o limita

[5]Rossano, Alejandra- Ponencia Mesa Redonda, 1er Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, Mar del Plata, mayo 2007

[6] Alejandro Spiegel en Diez miradas... Op Cit

solo a lo familiar, a lo conocido, a lo fácil o lo mínimo.

Encarar una reforma curricular exige tomar en consideración el estado actual de la Educación Primaria: gran cantidad de niños/as no logran alfabetizarse hacia el final del primer ciclo o lo hacen de manera tan deficiente que la misma institución escolar no los considera en condiciones de promover a cuarto año. Se inicia, de este modo, un circuito de repitencias, sobre-edad y abandono. El análisis de los indicadores de asistencia y calificación pone al descubierto uno de los aspectos que –de manera más evidente- obstaculiza el aprendizaje.

En muchas escuelas, en primer lugar las del conurbano, difícilmente los niños/as mantengan una continuidad semanal constante en su trabajo escolar a causa de asistencias alternadas[7]. En las escuelas rurales o isleñas se registran también inasistencias pero la discontinuidad allí, muchas veces obedece a causas estacionales o climáticas. Una reforma curricular exige anticipar la disposición institucional que permita instalar *la continuidad* de la enseñanza. La enseñanza de los contenidos escolares- la alfabetización, por ejemplo- requieren de tiempos prolongados y continuos.

Las estadísticas de inasistencia tienen que volver a movilizar a todos los responsables del sistema escolar; la inasistencia debe ser desnaturalizada. Si los hogares han perdido la rutina del horario y el sentido de la sucesión de los días laborables que instala "naturalmente" el trabajo sostenido, ¿qué ha hecho la escuela? La escuela debe instalar institucionalmente las rutinas que provean a los niños/as –y tal vez, a través de ellos, a algunos adultos- de una referencia segura: de lunes a viernes, sin duda, hay clases. Pasar públicamente lista, nombrando a cada niño/a, resulta una rutina con sentido entre tantas otras sin sentido que suele instalar la escuela; al nombrarlos, la escuela reconoce la presencia de los niños/as y aún su ausencia; se interesa **siempre** expresamente por los ausentes ante los compañeros/as, va en su busca, envía tareas o libros mientras dura la ausencia, crea espacios personales para ayudar a los ausentes a recuperar los temas perdidos... Pero el/la docente no puede ocuparse de todo de manera individual; todo el equipo escolar tiene la responsabilidad de instalar estas acciones sostenidas en la trama institucional.

La continuidad, por otra parte, es una característica que debe reinstalarse en la organización de la enseñanza. Una fuerte penetración editorial en las escuelas -positiva en muchos sentidos- reemplazó la planificación docente por las *actividades aisladas*. Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea *secuencias*, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión -ni indefinidas ni efímeras- que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, *alternando los modos de acercamiento* -escuchar la exposición del maestro/a, resolver en grupo algunos problemas, consultar libros, buscar en Internet, comentar en casa, tomar notas, resolver individualmente ciertas tareas, hacer síntesis junto al maestro/a...-. Aún aquellos que intermitentemente faltan a la escuela tienen la posibilidad de algún encuentro con el contenido desarrollado.

En ese marco, para todo el recorrido escolar, el diseño curricular debe presentar también una secuenciación de la enseñanza que contemple una progresiva complejización en la que se trabajan los mismos contenidos desde perspectivas cada vez más abarcativas. Sólo así puede asumirse el *largo plazo de los aprendizajes escolares* y considerar cómo se transforman los objetos que se estudian en el transcurso de los años. El/la docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; la institución es responsable, por su parte, de la secuenciación más global que da respuesta al compromiso de retomar -sin reiterar- lo que los niños/as ya aprendieron profundizándolo y ampliándolo hasta el fin de sexto año.

La escuela es el ámbito donde, principalmente, tiene lugar la enseñanza sistemática. La especificidad de la institución es y ha sido la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares, con las variaciones que en ellos han impreso las tendencias dominantes en cada etapa social-política-económica de la sociedad. Sin embargo, la escuela enseña mucho más que la serie de contenidos y las relaciones

[7] Algunas inasistencias pueden estar motivadas por la falta de estructuras de contención familiar o entre vecinos –que existían hasta antes de los años de la dictadura- y otras por la falta de las rutinas laborales que organizan la vida hogareña.

entre ellos que constituyen su responsabilidad curricular.

Los contenidos escolares y la matriz formativa de las situaciones cotidianas en la institución escolar

> "... no dejaremos de señalar formas de pensar acerca de los chicos con los que nos encontramos o con los que trabajamos, para denunciar que la forma de pensarlos puede ser para ellos una habilitación de un futuro a construir, o una cadena que los encadene a un origen no elegido, o a un universo de representaciones prejuiciosas con las que suelen ser caratulados. (...) Cuando escribimos este trabajo, pensamos en un lector que quiere proponer a las infancias otra cosa que un adjetivo calificativo descalificante (chicos de la calle, chicos de la villa, chicos en riesgo, chicos marginales, chicos con dificultades..)" [8]

En primer lugar, en la escuela se produce el encuentro entre niños/as y adultos. Para que los niños/as puedan habitar en ella como tales -con todos sus derechos-, los adultos deben asumir plenamente la responsabilidad de su cuidado; *el cuidado* es uno de los rasgos que define a los adultos respecto a los niños/as. El adulto anticipa y prevé obstáculos y conflictos e interviene para alterar su curso. La presencia, la mirada y la mediación del/de la docente - sistemáticas y no eventuales -atenúan por sí mismas los peligros. El peligro disminuye cuando las situaciones están estructuradas de antemano en el conocimiento construido entre todos sobre el límite de lo permitido, de lo que no es nocivo para los compañeros ni para los espacios públicos de la escuela. El/la docente media por la presencia y por la palabra pero, antes, después y por fuera de los intercambios propiciados ante hechos puntuales, potencia y amplía -en los espacios áulicos- los horizontes culturales de los niños/as, porque de allí proceden los múltiples lenguajes que les permitirán valerse por sí mismos de la mediación simbólica del lenguaje.

El cuidado de los docentes, el cuidado mutuo entre los niños/as y el cuidado de la escuela y de los objetos que hay en ella, *es contenido y producto de la enseñanza.* Se trata de contenidos que no ocupan un espacio curricular específico ni un tiempo de enseñanza planificado pero que circulan continuamente en la escuela. Es necesario develarlos y explicitarlos; se refieren a la relación con los otros y a los derechos y responsabilidades de todos. La institución escolar y los adultos que se desempeñan en ella trasmiten estos contenidos y el acceso a ellos –que se concreta en el día a día de la vida de la escuela- no resulta neutral para los niños/as.

> "El espacio público tiene que recrearse y la escuela es el espacio público por excelencia de la infancia. La experiencia profunda con los otros encuentra en la escuela un espacio privilegiado"[9]

Las condiciones contextuales generales dadas por la historia colectiva reciente más la consecuente necesidad de profundizar los procesos de democratización de sujetos e instituciones, obligan a pensar un reposicionamiento de la escuela y de los/as docentes respecto de aquella tensión entre *lo uno* y *lo diverso* que se manifiesta en la formación de un ciudadano/a, en la pertenencia a una nación, en la responsabilidad por el ambiente, en el posicionamiento frente a las normas, en la construcción de la identidad de género; tensión sintetizada principalmente en dos cuestiones que, entre otras, tienen relevancia central en la culturas escolares actuales: *la convivencia* y *la alteridad.*

[8] Frigerio, Graciela, Infancia (apuntes sobre los sujetos) , en Diez miradas sobre la escuela primaria, Flavia Terigi (comp), Paidós, Buenos Aires, 2006

[9] Gagliano, Rafael, Personas, consumidores y ciudadanos: espacios íntimos, privados y públicos de sujetos en proceso de formación

Los contenidos disciplinares se desarrollan en espacios curriculares previstos, pero la mayoría de los relativos a los ámbitos mencionados ha quedado históricamente subsumidos al currículo oculto que se sostiene y se implementa en todas las instancias de la estructura educativa. Es esta una situación llamativa y paradójica, sobre todo si se piensa que la escuela convoca intencionalmente a la participación y la producción de una experiencia caracterizada por la tensión entre lo particular y lo general, lo individual y lo social, la moral y la ética.

La reforma curricular de la escuela primaria exige incluir en el Diseño del nivel contenidos explícitos referidos a *la plena consideración del otro*[10], a la formación de la ciudadanía, al cuidado del ambiente, al respeto por las normas... Pero es en la vida cotidiana de las escuelas donde se impone, por ejemplo, superar el aislamiento y las dificultades escolares de niñas y niños/as nacidos en el seno de diversos pueblos originarios, provenientes de otras provincias, de países limítrofes o de la región asiática, así como las situaciones de aquellos que son nominados despectivamente como "recién llegado", "diferente", "negro", "machona", "gordo" y "nenita", palabras usadas agresivamente por niñas y niños/as, adolescentes y adultos en las escuelas[11].

En tanto no se ponga en cuestión la íntima vinculación entre el ocultamiento y la legitimación de la exclusión social y política de los grupos discriminados, no se encontrará el camino a la igualdad. Las responsabilidades sobre la convivencia y el cuidado mutuo no pueden depender del modo de ser de algunos/as docentes o de un tipo de relación espontánea con algunos niños/as; se trata de responsabilidades profesionales de los/as docentes y de los equipos escolares, conjuntamente sostenidos aún en momentos de enojo o cansancio, a partir de la posibilidad de los adultos de mantener la distancia garantizada por la asimetría de la edad y del saber entre el los y los niños/as.

> "(La profesión docente) a diferencia de muchísimas otras profesiones, pone a los adultos/as que la ejercen a trabajar con otras generaciones y eso exige hacer compatible la experiencia de la igualdad humana con el respeto por las asimetrías de las responsabilidades de edad y de posición del niño/a y el/ladocente en el contrato escolar [...] Desplazar las actitudes negligentes, pasivas, tolerantes con la mediocridad, no tiene nada que ver con ninguna actitud dura o autoritaria. Es obligatorio asegurar en la escuela la asimetría entre niños/as que aprenden y adultos/as responsables de la enseñanza y el cuidado. Entre iguales no hay educación."[12]

El aula como un conjunto de personas diferentes

> La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños/as, independientemente de sus diferencias iniciales.
> Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Luchó no sólo

[10] El Diseño Curricular para la escuela primaria incluye en el área de Prácticas del Lenguaje, 1ero y 2do ciclo, un ámbito específico que se ocupa de las "Prácticas del lenguaje involucradas en la formación ciudadana"; tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales se contemplan contenidos referidos al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, a las historias de persecución de hombres y mujeres de razas, credos o pensamiento"diferentes", al cuidado del ambiente y demás contenidos involucrados en la cuidado y respeto de los otros y en la convivencia.

[11] Documento Base Dirección de modalidad de educación intercultural- Mayo de 2007. (no es textual)

[12] Gagliano, Rafael, Op cit.

[13] Ferreiro Emilia, Op. cit. Ojo que cit aparece a veces con may; otras con minúscula.

> contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita.[13]

La escuela tal como la conocemos tiene características que subrayan la homogeneidad como rasgo relevante: un grupo de alumnos/as de una edad similar que cursan un mismo año, un mismo espacio, un mismo tiempo, un/a docente que desarrolla una propuesta de enseñanza para todos en forma simultánea, un ciclo lectivo completo para enseñar determinados contenidos cuyo dominio permitirá a ese grupo aprobar ese año y pasar al siguiente. Se exceptúan de esta descripción las escuelas rurales o de islas que, instaladas en comunidades pequeñas generalmente en situación de aislamiento relativo, atienden a matrículas reducidas que exigen una organización peculiar: alumnos/as matriculados en varios años diferentes comparten el tiempo y el espacio de aprendizaje conformándose plurigrados a cargo de uno, dos o tres docentes. Sin embargo, al iniciar el trabajo con los alumnos/as, se advierte que, en unas y otras instituciones, la diversidad atraviesa las puertas de la escuela e invita a repensarla:

- Un niño/a no habla castellano porque recientemente ha llegado al país.
- Cierto grupo no domina los contenidos esperables para el año que cursa.
- Una alumna ha cambiado ya varias veces de escuela. Otro niño/a tiene inasistencias recurrentes.
- Una niña utiliza para operar algoritmos que no son habituales para el resto de los alumnos/as de su grupo.
- Este alumno/a ya es muy grande para estar con los niños/as del año en el que está matriculado
- Un grupo del turno tarde se trata muy mal; no respetan las normas de convivencia de la escuela. La sección de la mañana, en cambio, parece no tener "problemas de conducta".

La diversidad se expresa en los saberes de los alumnos/as, en sus condiciones de vida, en la conformación de la matrícula de cada año, en las diferencias culturales de los maestros/as y los alumnos/as, en la sobreedad de unos/as con respecto a otros del mismo año, en las representaciones acerca de la vida institucional en una escuela: los roles, las normas de convivencia, las obligaciones tácitas o explícitas.

Es indispensable, entonces, *hacerse cargo de la diversidad reconocida y transformarla en una ventaja pedagógica.* ¿Qué condiciones prevé este diseño *para que todas las personas singulares -en cada una de las cuales se cruzan múltiples rasgos culturales, familiares e individuales- puedan aprender?*[14]

El tema de la diversidad no puede quedar limitado a la realización de proyectos específicos y fundamentalmente discursivos. En la presentación de los contenidos de las diversas áreas –en algunas más que en otras por los aspectos del saber que contempla cada una- explícitamente se analizan con los niños/as problemáticas históricas y vitales de la convivencia y el respeto mutuo pero, correlativamente, se intenta explicitar también los modos de plantear estos y otros contenidos habilitando en el aula la voz de todos los niños/as. La organización de la tarea didáctica debe consolidar en la acción cotidiana la formación de los niños/as en el respeto por las diferencias y, lo que es más, en el reconocimiento de que el aporte de todos produce progresos en los aprendizajes escolares y en la calidad de vida de los ciudadanos/as.

"La mirada de la escuela, a partir de las experiencias formativas que propone, puede ayudar a los niños/as a sentirse parte de un mundo diverso en el cual tienen lugar distintas formas sociales y culturales. Se deberá advertir también que los seres humanos, las instituciones y relaciones sociales presentan muchos aspectos semejantes y similares en tiempos y espacios diferentes. La escuela puede aportar una mirada sobre la diversidad y complejidad de las sociedades actuales que ordene y diferencie formas familiares e institucionales diversas, modos de vivir y producir en las ciudades y en las áreas rurales, de compartir y transmitir saberes y experiencias entre adultos y jóvenes.

El propio lugar y las propias experiencias constituyen sin duda una referencia invalorable. Pero será

[14] Lerner, Delia: Conferencia Enseñar en la diversidad Dirección de Modalidad Intercultural, La Plata, 2007

posible construir una mirada más rica sobre ella, en tanto se ponen en relación con otros modos de vida y perspectivas. Este diseño propone traer a las clases, tantas veces como sea posible, una variedad de ejemplos y situaciones que den cuenta de la vida de personas en contextos culturales y espaciales diferentes. Esta opción se sostiene no solamente en razones que tienen que ver con los procesos cognitivos de los niños/as sino también, y fundamentalmente, porque interesa poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y las biografías de los niños/as y sus familias, habilitar puntos de vista y expresiones disímiles tanto como encontrar todo aquello que nos hace semejantes en tanto sociedades humanas"[15]

Diversidad de género

Las diferentes representaciones de lo femenino y lo masculino están ligadas no solamente al significado que les es socialmente atribuido, sino también a la historia personal, familiar y de los grupos de pertenencia. Por ello mismo, es necesario tener claro que la aproximación de los niños/as a estas temáticas no se inicia cuando entran a la escuela, sino que, de manera espontánea o intencional y planificada, se inicia en el grupo familiar y social.

Muchas veces en las prácticas escolares cotidianas, sin proponérselo explícitamente, se refuerzan patrones rígidos y estereotipos de modelos del "deber ser" de mujeres y varones, representaciones de lo femenino y lo masculino, que pueden no ser los mismos construidos en las culturas de crianza, pero son presentados como únicos, naturales o esenciales.

En ese sentido, más allá de los contenidos curriculares explícitos referidos de algún modo a la educación sexual –en su incidencia social o biológica- es necesario planificar la posición y la respuesta de la escuela frente a diversas situaciones convivenciales. El cuidado del propio cuerpo, de la sexualidad y la preservación de la intimidad son contenidos de enseñanza. La complejidad de estos conceptos atraviesa la subjetividad de alumnos/as y docentes. Dado que existe este atravesamiento subjetivo, no es sencilla para todos los/as docentes la presentación de contenidos relacionados con la temática sin sentirse interpelados en su singularidad y en sus propias representaciones, que como tales han sido construidas histórica y socialmente.

"*Para adentrarse en el estudio de la reproducción y el desarrollo en humanos el docente podrá propiciar que los alumnos/as formulen preguntas pertinentes, las socialicen y agrupen de acuerdo a temáticas establecidas (por ejemplo, sistemas reproductores femenino y masculino; el desarrollo y la madurez sexual, etc.). Al abordar estos temas, es probable que los alumnos/as reaviven sentimientos e inquietudes relacionados con su propio desarrollo y asociadas a la sexualidad. Es el ambiente de la clase, sostenido en el cuidado mutuo a lo largo de todo el recorrido escolar, lo que permite manifestar en el grupo esos sentimientos y entablar diálogos mediados por la presencia del docente. Si bien el tratamiento de estos temas da oportunidad de analizar o participar en campañas relacionadas con la salud reproductiva, por ejemplo, es necesario relativizar esta relación directa con la salud considerando también las incidencias culturales –el rol de los géneros, los prejuicios, las concepciones religiosas, las historias de vida-; es el docente quien amplía la visión sobre la sexualidad humana como un fenómeno integral y complejo que no puede reducirse a la consideración de los aspectos biológicos. En algún momento del desarrollo de estos contenidos será importante que los alumnos/as tengan oportunidad de intercambiar pareceres, dudas e inquietudes relativas a la reproducción y a la sexualidad, con distintos adultos (padres, especialistas, otros docentes) que*

[15] Ciencias Sociales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Sociales en la escuela"

[16] Ciencias Naturales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Naturales en la escuela"

puedan aportar una diversidad de puntos de vista para enriquecer la mirada sobre ellos. Con este propósito se pueden organizar actividades de discusión e intercambio en torno a noticias de actualidad o artículos de divulgación que refieran a problemáticas ligadas a este tema"[16].

Como se ve, este diseño subraya que no es solamente la información que se brinde en forma de contenido explicito lo que tendrá peso simbólico, sino que son los contenidos implícitos en las instituciones como parte de los procesos de socialización de los niños/as y las prácticas educativas que de ellos/as devienen, los que impactan directamente en su subjetividad. Son múltiples las oportunidades que la vida escolar brinda al/a la docente para trabajar la educación sexual como perspectiva de derecho, para resignificar prácticas de discriminación, prejuicios, violencia verbal, comportamientos como gestos o expresiones de aprobación o rechazo, modos singulares de relacionarse entre los más chicos y los más grandes, modos de significar juegos o intereses, etcétera.

El cuidado de la salud en forma integral, el respeto y cuidado del propio cuerpo y el del otro, las cuestiones de género y los roles adscritos, la construcción de vínculos basados en la solidaridad y el respeto a la diversidad entre otros, pueden o no estar incluidos en proyectos específicos, pero siempre forman parte de la vinculación ínter subjetiva *o entre alumnos/as y con el/la docente*, constituyéndose en una oportunidad de abordaje formativo.

En este sentido y apelando a la responsabilidad que implica el vínculo asimétrico de padres y docentes con respecto a los niños/as, la educación sexual en la escuela abre un espacio posible para el diálogo intergeneracional y el encuentro con el otro/a. Resignificar lo implícito, ponerle palabra a lo no dicho pero que está presente en la convivencia cotidiana, es fundamentalmente ponerle palabra al derecho de niñas y niños/as a ser respetados en su singularidad.

Las responsabilidades de la escuela primaria en relación con los desafíos para la formación en una ciudadanía responsable

El ejercicio de todos los derechos de los ciudadanos se concreta principalmente a través del lenguaje oral o escrito, de la posibilidad de apelar a usos específicos del lenguaje, de buscar consensos expresando e integrando diferencias por medio del diálogo y la palabra hasta producir los acuerdos siempre renovados que regulan la vida en común y preservan para todos el ejercicio pleno de la ciudadanía. La escuela es probablemente el primer espacio público del que participan los niños/as y, por lo tanto, uno de los primeros donde tienen oportunidad de formarse como participantes en la vida ciudadana, esto es, de usar el lenguaje en un ámbito en el que es necesario presentarse ante los demás -menos cercanos, más distantes- y reconocerlos, expresarse, solicitar sin dejarse llevar por los sobrentendidos que se crean en espacios más íntimos o familiares, buscar consensos, argumentar u opinar[17].

"Como el trabajo individual o en pequeños grupos favorece el despliegue de resoluciones que pueden ser válidas o no, completas o incompletas, con recursos más o menos óptimos, se requiere que el docente organice luego un espacio colectivo que permita que los conocimientos se socialicen, que los alumnos/as comuniquen y expliciten las estrategias que han producido, que todos los niños/as puedan conocer las estrategias de otros y eventualmente, reutilizarlas. Pero a su vez, es también una función de este espacio colectivo la explicitación de las nuevas relaciones, de las conjeturas que se hayan elaborado y la confrontación de argumentos que han ido circulando, el establecimiento -con ayuda del docente- de conclusiones incluyendo a veces la identificación -también conducida por el docente- de los saberes matemáticos relacionados con los conocimientos que se pusieron en juego en la resolución y en el análisis. En algunas oportunidades los momentos de trabajo colectivo se

[17] Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje, 1er ciclo

[18] Diseño Curricular de Matemática.

pueden utilizar para promover el análisis de errores con la finalidad de involucrar a la mayor parte de la clase en la elaboración de explicaciones que permitan revisarlos" [18]

En ambos ciclos del área de Prácticas del Lenguaje, este diseño curricular propone desarrollar habitualmente situaciones que permitan poner en juego las prácticas del lenguaje involucradas en la vida ciudadana: *exponer los propios argumentos, escuchar y tener en cuenta los de los demás; leer críticamente los medios de comunicación; expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros/as y compañeros*... Del mismo modo, en el área de Ciencias Sociales, se propone que los niños/as analicen situaciones que les permitan entender en qué consisten, por ejemplo, las *propuestas de manejo de desarrollo sustentable*, es decir, que estudien y reflexionen sobre el cuidado del ambiente. Sin embargo, la formación de los niños/as en referencia a la formación ciudadana y el cuidado del ambiente excede también al tratamiento de contenidos más o menos enunciativos o a propuestas explícitas de participación. Todos ellos, como se ha dicho, afectan a las prácticas mismas de *la convivencia* en la escuela y se refieren al *reconocimiento de los otros/as.*

¿Cómo es, por ejemplo, el medio en el que tienen lugar las situaciones de enseñanza? El aspecto edilicio incide sin duda, pero también el cuidado de las imágenes sobre las paredes, la distribución de los niños/as en el espacio físico del aula, el desplazamiento del/de la docente, el tono de sus intervenciones, la circulación de la palabra... *La actitud de todos en el sentido compartido de construir y mantener armónico el lugar de trabajo, es un contenido curricular.*

> "La escuela debe crear ambientes más amigables, más hermosos, más dignos, impedir la reproducción mimética de la realidad y la replicación de las atmósferas hegemónicas de las comunidades de las que los niños/as viven ... La escuela es la institución que puede generar distancia respecto a lo conocido y ese es el único modo de que los niños/as puedan volver a sus ambientes, con otras miradas [...] Si la escuela aporta una diferencia, tiene que tomar distancia respecto a ese mundo, para devolver a los niños/as a ese mundo con los ojos cambiados. Las escuelas que enseñan son escuelas que hacen extraño al mundo, al mundo próximo, al mundo familiar [...]"[19]

Los/las docentes encaran día a día discusiones o intercambios entre los niños/as para abordar situaciones conflictivas que puedan expresarse en la vida escolar. La mirada y la escucha atenta y la intervención pertinente son fuentes de cuidado responsable, de sostén subjetivo, de apertura de espacios habilitantes al diálogo. Ubicarse y ubicar al niño/a y su familia en posiciones pluralistas y democráticas, son vías de mostración que la escuela construye en la búsqueda del pleno ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, este ejercicio pleno de la ciudadanía en la escuela va aún más allá y se advierte en la organización misma del trabajo en el aula; es decir, en el desarrollo puntual de las situaciones de enseñanza.

> "Es responsabilidad de la enseñanza hacer vivir el saber en el aula preservando su sentido y apelar al alumno/a para que entable una relación con el saber posicionándose como sujeto cognitivo. El problema didáctico crucial es generar condiciones para que el alumno/a pueda comprometerse con el aprendizaje"[20].

En ese compromiso -específico de la situación escolar- se desarrolla y progresa el ciudadano activo.

[19] Gagliano, Rafael, Personas, consumidores y ciudadanos: espacios íntimos, privados y públicos de sujetos en proceso de formación.2007

[20] Lerner, Delia, Conferencia Enseñar en la diversidad. Dirección de Modalidad intercultural, La Plata.

[21] Ojo. Falta completar referencia.

> "La idea de que se aprende `oyendo y repitiendo´ hunde sus raíces en una situación de dominación. Son los dominados los que deben escuchar, hacer lo que se les manda, los que reciben una retribución por el tiempo de trabajo y para ellos lo más importante es aprender lo que les posibilita la supervivencia. ¿Qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno/a opere en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber? Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento." [21]

La formación del ciudadano en el ámbito de la institución escolar se concreta en el proceso mismo de la enseñanza.

> "Diversas investigaciones han demostrado que los chicos que trabajaban o que se manejaban con dinero, podían usar estrategias de cálculo mental muy económicas siempre y cuando las situaciones de indagación favorecieran que ellos las usaran. Se mostró también que estos mismos chicos fracasaban cuando la situación se planteaba en la escuela como `cuentas de lápiz y papel".
> "Ahora bien, si en el aula se generan situaciones problemáticas a partir de las cuales los chicos puedan producir estrategias propias para resolver operaciones; situaciones donde ellos puedan construir varias estrategias diferentes para resolver cada problema, donde puedan comparar las diferentes estrategias que ellos mismos han puesto en acción, mostrarlas y confrontarlas también con las de sus compañeros..., entonces las cuentas convencionales podrán enseñarse a la luz de las estrategias elaboradas por los chicos."[22]

Es en la actividad del aula -y no sólo en situaciones puntuales, a veces contradictorias respecto a lo que ocurre en la situación de enseñanza que es razón de ser de la escuela- donde se desarrollan los derechos de hacer oír la propia voz, de escuchar a los otros e incorporar sus opiniones haciendo crecer las conceptualizaciones en la producción cooperativa.

El trabajar en grupos también acerca a los alumnos/as al modo habitual en que la sociedad se organiza en el ámbito del trabajo, para deliberar, para elegir; en ese sentido, la cotidianeidad del aula contribuye a acompañar el proceso de construcción de la ciudadanía: respetar el punto de vista del otro/a, escuchar y esperar, sostener el propio parecer y justificar lo que se piensa, elaborar argumentos a favor o en contra de una idea, poder entender progresivamente que el desacuerdo acerca de las ideas no supone pelea o agresión hacia las personas que piensan diferente, etc.

Es necesario advertir entonces que proponer a los alumnos/as desarrollar una actividad en parejas o grupos es una tarea compleja, que la mera agrupación no lleva necesariamente a construir nuevos conocimientos o a la revisión y profundización de lo trabajado sino media intervención docente. *La actividad grupal requiere de enseñanza y es necesario entenderla como un proceso.* Algunos grupos fácilmente logran entrar en una propuesta de tarea compartida, otros requieren de muchas y variadas intervenciones. Desde los primeros años habrá que propiciar situaciones que supongan esperar, respetar los turnos en un intercambio, ocupar distintos roles en una tarea colectiva, valorar las propuestas de sus compañeros y defender las propias.

El maestro/a interviene para acompañar el proceso -cómo se distribuyen los roles en el grupo, cómo se organizan los préstamos y la circulación de los materiales disponibles, cómo circula la palabra, qué

[22] Buscar referencia. En la vida 10, en la vida 0. o DC de Matemática

espacio de escucha y participación tiene cada uno/a de los integrantes del equipo, etcétera-. A la vez, planifica las ayudas para que los grupos puedan realizar su trabajo y revisa lo producido, define trabajos individuales previos y posteriores a la producción grupal, establece los momentos para evaluar la marcha de la tarea, realiza auto-evaluaciones que incluyan como ítem el aporte de cada uno en el grupo, solicita entregas parciales de lo que se está realizando, etcétera.

La estructura curricular

> "No es suficiente, en efecto, designar los contenidos de saber que deben ser enseñados. Hay que aportar la prueba de su enseñabilidad e indicar los medios para su enseñanza."
> "Es iligítimo (...) definir objetivos (ya sea implícitamente a través de los contenidos de saber a enseñar, ya sea explícitamente) y dejar a cargo de los docentes la responsabilidad de alcanzarlos sin que ningún medio probado se haya puesto a su disposición.".[23]

Este diseño curricular para la escuela primaria plantea una **propuesta curricular prescriptiva**, con contenidos y orientaciones comunes para todos los niños/as de la provincia. Los intereses de los niños/as, los conocimientos con que llegan a la escuela, las características de su entorno cercano son puntos de partida incuestionables: el diseño curricular plantea el desafío de tomar sus intereses y realidades para "ir más allá" de ellos. La escuela tiene la responsabilidad de "abrir las puertas del mundo" a los niños/as, no solo del mundo conocido, sino de otros mundos, lejanos, pasados, irreales, imaginarios, teóricos, posibles, y hasta imposibles o utópicos. Es imprescindible, entonces, que el diseño curricular ofrezca a las instituciones escolares y a los/las docentes una base y un horizonte para plantear condiciones de enseñanza y contenidos de aprendizaje que favorezcan el progreso de los alumnos/as.

En la provincia de Buenos Aires existe una rica experiencia curricular, tanto en documentos anteriores a este Diseño, como en términos de saberes sobre los contenidos curriculares que circulan entre los docentes de boca en boca en cada institución.

El diseño tiene, en consecuencia, que expresar **una propuesta curricular respetuosa de la tradición curricular bonaerense** y tomar en cuenta ambos antecedentes -el documental escrito y la tradición oral curricular-. Por un lado, desconocer esa precedencia es inútil pues los saberes docentes están instalados en las escuelas y son -según demuestran algunas investigaciones- una de las fuentes en que más a menudo abrevan los jóvenes maestros/as. Por otro, la documentación curricular de la provincia se ha caracterizado por incluir tanto los desarrollos científicos correspondientes al momento de realizarse cada producción como las experiencias didácticas de vanguardia en cada ocasión.

En este caso, se vuelven a revisar los desarrollos disciplinares y las conceptualizaciones sobre la enseñanza, teniendo en cuenta los aportes más recientes de las disciplinas y de las didácticas. Se lo hace reconociendo, a la vez, que este nuevo documento se propone **en un contexto histórico peculiar, con una validez previsiblemente limitada** -según indica la Ley 13688-, como un instrumento seguramente útil para orientar la enseñanza por cierto número de años y **flexible**, en tanto que contempla para cada área un abanico de posibilidades -en término de contenidos - que cada institución podrá distribuir y secuenciar en los diversos años de cada ciclo, guardando la lógica de los mismos contenidos y de acuerdo con las necesidades de sus grupos de alumnos/as y con las decisiones conjuntamente tomadas por cada equipo docente.

No se intenta -ni sería posible- cubrir todos los aspectos relacionados con la enseñanza. Sin embargo, este documento en particular se extiende hacia espacios de comentario de las prácticas de aula y de organización de la clase. Junto a la serie de contenidos prescriptos por área y por ciclo o año, el diseño

[23] Chevallard, Yves. Les IREM et l'avenir de l' enseignement. Recherche, formation et développement, publicación de l' IREM d' Aix-Marseille (la traducción es nuestra). Citado en La escuela primaria nos concierne. Cecilia Parra. Diez Miradas sobre la escuela primaria. F. Terigi (comps.) Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

indaga algunos modos posibles de hacer los contenidos accesibles para todos los niños/as.

Este diseño está estructurado, como la escuela, en dos ciclos de tres años cada uno y presenta los contenidos distribuidos por ciclo y/o por año. Las áreas curriculares que se proponen son Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística y Educación Física. En segundo ciclo se suma, además, el área de Inglés.

Como se ha señalado más arriba, el Diseño ofrece no sólo los contenidos que pueden desarrollarse en cada año o ciclo sino también tipos de situaciones, ejemplos concretos y orientaciones más generales para la enseñanza y para la organización de la clase.

El siguiente fragmento ha sido extraído del Diseño Curricular de Matemática para primer ciclo:

> "En el análisis del tipo de problemas que se puede proponer a los niños/as, es necesario tener en cuenta diversos aspectos para modificar su complejidad o para provocar la aparición de ciertas estrategias de resolución. Por ejemplo, presentar números pequeños o redondos permite mayor control sobre los cálculos que se realizan; o bien, proponer números grandes provoca en muchos casos que se abandone la estrategia de conteo y se reconozca una operación más económica. Para el problema "Estoy leyendo un libro de 12 páginas y voy por la página 5, ¿cuántas me falta leer?" la mayor parte de los niños/as contará desde 5 hasta 12, o reconocerá directamente que 5 + 7 = 12. Pero el mismo enunciado con los números 23 y 156 promoverá usar la resta como un cálculo que permite averiguar la distancia o diferencia entre dos números. El tamaño y la redondez de los números constituyen, entonces, variables que el docente puede decidir intencionalmente."[24]

Si el docente está desarrollando una secuencia acerca de la suma y la resta puede, como se ve, preguntarse cuál es su propósito -*que los niños/as controlen los cálculos y sus resultados, que empiecen a abandonar la estrategia de contar de a uno para sumar*...- y, tomando en cuenta el análisis que ofrece el diseño, seleccionar problemas que le permitan lograr lo que se propone.

Del mismo modo, en sexto año, en el área de Ciencias Sociales, los niños/as estudian *la organización colonial del territorio americano en el siglo XVIII*; el Diseño Curricular ofrece diversos modos de acercar a los alumnos/as al estudio de ese contenido: escuchar y tomar nota de las explicaciones del maestro/a, completar la información con la consulta de libros de texto, localizar en mapas las ciudades más destacadas en el contexto económico y político del momento (Potosí y Buenos Aires), profundizar la búsqueda de información en diversas fuentes acerca de los conflictos sociales y étnicos de la sociedad de ese momento...

Es posible, entonces, seleccionar y organizar los contenidos, orientarse para la organización de la clase, prever los materiales necesarios y recurrir a algunas de las intervenciones indicadas en las distintas áreas.

La selección de los problemas más adecuados, en el primer caso, o la posibilidad de escuchar las explicaciones del/de la docente y tomar notas, en el segundo, no garantizan sin embargo la apropiación de los contenidos ni su plena comprensión. Se necesita volver a visitar los contenidos –la suma y la resta, por ejemplo- a partir de nuevos problemas y con distinto grado de profundización o relacionar la situación de las colonias con otras situaciones de similar grado de malestar social o enfrentamiento étnico, a partir de nuevas explicaciones, lecturas, consultas...

La estructura curricular y la organización institucional

> "En ese punto creo que el rechazo más profundo de los sujetos, no está tanto en los guiones

[24] Gagliano Rafael op cit

[25] Gagliano, Rafael op. cit.

culturales, en los diseños curriculares, sino en la forma que asumimos la escuela y el sistema educativo frente a las nuevas generaciones, en ese punto creo que hay mucho trabajo por delante respecto a diversificar, complejizar, pluralizar, las formas, los formatos organizacionales de nuestras instituciones,..." [25]

Este diseño se dirige, particularmente,[26] a todas las escuelas de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires, en tanto es responsabilidad de las definiciones curriculares ofrecer el marco de educación común que garantiza el derecho de los alumnos/as a acceder a los saberes socialmente reconocidos como relevantes.

En la realidad de Provincia, conviven diversos modelos organizacionales: escuelas de jornada simple, doble escolaridad y jornada completa, cuya constitución ha sido producto de diferentes propósitos en distintos momentos históricos.

La organización interna de cada uno de estos modelos ha sido prerrogativa de cada institución, apoyada en normativa especialmente diseñada en cada situación.

Acerca de la distribución de la carga horaria

Un aspecto central de la organización interna de cada institución fue desde siempre la distribución de la carga horaria entre las diversas áreas curriculares, contemplando el incremento del tiempo didáctico con la inclusión de alternativas complementarias, generalmente expresadas en términos de proyectos institucionales.

En función de esta situación cabe aclarar que este diseño considera una propuesta de contenidos posible de ser desarrollada en la estructura horaria de las instituciones que mayoritariamente lo tomarán como base de su organización: uno o dos turnos de jornada escolar.

La propuesta horaria de la escuela primaria ha sido tradicionalmente flexible y eso ha permitido la toma de decisiones por parte de cada institución e inclusive de cada docente según las necesidades que se reconocieran de cada caso. Sin embargo, el análisis de la organización horaria y del aprovechamiento del tiempo de enseñanza de algunas instituciones lleva a plantear algunas consideraciones.

Todas las áreas requieren de un tiempo mínimo indispensable para el desarrollo de la amplia gama de contenidos que aquí se proponen. El/la docente prevé -a partir de acuerdos institucionales claros- la distribución del horario semanal y, aún con flexibilidad y ajustándose a ciertas situaciones que pueden presentarse en el aula y la escuela, cumple dicho horario en beneficio del desarrollo de los contenidos y para asegurar a los niños/as la participación en las situaciones de enseñanza. Así, cada docente conduce la distribución del tiempo de enseñanza, conforme las necesidades y particularidades de su grupo de alumnos/as.

Desde la asimetría que su rol de adulto enseñante le confiere, toma decisiones que aseguren a todos sus alumnos/as las mejores oportunidades de apropiarse de los contenidos que constituyen su propósito. Ahora bien, los niños/as deben participar de la planificación semanal en el camino de construir progresivamente sus propias estrategias de organización de la tarea; lo logran a través de conocer y comprender las razones y fundamentos que su docente plantea y tienen la posibilidad de adecuarse a lo previsto cuando el/la docente garantiza los acuerdos, los establece oralmente y por escrito y los sostiene. Desde el primer año -si está previsto y se convierte en propósito de enseñanza a través de acciones en las que el/la maestro/a lo haga explícito- los niños/as pueden controlar ellos mismos el horario, dejar momentáneamente un área

[26] Desde el punto de vista de la presentación de los contenidos y de la concepción científica y filosófica de los mismos, este documento curricular prevé los contenidos comunes de enseñanza para niños/as, jóvenes, adultos y adultos mayores que cursen la educación primaria. La decisión de extendernos en orientaciones para la enseñanza hizo que se particularizaran como destinatarios privilegiados aquellas instituciones que atienden preferentemente a niños/as y jóvenes.

para trabajar contenidos de otra, así como reencontrarse al día o la semana siguientes con la continuidad de un tema iniciado y suspendido por la distribución de la tarea semanal prevista junto con el/la docente. Él/ ella prevé y acuerda con los niños/as, sostiene, interrumpe y retoma los temas y garantiza inicios claros y cierres explícitos de cada uno, en los tiempos previstos -*ni efímeros ni interminables*-.

Cuando el modelo de organización institucional lo permite, la presencia de otros/as docentes a cargo de áreas como Educación Artística, Educación Física e Inglés permite compartir la responsabilidad de la formación integral de los niños/as y, a la vez, marca momentos fijos en la distribución horaria semanal que resultan de algún modo ordenadores para los niños/as y para el /la docente.

En la organización del horario semanal, en las escuelas de jornada simple, se suele destinar a las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática entre cinco y seis horas semanales de trabajo en ambos ciclos. Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales pueden desarrollarse alternativamente a lo largo de cuatro horas continuas -cuando en una de ellas se está llevando a cabo un proyecto de cierta envergadura, por ejemplo- o distribuir dos bloques semanales de dos horas, si el/la docente decide sostener simultáneamente los desarrollos temáticos de ambas.

Los contenidos del área de Educación Artística -en el lenguaje que se ofrezca en cada institución- ocupan dos horas semanales así como Educación Física y, en el segundo ciclo, se incluye Inglés.

En todos los casos, el cumplimiento de un horario más o menos estricto que sea un punto de referencia organizador para la actividad semanal se complementa con la flexibilidad organizacional que es una prerrogativa de cada institución. Esta flexibilidad, como todas las decisiones escolares, está al servicio de la enseñanza y da lugar, por ejemplo, a desarrollar propuestas diversificadas que rompen con la premisa de "todos al mismo tiempo".

La responsabilidad compartida del equipo docente

El propósito de ofrecer alternativas diferenciadas para alumnos/as o grupos contemplando sus necesidades y posibilidades no constituyen responsabilidad exclusiva de cada docente de manera aislada e individual.

Se trata de que los maestros/as y el equipo de conducción trabajen juntos destinando parte de su tiempo a la coordinación o co-coordinación de grupos o sub-grupos del mismo año o de otras secciones o años del ciclo. Para generar nuevas oportunidades para aprender, todo el equipo docente debe estar a disposición de los alumnos/as pues la enseñanza es una responsabilidad compartida. Las parejas pedagógicas pueden ser diversas: maestro/a-bibliotecario/a; maestro/a-a-maestro/a recuperador/a, maestros/as de distintas secciones de un mismo año o ciclo; maestro/a- director/a, entre otras posibilidades. Si todos los grupos de los distintos años se benefician por el armado de propuestas diversificadas seguramente será posible ir construyendo experiencia en la organización de estos dispositivos. Será decisión de cada institución si la participación de cada docente compromete la realización efectiva de las propuestas o la programación compartida de las alternativas.

Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos/as son estratégicos, responden a distintos propósitos en diferentes momentos del año: desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de los alumnos/as que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos/as en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado.

Cada escuela tendrá recursos, espacios y posibilidades diferentes pero en todos los casos, será el equipo directivo quien evalúe, organice y sostenga el desarrollo de estas propuestas. A modo de ejemplo se presentan aquí algunas posibilidades:

- En las instituciones que cuentan con maestro/a bibliotecario/a, es posible planificar institucionalmente su intervención en apoyo de las propuestas de enseñanza durante tiempos especialmente diseñados para la atención a los alumnos/as de diferentes años. Esas acciones serán útiles

para enriquecer las experiencias de aproximación al aprovechamiento de la biblioteca escolar. En las escuelas de jornada completa podrán destinarse horas del tiempo de presencia de los /as alumnos/as y en las de jornada simple podrá proponerse la asistencia en contra- turno. En ambas situaciones será posible programar la profundización de diversos temas correspondientes a las diferentes áreas: conocer las vidas de ciertos autores, profundizar en contenidos puntuales de las Ciencias, emprender la lectura de nuevas obras de algunos géneros.....

- Si se trata de dos secciones de un mismo grado es posible que mientras el/la maestro/a de una sección esté en clase, el/la de la otra sección tenga alguna hora en la que no se encuentre a cargo de sus alumnos/as. En esos casos se pueden destinar sistemáticamente horas en la semana para que ambos maestros/as trabajen juntos en cada una de las secciones alternadamente: mientras un/a maestro/a organiza la clase y da las consignas de trabajo más generales para todo el grupo, su colega de la otra sección puede trabajar con un subgrupo más pequeño al que ayuda a seguir la actividad planteada o bien presenta propuestas alternativas previamente planificadas de manera conjunta. Particularmente se podría promover alguna situación de este tipo para el último bimestre del año con el objeto de atender a los niños/as que se considera están en riesgo de repetición.
- Hay algunos temas o contenidos que recorren todo un ciclo y presentan dificultades para algunos/as alumnos/as: el sistema de numeración, los números fraccionarios y los decimales; la escritura de relatos y cuentos, la corrección de la ortografía, el uso de los útiles de geometría, etc. Ello puede ser la oportunidad para realizar un trabajo por ciclo: en algunos días establecidos, se reorganizan los grupos en función de las necesidades de los alumnos/as y se redistribuyen los/as docentes (inclusive podrá contemplarse la participación del/la bibliotecario/a). Cada grupo así conformado trabaja una secuencia particular vinculada a un tema que recorre el ciclo. Este tipo de propuesta supera la organización de los grupos atendiendo al año que cursa cada alumno/a y permite potenciar las posibilidades de cada uno/a pues los agrupamientos responden a otros propósitos: profundizar un contenido, volver a enseñar un tema que presentó dificultad en un grupo de alumnos/as, etc.
- El maestro/a bibliotecario/a y/o el maestro/a recuperador/a pueden trabajar también de manera simultánea con el/la maestro/a a cargo conformado subgrupos en una sección, cada uno de los cuales está a cargo de un/a docente que desarrolla una propuesta particular: organización de clases de consulta o repaso previo a la toma de un prueba escrita, nueva enseñanza de temas ya trabajados para un conjunto de alumnos/as que acumuló inasistencias, reescritura de textos, entre otras posibilidades.

La estructura curricular y la organización de la enseñanza

Los contenidos en este diseño curricular, están formados tanto por esos títulos fácilmente reconocibles (los números, las operaciones, etc.), como por las formas en que son producidos y las prácticas por medio de las cuales se elaboran. ¿Por qué ambas cuestiones pueden ser consideradas parte de los contenidos? La intención es acercar a los alumnos/as a una porción de la cultura matemática identificada no sólo por las relaciones establecidas (propiedades, definiciones, formas de representación, etc.) sino también por las características del trabajo matemático. Por eso, las prácticas también forman parte de los contenidos a enseñar y se encuentran estrechamente ligadas al sentido que estos contenidos adquieren al ser aprendidos[27].

La concepción curricular que fundamenta este diseño se enmarca en una política educativa que promueve que la organización institucional y la enseñanza deben conjugarse para acompañar la formación de los alumnos/as como personas creadoras, en la construcción de saberes socialmente productivos, en la capacidad de juicio propio, en la apropiación de valores humanísticos, en la actitud

[27] Diseño Curricular de Matemática

[28] Fundamentos de la Ley de educación provincial (no textual)

crítica y constructiva del mundo social y ambiental que les toca vivir, en la búsqueda de la propia trascendencia espiritual, social y política[28].

En este sentido la alfabetización y la formación como estudiantes pueden identificarse como algunos de los propósitos centrales de la educación primaria, cuyos alcances pueden hacerse corresponder con primero y segundo ciclo. También orientan la selección y jerarquización de contenidos otros propósitos vinculados a aprendizajes que comprometen procesos comunes al conjunto de las áreas. Uno de ellos es la participación en el trabajo colectivo porque además de la distribución y complementariedad de tareas, el intercambio "*permite constituir una memoria de lo trabajado, recapitular, comparar los conocimientos anteriores con los nuevos, tomar conciencia de las progresivas y sucesivas reorganizaciones del conocimiento. En oposición a la idea de que los niños/as aprenden "sin darse cuenta", se intenta promover un trabajo reflexivo sobre el propio proceso de estudio*".

Esta afirmación que se halla en las *Consideraciones generales para la enseñanza de las matemáticas* es compartida por todas las áreas. En Prácticas del Lenguaje se plantea sistemáticamente la revisión y la reflexión sobre los aspectos que se han corregido o mejorado en el texto; Ciencias Naturales y Ciencias Sociales presentan como contenidos específicos de ambas áreas los *modos de conocer* en cada una de ellas y los niños/as analizan si ciertos fenómenos pueden ser experimentados u observados o "*el/la maestro/a explica a los alumnos/as que hay distintas formas de obtener información: el trabajo realizado con las imágenes y los textos es una de esas formas, pero que también se puede recoger datos y ampliar los conocimientos sobre un tema realizando entrevistas a distintas personas vinculadas con él*"[29].

Asimismo, en la Introducción del *Diseño Curricular de Educación Plástica Visual* para segundo ciclo se afirma: *La reflexión y el análisis crítico son competencias que están presentes en cada uno de los accesos a las manifestaciones visuales (producción y recepción) expresadas en los actos de identificación, modificación, descripción y relación de las estructuras visuales. El productor reflexiona tanto en la ideación como en la composición; el espectador se sitúa fuera de la realización y construye este conocimiento a través de las declaraciones verbales que articulan y organizan la declaración visual.*

Desde los fundamentos de este diseño curricular se concibe también que el acercamiento a los diversos *fragmentos* de la cultura y la ciencia que la escuela debe poner en manos de los niños/as, exige procesos prolongados que comprendan continuidad, progreso y alternancia.

La escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de enseñar a leer y a escribir en los primeros años; preguntarse qué hacer con aquel los niños/as que no han logrado alfabetizarse en el tiempo previsto y tomar a cargo a los niños/as *ante*s de repitencias traumáticas. Es necesario recuperar la asistencia sistemática a la escuela, recontratando con las familias, para garantizar la presencia efectiva de los niños/as. En segundo lugar, y en el mismo sentido, la escuela debe preguntarse si el aula y la escuela son efectivamente comunidades donde circula la cultura del diálogo y la cultura escrita.

Pensar en todos los propósitos compartidos hace necesario revisar los modos de enseñar y aprender en las escuelas; recuperar el significado de esas prácticas; promover la participación de los alumnos/as como miembros activos de una comunidad de aprendizaje, donde vale la pena quedarse para seguir aprendiendo.

[29] Diseño Curricular de Ciencias Sociales, 4to año

Prácticas del Lenguaje

El área de Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración...-.

Toda práctica se adquiere "en la práctica". Formar a los niños/as como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño/a se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa *participando*.

Los niños/as tienen que apropiarse de las prácticas en contextos donde se justifique ejercerlas: donde haya que argumentar en defensa de un punto de vista al organizar entre varios grupos el uso del patio de recreo; donde haya que revisar con gran cuidado la ortografía y mejorar la sintaxis de una nota porque *efectivamente* va a ser publicada por el periódico local... Las prácticas se ejercen con un sentido, la búsqueda de información tiene un propósito, las producciones escritas, un destinatario; es por eso que la revisión del texto, la corrección de la ortografía y la revisión de la sintaxis "valen la pena".

En esta propuesta, las situaciones que se sugiere propiciar en la escuela se pueden inscribir en tres ámbitos donde el lenguaje circula y "se ejerce": *el ámbito de la literatura*, que incluye a los niños/as -a los nuevos lectores- en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, rimas, otros horizontes pasados y futuros...; *el ámbito del estudio* que, desde muy pequeños, habilita tanto la curiosidad y la búsqueda como la profundización de la lectura, la consulta o la toma de notas en busca de lógicas que están dadas por el sentido de los temas tratados...; *el ámbito de la formación del ciudadano* para legalizar las prácticas democráticas y democratizadoras de discutir y acordar, escuchar al otro y reconocerlo, leer críticamente los medios de comunicación...

Las prácticas se adquieren en tiempos prolongados; su consideración contradice en cierto sentido la organización temporal de la escuela -por módulos, en trimestres, de manera graduada -. La formación de un lector no puede completarse en término de tiempos escolares; la producción de un texto escrito de cierta extensión y de alguna trascendencia extra escolar lleva varios días de revisión, de ideas que se sacan y se agregan, de reemplazo de algunos términos por otros más adecuados -más accesibles para los destinatarios, más convincentes o impactantes-, de edición.

Es la lógica de las prácticas la que exige nuevos acercamientos a la lectura de cuentos o de artículos informativos sobre algún tema de estudio (lectura de otros cuentos, de otros artículos, de otros temas de estudio). El retorno no es idéntico; implica ampliar y profundizar, acercarse con conocimientos previos - porque ya se conocen otros cuentos, porque la estructura del texto informativo, con sus títulos, subtítulos y gráficos, ya no es un descubrimiento para los niños/as-, enriquecer las conceptualizaciones sobre la estructura narrativa de manera explícita o como producto implícito de las nuevas lecturas, conocer nuevos autores y otros subgéneros.

El área de Prácticas del Lenguaje, como se verá, no plantea distribución de contenidos por año -como tampoco lo hace el área de Inglés-. El acceso a la alfabetización o la formación de lectores están profundamente relacionados con las oportunidades que los niños/as hayan tenido de interactuar con los textos y de indagar la escritura. Se trata de revisitar una y otra vez situaciones similares -escuchar leer, explorar libros, buscar información, tomar nota, participar en intercambios orales...- aunque diferentes -en distintos contextos, con otros libros, acerca de otros temas- hasta que los niños/as puedan manifestar progresos en términos, por ejemplo, de explorar libros orientándose por criterios que han ido construyendo a través de la propia experiencia escolar, de la intervención del docente y del intercambio con los compañeros -tomar en cuenta el tipo de ilustración, reconocer obras leídas en clase, localizar fragmentos, recurrir al índice-. Existen indicadores de progreso que dependen de

las condiciones didácticas, pero no en todos los casos los mismos se hacen evidentes en el término de un trimestre o de un ciclo lectivo.

La alfabetización y la formación del estudiante son responsabilidad -no exclusiva pero primordial- del área de Prácticas del Lenguaje.

Alfabetizar

Este diseño curricular intenta dar respuesta a la actual situación de miles de niños/as que dejan la escuela –luego de varios años de asistir a ella- sin haber llegado a alfabetizarse. Pero a la vez, trata de adecuarse al desarrollo actual de la comunicación y la cultura escrita. Quien se alfabetiza debe poder hacer de la lectura y la escritura herramientas de información plena, de reclamo y validación de derechos, de manifestación de necesidades, sentimientos, reinvenciones; a través de ella, guarda memoria, trasmite, pone frente a los ojos ideas y pensamientos propios y ajenos, se da lugar para la reflexión y la teorización. *Alfabetizar* implica trabajar para que los alumnos/as lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, que puedan disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos personales, al servicio de propósitos propios sin que sus posibilidades de manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral se alcen como obstáculos ante sus deseos y necesidades.

La alfabetización, como el acercamiento a los diversos *fragmentos* de la cultura y la ciencia que la escuela debe poner en manos de los niños/as, exige procesos prolongados, continuidad, progreso y alternancia. Para formarse como lector –en esta época de excesiva profusión de publicaciones- un niño/a debe integrarse desde pequeño a una comunidad de lectores; en ella, aprende mucho más que a leer y a escribir. Se apropia de *las prácticas sociales del lenguaje*, es decir, de los comportamientos que hacen -en el caso de la lectura, por ejemplo- que los lectores sean lectores: escuchar hablar de las obras, los artículos y los temas publicados -¡cuánto sabe hoy de Harry Potter, por ejemplo, un adulto no docente que no leyó la saga!-, escuchar leer, explorar libros y otras publicaciones -como un adulto lector hace ante el despliegue del puesto de diarios-, comentar con otros lectores y, sobre todo, elegir y hacerse un trayecto lector propio.

Las prácticas del lenguaje se adquieren mientras se ejercen por participación como los aprendices de los viejos talleres adquirían las prácticas del oficio hasta hacerse expertos mecánicos, torneros, modistas... Mucho más que a leer y a escribir, un niño/a que participa descubre en qué contexto, con qué propósitos, a qué interlocutores o destinatarios, con qué matices o variedades lingüísticas... *corresponde/conviene/es más adecuado o eficaz* intervenir en determinadas situaciones. Es necesario descubrir, incluso, a qué modalidades de lectura corresponde apelar según los propósitos que acerquen al lector al texto: ¿exploratoria -si se hojea un libro por primera vez-; detallada y profunda -si se estudia o investiga un tema-; salteada e interrumpida, volviendo atrás -en un cuento donde se ha perdido la pista del asesino-, apresurada -si se aproxima el desenlace?

El desarrollo tecnológico -de la pluma al ordenador-, la comunicación y el conocimiento prácticamente en simultáneo de hechos ocurridos en lugares lejanísimos... han transformado el modo de ser practicante de la cultura escrita. La escuela primaria debe hacerse cargo, en primer lugar, de la responsabilidad histórica de la escuela de enseñar a leer y a escribir entre primero y segundo año; la institución y los docentes no pueden bajar los brazos ni naturalizar los obstáculos. ¿Qué hace la escuela con aquellos niños/as que no han logrado alfabetizarse antes de concluir los primeros años del primer ciclo? La institución entera está al servicio de ese propósito primero de la primaria; es necesario detener la marcha y tomar a cargo a los niños/as *antes* de la repitencia traumática de primero: recontratar la asistencia sistemática con la familia, *leerles mucho* para que encuentren el sentido de aprender a leer en la posibilidad de acceder a esos otros mundos que viven dentro de los libros más que en la aprobación del año o en la nota del boletín, poner en sus manos los libros más lindos para que encuentre allí -como tantos niños/as de familias escolarizadas- una y otra vez lo que escucharon

leer tantas veces -el diálogo entre Caperucita y el lobo, entre la madrastra y el espejo, los nombres de cada par de patas de una araña, de los planetas, de los huesos del esqueleto...-

En segundo lugar, y en el mismo sentido, la escuela debe preguntarse si el aula y la escuela son efectivamente comunidades donde circula -en los sucesos mismos de la vida cotidiana escolar- la cultura del diálogo y la cultura escrita y donde se integra a ella -por participación- a "los nuevos, a los aprendices, a los niños/as..."

Formar estudiantes

La formación de los alumnos/as como estudiantes/escolares es un eje de trabajo desde el ingreso en primero hasta la finalización de la escuela primaria. La reforma curricular debe definir una progresión que permita a los alumnos/as alcanzar mayores niveles de autonomía en la organización del tiempo, la integración al trabajo compartido con los compañeros y el/la docente y la responsabilidad sobre el trabajo individual, la presentación y registro de lo trabajado en clase y la posibilidad de identificar lo que se sabe y lo que se necesita aprender.

Estos logros progresivos se producen en la escuela, no son espontáneos; requieren que, en cada año, el/la docente determine secuencias y rutinas: prever el trabajo en grupo, desarrollar contenidos en días prefijados de la semana, llevar agenda sobre previsiones y responsabilidades individuales y grupales - días de entrega de trabajos, evaluaciones, lecciones orales, etcétera-; analizar entre todos si se pudo realizar lo previsto, qué otros trabajos o contenidos se incluyeron, por qué "no alcanzó el tiempo" para cierta actividad.

Aprender a evaluar y a evaluarse es otro de los aspectos que intervienen en la formación como estudiantes. Los alumnos/as aprenden a evaluarse si el/la docente y la escuela plantean situaciones específicas en las que se ponga en juego la elaboración de criterios; se trata de hacer visible lo que se espera de ellos, poniendo en consideración los distintos puntos de vista: si se dio un lugar importante al trabajo con las agendas, se puede poner como criterio de evaluación "la organización de mi tiempo personal de trabajo" o bien "la presentación de los trabajos en el plazo y la forma requerida"; si se focalizó el trabajo en la presentación de tareas en equipo podría ponerse como criterio "la distribución de responsabilidades dentro del equipo de trabajo".

Para acompañar este proceso, los alumnos/as cuentan con las devoluciones de los maestros/as. La devolución acerca de cómo se está transitando la escolaridad es siempre un momento más de enseñanza: el trabajo sobre el boletín de calificaciones, sobre los trabajos y pruebas escritas, sobre la organización de los cuadernos y carpetas; las entrevistas individuales; las rondas de autoevaluación, por ejemplo, contribuyen -entre otras propuestas- a que los alumnos/as construyan una idea acerca de su propio proceso de aprendizaje.

La formación del estudiante es una responsabilidad curricular de la escuela -ampliada de alguna manera por la obligatoriedad de la secundaria- que excede la concepción de "enseñar a estudiar"; implica un compromiso institucional que sostenga, como equipo, el cumplimiento de las agendas, la elaboración de criterios compartidos de evaluación, las devoluciones... Nuevamente, más allá de los contenidos disciplinares es necesario hacerse cargo explícitamente de *estos otros* -que también se adquieren en la escuela- y que están específicamente relacionados con el trabajo de los alumnos/as con los temas de cada área.

Matemática

Consideraciones generales sobre la enseñanza de la Matemática en la Escuela Primaria

¿Cuáles son los conocimientos que resulta pertinente transmitir a los alumnos/as que concurren a las escuelas?

Ante esta pregunta seguramente se presentarían en la imagen de casi todos los docentes los mismos grandes "títulos" que formarían parte del "programa" de matemática: los números naturales y racionales, las operaciones básicas que con estos números se pueden desarrollar, el tratamiento de las figuras, los cuerpos y sus propiedades y aquellos aspectos relacionados con las magnitudes, las medidas y las proporciones.

Ahora bien, con estos mismos títulos podrían desarrollarse proyectos de enseñanza con características muy diferentes.

En este diseño curricular, se ha optado por un proyecto que intenta hacer explícitas las relaciones entre esos títulos y los modos de hacer y pensar que son propios de la matemática.

¿Por qué se da prioridad al modo de hacer y pensar de la matemática como característica del trabajo de los alumnos/as?

Los contenidos en este diseño curricular están formados tanto por esos títulos fácilmente reconocibles (los números, las operaciones, etcétera), como por las formas en que son producidos y las prácticas por medio de las cuales se elaboran.

¿Por qué ambas cuestiones pueden ser consideradas parte de los contenidos? La intención es acercar a los alumnos/as a una porción de la cultura matemática identificada no sólo por las relaciones establecidas (propiedades, definiciones, formas de representación, etcétera) sino también por las características del trabajo matemático. Por eso, las prácticas también forman parte de los contenidos a enseñar y se encuentran estrechamente ligadas al sentido que estos contenidos adquieren al ser aprendidos.

¿Cuáles características de la actividad matemática se intenta hacer aparecer en las aulas?

El avance de la matemática está marcado por problemas externos e internos a esta disciplina que han demandado la construcción de nuevos conocimientos. Una característica central del trabajo matemático es la resolución de diferentes tipos de problemas.

Para que los alumnos/as puedan también involucrarse en la producción de conocimientos matemáticos, será necesario -aunque no suficiente- enfrentarlos a diversos tipos de problemas. Un problema es tal en tanto y en cuanto permite a los alumnos/as introducirse en el desafío de resolverlo a partir de los conocimientos disponibles y les demanda la producción de ciertas relaciones en la dirección de una solución posible, aunque esta, en un principio, resulte incompleta o incorrecta.

Otra característica de la actividad matemática es el despliegue de un trabajo de tipo exploratorio: probar, ensayar, abandonar, representar para imaginar o entender, tomar decisiones, conjeturar, etc. Algunas exploraciones han demandado a los matemáticos años de trabajo e incluso muchos problemas y preguntas elaborados hace mucho tiempo siguen en esta etapa de exploración porque aún no han sido resueltos.

Por lo tanto, en la escuela se deberá ofrecer a los alumnos/as -frente a la resolución de problemas- un espacio y un tiempo que autoricen los ensayos y errores, habiliten aproximaciones a la resolución que

muchas veces serán correctas y otras tantas incorrectas, propicien la búsqueda de ejemplos que ayuden a seguir ensayando, probar con otros recursos, etc. Explorar, probar, ensayar, abandonar lo hecho y comenzar nuevamente la búsqueda es parte del trabajo matemático que se propone desplegar en el aula.

Otro aspecto del trabajo matemático que es posible identificar es la producción de un modo de representación pertinente para la situación que se pretende resolver. A lo largo de la historia, los modos de representar también han sido una preocupación para los matemáticos[1]. Las diferentes formas de representación matemática forman parte del conocimiento en cuestión. Será necesario favorecer en la escuela tanto la producción de representaciones propias por parte de los alumnos/as durante la exploración de ciertos problemas, como el análisis, el estudio y uso de diversas formas de representación de la matemática. El establecimiento de puentes entre las representaciones producidas por los alumnos/as y las que son reconocidas en la matemática será también objeto de estudio.

Muchos problemas o preguntas que han surgido a lo largo de la historia de la matemática han admitido respuestas que no podían ser probadas inmediatamente, incluso algunas muy antiguas no pudieron ser demostradas hasta hace pocos años[2] y otras aún no tienen demostración. Estas respuestas, hasta que adquieren carácter de verdad, son reconocidas con el nombre de conjeturas.

En las interacciones que se propicien en el aula, a raíz de la resolución y análisis de diferentes problemas, se promoverá que los alumnos/as expliciten las ideas que van elaborando (las respuestas que encuentren, las relaciones que establezcan, etc.) aún cuando no sea claro para ellos, desde el principio, si son del todo ciertas[3]. Estas ideas y las respuestas provisorias que producen los niños/as son conjeturas o hipótesis que demandarán más conocimientos para que dejen de serlo. El quehacer matemático involucra también determinar la validez de las conjeturas producidas, es decir recurrir a los conocimientos matemáticos para decidir si una afirmación, una relación, un resultado son o no válidos y bajo qué condiciones.

Es necesario entonces que los alumnos/as puedan, progresivamente, "hacerse cargo" por sus propios medios -y usando diferentes tipos de conocimientos matemáticos- de dar cuenta de la verdad o falsedad de los resultados que se encuentran y de las relaciones que se establecen[4]. Determinar "bajo qué condiciones" una conjetura es cierta o no, implica analizar si aquello que se estableció como válido para algún caso particular funciona para cualquier otro caso o no. A veces la validez de una conjetura será para todos los casos, pudiendo elaborarse entonces una generalización. Otras veces, la conjetura será válida sólo para un conjunto de casos. Generalizar o determinar el dominio de validez es también parte del trabajo matemático.

Para que esta clase de práctica esté presente en el aula, se promoverá que los /as alumnos/as se involucren en la determinación de los alcances de los recursos y resultados que se van produciendo, por ejemplo: ¿pasará siempre?, ¿servirá para todos los casos?, ¿habrá algún caso donde no se cumpla?, etc. Se trata de analizar el carácter más general de ciertas ideas que han circulado, llegando en algunas

[1] Por ejemplo, los modos de representar cantidades, cuerpos geométricos, relaciones entre magnitudes, gráficos, tablas, etc.

[2] Por ejemplo, el Teorema de Fermat estuvo tres siglos sin poder ser demostrado. Enunciado alrededor de 1630, fue demostrado recién en el año 1994. Otro ejemplo es el Teorema de los cuatro colores, planteado en el año 1853 y que permaneció sin solución hasta 1976. Incluso algunos matemáticos aún hoy cuestionan esta demostración apoyada en la computadora. Para ellos, la conjetura sigue sin ser demostrada.

[3] Las expresiones "si un número es más largo, es más grande", "si se multiplican dos números, el resultado es más grande", "multiplicar por 8 da el doble de multiplicar por 4", "creo que 9 + 8 da 17", "este lado es igual a este otro" son ejemplos de conjeturas que elaboran los alumnos/as, frente a diferentes problemas, y que requerirán cierto trabajo en el aula para determinar si son verdaderas o son falsas.

[4] Por ejemplo para la conjetura "multiplicar por 8 da el doble de multiplicar por 4" será necesario identificar que 8 = 2 x 4, recurriendo, aunque sea implícitamente, a la propiedad asociativa y para "creo que 9 + 8 da 17" será suficiente con apoyarse en 8 + 8 = 16 entonces se agrega 1, o cualquier otro tipo de relación entre cálculos.

ocasiones a establecer relaciones válidas para cualquier caso, y en otras, a establecer los límites en la posibilidad de generalizar dichas relaciones[5].

Una última característica a destacar del trabajo matemático es la reorganización y el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos ya reconocidos[6]. Reordenar y sistematizar genera nuevas relaciones, nuevos problemas y permite producir otros modelos matemáticos[7]. Se propone entonces ofrecer a los alumnos/as instancias para establecer relaciones entre conocimientos que han venido estudiando y que aparentan ser independientes[8]. También es importante considerar momentos para reorganizar y sistematizar su propio trabajo matemático, para ocuparse ya no de un problema, sino del análisis de una colección de problemas. Establecer relaciones entre conceptos, clasificar problemas, son ejemplos de prácticas que permiten aproximarse a la idea de producir y usar modelos matemáticos[9].

Comunicar los modos de producción -o las prácticas matemáticas- asociados a los "títulos" a los que se hacía referencia inicialmente, tiene la intención de promover prácticas de enseñanza que favorezcan que los conocimientos de los alumnos/as se carguen de un cierto sentido. No se trata de enseñar en la escuela primaria algunos rudimentos y técnicas para que luego, más adelante, sólo algunos alumnos/as accedan a las maneras de pensar y producir en matemática, sino que se intenta que, desde los primeros contactos con esta disciplina, estudiar matemática sea una forma de acercarse a sus maneras de producir. En este diseño se adopta la idea de que enseñar matemática es también introducir a los alumnos/as en las prácticas y en el quehacer propio de esta disciplina.

¿Qué conocimientos del "edificio matemático" seleccionar como contenidos de la escuela primaria? ¿Cuáles de los contenidos propuestos desde hace muchos años no tiene tanto sentido incluir hoy? Y a la inversa, ¿qué nuevos conocimientos es necesario abordar hoy en la escuela?

En este diseño curricular se han utilizado diferentes criterios para seleccionar y determinar contenidos. Algunos conocimientos matemáticos son pertinentes de ser enseñados en la escuela primaria en función de su uso social. Por ejemplo, las expresiones decimales, el uso de las medidas, diferentes recursos de cálculo (calculadora, cálculo mental), etc.

Se han considerado también como contenidos de enseñanza algunas relaciones entre conceptos que no resultan tan evidentes. Por ejemplo, la explicitación del estudio de las relaciones entre fracciones y decimales; o los vínculos entre el análisis del valor posicional del sistema de numeración escrita y el funcionamiento de los sistemas de medida.

Hay algunos conocimientos matemáticos que son incorporados como contenidos, pues resultan particularmente favorables para generar condiciones y oportunidades de introducir a los alumnos/as en un

[5] Por ejemplo, respecto de la conjetura "si un número es más largo, es más grande", se deberá identificar que es válida para números naturales, pero deja de serlo para expresiones decimales, en cambio "entre dos fracciones siempre se puede encontrar otra fracción" será válido siempre.

[6] Por ejemplo, los matemáticos en el siglo XIX sistematizaron lo producido hasta ese momento sobre fracciones y expresiones decimales bajo el llamado conjunto de los Números Racionales. Este nuevo estatus del conocimiento ha permitido estudiar nuevas relaciones, generar nuevas preguntas y ampliar los recursos hasta allí disponibles.

[7] Los modelos matemáticos permiten estudiar una colección de problemas. Utilizan conocimientos, procedimientos y formas de representación de la Matemática para establecer relaciones entre los objetos intervinientes en los problemas de manera tal de poder anticipar resultados y tomar decisiones en torno a las preguntas formuladas. Algunos ejemplos de modelos matemáticos son: Modelo Proporcional, Modelo Probabilístico; la Teoría de Números, etc.

[8] Por ejemplo, el análisis de las relaciones entre sistema de numeración decimal y SIMELA.

[9] Por ejemplo, establecer relaciones entre diferentes tipos de problemas multiplicativos (como los de organizaciones rectangulares y los de series proporcionales); o bien analizar los límites del funcionamiento de la proporcionalidad, implica "mirar" la multiplicación o el modelo proporcional como objetos en sí mismos. Ya no se trata sólo de resolver problemas sino de estudiar la pertinencia de su uso, el campo de aplicación, sus modos de representación, las técnicas de cálculo que admiten, sus propiedades, etc. Estas prácticas van configurando la idea de modelos matemáticos.

trabajo intelectual propio de la actividad matemática. Por ejemplo, el estudio de la divisibilidad, por su potencia para desplegar un trabajo de tipo anticipatorio -al promover la fundamentación basada en las propiedades de la multiplicación, de la división y del sistema de numeración-; o el estudio de la geometría euclidiana, por favorecer la entrada en el trabajo deductivo -a propósito del establecimiento de nuevas relaciones a partir de propiedades de las figuras geométricas-.

Ciertos conocimientos adquieren el estatus de contenidos con la finalidad de involucrar a los alumnos/as en el estudio de algunas propiedades internas del saber matemático. Por ejemplo la densidad del conjunto de los números racionales[10]; o la suma de los ángulos interiores de un triángulo, etc.

Algunos tipos de problemas se formulan como contenidos con la finalidad de explicitar una mayor variedad de los sentidos asociados a un título ya reconocido. Por ejemplo, la designación de "problemas de organizaciones rectangulares" de manera de dar cuenta de uno de los aspectos asociados al sentido de la multiplicación[11].

Otros títulos quizás reconocidos no aparecen formulados como contenidos. En algunos casos se los considera formando parte de un recorte más amplio y más próximo al saber matemático. Por ejemplo la formulación "Regla de tres simple" no está incluida como contenido[12]. En este diseño curricular aparece como contenido "Proporcionalidad" y, en su interior, se propone el estudio de las diferentes propiedades que se verifican y de diversos recursos que permiten ser punto de apoyo para resolver problemas. Del mismo modo, la distinción entre fracciones "propias", "impropias", "aparentes"[13] no es un contenido propuesto y los diferentes modos en que es posible comparar fracciones forman parte del contenido "Orden entre expresiones fraccionarias".

¿Cómo ordenar los contenidos seleccionados?: ¿como se han instalado en las prácticas escolares?, ¿por el nivel de complejidad?, ¿por la lógica interna de la matemática?, ¿considerando los procesos constructivos infantiles?, ¿por las prácticas matemáticas que propicia?

En este diseño curricular se han utilizado diversos criterios para secuenciar los contenidos.

Algunos títulos, quizás reconocidos por su histórica presencia en un año determinado, aparecen propuestos en otro año. Dicho cambio se apoya en resultados de investigaciones psicológicas y didácticas que han permitido conocer mejor los procesos de construcción de conocimientos matemáticos por parte de los niños/as. Por ejemplo, hoy es sabido que la comprensión del funcionamiento de los números naturales en términos de unidades, decenas y centenas se interrelaciona con la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros. Y por otra parte, también se sabe que los niños/as pueden leer, escribir y ordenar números sin necesidad de considerar la estructura del sistema de numeración en términos de unidades, decenas y centenas. Considerar estos estudios ha permitido "correr" la descomposición a años más avanzados que 1° -con situaciones que reúnan otras condiciones y se constituyan en problemas que permitan un análisis del valor posicional en lugar de descomposiciones "mecanizadas"- y, a la vez, incluir en 1° la comparación de números de diversa cantidad de cifras.

[10] Se llama densidad del conjunto de los números racionales a la propiedad que sostiene que entre dos números racionales hay infinitos números racionales.

[11] Los problemas de este tipo pueden pensarse como organizados en filas y columnas, por ejemplo baldosas de un patio, butacas de un cine, etc. Se presentan en ambos ciclos como una clase de problemas multiplicativos.

[12] La histórica inclusión de la regla de tres como contenido ha mostrado el riesgo de confundir una técnica con un concepto.

[13] Estas designaciones se encuentran alejadas del funcionamiento de los números racionales dentro de la disciplina. El trabajo en torno al orden de las fracciones (en el cual se podría incluir estos títulos) se apoya más en analizar características de las fracciones para anticipar, por ejemplo, entre qué números naturales se encuentra, o a qué distancia de un cierto número natural está una fracción, o bien asociado al estudio de la densidad.

Otros contenidos aparecen "repetidos" en diferentes años. Esta decisión se apoya en considerar que la construcción de algunos conocimientos demanda plazos largos. Revisitar problemas ya resueltos, propiciar -sobre un mismo contenido- el establecimiento de relaciones cada vez más complejas obliga a incluirlos en diferentes años de la escolaridad. Por ejemplo: el avance en la producción y comprensión de los algoritmos de multiplicación y división se propone que sean tratados tanto en 3º como en 4º año y con posterioridad a un trabajo sistemático asociado al cálculo mental.

Muchos contenidos permanecen en el mismo año en que habitualmente se abordan. Por ejemplo, el estudio de los números romanos en 4º, el inicio al estudio de las fracciones en 4º, las escrituras multiplicativas en 2º año, etc.

La selección y secuenciación propuesta en este diseño curricular es el reflejo de un conjunto de decisiones que precisará ser ajustada y revisada periódicamente en función de los nuevos conocimientos didácticos que se fueren produciendo, de las nuevas demandas sociales y de las transformaciones que se implementen en las escuelas y en el sistema educativo en los próximos años.

¿Qué condiciones de trabajo en el aula podrían favorecer esta práctica matemática por parte de los alumnos/as?

En función de la concepción de trabajo matemático descrito anteriormente, se adopta la idea de que es necesario que los alumnos/as se enfrenten a nuevos problemas que favorezcan procesos constructivos a partir de poner en juego sus conocimientos y producir nuevos. Este proceso exige elaboraciones y reelaboraciones sucesivas por parte de los alumnos/as que deberán promoverse desde la enseñanza. La escuela es responsable de promover interacciones con una clase de problemas a partir de los conocimientos más intuitivos de los alumnos/as, extraescolares o aprendidos en otros momentos. A partir de estas interacciones propiciará la reelaboración de dichos conocimientos en dirección hacia los conocimientos nuevos.

Para que los niños/as puedan poner en juego un trabajo matemático precisan enfrentarse a situaciones que les presenten un cierto grado de dificultad, que sean verdaderos "problemas". La dificultad del problema debe a la vez permitir a los alumnos/as imaginar y desplegar formas de resolución o exploración a partir de usar sus conocimientos. Seguramente las estrategias usadas inicialmente no serán "expertas" ni muy económicas, pero constituirán el punto de partida para la producción de nuevos conocimientos.

Ahora bien, los problemas no funcionan como motor de producción de conocimientos por sí mismos. Es preciso un trabajo sistemático de varias clases próximas en torno a un recorte de problemas para que los alumnos/as puedan reorganizar una y otra vez sus estrategias de resolución, pensar nuevamente en las relaciones que aparecieron en clases anteriores, abandonar ensayos erróneos e intentar nuevas aproximaciones.

Esta forma de entender el desarrollo del trabajo matemático de los alumnos/as en la escuela es coherente con una concepción de matemática como un producto social, histórico, en permanente transformación, fruto de necesidades externas e internas, de reorganizaciones sucesivas, de reordenamientos. El aula puede aproximarse a esta idea de una comunidad que produce y en el marco de esa producción los objetos matemáticos se visitan una y otra vez "mirando" nuevas relaciones, representaciones, recursos, técnicas, etc. Por ello el largo plazo, la complejidad y la provisoriedad son marcas del trabajo matemático dentro de la escuela.

Concebir a los problemas como "motor" de producción de conocimientos nuevos implica favorecer y propiciar la aparición de una variedad de procedimientos posibles por parte de los niños/as. Producir nuevos recursos, interpretar otros modos de resolución y establecer relaciones ente ellos es parte del quehacer matemático. Aquellas cuestiones que en algún momento se resuelven con estrategias menos avanzadas, luego de cierto trabajo sostenido, se resolverán con mejores recursos.

Esta concepción de trabajo matemático en el aula involucra la aparición de errores que son parte del proceso constructivo, marcas visibles del estado de conocimientos de los niños/as en un momen-

to determinado. A veces su revisión exige un trabajo de la misma naturaleza que producir nuevos conocimientos más acertados. Algunos de los errores que producen los niños/as se fundamentan en explicaciones que tienen su propia lógica. Comprenderla y colaborar para su superación requiere de un trabajo colectivo y sistemático dentro del aula.

Son necesarias diversas modalidades de organización de la clase en función de las formas que puede adquirir el trabajo matemático, del nivel de conocimientos que el problema involucra y del tipo de interacciones que se pretende promover. Para muchos problemas es necesario un momento de exploración desde el trabajo individual. Son espacios necesarios para que cada niño/a en un tiempo personal pueda enfrentarse al problema desde los conocimientos de los que dispone. Estos primeros acercamientos a la resolución del problema serán puntos de partida para que el maestro/a pueda organizar el análisis colectivo posterior. En otras oportunidades es conveniente abordar algunos problemas en pequeños grupos de manera tal que las interacciones entre los alumnos/as funcionen como insumos y enriquezcan la producción. Los problemas que requieren roles "diferenciados" constituyen otra ocasión en la cual resulta necesaria la interacción entre pares[14].

Como el trabajo individual o en pequeños grupos favorece el despliegue de resoluciones que pueden ser válidas o no, completas o incompletas, con recursos más o menos óptimos, se requiere que el/la docente organice luego un espacio colectivo que permita que los conocimientos se socialicen, que los alumnos/as comuniquen y expliciten las estrategias que han producido, que todos los niños/as puedan conocer las estrategias de otros y eventualmente, reutilizarlas. Pero a su vez, es también una función de este espacio colectivo la explicitación de las nuevas relaciones, de las conjeturas que se hayan elaborado y la confrontación de argumentos que han ido circulando, el establecimiento –con ayuda del docente- de conclusiones incluyendo a veces la identificación –también conducida por el/la docente- de los saberes matemáticos relacionados con los conocimientos que se pusieron en juego en la resolución y en el análisis.

En algunas oportunidades los momentos de trabajo colectivo se pueden utilizar para promover el análisis de errores con la finalidad de involucrar a la mayor parte de la clase en la elaboración de explicaciones que permitan revisarlos.

Existe otra finalidad del trabajo colectivo: permite constituir una memoria de lo trabajado, recapitular, comparar los conocimientos anteriores con los nuevos, tomar conciencia de las progresivas y sucesivas reorganizaciones del conocimiento. En oposición a la idea de que los niños/as aprenden "sin darse cuenta", se intenta promover un trabajo reflexivo sobre el propio proceso de estudio.

¿Cómo evaluar la enseñanza? ¿Cómo evaluar los aprendizɛjes? ¿Es preciso estudiar en matemática? ¿Qué se entiende por "estudiar matemática"? ¿Cómo enseñar a estudiar?

La evaluación en la escuela permite recabar información para tomar decisiones de manera más racional y fundamentada con la finalidad de reorientar permanentemente la enseñanza. En la gestión de las clases en torno a un contenido, el maestro/a habitualmente releva información sobre el proceso de enseñanza. Utiliza para ello -en diferentes momentos- instancias de trabajo individual o colectivo, producciones de los alumnos/as orales y/o escritas. Esta información le permite tomar decisiones acerca de qué aspectos precisan ser enfatizados, qué relaciones nuevas están disponibles para la mayor parte de los alumnos/as, cuáles conocimientos creía que los alumnos /as dominaban como punto de partida y requieren ser enseñados nuevamente, etc.

También, en otros momentos, el/la docente decide utilizar instrumentos de evaluación individual para obtener información sobre la marcha de los aprendizajes de cada alumno/a. En este punto, un desafío

[14] Por ejemplo, los problemas que demandan comunicación entre pares, tales como enviar un mensaje con la descripción de una figura geométrica para que otros la reproduzcan; inventar un problema para que otro grupo lo resuelva, escribir un cálculo para que otros lo interpreten; etc.

implica evaluar exclusivamente los progresos de cada alumno/a en relación con los conocimientos que él mismo tenía y en relación con lo que ha sido enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo.

Se ha señalado la importancia -en el momento de la enseñanza- de una fuerte presencia de problemas "nuevos" que exigen desplegar un trabajo exploratorio. En cambio, en la instancia de evaluación, será oportuno que los alumnos/as se encuentren con problemas ya conocidos, justamente porque se trata de evaluar si aquello que tenía estatus de "novedoso" se ha vuelto progresivamente conocido para los alumnos/as como producto del trabajo sistemático que se ha desplegado en las clases. Para que en las instancias de evaluación individual y escrita no haya señal de "novedad", es necesario que los alumnos/as se enfrenten a tipos de problemas similares a los que han venido estudiando durante un tiempo en la clase.

Es necesario aclarar que en este diseño curricular se proponen algunos contenidos sobre los que se sugiere realizar un trabajo exploratorio, por ejemplo la escritura de números grandes en los primeros años, la comparación entre sistemas de numeración antiguos, etc. Sobre estos contenidos no se espera una evaluación individual. Este criterio significa instalar la idea de que no todo aquello que se enseña es preciso que sea evaluado individualmente. La escuela debe ofrecer numerosas oportunidades de aprendizaje, pero se espera que sólo un recorte de los contenidos enseñados y de los conocimientos que circulan sea dominado por los alumnos/as en forma individual y en un año o ciclo determinado.

A veces la evaluación tiene una función diferente a la de evaluar los resultados de la enseñanza: permite relevar información sobre el punto de partida de los conocimientos de los niños/as en torno a un cierto contenido. Esta clase de evaluación cumple más la función de diagnóstico y debería permitir planificar la enseñanza acorde con lo que dicho diagnóstico informa. No se trata aquí entonces de evaluar a cada niño/a individualmente sino de poder identificar qué conocimientos están disponibles para la mayor parte de la clase[15].

Una función de la evaluación es también sin duda recabar información sobre cuáles alumnos/as aún no tienen disponibles los nuevos recursos sobre los que se ha venido trabajando durante un tiempo en la clase. Es por cierto la información más compleja que devuelve la evaluación. Incluso, a veces, suele generar una sensación de fracaso y frustración tanto para el/la docente como para el alumno/a. Desde este diseño curricular se considera que es responsabilidad de toda la institución escolar encontrar y prever nuevas instancias de enseñanza -y no sólo de evaluación- para los alumnos/as que lo precisaran. Algunas de estas instancias requerirán nuevas propuestas de enseñanza -diferentes a las ya ofrecidas- y serán provistas por sus maestros/as, por otros docentes de la escuela, por el equipo directivo, dentro o fuera del aula, dentro o fuera del horario escolar. Es responsabilidad de toda la escuela garantizar el progreso de todos los alumnos/as aún cuando se desafíen los habituales tiempos y secuenciaciones del tiempo escolar.

Como se ha venido desarrollando, el abordaje de un nuevo contenido implica -entre otras cuestiones- nuevos problemas que provoquen un trabajo exploratorio, momentos de comunicación y análisis de respuestas y estrategias, espacios de argumentación y búsqueda de la verdad, análisis colectivo de errores y aciertos, instancias de sistematización, nueva información y recursos provistos por el/la docente, reconocimiento de los avances en las técnicas y formas de representación de una clase de problemas. De este modo, se pretende lograr progresos en los niveles de conocimiento de los alumnos/as. Ahora bien, en el marco de dicho proceso es necesario incluir también momentos de "estudio": además de participar de las clases, los alumnos/as necesitan de una actividad personal que les permita un retorno reflexivo sobre el trabajo que se viene realizando.

Pero, ¿cómo se estudia Matemática? La escuela, además de crear medios para que los alumnos/as aprendan en el aula, debe proporcionarles instrumentos para que puedan seguir estudiando. La enseñanza debe hacerse cargo de brindar elementos y proponer actividades en clase y fuera de ella que

[15] Por ejemplo, en 1º año el/la docente realiza un conjunto de actividades que le permiten relevar qué conocimientos numéricos tienen sus alumnos/as y que todavía no han sido "enseñados", información valiosa para organizar los primeros meses de trabajo. Otro ejemplo sería relevar en 4º o 5º años qué conocimientos tienen disponibles los alumnos/as sobre el uso del dinero para decidir si es o no un buen punto de partida para el estudio de los números decimales.

orienten el estudio. Se trata de considerar como un objetivo de enseñanza en clase el "enseñar a estudiar". Algunos ejemplos de esta clase de actividades pueden ser las siguientes: releer las conclusiones elaboradas en forma colectiva; rehacer los problemas más complejos; realizar un "simulacro" de evaluación con problemas similares a los que tendrá una prueba escrita; revisar problemas solucionados para reflexionar sobre las estrategias usadas; agrupar problemas ya resueltos en "tipos de problemas"; preparar en pequeños grupos ensayos de pruebas con selección de problemas a partir de consultar los realizados en cuadernos o carpetas; elaborar carátulas o folios que permitan ordenar e identificar temas; elaborar "machetes" con información que se necesita retener; confeccionar y consultar carteles o afiches; rehacer en pequeños grupos pruebas; organizar tutorías entre alumnos/as para que ayuden a otros con los temas que más dominan, entre otras propuestas.

Esta idea de estudio implica involucrar a los alumnos/as en la toma de conciencia sobre qué nuevos conocimientos tienen disponibles. Anticipar con los alumnos/as la variedad de aspectos de un tema les permitirá organizar su trabajo y desarrollar progresivamente un cierto nivel de autonomía, incluso para el estudio frente a una prueba escrita.

¿Cuáles son las responsabilidades de la escuela en relación con la enseñanza de la matemática?

La escuela es responsable de:

- difundir la idea de que el saber matemático es un bien social, patrimonio de la humanidad y merece ser transmitido, conservado y ampliado;
- generar las condiciones didácticas e institucionales que permitan a los alumnos/as vincularse con experiencias matemáticas formativas; es decir, que pongan en juego las reglas del trabajo intelectual, del debate y de la toma de decisiones -y no exclusivamente con experiencias matemáticas utilitarias-;
- transmitir la convicción de que la matemática pueden ser aprendida por todos los alumnos/as a través de un trabajo sistemático -en lugar de ser pensada como un *don natural*-;
- brindar la oportunidad de usar los conocimientos que poseen los alumnos/as como punto de partida;
- promover que el aula sea un espacio de construcción colectiva de conocimientos matemáticos;
- instalar prácticas en las que se muestre que es valioso para todos los alumnos/as trabajar sobre los aciertos y los errores propios y ajenos;
- propiciar la ampliación, revisión y reorganización de los objetos matemáticos con los que interactúan los alumnos/as a lo largo de los diferentes años de escolaridad;
- organizar condiciones didácticas e institucionales que ofrezcan a los alumnos/as todas las oportunidades y dispositivos que precisan para aprender.

Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales en la escuela

Es tarea de la escuela estimular el interés de los chicos por entender el mundo social, plantear interrogantes acerca de la forma en que se lo entiende habitualmente, instalar la idea de su carácter construido y cambiante, realizar sucesivas aproximaciones al tipo de relaciones sociales que establecen las personas, y a los conceptos y categorías que intentan captarlas y definirlas. Para cumplir tales tareas, la escuela dispone de diversos conocimientos y saberes, particularmente los que brindan distintas disciplinas sociales, como la historia, la geografía, la sociología, la antropología, la economía o las ciencias políticas. Todas ellas aportan ideas y conceptos que han sido sistemáticamente elaborados y que encuentran cierto grado de legitimación en nuestra sociedad. Todas ellas confluyen en el campo de las Ciencias Sociales y permiten acceder al conocimiento de distintos aspectos, planos o dimensiones de la vida en sociedad (política, económica, social y cultural), en sus múltiples interacciones y dinámicas.

En la búsqueda por interpretar y explicar la realidad, dentro de las Ciencias Sociales, se producen distintas lecturas y visiones que, en algunos casos se enriquecen o complementan, y en otros, se oponen y entran en conflicto. Las ricas controversias y las nuevas interrogaciones a que dan lugar, estimulan y revitalizan un conocimiento que, como en otros campos del saber, es inacabado y está en permanente construcción. Las producciones de las Ciencias Sociales son efectivamente aproximaciones parciales a la realidad, están condicionadas por el contexto socio-histórico y se caracterizan por el carácter perfectible y provisorio de sus afirmaciones.

Los modos de conocer que proponga la escuela tendrán en consideración este carácter problemático, inacabado y dinámico del conocimiento social, poniendo a disposición de los alumnos/as una selección de la vasta producción que, desde las Ciencias Sociales, intenta describir, explicar e interpretar la vida de los hombres en sociedad.

Con estos aportes y otros, que provienen de diversas interacciones sociales y experiencias culturales, la escuela también deberá dar cuenta de la complejidad social. Siendo éste, uno de los rasgos más característicos y constitutivos de la realidad social, no es de ninguna manera un dato evidente. Por lo general, se percibe la realidad social como si estuviera organizada a partir de relaciones cuya lógica parece simple, evidente y armónica. Muchas veces, ante diversos acontecimientos o procesos sociales, se encuentran explicaciones estereotipadas y visiones que invisibilizan o niegan la complejidad.

Por eso, es tarea de la escuela colaborar para la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico que pueda contribuir a desnaturalizar las imágenes establecidas, a dudar de lo que parece y de lo que es presentado como obvio, dado y natural. La escuela podrá complejizar las miradas, aportando saberes y metodologías de las disciplinas sociales, poniendo a los alumnos/as en contacto con realidades diversas, formando para dar explicaciones fundadas.

Los niños/as, en tanto miembros de una cultura, portan conocimientos sobre la realidad social que fueron construidos como resultado del conjunto de sus experiencias de vida, en el intercambio con adultos y pares y desde la información que brindan los medios de comunicación. En este sentido, es deseable acercarles algunos instrumentos para avanzar en el análisis y comprensión de la realidad social pasada y presente desde los primeros ciclos de la escolaridad. Se trata de dar cuenta progresivamente de la complejidad de la misma, de poner en cuestión prejuicios y estereotipos y avanzar en una comprensión respetuosa de la diversidad y de los derechos universalmente consensuados.

La enseñanza pondrá en juego diferentes estrategias para poner a disposición de los alumnos/as conjuntos de información cada vez más amplios presentados en soportes diversos y multiplicará las

oportunidades de analizarlos y ponerlos en discusión. Asimismo la escuela brindará oportunidades para entrar directamente en contacto con distintas situaciones de la vida social, mediante salidas, visitas y la relación directa con diferentes actores sociales, propiciando la indagación sobre situaciones cotidianas que probablemente estén naturalizadas. Es desde esta perspectiva que las Ciencias Sociales aportan un sentido formativo para los sujetos.

La selección de contenidos en esta propuesta curricular

Los contenidos y las situaciones de enseñanza se seleccionaron atendiendo a su relevancia para entender las sociedades del pasado y del presente y a consideraciones en torno al modo en que los niños/as piensan el mundo social.

Los niños/as pequeños reconocen intenciones y conflictos en la vida social a partir de sus experiencias cotidianas. También experimentan y advierten cuando se ejerce el poder en forma arbitraria o unilateral, identifican situaciones justas e injustas y reconocen aspectos de la vida en sociedad que refieren a sus distintas dimensiones. Si bien no pueden definir ciertos conceptos, hacen uso de ellos para dar sentido a la experiencia, así como a nuevos conocimientos referidos a situaciones acotadas que puedan comprender. La enseñanza escolar irá abriendo un camino para que esta mirada salga progresivamente del campo de las experiencias personales y pueda disponer de marcos para pensar a las sociedades como construcciones humanas en las que intervienen distintos sujetos sociales con sus intencionalidades, proyectos y conflictos.

Por otra parte las ideas de los niños/as respecto del pasado son generalmente imprecisas y discontinuas, y con mucha naturalidad pueden reunir en una misma época a personas mayores que viven hoy con personajes históricos que vivieron hace cientos de años. Si bien admiten la existencia de un "antes" distinto que la actualidad, suelen sostener una mirada simplificada de los grupos y personas que han vivido en el pasado, de los modos en que resolvían los problemas de la vida cotidiana y de las tecnologías de las que disponían. Uno de los desafíos más importantes de la enseñanza en el Primer Ciclo será entonces ofrecer a los alumnos/as situaciones que pongan en discusión estas representaciones y que les permitan acercarse al conocimiento de distintas sociedades, identificar algunos cambios y continuidades, comprender a quiénes y de qué manera afectan los cambios y acercarse a las principales razones que permiten comprenderlos. En el Segundo Ciclo, la tarea consistirá en la complejización de las propuestas de enseñanza para avanzar en una comprensión más diferenciada de las sociedadespasadas y presentes.

Los niños/as construyen representaciones vinculadas con sus experiencias de vida, con las explicaciones y la información que brindan los adultos de su entorno o a partir del contacto cotidiano con los medios de comunicación: una guerra que ocurre a miles de kilómetros de distancia, un huracán que arrasa poblaciones costeras en Asia o en el Caribe, los partidos de la selección nacional de fútbol en países diversos, forman parte frecuentemente de su caudal de información. Los niños/as de hoy se desenvuelven en un mundo muy diferente al de generaciones anteriores. Muchos, seguramente, han vivido la experiencia de conectarse dentro de espacios virtuales a través de las nuevas tecnologías. Si bien es difícil saber cuál es el impacto de todas estas transformaciones en la representación que ellos tienen del espacio, la escuela deberá atender a estas transformaciones a la hora de pensar situaciones de enseñanza relacionadas con el conocimiento de lo social. Por tanto, el criterio para seleccionar los contenidos en este diseño curricular no ha sido la proximidad física o temporal de los fenómenos, sino su relevancia para comprender la realidad social pasada y presente y para aportar a la formación de una ciudadanía crítica e informada.

En la búsqueda por multiplicar las oportunidades de los alumnos/as para ampliar sus representaciones acerca del mundo social, este diseño curricular ha hecho la opción de que los temas de estudio sean abordados a partir de situaciones que traigan a la clase la posibilidad de reconocer la diversidad como parte constitutiva de la sociedad.

La mirada de la escuela, a partir de las experiencias formativas que propone, puede ayudar a los niños/as a sentirse parte de un mundo diverso en el cual tienen lugar distintas formas sociales y culturales, así como advertir que los seres humanos, las instituciones y relaciones sociales presentan muchos aspectos semejantes y similares en tiempos y espacios diferentes.[16]

El propio lugar y las propias experiencias constituyen sin duda una referencia invalorable. Pero será posible construir una mirada más rica sobre ellas, en tanto se pongan en relación con otros modos de vida y perspectivas. Este diseño propone traer a las clases, tantas veces como sea posible, una variedad de ejemplos y situaciones que den cuenta de la vida de personas en contextos culturales y espaciales diversos. Interesa poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y las biografías de los niños/as y sus familias, habilitar puntos de vista y expresiones disímiles, tanto como encontrar todo aquello que nos hace semejantes en tanto sociedades humanas.

Se trata de promover el encuentro, la convivencia y el reconocimiento y valoración de las diferencias y las semejanzas. El trabajo en las clases con casos, historias de vida y relatos que traigan la voz de diferentes personas y grupos, invita a recorrer ese camino.

El trabajo con el tiempo histórico y el espacio geográfico

Es importante subrayar que el trabajo con el tiempo histórico no debe reducirse a situar los hechos en líneas de tiempo o a reproducir las fechas de ciertos acontecimientos. Aunque el conocimiento cronológico aporta a los alumnos/as un marco de referencia, el tiempo histórico contiene y engloba otros elementos. El tiempo de las sociedades no se agota en una sucesión de acontecimientos: es una construcción social y cultural que incluye cambios, continuidades y distintos ritmos y duraciones. En cada una de las dimensiones de la realidad social, los cambios tienen, a veces, ritmos diferentes y se producen asincrónicamente. De este modo, las situaciones de enseñanza que se ofrezcan en la escuela alentarán la comprensión de algunas de las complejidades del tiempo histórico: simultaneidad, cambios, continuidades, rupturas y permanencias.[17]

En el Primer Ciclo, los alumnos/as irán adquiriendo y utilizando categorías y nociones temporales que permitan dar cuenta de la sucesión de acontecimientos ordenándolos en el tiempo, así como realizar cronologías que les permitan representar acontecimientos en líneas de tiempo. También se trabajará la noción de simultaneidad para reconocer la existencia de acontecimientos que suceden al mismo tiempo y que pueden vincularse entre sí, proporcionando una aproximación al análisis de causas y consecuencias que se irá complejizando a lo largo de la escolaridad. En las situaciones de enseñanza se propondrán consignas que permitan a los niños/as hacer uso de nociones tales como: *antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo que, durante.*

Durante el Segundo Ciclo se avanza en la construcción de nociones temporales y espaciales cada vez más complejas. Se estimula el uso de categorías y nociones temporales que dan cuenta de la sucesión de acontecimientos, la confección de cronologías que permitan representar acontecimientos en líneas de tiempo, la contextualización e incluso la realización de sencillas periodizaciones guiadas por el/la docente.

El trabajo con la noción de espacio geográfico parte de un enfoque en el que se considera que la realidad material, expresada en diversas formas geográficas (un puerto, una red de transporte y las ciudades que conecta, una pequeña ciudad y su entorno rural), son resultado de un proceso de construcción social a lo largo del tiempo, en el que participan diversos actores con intenciones, visiones e ideas diferentes.[18]

[16] Dirección de Interculturalidad, Documento de Base, Mayo 2007.

[17] Aisenberg B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

[18] Blanco, J. y otros, *Notas para la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires, Aique, 1995.

El sentido que cobra la noción de espacio geográfico es, por lo tanto, el de espacio socialmente construido. En el Segundo Ciclo, se proponen contenidos y situaciones de enseñanza que no reducen la idea de "espacio geográfico" a un recorte de la superficie terrestre donde se contabilizan ciertos elementos naturales y construidos. Los objetos que se combinan en un determinado territorio, visibles en el paisaje y aparentemente estáticos en el tiempo, son producto de relaciones sociales particulares enmarcadas en un determinado contexto histórico. Los grupos sociales se apropian de las condiciones naturales y construidas de cierto lugar, y a su vez contribuyen a su transformación y construcción permanente. Este modo de interpretar la noción de espacio geográfico permite el ingreso de otro concepto, menos abstracto, el de *territorio*, entendido como un ámbito geográfico delimitado a partir de estrategias de control que influyen, controlan o afectan a recursos, personas y relaciones.

El tratamiento de acontecimientos relevantes para la comunidad, la provincia, la nación

Existe una tradición escolar en virtud de la cual las efemérides patrias actúan como organizadores curriculares de los contenidos de las Ciencias Sociales. La mayoría de estas efemérides remite, como sabemos, a un mismo periodo histórico: el de la ruptura de la situación colonial y los primeros años del período independiente en el Río de la Plata a principio del siglo XIX. De esta manera suele reiterarse el trabajo con los mismos protagonistas y situaciones. Este diseño curricular incluye el trabajo con los procesos evocados por estas efemérides, pero propone también abordar otras. Ello supone incorporar a la agenda escolar la evocación de acontecimientos sobre la historia reciente, así como sobre la lucha por derechos inalienables de la humanidad. Por otro lado, implica reflexionar sobre los sentidos que hoy tienen, para docentes, alumnos/as y la sociedad en general, los hechos que se evocan en las efemérides tradicionales. La celebración de las efemérides patrias en la escuela, práctica originada hacia finales del siglo XIX en casi toda América Latina, buscó aglutinar poblaciones étnica, cultural y políticamente heterogéneas. La conmemoración de hechos históricos vinculados al origen de la nación y a la fundación del estado, sostuvieron un tono patriótico y fuertemente emotivo. Pero, palabras como "origen" y "fundación", suponen una definición sobre el pasado: jerarquizan algunos acontecimientos y a ciertos sujetos sociales, dejan de lado a otros, producen, en fin, la construcción de una memoria particular. El desafío consiste quizás en no subestimar o ignorar la eficacia simbólica y cohesiva de las efemérides tradicionales, ni en sobredimensionarlas o sacralizarlas, sino más bien en reflexionar y discutir su significatividad.

Por otra parte, es necesario incorporar, junto a las evocaciones tradicionales, referencias a procesos del pasado reciente.[19] Desde mediados del siglo XX, por distintas causas, en nuestro país se agudizaron los enfrentamientos políticos y sociales. En 1976, un nuevo golpe de Estado, instaló una dictadura que, mediante el terror, puso en marcha una reestructuración económica y social, profunda y brutal. Endeudamiento externo, desindustrialización, desocupación, marginalidad, una guerra en el Atlántico Sur por las Islas Malvinas, son algunos de los hitos y procesos que han dejado marcas indelebles en la memoria de muchos argentinos. Un calendario escolar que incluya las efemérides tradicionales junto con otras que recuperen la historia reciente de la Argentina, así como acontecimientos y conmemoraciones de una agenda internacional, debe abrir posibilidades para producir momentos de reflexión y no sólo de consagración de una fecha o discurso. Todo ejercicio de memoria es un hecho del presente y, en tanto tal, constituye un espacio para poner en diálogo perspectivas diversas, en el marco de la consideración de derechos innegociables para el conjunto.

El Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, el Día del Veterano y los caídos en Malvinas, el día de los Derechos del Niño/a, el Día del Inmigrante, el Día de los Trabajadores, la evocación del atentado contra la AMIA, entre otras conmemoraciones habilitadas por el calendario escolar (Resolución N° 4709/06), constituyen oportunidades para pensar el pasado desde el presente.

[19] Jelín E. y Lorenz F. (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

La conmemoración en la escuela, o en otros ámbitos, de acontecimientos relevantes para la sociedad local, provincial y/o nacional puede ser una excelente oportunidad para que los alumnos/as hagan conocer las producciones que realizaron en clase sobre contenidos relacionados con los hechos que se evocan. Podrán aportar al acto escolar u organizarlo, mediante muestras, confección de murales o publicaciones que incluyan sus propios textos, así como testimonios de protagonistas y diversas miradas sobre el hecho evocado. La actividad alentará la reflexión sobre la importancia actual del acontecimiento, los valores que se le han asignado y se le asignan. Será también una posibilidad de estrechar lazos con otros actores e instituciones y reconocer cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar.

La propuesta supone una planificación del equipo docente, de modo de asignar a cada año del ciclo las conmemoraciones más afines a los temas que han trabajado o están trabajando en las clases de Ciencias Sociales. Las más recientes, como las que remiten al avasallamiento de la voluntad popular y de los Derechos Humanos por la última dictadura, dado que se evocan al comienzo del año escolar, pueden consistir en jornadas de indagación y/o en la presentación de un proyecto a desplegar durante todo el año por los alumnos/as mayores de la escuela, cuyos resultados pueden ser compartidos como cierre del ciclo escolar.

La narración en las clases de Ciencias Sociales

Sabemos del interés que manifiestan los niños/as por las historias y relatos. Muchos maestros/as los incluyen en sus clases para trabajar temas diversos. Los relatos permiten desplazarse en el tiempo y en el espacio, incursionar en la vida de las personas, sufrir y gozar con y a través de ellas, imaginar otras realidades, ayudando a dar forma y sentido al mundo y a la experiencia. Son por ende una forma apropiada para presentar a los niños/as acontecimientos y procesos sociales, ya que contar una historia permite comprender mejor las acciones humanas, tanto en términos individuales como colectivos.[20]

Los relatos, las narraciones, ya sea en la forma de textos literarios o películas, poseen una trama y una estructura y presentan una organización determinada de los sucesos donde los hechos no aparecen desconectados. De este modo, además de facilitar el conocimiento de las acciones humanas en diferentes contextos, las narraciones colaboran en la construcción de nociones vinculadas con la causalidad.

Una puerta de entrada propicia entonces para acercar a los niños/as al conocimiento de distintas sociedades, es seleccionar situaciones o problemas donde estén presentes la complejidad y conflictividad sociales pero organizados dentro de tramas narrativas que relaten situaciones que los niños/as sean capaces de comprender.

Mediante la consulta de material bibliográfico y de otras fuentes pueden construirse atractivos relatos que presenten, por ejemplo, para el Primer Ciclo, los conflictos por el control de territorios de caza entre distintos pueblos originarios de América, los imprevistos que podían suceder en un viaje en carreta por el antiguo Virreinato o en los viajes en tranvía en la ciudad y provincia de Buenos Aires a principios del siglo XX. Para el Segundo Ciclo se podrán proponer relatos que den cuenta de los viajes europeos de exploración del Río de la Plata a comienzos del siglo XVI, de la instalación de inmigrantes en la provincia de Buenos Aires o de la vida en las fronteras en la segunda mitad del siglo XIX, entre muchos otros.

Un recurso invalorable a la hora de buscar insumos para construir estos relatos es la biblioteca escolar o de la localidad. Será tarea del equipo docente aunar esfuerzos para organizar en la escuela una colección de relatos diversos sobre situaciones en las que se desplieguen contenidos y conceptos considerados prioritarios.[21] Los relatos podrán ir conformando, junto a un banco de imágenes, un archivo oral y otros elementos, una "valija" de recursos para los temas que se abordan a lo largo del ciclo.

[20] Egan, K., *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.

[21] Véase AA.VV., Serie Cuadernos para el aula, Primer y Segundo Ciclo de la E.G.B./Nivel Primario, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006-2007.

Modos de conocer en Ciencias Sociales

En este diseño curricular los contenidos incluyen conocimientos relevantes y significativos para las ciencias sociales, así como los modos en que dichos conocimientos se producen y las prácticas por medio de las cuales se elaboran.

El trabajo sistemático con distintas fuentes de información (textos escritos, testimonios orales, ilustraciones, objetos, construcciones, fotografías, películas, videos, novelas, pinturas, cuadros estadísticos, planos, mapas, imágenes satelitales, croquis) constituye un requisito para la adquisición de conocimientos en las Ciencias Sociales. Permitirá ingresar a los problemas estudiados desde diferentes registros y géneros, a distintas interpretaciones o, como el caso del cine, la fotografía o las pinturas, brindar detalles no conocidos o imaginados, dar cuenta de un clima de época. Será necesario propiciar la interrelación de información proveniente de fuentes de distinto tipo, para completar y enriquecer las explicaciones que ofrece el texto escolar, favorecer la empatía, la comparación y la contrastación. Presente ya en los primeros años de escolaridad, el trabajo continuará durante el Segundo Ciclo, ciertamente con un mayor nivel de autonomía para abordar algunas fuentes, por ejemplo las escritas.

En el Primer Ciclo, se pedirán relaciones progresivamente más complejas y elaboradas entre las fuentes que se suministran. En primer año, por ejemplo, los alumnos/as realizan descripciones, comentan oralmente la información que suministran las fuentes, enriquecen el conocimiento que tienen de un tema con la información diferenciada que pueden aportar un texto, una imagen o un testimonio oral. Analizando imágenes y objetos, también se hacen preguntas sobre la vida social en otros tiempos, descubren cambios y continuidades en los modos de vida de las personas y grupos o en los materiales con los que se construyen utensilios de la vida cotidiana o herramientas de trabajo. En segundo y tercer grado, se continúa con el tipo de trabajo descripto y se avanza en el establecimiento de relaciones entre distinto tipo de fuentes: por ejemplo, se amplían las relaciones a establecer entre textos lingüísticos e imágenes y/o se propone confrontar información que proporcionan dos fuentes.

En el Segundo Ciclo, el maestro/a ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan el uso de distintas fuentes, orientando el trabajo de lectura y búsqueda de información. Dada la variedad de las fuentes, es aconsejable que las propuestas de trabajo recuperen las peculiaridades de las mismas. Por ejemplo, no son iguales las estrategias a desarrollar para leer una imagen que las necesarias para trabajar con una historia de vida o un texto escolar. También es posible avanzar en reconocer el valor específico de cada fuente y la pertinencia de utilizar una u otra, según los propósitos de estudio. Por ejemplo, las impresiones subjetivas de los actores se recogen mejor a través de testimonios orales; un plano permite reconocer más claramente que una explicación la distribución espacial de objetos y personas, así como orientarse en el espacio; un mapa físico aporta una perspectiva global de las alturas en un territorio de manera más clara que un texto. El maestro/a puede proponer actividades en las que los alumnos/as deban optar por el uso de una u otra fuente según los propósitos de estudio.

Además, es recomendable que en las situaciones de enseñanza se considere que las fuentes secundarias[22] no son una mera reproducción de "lo que realmente pasa o pasó", sino elaboraciones realizadas por sus autores, en el marco de una época y de los enfoques teóricos adoptados.[23]

Los textos escolares son fuentes intensamente transitadas en las clases de ciencias sociales; al seleccionarlos será importante considerar el grupo de alumnos/as, sus habilidades lectoras y sus conocimientos previos. Los textos deben articular de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad

[22] Las *fuentes primarias* constituyen la materia prima de los investigadores de las Ciencias Sociales. Se caracterizan por ser de "primera mano", es decir cercanas o contemporáneas de los hechos que refieren. Las *fuentes secundarias* son testimonios de segunda mano, como por ejemplo los trabajos elaborados por los historiadores y otros investigadores sociales, los textos escolares, los censos, los cuadros estadísticos y los mapas.

[23] Svarzman, J., *Beber en las fuentes: el uso de las fuentes en la enseñanza de la historia*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.

temática y la cantidad de datos, de modo de no obturar la posibilidad de conectarse con ellos: deben plantear desafíos, pero éstos no deben ser irresolubles.

Una tarea a encarar por el equipo docente de la escuela puede ser la de revisar críticamente los textos propuestos para cada grado para observar su grado de coherencia, detectar las dificultades que pueden encontrar los alumnos/as en su lectura (conceptos no explicados, información implícita que requiera un alto nivel de inferencias) y diseñar acciones en consecuencia.

Con el fin de acompañar a los alumnos/as en su formación como estudiantes, es deseable que el/la docente explique previamente los temas cuya lectura propondrá; advierta sobre las dificultades que encontrarán en la lectura de los textos, acompañe el proceso de lectura, se detenga en los párrafos de mayor densidad conceptual para conocer las dudas, pedir y dar explicaciones, agregar y reponer información, dar ejemplos, abrir conceptos. Las guías de lectura contendrán preguntas y actividades que permitan rescatar los aspectos más relevantes de los hechos y procesos estudiados. Será necesario, por tanto, evitar la formulación de preguntas que conduzcan a una reproducción literal de fragmentos del texto y, en cambio, propiciar la búsqueda de la contextualización, la localización temporal y espacial, la descripción de situaciones, la identificación de diversas causas, las relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social, el interjuego de escalas, la identificación de los actores, de sus puntos de vista e intereses, de sus conflictos y/o acuerdos, la identificación de consecuencias, el establecimiento de relaciones pasado-presente y el reconocimiento de cambios y continuidades.

El uso de mapas y planos será habitual en las clases de ciencias sociales con el propósito de localizar lugares, orientarse en recorridos durante salidas de campo, descubrir el modo en que ciertas actividades productivas organizan el espacio, etc. Explorar los modos en los que los planos y mapas presentan la información, descubrir las referencias, acceder a un repertorio de mapas temáticos según los contenidos de enseñanza, será una propuesta constante de trabajo en el aula. La presencia de mapas y planos en las clases de ciencias sociales, además del interés que genera en los niños/as, resulta una vía propicia para estimular su capacidad imaginativa pues permite realizar anticipaciones sobre personas y lugares, no sólo para obtener información puntual sino para leer relaciones espaciales que dan cuenta de procesos sociales trabajados en clase.

Durante el Segundo Ciclo se profundiza el trabajo con mapas y planos: leer e interpretar información, descubrir y reconocer cómo esa información se representa cartográficamente, establecer relaciones entre la información aportada por la cartografía trabajada y otras fuentes, asociar información proveniente de mapas temáticos. Asimismo se propondrán actividades para profundizar la lectura cartográfica, dominar las referencias y usar un repertorio de mapas temáticos.

Recoger testimonios orales resulta un modo de acceso privilegiado a la subjetividad de los actores sociales. Se trata de uno de los procedimientos de que se valen las ciencias sociales para producir conocimiento. Complementan la información procedente de otras fuentes y, en algunos casos, como en el de sujetos que no suelen dejar testimonio escrito de sus experiencias, se transforman en insustituibles. Las entrevistas permiten una relación "cara a cara" en la que se recupera la experiencia del otro y donde se accede, por tanto, al conocimiento de otras perspectivas y otros modos de sentir, analizar y percibir. En la escuela, resulta un recurso particularmente atractivo, porque permite abrir un diálogo entre niños/as y adultos, en el cual se concreta la posibilidad de acercarse a puntos de vista diferentes a los propios.

Cuando se recogen testimonios de familiares de los alumnos/as se le otorga también un valor a las historias personales de los niños/as, mientras se instala la idea de que todos tienen algo para aportar para la interpretación de la vida en sociedad. Por otra parte, la situación de preparación de las entrevistas y su realización supone poner en marcha un proceso de intercambio de ideas, escritura, reescritura y toma de notas.[24]

La correspondencia entre lo que se desea conocer y las preguntas a formular no son un asunto menor para los niños/as y su discusión puede formar parte de un rico momento de intercambio grupal, en el

[24] Schwarzstein, D., *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*, Buenos Aires, F.C.E., 2001.

cual el/la docente interviene pidiendo precisiones, dando información, ayudando a apreciar diferencias entre distintos modos de redactar una pregunta. La necesidad de anticipar qué preguntas se van a formular obliga a poner en juego representaciones y conocimientos previos de los alumnos/as.

El trabajo de lectura, interpretación y escritura de la información obtenida a través de los testimonios supone el pasaje de una variedad de lenguaje a otro: de la oralidad a la escritura. Por lo tanto, los textos resultantes de las entrevistas, necesitarán de la mediación del docente, quien colaborará en su interpretación.

Las salidas de campo ofrecen la posibilidad de que los niños/as realicen una inmersión en situaciones reales donde observar aspectos de las problemáticas que se estudian, enriqueciendo los procesos de comprensión que se desarrollan en el aula.[25] Una visita a un establecimiento productivo o a un taller, recorridos por la localidad utilizando un transporte público, la visita a un museo, los recorridos por lugares emblemáticos de una localidad constituyen formas de recuperar diferentes voces y experiencias, mirar con otros ojos y desde otra perspectiva, espacios transitados cotidianamente, conocer más en profundidad los problemas en estudio de la mano de sus protagonistas. Las salidas, con las sorpresas e imprevistos propios de la vida social, brindan además materia prima que podrá constituirse en objeto de trabajo y reflexión, mediante las intervenciones de los maestros/as.[26]

Las *situaciones de intercambio y confrontación de opiniones e ideas* a la vez que constituyen un modo de conocer, son en sí mismas valiosas y pueden ser oportunidades para promover el respeto por el otro y la autonomía de cada sujeto, principios fundamentales para el funcionamiento de un sistema democrático.

Los intercambios son una vía para expresar distintos sentimientos, necesidades, conocimientos e intereses. La escuela deberá ofrecer en forma sistemática oportunidades para ponerlos en juego. Desde el primer grado, se estimula a los niños/as a expresar sus ideas respecto de los temas que se tratan, narrar sus experiencias personales y los conocimientos que tienen respecto de los temas de enseñanza. A lo largo del Primer y Segundo Ciclo, se espera que los niños/as avancen en la comprensión de que en la vida social las personas no tienen las mismas opiniones sobre los acontecimientos, colaborando de este modo en la progresiva descentración del propio punto de vista. En la medida en que la escuela ofrezca oportunidades reiteradas de poner en juego estos modos de conocer, se avanzará en enunciar un argumento de manera fundada, sostenerlo en intercambios con otros, escuchar otras opiniones y responder considerándolas.

Cuando los niños/as se disponen a realizar una entrevista para saber cómo era la infancia en otros tiempos, cuando planifican una salida a lugares emblemáticos de la localidad para conocer las transformaciones ocurridas, cuando delante de la vitrina de un museo observan un objeto que perteneció a personas que vivieron en el pasado e imaginan quiénes, cuándo y para qué lo usaron, cuando hojeando las páginas de un libro expresan sorpresa ante formas de vida diferentes a las propias, están poniendo en juego estrategias que permiten abordar el conocimiento de la vida en sociedad: formulan preguntas, realizan anticipaciones y ponen en juego representaciones y conocimientos sobre fenómenos sociales diversos. Por tanto, las situaciones de enseñanza incluirán propuestas para que los alumnos/as expresen sus ideas sobre la vida en sociedad tanto pasada como presente. Esto constituirá un rico material para el/la docente en las clases de ciencias sociales para promover los intercambios entre los chicos, poner en discusión prejuicios o visiones estereotipadas. De este modo, se establecerán interrelaciones entre los contenidos a enseñar y los conocimientos construidos por los alumnos/as.

[25] Augustowsky , G., Edelstein, O. y Tabakman, S., *Tras las huellas urbanas* , Buenos Aires, Novedades educativas, 2000.

[26] Alderoqui, S. y Penchansky, R., *Escuelas y museos , socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 2003.

La lectura, la escritura y la oralidad en las clases de ciencias sociales

Los niños/as aprenden sobre el mundo social hablando, leyendo y escribiendo acerca de sus múltiples manifestaciones. Las prácticas del lenguaje atraviesan la apropiación de contenidos en el área de ciencias sociales. Por lo tanto, al mismo tiempo que se involucran en el conocimiento del mundo social, los alumnos/as aprenden a expresarse oralmente, a leer y escribir.

En este diseño curricular, los contenidos seleccionados incluyen numerosas y variadas situaciones de enseñanza para que los niños/as formulen sus interrogantes, realicen comentarios, expresen sus opiniones, intercambien información, expliquen lo que van comprendiendo sobre la vida en sociedad.

En el Primer Ciclo, además de valorar y estimular la expresión oral en las clases de ciencias sociales, se jerarquizan los momentos dedicados a escuchar relatos -ficcionales o no ficcionales-, historias de vida o testimonios. Recuperar al maestro/a narrador de historias es sin duda convocante para los niños/as, y también una vía de acceso privilegiada al conocimiento social en estas edades tempranas. La narrativa –como hemos planteado en párrafos anteriores- colabora en la comprensión de la vida de diferentes personas y grupos de diferentes épocas y lugares ya que por sus características permite contextualizar a los protagonistas en un tiempo y un espacio, incluirlos en una trama y reconocer el sentido de sus acciones e intenciones.

Será además un desafío, multiplicar las situaciones que lleven a los niños/as a buscar información en distintas fuentes. Acercar a los niños/as a material variado referido a sociedades diversas del pasado y del presente, es una tarea que debe iniciarse desde los primeros años. La escuela ofrecerá libros profusamente ilustrados, revistas con abundantes fotografías y materiales informativos que vuelvan interesante y atractiva la búsqueda de información, alimenten la curiosidad y generen interrogantes acerca de lugares y personas quizás muy diferentes de los que los alumnos/as conocen.

La exploración de las fuentes, los comentarios que se producen entre los niños/as y con el/la docente a partir de estos reconocimientos y búsquedas, constituyen oportunidades invalorables para intercambiar criterios, reelaborar las ideas, precisarlas, contrastarlas con las de los compañeros.

Las situaciones de escritura estarán también muy presentes en el Primer Ciclo. Desde primer grado se incluirá una variedad de propuestas de escritura como por ejemplo la confección de listados, de algunas notas durante una salida o en el diálogo con un entrevistado, la escritura de epígrafes con la ayuda del docente y las primeras experiencias en la escritura de descripciones y explicaciones. A lo largo del ciclo y a medida que los niños/as se apropian del sistema de escritura, se proponen situaciones de mayor autonomía.

Como en otros aspectos de la enseñanza, la intervención docente es clave en estos primeros años de la escolaridad. Su convocatoria, su entusiasmo, las consignas que formule oficiarán de guía para que los niños/as reconozcan diferentes actores sociales y sus intencionalidades, para que establezcan relaciones, realicen comparaciones, identifiquen cambios y/o continuidades. Es decir, los acompañen en estos primeros pasos de su formación como estudiantes, trasmitiéndoles el interés por conocer y explicar la compleja realidad social.

En el Segundo Ciclo, los docentes habilitarán en las clases de ciencias sociales numerosas instancias para que los alumnos/as puedan ensayar la producción de variados tipos de textos. Esto supone, entre otras cuestiones, diseñar planes de escritura, recortar problema y buscar información. La elaboración de síntesis, resúmenes, enumeraciones, descripciones, relatos, notas y respuestas a cuestionarios, implica reorganizar lo aprendido, jerarquizar las ideas y el uso de un vocabulario específico.

Deseamos enfatizar que la escritura es un contenido a trabajar en y a través de la enseñanza de los contenidos del área y en estrecha vinculación con un enfoque que tiende a complejizar y problematizar la mirada sobre la realidad social pasada y presente. Al escribir un texto de ciencias sociales se conjuga, por un lado, el desafío de comprender las sociedades, las culturas y los territorios, y por otro, sortear las dificultades que presenta la misma tarea de escribir. Consideramos importante su-

brayar que, aún cuando se cumplieran todas las reglas formales de la escritura, la calidad del texto que produzcan nuestros alumnos/as estará condicionada por los conocimientos del área de que ellos dispongan. Cuanto más sepan sobre el tema, más habilitados estarán para expresar relaciones fundamentadas, profundizaciones y recreaciones sobre los temas objeto de escritura.

Desde todas estas prácticas, habremos contribuido a *enseñar a estudiar Ciencias Sociales*. En el trabajo con distintas fuentes y en el intercambio con docentes y compañeros, los alumnos/as habrán tenido oportunidades de avanzar simultáneamente en el dominio de las prácticas del lenguaje y en el conocimiento más profundo y complejo de las sociedades en estudio. Estimulados y guiados por el/la docente, habrán podido recabar información, seleccionarla, sistematizarla y comunicarla en distintos soportes. Habrán tenido también múltiples oportunidades de escuchar, preguntar, responder, escribir notas, leer, comentar, relatar, describir, opinar, explicar, realizar síntesis y comparar. En suma, en una rica interacción, leyendo, escribiendo y hablando sobre distintas sociedades, los alumnos/as seguramente se han familiarizado con los conceptos, explicaciones y discursos específicos de las ciencias sociales, y fundamentalmente, han logrado entusiasmarse con las alternativas y complejidades de la vida en sociedad.[27]

[27] Ver en este mismo tomo, el Documento Curricular correspondiente a Prácticas del Lenguaje.

Ciencias Naturales

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria

Vivimos en un mundo donde parece haber acuerdo sobre la trascendencia del conocimiento científico-tecnológico y de sus implicancias para la vida de las personas y, a pesar de ello, la escuela aún no la incorpora de manera sistemática en las clases.

A continuación se exponen argumentos a favor de la enseñanza[28] de las Ciencias Naturales desde los primeros años de la Esuela Primaria.

Diversas investigaciones didácticas y experiencias de enseñanza en el área dan cuenta de que es posible lograr importantes avances en el conocimiento de los niños/as sobre temáticas referidas al mundo natural. Desde el campo de la psicología se cuenta con valiosos aportes sobre las características del pensamiento infantil en relación con los procesos de aprendizaje. Las teorías vigentes ponen de relieve de qué modo los niños/as pequeños significan el mundo que los rodea, incluso durante su primer año de vida[29].

Por otra parte, los niños/as son sumamente curiosos y observadores e intentan encontrar sentido al mundo que los rodea, y desde edades tempranas se formulan variados interrogantes. La búsqueda de respuestas a esos cuestionamientos, así como las actividades cotidianas los conduce a la construcción de saberes sobre diversos fenómenos naturales, saberes con los que llegan a la escuela. Estas primeras interpretaciones "intuitivas" sobre el entorno distan mucho de los "saberes sistemáticos" que se propone enseñar la escuela, pero se constituirán en el punto de partida en las clases de ciencias y es responsabilidad de los educadores promover variadas situaciones de enseñanza que conduzcan a enriquecer, relativizar, ampliar el conocimiento inicial de los alumnos/as, aproximándolos a un conocimiento socialmente significativo.

Además, reafirmar la importancia de enseñar ciencias naturales a los niños/as es valorizar su condición de sujeto social: un sujeto infantil al que se le reconocen rasgos propios, ya sean singulares o estructurales de la edad, y derechos específicos, entre ellos el derecho a acceder a la cultura[30]. Esta postura compromete a los maestros/as a fortalecer su posición particular en la sociedad como unos de los principales transmisores del legado cultural del que son herederos los niños/as. Ese legado cultural incluye el "corpus del saber científico" y la escuela tiene la responsabilidad de acercar a los niños/as a una mirada actualizada sobre el mundo natural.

Finalmente, el conocimiento científico y tecnológico impacta de manera directa en la vida cotidiana de niños/as, jóvenes y adultos. La escuela tiene la función de promover el desarrollo de competencias para la toma de decisiones basadas en información confiable. La formación científica de los niños/as debe favorecer su incorporación en instancias de participación ciudadana, aportándoles herramientas para comprender de qué modo dicho conocimiento se pone en juego en su entorno. Es tarea de la escuela fortalecer la formación de los niños/as como ciudadanos que puedan interesarse por temáticas vinculadas al bienestar de la sociedad de la que forman parte.

[28] Algunas de las ideas que se presentan en este apartado se basan en las desarrolladas por Laura Fumagalli, "La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Primario de la educación formal. Argumentos a su favor" en Weissmann, Hilda, *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Ed. Paidós, 1993.

[29] Para ampliar el tema se sugiere la lectura de Karmiloff-Smith, Annette, "El niño como físico" en Karmiloff -Smith, A., *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1999.

[30] En este sentido Laura Fumagalli sostiene: "Parece olvidarse que los niños/as no son solo 'el futuro' sino que son hoy integrantes del cuerpo social y que, por lo tanto, tienen el mismo derecho que los adultos de apropiarse de la cultura elaborada por el conjunto de la sociedad para utilizarla en la explicación y la transformación del mundo que los rodea".

La comprensión del mundo actual requiere de miradas complejas, miradas que incluyan lo ambiental y lo tecnológico. El área de ciencias naturales brinda oportunidades para que los docentes articulen estas dimensiones en los proyectos de enseñanza siempre que su inclusión enriquezca la comprensión de los fenómenos en estudio.

La ciencia que se enseña en la escuela

La ciencia escolar es la actividad que se despliega en la clase de ciencias con el propósito de aproximar a los alumnos/as a una mirada particular del mundo natural: la mirada científica. En la clase de ciencias naturales el conocimiento se construye en torno a los fenómenos de la naturaleza y a lo que las ciencias dicen sobre estos fenómenos, a partir de lo que los alumnos/as saben acerca del mundo natural, a propósito de resolver problemas académicos y a través de unas maneras particulares de acercarse al conocimiento. La ciencia escolar se produce en un escenario particular que es el aula, donde interactúan maestros/as, alumnos/as y contenidos.

Los contenidos del área de las ciencias naturales son el resultado de la "transformación" del saber científico en un saber a enseñar[31], y los principios que guían su construcción asumen rasgos propios del contexto escolar, que lo diferencian del conocimiento cotidiano y del conocimiento científico. El conocimiento científico escolar adopta una estructura propia, que no es la estructura consolidada de la ciencia, porque a la hora de realizar dicha "transformación" se tienen en cuenta aspectos tales como la edad de los niños/as, el valor social del conocimiento, el ámbito donde circula el conocimiento -la clase-, y muy especialmente, cuál es la imagen de ciencia que se quiere transmitir a los alumnos/as pensando en su formación como ciudadanos/as.

Desde este Diseño Curricular se concibe a la ciencia como actividad humana, que se construye colectivamente, sometida a debate, donde se puede dudar, avanzar y volver sobre los propios pasos. La ciencia como producto cultural de una sociedad y que va cambiando en el marco de los cambios que experimentan las sociedades.

La construcción del conocimiento científico escolar supone tener en cuenta las ideas que los alumnos/as han construido en su vida cotidiana. Los niños/as y jóvenes poseen sus propias explicaciones sobre ciertos fenómenos naturales y desde la escuela se procura revisitarlos y construir nuevas interpretaciones, ahora desde la perspectiva del conocimiento científico escolar. Como plantea Rodrigo (1997)[32] "la escuela debe aspirar a que los alumnos/as sepan activar diferencialmente el conocimiento escolar y el cotidiano, de modo que ambos puedan interrelacionarse, enriquecerse mutuamente y seguir cada uno en su ámbito de aplicación... Como resultado de ciertos trasvases entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano, éste puede prestar empuje motivacional y relevancia al conocimiento escolar, mientras que el conocimiento escolar puede prestarle a aquel otra lectura interpretativa de la realidad que haga más compleja y articulada la visión cotidiana del mundo". En este sentido, el conocimiento cotidiano se constituye en la plataforma sobre la que se edifica el conocimiento escolar. Desde las propuestas de enseñanza, se propicia que los alumnos/as anclen los problemas académicos planteados por el/la docente en sus conocimientos previos ya sean cotidianos o escolares. El conocimiento científico escolar reconstruye esos saberes con herramientas propias del conocimiento científico a partir de las cuales las situaciones cotidianas se transforman en problemas académicos.

Los modos a través de los cuales los alumnos/as reconstruyen el conocimiento científico en el ámbito de la escuela son también contenidos de enseñanza en la clase de ciencias, estos contenidos denominados "modos de conocer" constituyen un conjunto de procedimientos y actitudes privilegiados para la transformación de los saberes cotidianos en conocimiento científico escolar que posibilita la inter-

[31] Chevallard, Yves, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1991.

[32] Rodrigo, M. J. (1997), Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas en Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comp.) "La construcción del conocimiento escolar", España, Ed. Paidós.

pretación de los fenómenos naturales desde una perspectiva científica. La confrontación de ideas, la elaboración de explicaciones sobre los fenómenos en estudio, la comparación de datos provenientes de diferentes fuentes, la argumentación, el establecimiento de relaciones entre la información teórica con los resultados de una experiencia, el registro y organización de la información son contenidos que deberán enseñarse junto con la enseñanza de los conceptos, si se quiere que los alumnos/as avancen en la reconstrucción del conocimiento científico.

Situaciones de enseñanza que favorecen el aprendizaje de las ciencias

Entendemos por situaciones de enseñanza aquellos dispositivos que el/la docente despliega al desarrollar una actividad y en las cuales se involucran los alumnos/as a propósito del aprendizaje de determinados contenidos. Una actividad, entonces, suele implicar diversas situaciones de enseñanza.

Una situación de enseñanza comprende el tipo de organización de la clase (total, pequeños grupos, trabajo individual), los materiales que se utilizarán, el tipo de tareas a las que estarán abocados los alumnos/as (lectura, experimentación, intercambio de conocimientos, etc), el tipo de intervenciones que desarrollará el maestro/a (recorre los grupos, explica, presenta un material, organiza un debate, da ideas alternativas).

Desarrollaremos algunas de estas situaciones que reflejan los rasgos de la enseñanza que se quieren resaltar en este diseño curricular, haciendo algunas distinciones someras entre el primero y el segundo ciclo.

Situaciones en las que los alumnos/as tienen oportunidad de intercambiar conocimientos entre ellos y con el/la docente

Es habitual que en las clases de ciencias se habiliten instancias de comunicación oral. Según Harlen[33], la comunicación oral tiene como funciones aclarar el pensamiento, dar nuevas orientaciones a las ideas y reconocer el valor de hacer más explícitas las cosas para uno mismo como consecuencia de ponerlas de manifiesto ante los demás. Para que la comunicación oral cumpla estos propósitos es necesario asegurar las mejores condiciones para la participación de todos los alumnos/as. El hecho de habilitar el trabajo en pequeños grupos es una estrategia generadora de intercambios, pero no es suficiente; es necesario que se planteen intercambios sobre un tema en común que convoque a los niños/as, acerca del que se ha planteado un problema o una pregunta surgidos del trabajo en el aula, el laboratorio, etc. y que, por lo tanto, todos cuenten con alguna información para aportar.

Durante los intercambios orales, los conocimientos que circulan en clase son de diferente tipo (opiniones personales, argumentos, datos extraídos de la bibliografía o de la observación, teorías personales o de otros, conjeturas, explicaciones del docente). Los alumnos/as irán aprendiendo progresivamente a distinguir un tipo de conocimiento de otro y a jerarquizarlos según el contexto. Desde los primeros grados, se les enseñará a escucharse unos a otros, a tomar en cuenta lo que otros han dicho, a recurrir a fuentes para sostener una idea.

Los intercambios orales pueden organizarse frecuentemente y a propósito de tareas con sentidos diferentes. Se los puede proponer como situación de inicio de una actividad, en la que los alumnos/as trabajan en torno a una cuestión o problema planteado en general por el/la docente, sobre el que se espera que expresen sus ideas personales. Para favorecer el logro de este propósito, la intervención del/ de la docente estará centrada en ordenar el intercambio sin emitir juicios, recoger la mayor parte de las ideas, y dar confianza a los alumnos/as de que muchos de los interrogantes que quedan planteados serán abordados a lo largo de las clases. Otras instancias de intercambio que también requieren de este tipo de intervención del maestro/a se presentan cuando los alumnos/as formulan sus anticipaciones respecto de exploraciones sistemáticas o de observaciones, especialmente en el primer ciclo, o cuando elaboran conjeturas e hipótesis respecto de los resultados de un experimento, en el segundo.

[33] Harlem, Wynne, *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, España, Morata, 1998.

En otras ocasiones, puede organizarse un intercambio en el grupo total a propósito de compartir resultados (de observaciones, de indagaciones, etc.). Estas puestas en común suelen resultar de un trabajo previo en pequeños grupos, y resultan más significativas cuando lo que cada grupo aporta tiene alguna particularidad o rasgo que lo hace diferente y que da mayor sentido al intercambio. Por ejemplo, cuando cada grupo busca información acerca de un mismo tema, utilizando fuentes diferentes (uno hace entrevistas, otro analiza un video, diversas fuentes bibliográficas, etc.), o cuando cada grupo trabaja sobre contenidos o aspectos distintos dentro de un mismo tema el sentido del intercambio será, principalmente, enriquecer y complementar las producciones de cada uno. En estos casos, el/la docente tiene mayor protagonismo, sus intervenciones ayudan a organizar la comunicación, a establecer relaciones pertinentes, orientan acerca de la conveniencia de realizar o no generalizaciones, o de elaborar algún instrumento de registro.

Otras instancias de intercambio entre alumnos/as son las de sistematización de la información. Aquí es preponderante el proceso de reconstrucción de las actividades realizadas y en este sentido las orientaciones del docente serán fundamentales.

Finalmente, especialmente en los grados más avanzados, es posible promover debates en torno de algunas problemáticas relacionadas con los temas de estudio y que sean accesibles a las posibilidades de los alumnos/as. Por ejemplo la cuestión de los animales en peligro de extinción en 6° año. El maestro/a tomará en cuenta que el debate requiere trabajar con los alumnos/as diferentes cuestiones: pedir argumentos a sus compañeros, ofrecer los propios tomando como referencia fuentes confiables, revisar sus propias posturas o sostenerlas si lo creen necesario.

Situaciones en las que los alumnos/as tengan oportunidad de organizar e involucrarse en las tareas que implican la búsqueda de información en diversas fuentes

Ya sea mediante exploraciones y observaciones sistemáticas de objetos y fenómenos (especialmente en el primer ciclo); a través del diseño y la realización de experimentos (específicamente en el segundo ciclo); mediante salidas didácticas; a través de entrevistas a personas que se especializan en algún tema; en textos, videos, revistas.

Cada una de estas situaciones involucra la enseñanza de determinados modos de conocer que no constituyen prácticas habituales de los alumnos/as fuera de la escuela, y por eso deben ser enseñados en situaciones específicas durante el tratamiento de los conceptos que así lo requieran.

Para que los alumnos/as encuentren sentido a la investigación que encararán y puedan involucrarse en ella, es importante que participen en la organización de las tareas y comprendan el propósito de las mismas (qué es lo que se está buscando, qué se quiere averiguar, qué harán luego con esa información y cómo se relaciona con lo que están estudiando). Esto es posible cuando la propuesta surge de la propia tarea; es necesario que el/la docente desarrolle estrategias para enseñar modos de conocer tales como la formulación de preguntas antes de la búsqueda de información en cada fuente, la elaboración de anticipaciones antes de realizar exploraciones u observaciones sistemáticas, la formulación de conjeturas o hipótesis que se pondrán a prueba en las actividades experimentales.

Situaciones de observación sistemática, exploración y experimentación

En primer ciclo las interacciones con los objetos y fenómenos se llevan a cabo especialmente mediante observaciones sistemáticas y exploraciones, mientras que en el segundo ciclo los alumnos/as ya están, además, en condiciones de comprender algunos experimentos, de diseñarlos y de llevarlos a cabo. La diferencia fundamental entre las actividades exploratorias y las experimentales reside en que la primera no incluye el control de variables. En algunas situaciones de exploración la única variable en juego es lo que se busca averiguar. Por ejemplo, para reconocer las diferencias entre materiales opacos, transparentes y traslúcidos la única variable es el modo en que cada material deja pasar la luz. En otras, si bien lo que se busca averiguar requiere de un control de variables, es el/la docente

quien deberá aislar aquellas que deben quedar constantes, mediante la selección de los materiales y el diseño del dispositivo. Así, para los niños/as, la actividad se presenta como una exploración.

Por ejemplo, al trabajar sobre mezclas de materiales líquidos y sólidos, propondrá a los alumnos/as explorar con un líquido por vez, por ejemplo agua, y solo variará los sólidos que tendrán características diferentes: que se disuelvan, que no se disuelvan, que floten, que se hundan, y establecerá la cantidad de sólido a mezclar con una cantidad dada de líquido.

La realización de actividades experimentales, en el segundo ciclo, implica que los alumnos/as progresivamente aprenden a analizar el conjunto de variables que intervienen en el experimento y a tomar decisiones sobre cuál de ellas tendrán que investigar (y por lo tanto es la que varía) y cuáles deberán mantener constantes. Por lo general, estas actividades se planifican a propósito de algún problema planteado por el/la docente, o que surge de la propia actividad que se está realizando y el/la docente contribuye a darle forma y a formularlo junto con los alumnos/as. En estas situaciones los alumnos/as formulan hipótesis como soluciones provisorias que deberán ser puestas a prueba y diseñan el o los experimentos.

Por ejemplo, si los alumnos/as han estado trabajando sobre la solubilidad de ciertos sólidos en agua, se puede plantear un problema como el siguiente: *hemos visto que el azúcar y la sal se disuelven en agua, ¿se disolverán igualmente en otros líquidos?* Luego de formular algunas respuestas a modo de hipótesis (se disuelve en alcohol pero no en aceite, se disuelve pero hay que revolverlo mucho, no se disuelve) los alumnos/as diseñarán el o los experimentos teniendo en cuenta que deberán organizar varios set (ya sea para probar el mismo sólido con diferentes líquidos, o todos los sólidos con el mismo líquido en diferentes recipientes), decidir qué cantidades van a utilizar, etc.

Tanto las exploraciones como las actividades experimentales requieren que los alumnos/as aprendan a utilizar y diseñar instrumentos de registro de los resultados. Los alumnos/as aprenderán a valorar estos instrumentos y a darles sentido a través de intervenciones del docente que promuevan la reflexión sobre cuestiones como: ¿Cómo podremos recordar la información que obtenemos?, ¿cómo podemos comparar los resultados de distintos grupos de trabajo?, ¿cómo haremos para utilizar los datos de nuestras pruebas si no los escribimos de alguna manera?

Las observaciones sistemáticas, a diferencia de aquellas que realizan los niños/as de manera habitual, tienen un propósito claro, compartido entre docentes y alumnos/as, y están focalizadas en función de dicho propósito. Por ejemplo, cuando se propone comparar las raíces de diferentes plantas, los alumnos/as podrán observar todas las partes pero centrarán su atención en esta estructura particular. También se tendrá en cuenta la diferencia entre lo que se observa y las interpretaciones que se hacen sobre lo observado: siguiendo con el ejemplo, no es posible esperar que los alumnos/as de primer ciclo, por el simple hecho de observar diferentes raíces, infieran que se trata de la misma estructura con diferente forma. Para arribar a dicha conclusión, deberán pasar por instancias en las cuales puedan ubicar la posición de la estructura en la planta, compararla con otras y con imágenes aportadas por el/la docente, etc. Del mismo modo, en el segundo ciclo, durante la realización de los experimentos, los alumnos/as aprenderán a distinguir entre lo que observan (por ejemplo que una lamparita se enciende al conectarla con la pila mediante cables metálicos) de las inferencias que se realizan a partir de dicha observación (el cable metálico conduce la electricidad). Esto último no es un observable, sino que resulta de la operación de relacionar lo observado, el propósito de la experiencia, y lo que se conoce sobre la electricidad.

Las observaciones sistemáticas también serán acompañadas por algún tipo de registro. En el primer ciclo realizarán dibujos naturalistas que se irán enriqueciendo con más detalles de lo observado y con textos breves a medida que avancen de primero a tercer año; también se introducirá el trabajo con tablas y fichas. En el segundo ciclo, avanzarán en cuanto a la calidad y precisión de los dibujos y a la incorporación de rótulos y de referencias más complejos, así como en los niveles de abstracción, pasando del dibujo naturalista a la esquematización de objetos y procesos.

Situaciones de salidas didácticas y de entrevista a especialistas

Muchas veces las salidas didácticas tienen como propósito poner a los alumnos/as en contacto con el medio natural y promover exploraciones y observaciones in situ, o recoger muestras para trabajar en clase. Otras veces, implican la visita a instituciones (museos, fábricas, tambos, unidades de producción, salas de primeros auxilios, comercios). Por tratarse de situaciones de enseñanza dichas salidas tienen características diferentes de aquellas que se realizan con el fin de mero esparcimiento, ya que serán planificadas en función de la enseñanza de algún contenido. Los alumnos/as podrán realizar anticipaciones acerca de qué esperan encontrar allí y cómo podrán aprovecharla en función de la investigación escolar que están transitando. En el caso de visitar una institución o de entrevistar a un especialista, los alumnos/as podrán preparar preguntas relativas a la investigación que se está realizando. La formulación de preguntas es un aprendizaje gradual que los alumnos/as transitarán progresivamente a lo largo de la escolaridad. De ser necesario el/la docente puede actuar como modelo formulando él mismo preguntas; más adelante las pensarán y escribirán los alumnos/as y el maestro/a los orientará para que vayan logrando cada vez más precisión respecto de lo que quiere indagar y a seleccionar aquellas preguntas que son pertinentes al tema.

Situaciones de búsqueda de información en textos, videos y revistas

La búsqueda de información implica un conjunto de operaciones que los alumnos/as aprenderán progresivamente a lo largo de su escolaridad: la *ubicación de la o las fuentes, su selección, la localización de la información que se busca, la interpretación de la misma.*

En primer ciclo será el/la docente quien seleccione los libros, enciclopedias, revistas o fragmentos de videos que considere apropiados de acuerdo al tema, los propósitos y la edad de los niños/as. La información recabada podrá ser registrada ya sea mediante dibujos, la escritura de textos breves o el completamiento de fichas elaboradas por el/la docente y analizadas previamente con los alumnos/as. Cuando los niños/as comienzan a trabajar con este tipo de instrumento tendrán que aprender cómo se lo completa, distinguiendo si hay partes para escribir y partes para dibujar; qué relación guardan los ítems consignados en las fichas con el tema de investigación; cómo organizarse para ir completando la ficha a medida que se encuentra la información buscada, etc. Todos estos aprendizajes requerirán intervenciones específicas del/ de la docente para promover el análisis colectivo, señalar ventajas y desventajas de las distintas opciones, detectar dificultades particulares para ayudar a superarlas.

En el segundo ciclo, los alumnos/as comenzarán a realizar las búsquedas y selección de las fuentes, en un comienzo dentro de un conjunto preseleccionado por el maestro/a para avanzar hacia una búsqueda cada vez más autónoma. Para esto será necesario enseñarles a utilizar el índice, explorar el texto y los elementos paratextuales, a utilizar estrategias para señalar fragmentos que requerirán relectura. En los grados superiores los alumnos/as ya podrán estar en condiciones de elaborar ellos mismos los instrumentos de registro de la información y discutirlos en el pequeño grupo o con el total de la clase para optimizarlos.

Estas situaciones de búsqueda de información, al igual que las antes descriptas, estarán precedidas de instancias de recapitulación de lo aprendido y esclarecimiento de lo que se quiere averiguar. En ocasiones una situación que posibilita a los alumnos/as el acceso a cierta información dispara la formulación de preguntas para profundizar y saber más. Progresivamente, los alumnos/as irán aprendiendo que la información que buscan puede hallarse en una diversidad de fuentes. Los textos pueden ser muy variados: textos escolares, textos de divulgación, instructivos de actividades experimentales, folletos de lugares que serán visitados, textos bajados de internet, etc. Será importante ayudarlos a discernir cuáles conviene consultar según las necesidades.

Cuando el/la docente cree necesario trabajar algunos aspectos particulares durante la lectura de un texto, planifica y organiza *situaciones de lectura* específicas. Por ejemplo, en quinto año, para hacer ensayos experimentales sobre los alimentos, los alumnos/as necesitan seguir un instructivo y su lectura requiere que se enseñe especialmente a interpretar aspectos referidos al orden en que se deben realizar los pasos y a la importancia de respetarlo, la disposición de los elementos de trabajo, la reali-

zación de algunas acciones que son simultáneas, etc. Otra situación de lectura puede organizarse cuando se leen textos que relatan experiencias realizadas por científicos en épocas pasadas. En estos textos suele mezclarse información relativa a cómo se pensaba antiguamente, cuáles de esas ideas persisten en la actualidad, cuáles fueron reemplazadas por otras. También suelen hacer referencia a las conjeturas que se hacen o hacían sobre determinado fenómeno junto con explicaciones sobre los mismos. En estos casos, las intervenciones del/de la docente promoverán que los alumnos/as puedan distinguir en el texto estos distintos niveles de información. Finalmente, un último ejemplo: algunos textos dan cuenta de la existencia de diferentes puntos de vista en relación con un determinado problema o fenómeno y será necesario diseñar una situación de lectura destinada a ponerlos de relevancia. Para favorecer la reflexión acerca de un aspecto del conocimiento científico que desde este diseño se desea promover: *la ciencia es una manera particular de ver el mundo. Los fenómenos pueden interpretarse de maneras diferentes, según las creencias que las personas tengan, y también según cómo se los indague.*

El vocabulario científico es también un contenido de enseñanza pues a través de él los alumnos/as se acercan al modo en que los científicos construyen sus explicaciones sobre el mundo. Aprender el vocabulario científico no es solo conocer los nombres que los científicos dan a los objetos y fenómenos sino comprender los conceptos que estos términos encierran. Para evitar el uso estereotipado y poco significativo de la terminología, la enseñanza del vocabulario en la clase de ciencias requiere que los alumnos/as tengan múltiples oportunidades de trabajar en la construcción de los conceptos antes de focalizar su atención en cómo nombrarlos. Rara vez la búsqueda en el diccionario de los términos científicos aportan información valiosa para su comprensión, debido a lo sintético y descontextualizado de sus definiciones.

Finalmente, el lenguaje en los textos de ciencias no solo se compone de palabras. Los conocimientos de ciencias se expresan mediante una combinación de términos, dibujos, esquemas de distinto grado de abstracción, imágenes, tablas, expresiones matemáticas. Los alumnos/as no solo tendrán que aprender a interpretar cada uno de ellos, sino también a relacionar unos con otros. Este es un proceso a largo plazo que requiere de la constante intervención del docente en situaciones diseñadas específicamente.

Situaciones en las que los alumnos/as tienen la oportunidad de sistematizar los conocimientos y de elaborar conclusiones y generalizaciones

La sistematización de los conocimientos implica que los alumnos/as -con la intervención del/de la docente- organicen, jerarquicen y seleccionen información recabada en una o más actividades. Es conveniente propiciar sistematizaciones parciales que les ayuden a revisar lo que aprendieron para apoyarse en estos nuevos conocimientos para seguir avanzando.

Las situaciones de elaboración de conclusiones[34] y generalizaciones se desarrollan con el propósito de que los alumnos/as tengan la oportunidad de utilizar los conocimientos aprendidos para establecer un rango de validez de los mismos más allá de los casos estudiados. Se espera que, en el primer ciclo, la formulación de estas ideas progrese desde la descripción o enumeración de características hacia una conceptualización con un creciente nivel de abstracción a lo largo del segundo ciclo. Estas situaciones requieren de una activa participación de los alumnos/as en tareas que les permitan, por ejemplo, establecer relaciones entre casos particulares referidos a un mismo fenómeno, comunicar y contrastar lo sistematizado en instancias anteriores, retomar sus anticipaciones y conjeturas y, sobre todo, participar de cierres planteados principalmente por el maestro/a.

Para desarrollar este tipo de situaciones de enseñanza es indispensable tener a disposición las producciones de los alumnos/as resultantes de la sistematización y/o las fuentes de información utilizadas en las actividades. Por lo tanto, se trata de una oportunidad para poner en evidencia la importancia

[34] La elaboración de conclusiones adquiere características particulares cuando éstas se refieren a observaciones, exploraciones o experimentaciones. En estas instancias, las conclusiones están centradas en interpretar y relacionar los datos o resultados obtenidos de acuerdo a los conceptos en estudio y contrastarlos con las anticipaciones y las ideas iniciales formuladas por los alumnos/as.

y el sentido de realizar registros de datos, elaborar textos, etc., así como también de conservar organizadamente esas producciones y los materiales aportados por el/la docente. Para comunicar lo aprendido, los alumnos/as seleccionarán entre esos materiales los que consideren más apropiados y representativos de las distintas fuentes consultadas y también confeccionarán otros que favorezcan la síntesis de información (cuadros comparativos, gráficos, textos breves, etc.).

Cómo se organizan los contenidos

Los contenidos están organizados en grandes núcleos temáticos que constituyen recortes del mundo natural. Estos núcleos temáticos son:

- Los seres vivos
- Los materiales
- El mundo físico
- La Tierra y el Universo

Cada uno de ellos integra a su vez a uno o más subnúcleos. Por ejemplo, en primer ciclo, el núcleo *Los seres vivos* de primer grado integra los subnúcleos "Los animales y sus partes" y "Las plantas y sus partes".

El criterio seguido para la inclusión de contenidos en uno u otro subnúcleo varía entre el primero y segundo ciclo. Por ejemplo, en el primer ciclo algunos fenómenos clásicamente asociados con la Física (la luz, el calor) se agrupan en núcleo temático *Los materiales*. Esto es así porque el estudio de estos fenómenos está en estrecha relación con las propiedades de los materiales. En segundo grado, por ejemplo, se abordan los cuerpos opacos, translúcidos y transparentes, en relación a cómo se comportan los materiales con que están hechos frente a la luz. En este ciclo, se reserva para *El mundo físico* el subnúcleo "el movimiento de los objetos".

En el segundo ciclo, en cambio, comienzan a estudiarse estos fenómenos en sí mismos; por ejemplo, en quinto grado, se estudian algunas propiedades del sonido como el modo de propagación, la intensidad, etc. Es por eso que en este ciclo los contenidos relacionados con la luz y el sonido, se organizan en el núcleo temático *El mundo físico*.

Los contenidos de cada subnúcleo se despliegan en cuadros, y para su presentación, se ha procurado una organización que contribuya a resaltar dos aspectos que son centrales en este Diseño Curricular:

Por una parte se destaca la concepción de contenido no solo en su dimensión conceptual sino también en relación con los modos de conocer. Es decir, los conceptos se enseñan con y a través de unos modos de aproximarse al conocimiento que también deben ser enseñados. Por ello, aunque en la columna de la izquierda referida a **"Contenidos"** solo se consignan los *conceptos*, también se hace referencia a los *modos de conocer* que están desagregados en la columna de la derecha.

Por otra parte se enfatiza en la importancia de planear y organizar situaciones específicas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de los contenidos (conceptos y modos de conocer). Esto se expresa en la columna **"Situaciones de enseñanza"** donde se consignan maneras de organizar la enseñanza que, con frecuencia dan buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos/as. Si bien no se puede afirmar que hay un solo modo de enseñar los contenidos especificados en el Diseño Curricular, ciertas situaciones de clase resultan más fructíferas en tanto provocan aprendizajes más estables en una mayor cantidad de alumnos/as. En las situaciones de enseñanza se resaltan aquellos modos de conocer que deberán ser enseñados en relación con determinados conceptos.

A continuación del cuadro de contenidos, se presentan las **"Orientaciones para la enseñanza"**. En ellas se ofrecen sugerencias para la enseñanza de los contenidos delimitando sus alcances y ampliando aquellos aspectos que pudieran resultar complejos, ya sea por la falta de tradición en su enseñanza o porque el tema presenta dificultades para los alumnos/as.

Al final de cada año se consignan los **"Indicadores de avance"**. Con ellos se expresa el nivel que se espera que los alumnos/as vayan logrando en sus aprendizajes a medida que avanzan en el estudio de los contenidos.

La progresión de contenidos de un ciclo al otro

Si bien los núcleos temáticos son los mismos en primero y segundo ciclo, los contenidos progresan a medida que se avanza en la escolaridad de tal modo que los alumnos/as puedan construir una mirada progresivamente más compleja del mundo natural. Esto significa que podrán visitar una y otra vez los mismos objetos y fenómenos naturales, cada vez con diferente grado de profundidad o desde miradas complementarias.

La inclusión de los contenidos en cada año toma en cuenta lo que los alumnos/as saben acerca de la naturaleza y en qué medida es posible ampliar y problematizar esos saberes en función de la edad. Por ejemplo: al estudiar los materiales, los niños/as pueden aprender algunas diferencias entre líquidos y sólidos, así como entender que unos pueden transformarse en otros al cambiar la temperatura. Sin embargo, no está a su alcance incorporar la idea del estado gaseoso como otro estado más de los materiales ya que, al ser imperceptibles, los niños/as pequeños no se representan los gases fácilmente. Es necesario primero acercarlos a la idea de que los gases son también materiales. Por esa razón, el estado gaseoso no es un contenido de los primeros años aunque sí se propone un acercamiento a la idea de que el aire es un material (porque puede mover objetos u ocupar un lugar). Estas primeras aproximaciones los pondrán en mejores condiciones para abordar la noción de estado gaseoso en años más avanzados.

En este Diseño Curricular se han tomado como referencia tres niveles de complejidad desde los que puede abordarse el estudio del mundo natural. Un primer nivel *fenomenológico y descriptivo* pone el acento en la diversidad de hechos y fenómenos presentes en el mundo natural. En este nivel, característico del primer ciclo, los contenidos pueden ser estudiados mediante la exploración, la observación y descripción sistemáticas, el acceso a información orientado por el/la docente. Un segundo nivel, al que llamaremos *relacional*, da cuenta de las *interacciones entre hechos y fenómenos, y los efectos* que estas producen. Aquí, los alumnos/as aprenderán que los fenómenos no se dan aislados sino que puede haber interacciones entre ellos y que estas pueden provocar cambios. Se incorpora con más fuerza la dimensión temporal, y los alumnos/as deberán tener en cuenta más de una variable al analizar los fenómenos. Los contenidos de este nivel de aproximación son característicos del segundo ciclo. Finalmente, un tercer nivel *explicativo* de mayor complejidad que incorpora algunas explicaciones de cierto nivel de generalidad para dar cuenta de la unidad y diversidad, y de las interacciones y cambios en el mundo natural. Este nivel, que toma fuerza en los contenidos de los últimos años del segundo ciclo, requiere de mayores niveles de abstracción, pues los alumnos/as no solo tendrán que utilizar algunas teorías para interpretar fenómenos, sino también intentar ellos mismos algunas explicaciones basadas en sus investigaciones escolares.

Todos estos niveles de estudio están presentes en los contenidos de los distintos años de la escuela primaria aunque aparecen reflejados con diferente énfasis a medida que se avanza en la escolaridad. Esta progresión está explicitada en los documentos curriculares de cada ciclo. A continuación, se presenta un ejemplo en relación con *los seres vivos – los animales*:

En *primer* año, los alumnos/as tendrán oportunidades de conocer una amplia variedad de animales, de realizar observaciones sistemáticas y registrarlas mediante dibujos, de comparar distintos seres vivos entre sí en relación con las partes que los forman, de acceder a textos breves acerca de la diversidad de animales, y de arribar a unas primeras ideas acerca de qué características comparten los animales entre sí. En *segundo* y *tercero* se focaliza en algunas de las funciones de los animales (desplazamiento, alimentación) y en el establecimiento de algunas relaciones entre las estructuras vinculadas con esas funciones y el ambiente en que habitan. En el caso de *tercer* año, se centran en la alimentación: se propone el estudio de la variedad de dietas, la diversidad de órganos utilizados para alimentarse y se establecen relaciones entre el tipo de alimento y las estructuras de alimentación.

Los modos de conocer priorizados son las observaciones sistemáticas, la búsqueda de información en textos seleccionados por el/la docente, la organización de la información en cuadros comparativos y los intercambios orales en los que comparten sus hallazgos. En el segundo ciclo, se continúa con el estudio de la diversidad ya que en *cuarto* se abordan las funciones de reproducción y de sostén en los distintos organismos, pero también en ese grado se ofrece un primer panorama acerca de la unidad de los seres vivos. Es decir, una aproximación a la idea de que si bien existe una diversidad de seres vivos, todos ellos comparten una serie de características comunes que los definen como grupo. Finalmente, en *sexto* año, los contenidos complejizan tanto la diversidad como las funciones. Por una parte, se propone que los alumnos/as establezcan relaciones entre la diversidad de seres vivos y la diversidad de ambientes que existen en el planeta, no solo en los tiempos actuales sino también a lo largo de la historia de la vida. Por otra, se vuelve a estudiar la alimentación, pero ahora estableciendo relaciones entre la función de digestión y la circulación. También se vuelve sobre la función de reproducción, estableciendo algunas generalizaciones en cuanto a la reproducción de los seres vivos y, a partir de allí, se acercan a un concepto abstracto como es el de especie. Junto con estos conceptos, en el segundo ciclo, los alumnos/as aprenden progresivamente a buscar información en un libro de texto y a seleccionar un texto dentro de una diversidad en función de las necesidades de la búsqueda. A organizar la información para estudiarla o para comunicarla a otros, a intervenir en debates en clase argumentando y solicitando argumentos, a formular preguntas pertinentes al tema que se está estudiando para ampliar información o para aprender cosas nuevas.

Inglés

La enseñanza del Inglés

En la actualidad, la penetración del inglés en la vida cotidiana de los niños/as es altamente significativa. La publicidad en la vía pública los enfrenta diariamente con palabras como *sale, outlet, cinema, coke* y *taxi*, entre muchas otras. Los envoltorios de golosinas incluyen palabras como *jelly, fruit, mints*; la mayoría de las páginas de internet están en inglés; las instrucciones de los video juegos mencionan palabras como *go, move, attack, down, end*. Lo mismo ocurre con los deportes (*gol, foul*), los artefactos eléctricos (*on, off, start, channel, switch, pause*) y la televisión (*Power Rangers, Disney Channel, Animal Planet, Discovery Kids, show*). Estos ejemplos, entre muchos otros posibles, demuestran la presencia del inglés en las vidas de los niños/as, su aparición en facetas como la alimentación, la vestimenta, los juguetes, los objetos que los rodean, el esparcimiento a través del cine, películas, video juegos, multimedia; la lectura; etc. Sumado a esto, el repertorio de palabras transparentes de fácil reconocimiento para los niños/as es vasto y abarca una multiplicidad de áreas del conocimiento: *honest, intelligent, elegant, brilliant, fantastic, horrible, super, tolerant, sociable, cruel, legal, responsible; geography, history, mathematics; hamburger, pasta, ravioli, spaghetti, coffee, lemon, melon, banana; doctor, detective, photographer;* etc. Cada niño/a, entonces, experimenta el inglés en contextos múltiples y variados y convive con dichas experiencias día tras día. Todos ingresan a la escuela con un bagaje significativo en relación con esta lengua extranjera, ya sea consciente o inconscientemente.

A su vez, los niños/as tienen experiencia directa en el uso de la lengua materna y saben, intuitivamente, que uno escucha, habla, lee y escribe con un fin específico, en un contexto particular, con un interlocutor claramente identificado. Los niños/as la *usan* en contextos comunicativos genuinos, crean discurso. Lo mismo ocurre con el inglés. Enseñar inglés es enseñar a *usarlo*. El objetivo principal de la educación en lengua extranjera en la escuela primaria es brindar a los niños/as las herramientas que les permitan seguir profundizando dicho conocimiento y explorar cómo se comprende y produce el inglés en forma oral y escrita. Además, en sí mismo, el acceso a una lengua extranjera ofrece una oportunidad genuina de reflexionar sobre la propia lengua, advertir sus variables y desarrollar sobre ella una mirada metalingüística que no nace "naturalmente".

Desde una mirada más amplia, el contacto con la lengua extranjera confronta a los niños/as con la diferencia y permite el abordaje y la vivencia inevitable de lo otro, lo diferente, lo ajeno, lo diverso. Enseñarle inglés a un niño/a es brindarle oportunidades para interactuar con textos y/o personas de otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto, fortaleciendo su propia identidad. La confrontación con lo diferente a través de la lengua extranjera estimula la toma de conciencia acerca de los principios que hacen posible la vida democrática, enfatizando los lazos comunes de la humanidad y todo aquello que une a los seres humanos. La enseñanza del inglés, en especial en la escuela primaria, significa ir más allá del vocabulario, los tiempos verbales, la sintaxis, etc. y participa del objetivo central de la escuela en su totalidad de formar a los niños/as hacia su desarrollo integral, su transformación en personas independientes, pensadores críticos y activos, y ciudadanos tolerantes y responsables.

La educación en lengua extranjera en la escuela primaria se construye a partir de los conocimientos que los niños/as traen consigo al ingreso a la escolaridad así como de los que van adquiriendo una vez dentro de la escuela, extendiendo y ampliando sus experiencias para incidir positivamente en su desarrollo y posibilitar el aprendizaje independiente en el futuro. Desde esta perspectiva, un docente comprometido y responsable aprecia y respeta la diversidad; acepta y valora las individualidades de los niños/as y genera así experiencias y actitudes positivas para predisponer a futuros acercamientos con la lengua extranjera. En un aula y una escuela con estas características, cada uno de los niños/as y niñas que conviven en su interior adquieren la fuerza de saber que "pueden".

Educación Artística

La Educación Artística en la Escuela Primaria

Acerca del Arte

El conocimiento artístico–estético constituye un campo del saber humano fundamental para comprender y reflexionar críticamente acerca de nuestra realidad cultural histórico–social y un campo para el desarrollo vocacional y profesional en sus diferentes lenguajes –música, artes visuales, danzas, teatro, multimedia, diseño, audiovisual– con sus distintas especializaciones. En ambos casos, persigue como objetivos la construcción de saberes culturales socialmente productivos para la participación ciudadana, la incorporación al mundo del trabajo y la formación profesional, incluyendo en esta última la capacitación continua en pos de coadyuvar en la construcción de sujetos capaces de interpretar y transformar sus realidades en el contexto de la contemporaneidad y en particular de Latinoamérica y de la Argentina.

Su presencia en la educación obligatoria se expresa como ineludible en tanto brinda herramientas conceptuales y metodológicas propias de su campo de conocimiento, favoreciendo el pensamiento crítico, divergente y metafórico al tiempo que contribuye en la construcción de un sujeto situado en su cultura y en su historia.

En otros términos, el arte -con sus materiales, procedimientos y códigos en el marco de una cultura- se constituye como un conjunto específico de saberes integrado por diversos lenguajes simbólicos, cuyo aprendizaje contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto crítico y divergente, a la apropiación de significados y valores culturales y a la construcción de nuevos significados. El discurso artístico nunca es totalmente agotado desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento de la producción de la obra hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. Así, tanto el "ejecutante – interprete musical", "el director coral u orquestal", "el regiser", "el director de cine o de teatro", "el actor", "el bailarín" y aún "los diseñadores" y los realizadores artísticos -compositores, artistas plásticos, etc.- también son intérpretes en tanto "producen", porque eligen, seleccionan, deciden los recursos y los criterios con los que cuenta para producir la obra. En otras palabras, interpretan realidades.

El concepto de Arte y su construcción socio - histórica

El concepto de arte, si se analiza desde una mirada situada histórica y culturalmente, no constituye un universal abstracto, reconocido de la misma forma por todas las culturas. Las diferentes épocas construyeron diversos modos de entenderlo, asignándole funciones y estatus sociales particulares. Lo que la cultura occidental, nacida de la tradición griega, ha considerado arte y producción artística, también ha variado en función de las diferentes cosmovisiones de época, configurándose socialmente en relación con los acontecimientos políticos, económicos y culturales. En este sentido, el S. XVIII enfatizó la noción de arte en tanto producción vinculada al conocimiento sensible, perceptible, "de la belleza", y por tanto, opuesta al conocimiento científico. Más tarde se acentuó ese aspecto irracional, considerado en términos peyorativos con relación a la ciencia. Se reforzaron asimismo las asignaciones subjetivas y el carácter de representación-imagen contrapuesto al concepto; confiriendo al artista atributos asociados a la genialidad y a los dones innatos, dando paso a la instalación social del dilema "artista- docente", aún presente en nuestra cultura.

Este paradigma de la modernidad conlleva valoraciones institucionalizadas en un período histórico determinado que asimilan la idea de arte a expresión, genialidad, talento, sensibilidad, originalidad,

subjetividad. Instala una concepción según la cual el arte es una actividad reservada a cierto tipo de personas (los artistas) dotadas de cualidades especiales (sensibilidad superior, talento innato) que expresan en la obra de arte (única e irrepetible) lo que su subjetividad les dicta y a quienes la sociedad nunca termina de comprender.

La validación social de la visión moderna (puesta en evidencia por el hecho de que se acepta como "natural" que haya personas dotadas desde su nacimiento para el arte y otras que no lo están) permanece hasta hoy y como tal está presente en el sistema educativo formal.

Reflexionar acerca de este modelo importa en tanto permite entender que el arte ofrece a todas las personas, desde temprana edad, una forma de acceso al conocimiento y a la cultura. También permite poner en primer plano el contexto histórico, social y cultural propiciando el desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas con fuerte anclaje en la realidad cultural más próxima.

La producción artística es un proceso en el cual el artista pone en juego experiencias, emociones, conocimientos previos, procesos de investigación, capacidades prácticas y teóricas en función de un objetivo: producir una obra. Elige el tema, selecciona materiales y soportes, opta por un tratamiento y estilo que le permitan plasmar lo que desea: unidad de forma y contenido. Esta es la actividad consciente e intencional de la producción. Al mismo tiempo, se filtran en ese hacer elementos que condicionan toda elección y que aparecen en la obra: saberes acumulados, ideología, símbolos culturales, creencias, historia, cultura.

Acerca de la Educación Artística

En el contexto del marco epistemológico precedente, la Educación Artística tiene como finalidad la interpretación de las producciones estético – artísticas presentes haciendo anclaje en el contexto histórico - cultural. Ello supone también facilitar a los alumnos/as la comprensión del universo simbólico en el que viven como así también participar e intervenir en él de manera crítica y autónoma. En estos conceptos reside el valor estratégico de los aportes de la Educación Artística a la educación obligatoria y que, por tanto, se le destine un lugar fundamental como campo de conocimiento, coadyuvando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora.

Formar capacidades interpretativas supone favorecer la producción de sentido. La Educación Artística relaciona al alumno/a con un campo específico de conocimientos, en el que los modos de construcción de sentido cambian en la medida en que se realizan nuevas producciones estéticas que circulan socialmente.

Si bien la función de la Educación Artística en el sistema educativo obligatorio no consiste en la formación de artistas, el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse, la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre. Por el contrario, en el campo de la educación artísticas, pareciera haberse vuelto natural que la actividad de "taller" corresponda al ámbito "sólo" de la práctica y que las explicaciones históricas, filosóficas, psicológicas del arte integren el ámbito de la teoría. Esto implica que la práctica sería sólo el hacer y la teoría un sostén extra disciplinar (proveniente de la historia, la filosofía, la psicología) que en el mejor de los casos intenta explicar algunos aspectos de esa práctica.

La Educación Artística en la contemporaneidad requiere pensarse como praxis superadora de las dicotomías de la modernidad que fundaron las representaciones sociales acerca de la educación y del arte en la actualidad, tales como teoría/ práctica; objeto/ sujeto; artista/ docente.

Propósitos de la Educación Artística

La escuela y el equipo docente tienen la responsabilidad de:

- Brindar educación en el campo de las artes que permita la formación de sujetos críticos y reflexivos.
- Permitir el acercamiento a diversas manifestaciones artísticas del entorno cultural, el manejo de los códigos necesarios para acceder a ellas, el derecho a disfrutarlas, y también a producirlas
- Favorecer en los alumnos/as actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por sus producciones y las de sus pares interpelándolos como sujetos de derecho, posibilitando la convivencia democrática y la construcción de la ciudadanía.
- Brindar espacios para el reconocimiento del hacer artístico superando lo lúdico expresivo: un proceso que implica esfuerzo, perseverancia, reflexión y toma de decisiones.
- Incentivar la reflexión, discusión y valoración de realizaciones propias y ajenas priorizando el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas.
- Promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del patrimonio cultural .
- Incentivar las experiencias grupales (de producción y análisis) donde se valoricen los aportes individuales y se dé lugar a la explicitación de diferentes miradas e interpretaciones.

Organización de los contenidos

El área de la Educación artística en este diseño se presenta constituida por cuatro disciplinas: Música, Plástica Visual, Teatro y Danza.

Si bien cada una de ellas tiene su especificidad, todas organizan sus contenidos en torno a núcleos temáticos, que varían en cantidad y carácter según la disciplina. Estos núcleos pueden modificarse según el ciclo, y tienden siempre a la profundización de los contenidos. Su organización responde a la necesidad de identificar los temas y problemas centrales desde los cuales se abordará la enseñanza. Son núcleos básicos que componen la estructura conceptual de cada una de las disciplinas.

Dentro de cada núcleo temático se diferencian cuatro ejes: del Lenguaje, la Producción, la Recepción y el Contexto Socio Cultural que ayudan a tener presente que cada contenido de la materia artística está relacionado con un elemento del lenguaje, con las formas de producir, con las formas en que se percibe y se interpreta, y con el entorno en que una manifestación artística circula. Es decir, los ejes indican que en forma simultánea se deben tener en cuenta estas cuatro perspectivas de abordar un contenido para trabajarlo en clase.

A continuación se plantea un ejemplo, posible de realizar en primer ciclo, donde se describe una actividad que aborda el núcleo temático "Espacio plástico bidimensional y tridimensional". En ella se trabajan los conceptos de línea y espacio problematizados desde los distintos ejes.

Con anterioridad se han realizado trabajos donde la línea se ha reconocido como generadora de formas, (aunque siempre en el plano, a partir de "garabatos" que se cierran o se continúan o se enriquecen con detalles hechos con otras líneas, trabajando con lápices o marcadores. Haciendo "líneas de plastilina" u otra masa, que se juntan a otras, sumándose, enredándose y comenzando a generar relieves). Ahora se les propone "modificar el espacio del salón" con hilos, sogas, lanas, tiras de tela, etc. (*se trabaja acá pensando en las posibilidades del Contexto*). Se les explica que las líneas con las que hasta ahora se ha dibujado comenzarán a atravesar el espacio. (*Al pensar en esto de varias maneras durante las etapas del trabajo se está trabajando con los elementos del Lenguaje*). El/la docente debe anticipar -e intentar que los chicos anticipen- los posibles inconvenientes que se producirán, los cuidados que deberán tenerse, observar los posibles lugares desde donde se atarán los hilos con

la intención de trabajar en la mayor variedad de alturas sin que queden espacios demasiado llenos "o enredados" y otros muy vacíos. Quizá sea conveniente que no todos comiencen a la vez para poder ir observando cómo queda, es decir, planificar un posible modo de acción (*se les está pidiendo que piensen en la realización de trabajo: eje de la Producción*). Una vez comenzado el trabajo, se hace necesario detenerse más de una vez e invitar a los niños/as a observar los espacios resultantes (entre los hilos y entre éstos y los objetos del lugar), encontrar lugares desde donde mirar, proponiéndoles que se agachen, se suban a una silla, se tiren al suelo, etc. Aquí se pone en juego el reconocimiento perceptual, y desde la frecuentación de un espacio conocido trascendiéndolo para llegar a los conceptos plásticos. Invitar a otro docente a mostrar lo que se ha hecho podría ser una manera de comentar la experiencia tomando conciencia de qué han aprendido (*aquí se termina de problematizar la Recepción cuando no sólo ellos se han detenido a mirar sino que alguien de afuera les aporta su mirada*). En la clase siguiente, con los mismos materiales, trabajarán individualmente sobre hojas de papel "dibujando con hilos", y el maestro/a podrá guiar la reflexión sobre las diferencias en los resultados, las posibilidades y limitaciones de trabajar en uno y en otro espacio así como también los de hacerlo solos en forma grupal.

Núcleos temáticos de Música	
1er Ciclo	2do ciclo
El sonido	Materiales
Las organizaciones musicales elementales	La organización del lenguaje musical
Las ejecuciones	La composición
Núcleos temáticos de Plástica Visual	
1er Ciclo	2do ciclo
Espacio plástico-visual bi y tridimensional	Espacio plástico-visual bi y tridimensional
Componentes del lenguaje plástico visual	Componentes del lenguaje plástico visual
Imagen y procedimientos compositivos	Imagen y procedimientos compositivos
Núcleos temáticos de Danza	
1er Ciclo	2do ciclo
El cuerpo y su registro consciente	El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación y conciencia corporal
El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento y la comunicación	La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento
	Los discurso corporales y el contexto socio-cultural
Núcleos temáticos de Teatro	
1er Ciclo	2do ciclo
El cuerpo teatral	Elementos del lenguaje teatral
El juego teatral	Organización de los elementos del lenguaje teatral

Orientaciones para la lectura del diseño curricular

A nivel institucional, por factores diversos, no siempre existe una continuidad en la enseñanza de los lenguajes artísticos comprendidos en el diseño curricular para Educación Primaria.

La presentación de los contenidos agrupados por núcleos temáticos y éstos problematizados por ejes en primero y segundo ciclo, intentan superar dicha situación, posibilitando al docente trabajar aspectos que le permitan -desde una evaluación de los estados de avance de los alumnos/as en relación a los contenidos que se pretende enseñar- profundizar los contenidos según las característi-

cas institucionales del grupo que le toque afrontar. Además los núcleos temáticos no suponen una secuenciación, sino que, de la misma manera que los ejes actúan simultáneamente, en el interior de cada ciclo se puede comenzar por un núcleo temático o por otro, modificando las secuencias según las problemáticas particulares de cada institución.

A la vez, el/la docente tomará decisiones respecto a la implementación de este diseño interpretando los intereses de los alumnos/as teniendo en cuenta el contexto socio-cultural, la interrelación entre persona y entorno, las posibilidades de utilización de la tecnología, los medios como fuente para el trabajo en el aula, y la diversidad de propuestas estéticas que conviven en la actualidad.

El/la docente de artística, su inserción en la institución

Esta es una cuestión compleja, ya que la problemática trasciende las disciplinas artísticas y las pone en relación con su inserción en la institución. Debemos entonces preguntarnos qué lugar y función tiene el área artística en la escuela, cómo se constituye como espacio curricular y de qué modo se relaciona con las demás áreas. El hecho de que se haya ido naturalizando una relación entre arte y expresión, o actividad artística y recreación -por la instalación de paradigmas que devienen de la concepción moderna de arte y artista-, define institucionalmente para el área un lugar que tiene más que ver con un momento de esparcimiento que con un aprendizaje de contenidos específicos. Varias cuestiones se pueden mencionar como reflejo de este problema, una de ellas es que la participación institucional del área suele reducirse casi exclusivamente a la organización de los actos escolares o a la realización de las carteleras de efemérides.

A partir del fortalecimiento dentro de marcos teóricos que permitan *entender al arte como forma de conocimiento*, será posible resignificar la educación artística en la escuela, y de esta forma otorgarle otro modo y calidad de inserción en ella.

Por consiguiente, las acciones deberán tender a la inclusión de las prácticas del área en el trabajo institucional, ofreciendo situaciones y experiencias educativas que contribuyan, desde nuestra especificidad a la concreción de los objetivos educativos del nivel.

Tomamos un ejemplo de trabajo realizado en la Escuela Nº 20 Hypólito Irigoyen en la localidad de Villa Adelina, partido de San Isidro, donde se llevó a cabo una experiencia de proyecto de integración de áreas. Dicho proyecto llamado "Una bandera re-creada... " tuvo como eje trabajar desde el área de Artística un símbolo visual, su concepto, sus características formales y las posibilidades de reelaboración y recreación. El proyecto se pensó en integración con otras áreas (Ciencias. Sociales) a la vez que se enmarcó en un proyecto institucional que buscaba desarrollar dentro de la escuela experiencias significativas que apuntaban al concepto de identidad.

Desde el área artística se apuntó a fortalecer el desarrollo del arte como un espacio de reflexión y de construcción de conocimiento, en este caso mediante el trabajo de investigación, reelaboración y creación de un símbolo-imagen presente en nuestra cultura nacional. De este modo la tan conocida y estereotipada tarea que los docentes y alumnos/as deben enfrentar en las instituciones escolares en relación con los actos patrios y su conmemoración, sirvió como espacio posible y abierto para abordar el lenguaje plástico visual como campo de conocimiento, integrándolo con otras áreas, ya que al trabajar la imagen, el ícono de nuestra bandera, hubo que abordar no solo su carácter formal (colores, planos, etc.) sino su historia, su significado social, su valor simbólico y representativo. No se trató de ilustrar una fecha patria, sino de construir una imagen a partir de una problemática en la que el momento histórico, la fecha conmemorada, el símbolo patrio fueron instancias de investigaciones y de creación plásticas-visuales.

Siguiendo los concepto de señala Inés Dussel ..."los símbolos tienen un carácter cambiante. Por tanto es posible su transformación: los símbolos se recrean y reinventan permanentemente."[35],

[35] Inés Duseel, "*Preguntas en celeste y blanco*".Guía de trabajo Episodio 2. Coleccion Iguales pero diferentes, Flacso, Argentina, Area Educacion, 2004

educación plástica visual fue el laboratorio creativo-cognitivo y expresivo en el que los alumnos/as elaboraron producciones visuales significativas.

El trabajo reflexivo posterior con el grupo de alumnos/as y frente a la comunidad educativa rescata el porqué del producto final.

Evaluación en la Educación Artística

La evaluación en arte constituye un problema aún no resuelto, porque la ponderación y valoración de las actividades artísticas está atada a cuestiones que se relacionan con el gusto, con el concepto moderno de belleza, y que se entrecruzan con las cuestiones propias de lo que significa aprender arte. Muchas veces, entonces, los criterios evaluativos no suelen estar construidos a partir de poner en evidencia si el alumno/a se apropió del contenido, sino a través de juicios de valor estético.

Por otra parte, al pensar el arte como expresión del inconsciente, y con un temor "de producir frustraciones en los niños/as", se acepta como válida la sola realización de la tarea propuesta, sin que medie una reflexión sobre la relación entre ésta, el contenido, el grado de elaboración de la realización, etc. y sin que se expliciten al alumno/a los criterios que determinan ciertas y determinadas "valoraciones" de sus aprendizajes. La evaluación, entonces, como parte del proceso educativo, deberá estar ligada a los propósitos propuestos (teniendo en cuenta que no puede reducirse a la medición del rendimiento), y deberá implicar el desarrollo de prácticas de reflexión crítica que comprometan a docentes y alumnos/as en el análisis de la enseñanza y en el debate acerca de los resultados.

> "La evaluación es un proceso de obtención, producción y distribución de información, referido al funcionamiento y desarrollo de la actividad cotidiana en las salas, aulas, clases y salones, y la escuela, a partir de la cual se tomarán decisiones que afectarán ese funcionamiento. Más que medir, intenta comprender para poder actuar".[36]

Una de las funciones primordiales de la evaluación es la retroalimentación de la tarea de enseñanza realizada por el/la docente, importante para él mismo, pero también para los alumnos/as, los padres y para la institución, esa tarea que corresponde a la práctica docente y surge de la necesidad de conocer si se está avanzando en la dirección deseada, cuánto se ha logrado y cuánto queda aún por aprender. Cuando evaluamos interpretamos rasgos y signos en los aprendizajes de los alumnos/as para poder enjuiciar, valorar y si fuese necesario reformular las estrategias de enseñanza.

La evaluación diagnóstica no solo se llevará a cabo al comienzo del año sino que puede ser pertinente en cualquier momento del mismo, especialmente si necesitamos introducir nuevos temas o complementar los vistos con nuevos enfoques (por ejemplo aplicar nuevas tecnologías a producciones artísticas con técnicas tradicionales). Consideraremos relevante la recuperación de saberes o conocimientos previos de nuestros alumnos/as, tanto de la vida cotidiana como de instancias de aprendizajes institucionales anteriores.

Seguir el proceso de aprendizaje que lleva el alumno/a tiene una doble mirada: ver lo manifiesto, las producciones que realiza y observar lo oculto, esto orienta a la indagación de otros aspectos como: lo que dice individualmente, su respuesta ante problemas, su participación en el grupo, su capacidad de crear. Es importante que los alumnos/as sean observados en distintos espacios y tiempos (visitas a museos, realizando actividades artísticas grupales, etc) "El objetivo de esta evaluación permanente es proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento"[37]

[36] Harf Ruth "La calidad como meta. La evaluación como camino" 4º Congreso internacional de Educación. Ediciones Santillana febrero 2005.

[37] Bixio, Cecilia, *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens, 2004.

Al finalizar todo proceso, aunque el mismo tenga continuidad, se deberá "determinar la distancia que media entre los logros alcanzados por los alumnos/as y los objetivos propuestos por el/la docente"[38]

Premisas a tener en cuenta

La evaluación implica un proyecto donde deberán lograrse acuerdos previos, algunos puntos a tenerse en cuenta están relacionados con:

- Realizar apreciaciones periódicas en función de los instrumentos propuestos.
- Realizar seguimientos consensuados de las producciones agrupadas según criterio acordado: por contenidos, temáticas, diferentes abordajes, dejando registros escritos de los mimos para tener un seguimiento de cada grupo de alumnos/as.
- Involucrar a los alumnos/as en la evaluación de sus trabajos y en las acciones del proceso.
- Aplicar instrumentos de evaluación que estimulen los aspectos positivos.
- Llevar un registro de relatos en un cuaderno áulico con el fin de lograr reflexiones.
- Variar constantemente los espacios de trabajo y la disposición del mobiliario de la clase, (según actividades a desarrollar y posibilidades edilicias).
- Incorporar juegos (de lenguaje oral, físico, escrito, gráfico, etc).
- Realizar trabajos en grupos y o en equipos con procesos, producciones y finalidades coordinadas.
- Orientar, tras conocer diversas técnicas y materiales para que se exploren nuevas posibilidades de creación.
- Reflexionar sobre lo aprendido y cómo se ha aprendido y, también, sobre lo enseñado y cómo se ha enseñado, es decir, un ejercicio de autoevaluación y de coevaluación que ayude a mejorar, por un lado, el proceso de aprendizaje del alumno/a y del grupo-clase y, por otro, la práctica docente.

Instrumentos para la evaluación

Se pueden definir los instrumentos como los recursos que se emplean para recolectar y registrar información.

Cada uno de los instrumentos enunciados se articula simultáneamente, por un lado, con los aspectos a observar sistemáticamente relacionados a las consignas de presentación y niveles de desarrollo de los trabajos y materiales; y por el otro, los aspectos referidos a la *evaluación* de los resultados. La evaluación no debe entenderse como el control, por el contrario es una instancia en donde el/la docente tiene un seguimiento cronológico particularizado del alumno/a en: el cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones, el grado de elaboración y organización de las producciones artísticas realizadas, la identificación de materiales y organización de los lenguajes, las relaciones logradas con otras áreas de conocimiento y en la contextualización de los saberes.

Al elaborar los instrumentos de evaluación el/la docente deberá pensar: en la realización de presentaciones periódicas de producciones agrupadas según criterio acordado: por núcleos temáticos, ejes, diferentes abordajes; la exhibición individual y/o colectiva de las realizaciones plásticas, musicales, de teatro o expresión corporal (en el aula, en espacios de la escuela, en salas de exposiciones o afines, en la vía pública previo acuerdo municipal, etc), incorporando la reflexión sobre el proceso de realización; la presentación oral o escrita de argumentaciones sobre los contenidos trabajados en las producciones de los distintos lenguajes; las correcciones orales del docente en base a la puesta en común de los contenidos y producciones expuestas de los alumnos/as; la revisión y análisis de los trabajos realizados que permiten comprobar los materiales que han ido produciendo a lo largo del período observado.

[38] Idem.

Educación Física

La Educación Física en la escuela primaria incide en la constitución de la identidad de los niños y niñas al impactar en su corporeidad, entendiendo a esta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral.

La vida sólo es posible a través del cuerpo con su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es orgánica y subjetiva a la vez, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen mutuamente, para constituir el modo de ser propio en cada niño/a, es decir, su corporeidad.

Se afianza en el área una tradición humanista, que tiene como pretensión desarrollar una forma de actuación pedagógica centrada en el niño/a, su corporeidad y sus producciones, en el vínculo con los otros y en el contexto en los que se desarrollan.

Esto implica superar una concepción de cuerpo objeto como entidad separada de la unidad que constituye la persona.

La **corporeidad** de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer, y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

La disponibilidad corporal y motriz es la síntesis de la disposición personal para la acción de cada sujeto, en la relación consigo mismo, en la interacción con los otros y con el ambiente en el que los sujetos se desarrollan.

La Educación Física contribuye a la formación integral de los alumnos/as al intervenir pedagógicamente sobre la **corporeidad y la motricidad** teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros- que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos/as con sentido y significado para ellos, como actos portadores y a la vez productores de significado.

Concebir de este modo el acto motor requiere dejar atrás una concepción de Educación Física sustentada durante mucho tiempo en la que su objeto era el movimiento, y el sujeto debía reproducirlo ajustando su accionar motriz al modelo, lo que ocurría, con frecuencia, en situaciones aisladas del contexto de las que le daban sentido. En estas prácticas los movimientos se repetían en forma mecánica, conformando con frecuencia en el niño/a estereotipias motrices que no le permitían resolver situaciones variadas o problemáticas. Se pensaba que se aprendía como consecuencia de la repetición en función de un modelo y del movimiento constante del niño/a en la clase. Los modelos de ejecución motriz se situaban en el centro de la clase y se forzaba la motricidad de los niños/as para su reproducción y aplicación. La hegemonía del dualismo[39] había llevado a consolidar un currículum de carácter mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y al movimiento en donde se solía confundir la mejora del cuerpo con el mero desarrollo de sus capacidades. La comunicación solía ser unidireccional y no existía una preocupación pedagógica por los procesos de interacción entre los niños/as.

En la nueva propuesta curricular se retoma y profundiza el enfoque humanista poniendo mayor énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad, en la constitución de una motricidad creativa y vinculante -sociomotricidad- en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer corporal y motor, en la constitución del grupo y en la construcción de ciudadanía.

[39] Los sentidos en que la Educación Física fue formando parte de la escuela fueron variando a lo largo de la historia. La concepción dualista dominante a principios del siglo XX sostuvo la fragmentación del sujeto al cual se lo separaba en mente y cuerpo. Se revalorizaban las capacidades denominadas intelectuales mientras que las prácticas corporales y motrices aparecían como un momento de reposo y esparcimiento que no debía involucrar esfuerzos intelectuales, además de ser utilizadas para el disciplinamiento de los cuerpos. Más tarde desde esta misma perspectiva los procesos de constitución corporal y motriz no se consideraban y sólo se valoraba el rendimiento, apareciendo el acto motor aislado de sus aspectos cognitivos y socioafectivos.

La corporeidad, en los niños/as y en la escuela, se concreta y efectiviza en la clase, con sus necesidades de atención, de cuidado y de apoyo a su proceso de constitución, propiciando actividades que les permitan explorar el entorno, distintos espacios y elementos, y crecientes posibilidades de ampliar el espectro de habilidades motrices, imprescindible para conocerse y construir con otros su propio camino a la disposición de sí mismo.

Un ejemplo de esta nueva concepción puede observarse cuando en una clase, en la que los niños/as para resolver situaciones de juego donde se requiere pasar y recibir una pelota, el/la docente utiliza una estrategia didáctica que permite a los alumnos/as comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolos para percibir el momento adecuado en el cual realizar las acciones, comprender la relación y atención al otro para que la pelota pueda ser atrapada, analizar cómo han resuelto el problema presentado, qué decisiones se han tomado, registrar sus propias sensaciones y comunicarlas, intentando que integren la acción a su bagaje de saberes motores.

La constitución del grupo a partir de la interacción motriz, la escucha, la mirada, la valoración y el intercambio son fundamentales en este enfoque.

Se hace necesario, entonces, propiciar espacios para "orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendidas como ´tolerancia hacia lo diverso¨, sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos".[40]

Reconocer el derecho de cada niño y niña al juego y a la actividad motriz, valorar las posibilidades de cada integrante del grupo supone partir del **"yo puedo"** de cada niño y niña y propiciar **"el placer por el hacer motor"**, la ayuda mutua en el aprendizaje compartido con los otros, haciendo posible recorridos variados en la búsqueda de una motricidad entendida como manifestación de la corporeidad de cada sujeto.

Esto hace posible instituir la clase como un espacio valioso para todos, donde cada niño/a sienta que hay un lugar para aprender con los otros, comunicarse, disfrutar y cooperar, asumiendo hábitos de vida saludable.

Esta **motricidad** como intencionalidad en acción les permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación para socializarse, abrirse a los otros e insertarse en el plano de la convivencia.

En las clases de Educación Física, los niños y niñas se deben apropiar de diferentes contenidos, entre los cuales **las habilidades motrices y el juego**, en sus diferentes expresiones y contextos, ocupan un lugar relevante a lo largo de la Escuela Primaria.

El conjunto amplio de **habilidades motrices** adquiridas en esta etapa, constituye la base de aprendizajes posteriores, por lo tanto, el/la docente debe procurar que sea lo más rica y amplia posible, mediando adecuadamente para que todos los niños/as aprendan.

Las habilidades constituyen las herramientas corporales cuya apropiación permite resolver variadas situaciones: en la vida cotidiana, en las propuestas gimnásticas, expresivas, y ludomotrices –que implican la realización placentera, jugada, de acciones motrices- en distintos ambientes.

Las habilidades son lo adquirido en la relación con el medio físico y sociocultural sobre la base de capacidades motrices del sujeto que constituyen el potencial congénito y genéticamente determinado.

Los niños/as van adquiriendo a lo largo de la escuela primaria habilidades motoras básicas, combinadas y específicas.

".. las habilidades motrices básicas o fundamentales se definen porque: ¨1. Son comunes a todos los individuos. 2. Filogenéticamente hablando han permitido la supervivencia del ser humano.3. ¨ Son fundamento de posteriores aprendizajes motrices."[41]

[40] DGCYE. Subsecretaría de Educación. Programa de Transformaciones Curriculares. Marco General de Política Curricular, 2007.

[41] Ven Seefeld, citado por Ruiz Pérez, L. M. (1987) *Desarrollo motor by actividades físicas.* Madrid. Gimnos, en Diseño Curricular de Primer Ciclo. Dirección de Currícula-GCBA.2004.

Las habilidades motoras combinadas surgen de la posibilidad que tiene el sujeto de integrar habilidades en la resolución de situaciones problemáticas en lo que incide su progresiva maduración y las oportunidades que las situaciones de clase le proponen.

Las habilidades motoras específicas se relacionan con la resolución de situaciones propias de los juegos tradicionales, la gimnasia, los juegos deportivos, la vida cotidiana, entre otros.

El juego es la actividad primordial del niño/a. El juego es una forma de interacción con los otros. Si bien predomina en la infancia, perdura –con rasgos modificados– a lo largo de la vida del sujeto.

En el juego se refleja la cultura de cada sociedad y se expresan intereses, deseos y necesidades de cada niño y niña. De allí que la escuela deba recuperar el juego y su potencial formativo para facilitar la constitución de la subjetividad y su inclusión con aprendizajes significativos.

Entendido como una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta y que guarda un cierto orden dado por las reglas, el juego, desde un enfoque didáctico, puede considerarse desde tres perspectivas:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
- El juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con los demás.

Estas perspectivas –que dan cuenta de la riqueza y potencialidad educativa del juego– no son excluyentes entre sí, sino complementarias e indisociables"[42]. Al juego en el que confluyen las tres perspectivas, se lo denomina juego sociomotor.

"Con la aplicación de diferentes estrategias de intervención docente se pretende que el alumno/a construya esquemas motores y no estereotipos. La infancia es un período de construcción de diferentes esquemas de acción más que de aprendizaje de respuestas específicas. Por ello es necesario que el alumno/a vivencie distintas situaciones realizando una práctica variada aún sobre un mismo contenido, de modo tal que pueda sentirse competente y protagonista en propuestas que lo incluyan"[43].

En el segundo ciclo, la creciente capacidad de los niños y niñas para construir y actuar en juegos grupales con mayor complejidad táctica, les permite introducirse en el aprendizaje de juegos deportivos.

En relación con los juegos, Devís Devís propone los juegos modificados. "En ellos, se priorizan los principios tácticos y se reducen las exigencias técnicas del deporte. También, proponen enfatizar la cooperación, entendida como la coordinación de acciones del grupo para lograr objetivos comunes por sobre la competencia. (...) Es a partir de la creciente complejidad táctica que proponen los juegos que se vuelve necesario mejorar la calidad de las ejecuciones y puede, entonces, surgir la necesidad de la enseñanza de las habilidades motrices. De este modo, dichas habilidades aparecen en el proceso de aprendizaje como herramientas para resolver las situaciones que el juego plantea"[44].

Las actividades corporales, motrices, ludomotrices, los juegos sociomotores, las actividades acuáticas, expresivas y gimnásticas son manifestaciones culturales que han cambiado- y continúan haciéndolo- según las variaciones de los contextos en los que se realizan. Se espera que los niños/as, en tanto sujetos de derecho, merecedores de dignidad y respeto como miembros activos de la comunidad, cuenten con una propuesta que conciba al sujeto/niño/a como ciudadano, que les permita acceder a prácticas corporales, motrices y lúdicas haciéndolas propias para modificarlas o inventando nuevas alternativas convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

[42] DGCYE. *Diseño Curricular para el Nivel Inicial y la EGB.* La Plata. 1999

[43] DGCYE. (1997) Documentos Curricular C2 Area Educación Física. La Plata.

[44] DGCYE. Dirección de Educación Física. (2003) *Aportes para la construcción curricular del área*, Tomo 1. Pág. 44. La Plata.

En este enfoque sobre la Educación Física se destaca la sociomotricidad que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los niños/as al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para descubrir, probar y compartir acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todas las acciones ludomotrices realizadas con uno o más compañeros, donde haya cooperación y/u oposición, estructuras comunes, expresiones corporales en grupo y otras actividades motrices colectivas. Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física favorecen el paulatino logro de la autonomía personal, la sensibilidad corporal propia y de los otros, la disposición hábil de una motricidad vinculante, orientadora en la toma de conciencia de sí mismo, referenciada a los contextos culturales y sociales de pertenencia.

Con relación a las prácticas sociomotrices, el enfoque didáctico sostiene la necesidad de partir del juego espontáneo que permite a los niños/as manifestar sus necesidades de expresión y comunicación, saberes motores, formas de vinculación con los otros, lo que posibilita, luego, la construcción de juegos con mayor complejidad estructural, en la que ellos participen activamente.

Desde este enfoque se enseñan habilidades que posibilitan a los niños y niñas resolver distintas situaciones de juego en grupo. La intención es que inventen sus juegos, adapten y compartan juegos tradicionales, acuerden y respeten las reglas, usen en el juego sus habilidades y se apropien de nociones de cooperación y oposición.

La enseñanza de los contenidos específicos promueve el cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente, la formación del pensamiento crítico, la asunción de valores éticos y el ejercicio de roles con responsabilidad, que le posibilitan comenzar a sentirse parte de un grupo y de una institución.

La Educación Física propone a los alumnos/as el conocimiento, disfrute y cuidado del ambiente, enfatizando la integración de nociones espaciales y objetales significadas desde el uso cuidadoso y seguro de los mismos. La enseñanza para realizar experiencias de vida en ambientes donde prevalezcan rasgos naturales, escasamente alterados por el hombre, incluye actividades campamentiles[45] y sociomotrices que conllevan una relación cuerpo a cuerpo con los elementos naturales para su experimentación sensible, reconocimiento y disfrute.

La Educación Física propicia la apropiación de saberes socialmente productivos[46], entendidos como "saberes que no se circunscriben a los saberes técnicos, del trabajo, prácticos o útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible de ser evaluada en la historia larga hace referencia a su capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento histórico al desarrollo del conjunto de la sociedad. Son saberes que (...) producen en el plano económico, cultural y social y de construcción de la biografía personal."[47]

En relación con lo expuesto, en esta propuesta curricular se procura una Educación Física, que a través de la enseñanza de sus contenidos específicos, contribuya al proceso de formación de los niños/as, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su inclusión progresiva en grupos significativos e instituciones. Cada docente debe tomar en cuenta las diferentes potencialidades de los alumnos/as y los grupos que conforman y, a partir de la lectura de sus problemáticas, desarrollar un abordaje didáctico contextualizado, con estrategias pedagógicas que les permitan la construcción de saberes sobre su propia corporeidad, la relación con los otros y el mundo en que viven, integrándose en forma reflexiva, activa y transformadora en los diferentes ámbitos de participación socioculturales con los cuales se relacionan.

[45] Dentro del concepto de campamento, se utiliza la acepción que lo considera como una instalación eventual, en terreno abierto, de personas que van de camino o que se reúnen para un fin especial, que implica distintos formatos: campamentos fijos o volantes, pernoctes, salidas breves de media o jornada entera, etc.

[46] El concepto de saberes socialmente productivos permitió captar la polisemia del concepto "productivo" en términos económicos, culturales, sociales y de la construcción de la propia biografía personal. Productivo en términos de capacidad de generar nuevas y más complejas configuraciones de crecimiento y formación (Anales de la Educación Común Nº 5 pag.37.-Gagliano-Rojas-Romera).

[47] *D*GCyE. Subsecretaría de Educación. Programa de Transformaciones Curriculares. Marco General de Política Curricular, 2007.

Propósitos de la Educación Física

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Contribuir a la constitución de la corporeidad, de la conciencia corporal y de hábitos posturales, de higiene y actividad ludomotriz que promuevan el sentimiento de bienestar consigo mismo y con los otros, como base para una vida saludable.
- Promover la conquista de la disponibilidad corporal, el logro de la autonomía motriz y el uso creativo de habilidades motrices.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades perceptivas, lógico-motrices, coordinativas, condicionales, relacionales y expresivas con adecuación a las diferentes etapas evolutivas y los contextos.
- Promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del ambiente en especial en aquellos ámbitos con escasa o mediana intervención de la mano del hombre.
- Brindar oportunidades para la construcción reflexiva de nociones espaciales, temporales y objetales, relacionándolas significativamente consigo mismo y con el entorno.
- Generar espacios y situaciones que favorezcan la comunicación corporal y motriz.
- Promover el aprendizaje de juegos y actividades motrices grupales para desarrollar el pensamiento táctico, la resolución de situaciones problemáticas, la construcción y el respeto de las reglas y la asunción de roles.
- Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, como sujetos de derecho, en actividades motrices compartidas, que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía.

Organización de contenidos

La organización de los contenidos se presenta a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de los niños y niñas y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz.

Los contenidos de enseñanza se organizan alrededor de tres ejes, que sitúan al niño/a en el centro del proceso educativo. Dentro de cada eje se encuentran núcleos sintéticos de contenidos que orientan la tarea de diseño de la enseñanza y que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina, reconocidos como significativos para el contexto sociocultural actual y la formación del alumno/a.

El orden de aparición de los ejes no representa una secuencia ni establece una prioridad para la enseñanza.

Primer ciclo	Segundo ciclo
Eje: Corporeidad y motricidad	*Eje: Corporeidad y motricidad*
Constitución corporal	Constitución corporal
Conciencia corporal	Conciencia corporal
Habilidades motrices	Habilidades motrices
Eje: Corporeidad y sociomotricidad	*Eje: Corporeidad y sociomotricidad*
Construcción del juego sociomotor	Construcción del juego sociomotor y/o deportivo
Comunicación corporal	Comunicación corporal
Eje: Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente	*Eje: Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente*
Relación con el ambiente	Relación con el ambiente
Vida cotidiana en ámbitos naturales	Vida cotidiana en ámbitos naturales.
Acciones motrices en la naturaleza	Acciones motrices en la naturaleza

Orientaciones didácticas

La propuesta de Educación Física que se propone en el presente Diseño Curricular requiere para su concreción de orientaciones didácticas para los docentes en su tarea de diseño y puesta en marcha de la enseñanza. Se incluyen en este apartado orientaciones para ambos ciclos, complementadas con otras más específicas que a modo de ejemplo se incorporan junto con los contenidos.

Al pensar en la enseñanza, desde esta concepción curricular, es fundamental que el/la docente tome en cuenta a sus alumnos/as y sus saberes motrices disponibles, las prácticas culturales que manifiestan en las clases, sus ideas previas acerca de la Educación Física, qué piensan que les aporta, sus intereses y expectativas, las experiencias vividas con su carga de valoración y emocionalidad, entre otros aspectos.

Conocer acerca de sus alumnos/as le permitirá al profesor realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta las posibilidades corporales y motrices de sus alumnos/as y el contexto en el cual llevarán a cabo su aprendizaje.

Los niños y niñas ingresan a la EP con variadas experiencias motrices, dadas por sus propias particularidades, las de los ambientes en que viven y la escolaridad inicial que han transitado. Se hace necesario realizar una estrategia de articulación entre el nivel inicial y el primario que facilite el pasaje de los niños/as de una etapa a otra.

Las formas en que aparecen las prácticas corporales y ludomotrices en los contextos socioculturales influyen en los procesos de aprendizaje. El planteo de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta esta información y la biografía corporal y motriz de los alumnos/as, facilita la apropiación de elementos comunes y significativos del campo cultural del hacer motor, para recrearlos o construirlos partiendo de su propio capital. Resulta importante relevar información acerca de las prácticas corporales y ludomotrices que se realizan en su medio sociocultural, hacer su análisis crítico junto con los alumnos/as, para determinar su relación con el currículo, y propiciar actividades motrices que articulen prácticas escolares, con otros organismos de la comunidad.El/la docente, propiciará que los alumnos/as desarrollen sus diferentes capacidades (cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales), presentando situaciones que posibiliten a los niños y niñas constituir un vínculo armonioso y positivo con su propia corporeidad, la resolución de problemas motores con sus compañeros y el conocimiento, disfrute y protección del medio ambiente.

La enseñanza propicia en los alumnos/as el logro de aprendizajes motores que se producen cuando cada integrante del grupo ayuda a otros a aprender y, a su vez, aprende con los otros. En este caso, cobra especial importancia la presentación de situaciones problema, espacios de reflexión y de enseñanza recíproca como estrategia de enseñanza en donde un alumno/a observa a otro, lo corrige o le enseña determinada actividad.

De este modo las clases de Educación Física podrán constituirse en verdaderos espacios de encuentro y comunicación entre los sujetos que participan de las mismas, asumiendo el grupo un papel central en los aprendizajes motores de sus participantes.

El/la docente debe incluir a todos los niños y niñas ofreciendo a cada uno de ellos oportunidades significativas para aprender.

En el espacio común de la clase de Educación Física, el/la docente ha de propiciar que todos los niños y niñas ejerzan el derecho a disfrutar con sus compañeros del aprendizaje de saberes corporales y ludomotrices, sean reconocidos en su singularidad, con sus intereses, posibilidades y limitaciones, de modo que se los habilite a elegir las propuestas que más les agrade aprender fuera del tiempo escolar, en el marco de una educación concebida como un proceso integral y permanente.

El abordaje de la clase y la complejidad que plantea la corporeidad

La corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto confiere a las clases de Educación Física un carácter complejo, al que contribuye, también, la multiplicidad de variables que en ellas intervienen.

El/la docente debe atender a estas variables entre las que se cuentan, por ejemplo:

- Las experiencias corporales y motrices del grupo de clase, sus intereses, posibilidades y limitaciones.
- Las peculiaridades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella, las características del espacio, la infraestructura y materiales disponibles.
- Las formas de intervención que se han anticipado en la planificación del área.
- Los contenidos específicos seleccionados para su presentación a los alumnos/as y el momento estratégico para hacerlo.
- La consideración de los emergentes, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Las relaciones de vinculación y comunicación entre los alumnos/as y el/la docente y de estos entre sí.

Desde esta perspectiva, el/la docente puede proponer a los alumnos/as que inventen un juego con pelota y conos como actividad para desarrollar algunos contenidos propuestos en el eje Corporeidad y Sociomotricidad en 5º año. Tiene que decidir cómo presentar la actividad al grupo para que cada uno de los alumnos/as lo encuentre significativo. Decide presentar a los alumnos/as organizados en pequeños grupos una situación problema: inventar un juego con los materiales mencionados. Asigna espacios de juego a los niños/as y les comunica como regla de base que no debe patearse la pelota y que todos deben tener un rol en el juego. Mientras van acordando las reglas y algunos grupos inician el juego, el/la docente deberá estar atento a los emergentes y conflictos que esta organización autónoma genere, para colaborar en el análisis de los mismos y las posibles soluciones. Además generará un espacio para que los alumnos/as sugieran modificaciones al juego e irá descubriendo con ellos aquellos aspectos de la práctica que requieran ser mejorados.

En un momento determinado, un grupo necesita discutir una regla y con el aporte del docente, revisan la situación, acuerdan y continúan jugando. En este caso se está enseñando el contenido: "La adecuación de las dificultades motrices, tácticas y de las reglas para posibilitar una mayor inclusión de todos". Al instante siguiente, otro grupo no encuentra solución a cómo defender su cono con mayor efectividad. Se trata aquí de enseñar el contenido: "La adecuación de las tácticas en la resolución de problemas de juego", lo que lleva al docente a acercarse y construir con los alumnos/as algunas alternativas posibles. Finalmente, reúne al grupo y entre todos evalúan el proceso compartido, las dificultades más comunes que se produjeron y establecen el punto de partida para continuar la próxima clase. Al analizar los logros alcanzados tomará en cuenta con sus alumnos/as los aspectos socioafectivos, cognitivos y motrices que se han involucrado en el juego que han inventado.

En este ejemplo, se puede observar cómo se organiza la clase alrededor de uno de los ejes y cómo los contenidos reciben un tratamiento simultáneo e integrador, siendo el/la docente, con sus consignas e intervenciones quien los enseña a través de diferentes estrategias en distintos momentos.

La enseñanza de la Educación Física basada en la comprensión del hacer corporal y motor

"Muchos siglos antes de saber leer y escribir los hombres y las mujeres han estado inteligiendo el mundo, captándolo, comprendiéndolo, "leyéndolo". Esa capacidad de captar la objetividad del mundo, proviene de una característica de la experiencia vital que nosotros llamamos curiosidad....La curiosidad es, junto con la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento"[48].

La enseñanza de la Educación Física debe propiciar la comprensión del hacer corporal y motor, tomando en cuenta las diversas formas de comprender el mundo que disponen los sujetos de acuerdo a su etapa evolutiva y a los contextos en los que viven.

Esto supone ayudar a los niños y niñas a avanzar hacia el logro de una mayor conciencia corporal en un proceso que se nutre, entre otros factores, de las informaciones proprioceptivas, interoceptivas y exteroceptivas.

[48] Freire, Paulo (2003). *El grito manso*. Bs. As., Siglo XXI Editores, en el documento, *La naturaleza de la comprensión*. Programa Jornada Extendida. DGCYE.Año 2005

En este proceso ocupa un lugar relevante la función de interiorización gracias a la cual el sujeto puede desplazar la atención del entorno hacia el propio cuerpo. Esto sucede aproximadamente al iniciarse el segundo ciclo cuando empiezan a pasar a nivel conciente las informaciones propioceptivas de sus acciones motrices. Las informaciones propioceptivas, que van adquiriendo en forma progresiva, les permiten registrar el estado de sus posturas, articulaciones, músculos, en reposo y al realizar acciones motrices.

"Esta capacidad llamada función de interiorización por Jean Le Boulch, les permitirá desplazar la atención que antes se centraba sólo en el objetivo de alguna tarea, por ejemplo "hacer un gol", hacia las formas de ejecución de sus movimientos, es decir, por ejemplo, cómo se pateó una pelota. Posibilitará, además, el ajuste, la precisión y la corrección en términos de mejorar su eficacia, su fluidez y su economía de esfuerzos."[49]

Propiciar aprendizajes comprensivos en Educación Física requiere incentivar la curiosidad en los alumnos/as para darse cuenta respecto de cómo y por qué han llevado a cabo una acción motriz determinada. Otro ejemplo se da también cuando indagan acerca de que les sucede en el organismo cuando se agitan al correr. Supone además enseñar a los niños/as a leer la trayectoria de la pelota, a ocupar estratégicamente espacios en situaciones lúdicas, a elaborar hipótesis que expliquen el por qué del resultado de determinadas situaciones, el sentido que tienen determinadas reglas para poder jugar, a entender de qué modo se dan las relaciones entre los integrantes de un grupo al inventar un juego o en una tarea motriz determinada, entre otros ejemplos posibles.

Hace falta para ello priorizar estrategias que propicien la exploración, la resolución de situaciones problema, la búsqueda de una motricidad vinculante y creadora, la enseñanza recíproca y la reflexión.

Es preciso superar el "dictado de tareas" donde los niños y niñas reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el/la docente representa.

El/la docente puede preguntarse en relación a su grupo de alumnos/as, por ejemplo: ¿Qué significa para sus alumnos/as participar de la clase? ¿Qué estrategias emplea para que los niños/as experimenten curiosidad de conocer acerca de su corporeidad y motricidad? ¿Qué espacios habilita para que los alumnos/as inventen los juegos, acuerden las reglas y reflexionen luego de la tarea realizada? ¿Qué comprenden sus alumnos/as, por ejemplo, cuando juegan?

Enseñar a comprender en Educación Física significa plantear a las niñas y niños/as actividades en las que tengan que emplear sus saberes, o reorganizarlos si les resultan insuficientes, para la resolución de las situaciones propias de las prácticas corporales y ludomotrices y luego, poder volver sobre lo realizado, haciendo un análisis acorde a sus posibilidades perceptivas, cognitivas, socioafectivas y motrices, las que van reestructurándose a medida que transitan la escuela primaria.

Lograr un aprendizaje comprensivo de la Educación Física supone, por parte de las niñas y niños/as realizar una apropiación crítica de los contenidos que se les van presentando en las clases, recrearlos y operar con ellos, ir más allá del hacer por el hacer mismo, construyendo la justificación de su importancia.

La grupalidad y la construcción de ciudadanía

Cuando se realizan prácticas gimnásticas, expresivas y ludomotrices, en distintos ambientes, la interacción entre los participantes del grupo es estructurante de los aprendizajes, lejos de ser una variable externa a estos procesos.

Es por ello que la interacción debe tratarse como un objeto de análisis y de conocimiento. Resulta necesario atender a la grupalidad, lo que implica incidir en la posibilidad que tiene un conjunto de alumnos/as de conformarse como grupo de clase, con fuerte cohesión e integración entre sus miembros y adhesión a metas comunes.

Es esperable proponer a los niños/as la reflexión acerca de cómo participan cuando realizan sus aprendizajes motores, la importancia de que todos aprendan, propiciando la toma de conciencia del derecho que todos tienen a aprender, asumiendo compromisos para que estos derechos se respeten.

[49] DC de Segundo ciclo. GCBA

Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la construcción de ciudadanía cuando son concebidas como espacios de encuentro y aprendizaje, donde se promueve la iniciativa de las niñas y niños/as, su capacidad creadora, donde se trabaja con humor y alegría, los alumnos/as constituyen grupos, desempeñan roles diversos, asumen compromisos, construyen acuerdos, toman decisiones, entre otras instancias.

Los juegos sociomotores

En la enseñanza de los juegos deben utilizarse las tres perspectivas explicitadas en la fundamentación.

Se trata no sólo que los alumnos/as jueguen sino que *sepan jugar*. Esto implica para el/la docente que enseña a jugar, que su tarea no ha terminado cuando los niños/as reproducen un juego y lo juegan, sino cuando pueden pensar sobre el juego, modificar sus reglas, analizar sus acciones motrices, asumir roles que se han acordado, tomar decisiones, acordar una organización, entre otras posibilidades, que en su conjunto promueven en los niños y niñas, *saber jugar*.

Estos dos aspectos de la enseñanza del juego, consistentes en que los niños/as sostengan el juego pero que además sepan jugar, deben estar presentes en la enseñanza de los juegos desde los más sencillos a los más complejos.

Se hace necesario considerar que los juegos que juegan los niños/as deben ser tomados en cuenta como punto de partida. "Es inútil que el niño/a practique ejercicios técnicos antes de que haya jugado. El tiempo dedicado a los aprendizajes dependerá de las dificultades surgidas durante el juego, las cuales no serán impuestas 'a priori' por el educador. A partir del momento en que el niño/a sienta la necesidad de determinados aprendizajes (lanzamientos, pases, tiros, etc.), esto debe ser aprovechado (sobre todo a nivel de la motivación) para enriquecer la actividad que se practique."[50]

Se proponen a continuación secuencias de determinadas fases que tienen por objeto potenciar el protagonismo del niño/a, favorecer su reflexión y su participación en las decisiones a tomar.

Una secuencia didáctica posible en la enseñanza del juego propone que, en una **primera fase** [51] denominada juego global, el/la docente explique las reglas fundamentales y los alumnos/as *jueguen inmediatamente*. La explicación será lo más breve posible. Si se considera necesario pueden emplearse esquemas o dibujos.

A medida que transcurre la acción, el/la docente dará precisiones sobre el juego e introduce nuevas reglas.

En la **segunda fase**, luego de unos minutos de transcurrido el juego, los jugadores de cada equipo se reúnen y discuten acerca de la organización en el espacio, de sus acciones motrices, de una posible táctica, etc.

En la **tercera fase**, se vuelve a jugar y cada equipo aplica las decisiones acordadas.

En una **cuarta fase**, se vuelven a reunir los dos equipos que explican lo que se ha decidido e intentado aplicar. Allí analizan cómo resultaron los acuerdos en el juego, tanto los aciertos como las dificultades.

En una **quinta fase** el profesor propone juegos o modificaciones con el objeto de paliar las dificultades que surgieron en el juego.

En la **sexta fase**, vuelven a jugar capitalizando la reflexión realizada.

En otra secuencia didáctica que ponga el énfasis en una mayor autonomía de los niños/as podría comenzarse proponiéndoles que inventen un juego y acuerden sus reglas.

Al detenerse el juego, y para favorecer una participación activa, podría proponerse que descubran cuáles son los aciertos y las dificultades que advirtieron en el juego. En cada grupo pueden hacerse acuerdos para resolver las dificultades detectadas. Este proceso es continuo, buscando mejorar el juego en un proceso espiralado donde se van integrando aspectos tácticos, motrices, vinculares, de

[50] Blázquez Sánchez, D., *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

[51] Blázquez Sánchez, D., *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

búsqueda de sentido del juego y comprensión del proceso de mejora del mismo. En el juego de oposición los niños/as juegan por lo general agrupados en bandos, en equipos o en grupos. A partir de la confrontación se desarrollan las habilidades, la inteligencia para resolver los desafíos que plantea el otro y el juego en sí, la capacidad para tomar decisiones oportunas y en breves instantes la actuación ética, sosteniendo la esencia lúdica del juego

El juego cooperativo es la actuación del grupo en la que cada participante colabora con los demás para lograr un objetivo en común. Esto le permite al alumno la participación solidaria, la ayuda mutua, la comunicación, la coordinación de habilidades, uniendo esfuerzos.

Resulta necesario:

- Evitar aquellos juegos donde se eliminan a los niños/as en forma definitiva, quienes pasan la mayor parte de la clase sin participar.
- Proponer a las niñas y niños/as la construcción, aceptación y respeto por las reglas, para que se apropien de los juegos y estos puedan ser jugados por todo el grupo, contribuye al desarrollo de prácticas democráticas.
- Adherir a una concepción de enseñanza de juegos donde los requerimientos tácticos den sentido a la enseñanza de las habilidades motrices, en tanto constituyen herramientas para resolver los problemas que los juegos presentan.

Cabe señalar que se hace necesario superar un enfoque aplicacionista en la enseñanza de los juegos sociomotores, según el cual se enseñaban las habilidades motrices por separado y, luego de automatizarlas, se utilizaban en el juego.

- Proponer instancias de inclusión masiva para la participación protagónica de todas las niñas y niños/as.
- Utilizar estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos/as construir la lógica del juego sociomotor y comprender componentes de su estructura para obtener un aprendizaje significativo.

De este modo se promueve una mayor comprensión del juego sociomotor, en sus dos expresiones, la oposición y la cooperación, como así también la mejora progresiva de las posibilidades motrices.

Los aprendizajes motores en el ambiente

La elaboración de propuestas debe contribuir a que las niñas y niños/as aprendan a vincularse con el ambiente[52], lo conozcan, lo disfruten, lo protejan y adquieran habilidades necesarias para su adecuado desempeño motor, en función de las situaciones problemáticas específicas que en ellos se les presentan. Es imprescindible favorecer el desarrollo de la autonomía y de la conciencia ambiental.

La progresiva inclusión de las niñas y niños/as en la planificación de las salidas y la realización de actividades campamentiles, en un marco de respeto y protección del ambiente, favorecen la convivencia democrática.

El diseño de la enseñanza de la Educación Física

Planificar las clases de Educación Física desde el enfoque adoptado en el presente Diseño Curricular implica considerar que la planificación:

- Constituye una herramienta útil para el/la docente, es decir, que le sirva de guía para su tarea.
- Surge de acuerdos realizados con sus colegas a nivel de la institución y/o del distrito, por ejemplo: muestras gimnásticas, jornadas recreativas, caminatas, encuentros deportivos, entre otros.
- Se organiza en formatos con unidad de sentido, con modalidades diversas de duración variable. Estas modalidades pueden ser unidades didácticas, unidades temáticas y proyectos, que en todos los casos, deben estar al servicio de la enseñanza de los contenidos de la Educación Física y del alcance del conjunto de expectativas de logro previstas en el Diseño Curricular para esta materia. La unidad

[52] Ambiente es todo, "*es la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivientes y las actividades humanas*" (Brailovsky, 1991).citado en "Aportes para pensar el diseño curricular desde la Educación Ambiental. (2007) DGCyE. Dirección de Gestión Ambiental.

de sentido en estas propuestas de enseñanza se sostiene por la coherencia interna de los diferentes componentes: expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, consignas de actividades, evaluación -de los aprendizajes y de la enseñanza- y recursos, entre otros. De este modo se pretende incentivar a los niños y niñas dado que cada modalidad representa una experiencia de impacto formativo y propicia el logro de aprendizajes motores a lo largo del año. Así es posible superar prácticas donde los contenidos se enseñan de modo acumulativo, rutinario o errático. Se hace necesario que estas propuestas involucren a los alumnos/as de modo integral, incluyendo variadas habilidades motrices, sus sensaciones, emociones, cogniciones, sentimientos y expresiones.

- Incluye proyectos didácticos[53], porque en ellos los alumnos/as pueden implicarse desde su construcción, participando en la selección de contenidos y propuestas de actividades que culminan con la participación en un evento final o la realización de un objeto. Estos últimos representan para el/la docente medios privilegiados para la enseñanza de los contenidos curriculares.
- Un ejemplo de un proyecto es la realización de un campamento que incluye tanto el desarrollo del mismo como la etapa previa de preparación. Una unidad didáctica[54] puede, por ejemplo, estar referida a la enseñanza de la estructura de juegos deportivos que presenten características diferentes. Para la unidad temática[55] puede seleccionarse un tema específico y las actividades que se seleccionan posibilitan el abordaje del tema. Por ejemplo: si la unidad temática fuera "Educación Física y convivencia democrática", todas las actividades que se propongan contemplarán el tratamiento de la temática seleccionada. Para el diseño de la planificación anual se seleccionará más de una modalidad. Por ejemplo, puede elegirse dos unidades didácticas y tres proyectos a desarrollarse a lo largo del año.

Considerar los siguientes componentes:

Las expectativas de logro

Son las descripciones de lo que deben aprender los alumnos/as al finalizar el año. Constituyen para el/la docente un referente que orienta su tarea pedagógica permitiéndole ayudar a los alumnos/as para lograr las mejores aproximaciones a los aprendizajes que en estos indicadores se proponen.

Cuando se enuncian deben considerarse las condiciones de partida en las que se encuentran los alumnos/as al iniciar el proceso de aprendizaje.

Al transitar este proceso pueden ocurrir sucesos no previstos al inicio, tales como la aparición de dificultades o el alcance de logros en tiempo menores, entre otros, que indiquen al docente analizar la necesidad de redefinir las expectativas que se habían formulado al comienzo.

Si se considera necesario, pueden desagregarse para ser incluidas en el diseño de propuestas pedagógicas de menor duración.

Resulta imprescindible que al definir estos logros se tomen en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos/as y se realicen las adecuaciones pertinentes en función del tipo de propuesta que se ha planificado.

[53] *Proyecto didáctico*: En un proyecto las actividades se articulan para la producción de un producto final, en el cual el alumno/a tiene la posibilidad de participar. La modalidad de proyectos didácticos puede ser oportuna, por ejemplo, cuando se planifica la realización de un encuentro recreativo-deportivo en un sexto año, con periodicidad de uno cada dos meses. En este caso se lleva a cabo un proyecto que culmina en eventos que se sostienen con cierta regularidad e inciden positivamente en la motivación de los alumnos/as.

[54] *Unidad didáctica*: Posee un nombre que hace referencia a un contenido o a un núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica que se inicia, tiene un desarrollo y una finalización que suele coincidir con el alcance de las expectativas de logro previstas para esa unidad. La unidad didáctica y los proyectos suelen tener lógicas diferentes para su construcción, dado que la elaboración de estos últimos se desarrolla propiciando el consenso con los alumnos/as respecto de las producciones a realizar. Si bien esto no suele suceder en una unidad didáctica, se recomienda también abordar su tratamiento favoreciendo procesos participativos con los alumnos/as.

[55] *Unidad temática*: su realización puede incluir varias unidades didácticas, y el nombre que le confiere unidad de sentido designa un tema que puede o no ser transversal. En las unidades temáticas las actividades se relacionan con el tema elegido y pueden ser intercambiables. Esto las diferencia de los proyectos donde las actividades no son intercambiables, y se requiere que se articulen para el logro del producto final.

Por ejemplo, en un proyecto de Encuentro Deportivo en el Distrito Escolar, referido a la iniciación en el juego del vóleibol en sexto año, la expectativa "Usen y combinen habilidades motoras, con ajuste coordinativo, en situaciones gimnásticas, de juego sociomotor y deportivo", puede desagregarse en: "Usen los golpes de arriba y de abajo en situaciones de juego modificado". Vale aclarar que los indicadores incluyen dos componentes: capacidades y contenidos. Cada propuesta ya sea que se trate de proyectos, unidades didácticas y/o unidades temáticas los incluirá entre sus componentes, desagregados de las enunciados en el Diseño Curricular. Se recuerda que al desagregarlos deberán seguir conteniendo capacidades y contenidos, guardando la coherencia con la definición explicitada. En el ejemplo anterior se remite a la capacidad de "uso" y al contenido: "golpe de arriba y golpe de abajo en situaciones de juego modificado".

Los ejes y contenidos

La planificación anual del profesor, integrada por diferentes modalidades del tipo de las mencionadas precedentemente, debe comprender los tres ejes y el conjunto de contenidos previstos para el año, con las adecuaciones que las características del grupo, de las instituciones y del contexto, requieran, evitando que esto contribuya a generar inequidad en la apropiación de los saberes del área.

Cada eje permite focalizar la intencionalidad de la enseñanza y resulta conveniente incluirlos integradamente en las propuestas pedagógicas.

Las estrategias de enseñanza

Se parte de concebir como estrategia de enseñanza a todas las formas de intervención que emplea el/la docente para facilitar el logro de saberes corporales, motrices, ludomotrices en ambientes diversos. Estas formas hacen referencia a las consignas, las actividades motrices que propone, el modo en que se comunica con los alumnos/as, los lenguajes que utiliza, la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el acondicionamiento del medio, los recursos materiales, entre otros aspectos.

Al seleccionar estrategias de enseñanza será conveniente considerar:

- La participación e inclusión de todos los alumnos/as según sus posibilidades, limitaciones e intereses en las diferentes actividades corporales, ludomotrices, juegos deportivos, expresivas y en relación con diversos ambientes que se propongan. Es importante planificar diferentes consignas para que todos los alumnos/as estén incluidos en la propuesta de enseñanza. Por ejemplo, pedirle a niñas y niños/as de tercer año que en grupos pequeños elijan materiales e inventen un juego en el que todos puedan jugar, consiste en una consigna suficientemente abierta que posibilita la inclusión de todos los alumnos/as según sus diferentes posibilidades.
- El diseño de tareas motrices que promuevan la solidaridad, la cooperación, el esfuerzo compartido para el logro de un objetivo común y la aceptación del ganar o perder como una circunstancia, entre otras posibles.
- Llevar adelante una gestión participativa de la clase, que incluya a los niños y niñas en la invención de juegos y tareas motrices diversas, en la confrontación de hipótesis, en la posibilidad de argumentar sus posiciones, en el acceso a la información, en la expresión de opiniones y a la toma de decisiones que tenga incidencia en sus procesos de aprendizaje.
- La utilización de una variedad de estrategias de enseñanza entre las cuales se presente un problema a resolver, una situación a explorar, una tarea de enseñanza recíproca, tareas definidas, espacios para la reflexión y la creatividad, en diferentes ambientes, donde se propicie la mejora de la disponibilidad corporal y motriz, la elaboración y confrontación de hipótesis y la construcción de acuerdos para el desarrollo de diversas acciones motrices.
- El acuerdo de propuestas que surjan de la confluencia de los espacios curriculares para el tratamiento de temáticas como el juego, en sus variadas expresiones, en diferentes culturas y épocas, las habilidades circenses, muestras de trabajos de comunicación corporal, jornadas recreativas, experiencias en el ambiente natural y otras, que resulten oportunidades valiosas para propiciar en los niños y niñas la articulación de saberes.

- El diseño de situaciones de enseñanza que atiendan a la hipótesis de la variabilidad de la práctica, que sostiene que la construcción de las habilidades motrices se realiza más eficientemente si la práctica de la habilidad es variable que si es constante. La práctica variable implica que en la ejecución de una habilidad se modifican las diferentes dimensiones y parámetros: distancia, peso y textura del móvil, tamaño del blanco, entre otras.

Las consignas de las actividades de aprendizaje

El/la docente debe incluir consignas que favorezcan el desarrollo de la corporeidad y motricidad, incentiven la curiosidad y la creatividad, atiendan a la grupalidad, propicien la comprensión, la comunicación y la oralidad y promuevan la construcción de ciudadanía. Por ejemplo, para la constitución del grupo cobra especial relevancia que el/la docente presente situaciones de ayuda mutua y enseñanza recíproca donde, por ejemplo, un alumno/a colabora con otro a registrar partes blandas y duras de su espalda y en otra situación una niña explica a una compañera una habilidad determinada. En otra forma de intervención, en una salida al ambiente natural que se ha llevado a cabo, el/la docente solicita al grupo que analicen cómo ha tenido lugar la interacción, qué aspectos consideran positivos en esta interacción y qué sugerencias de mejora pueden aportar.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación en Educación Física debe partir de considerar el conjunto de los conceptos expresados en los diferentes apartados del presente documento y evidenciar coherencia con el enfoque explicitado. Por ejemplo si se propone hacer una abordaje de la clase atendiendo su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los cuales están: los modos que tienen los alumnos/as de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, ludomotrices y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.

En el ejemplo donde se le propone a los niños y niñas que inventen un juego empleando materiales a elección, al evaluar el/la docente debe analizar con sus alumnos/as los juegos que se han inventado: ¿Disfrutaron el juego? ¿Cómo se pusieron de acuerdo con las reglas? ¿Cómo organizaron el espacio en el juego? ¿Qué habilidades motrices usaron? ¿Fue necesario armar algún "plan" para jugar?

En este ejemplo puede verse cómo la propuesta utilizada se enmarca en un abordaje complejo de la evaluación, permitiendo tanto al profesor como a los alumnos/as analizar diferentes aspectos en la acción motriz puesta en juego.

Sin embargo, cabe destacar que la evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado al proceso de enseñanza, que permite obtener información acerca del desempeño motor de los alumnos/as, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Se requiere evitar, por lo tanto, traducir la evaluación a la calificación que se efectúa al concluir el trimestre.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos/as, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos/as en acciones de autoevaluación y coevaluación.

La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en que se realice. Al inicio del año o de una secuencia didáctica determinada, su función será diagnosticar los aprendizajes disponibles como punto de partida para el diseño de la tarea a desarrollar. Se recomienda reconocer, junto con los alumnos/as, sus condiciones motrices de partida y proyectar logros posibles.

Durante el proceso de aprendizaje se realiza una evaluación que recopila datos acerca del desempeño referido a las prácticas corporales y motrices de los alumnos/as, analiza el proceso en forma conjunta con ellos, verifica resultados, los socializa y obtiene información que le permite:

- Compartir con sus alumnos/as apreciaciones acerca de sus avances, procesos y resultados obtenidos, con intención de involucrarlos con mayor compromiso en el aprendizaje.

- Ajustar las estrategias de enseñanza o proponer otras, en relación con los avances y/o dificultades en el aprendizaje de sus alumnos/as, para mejorar su propuesta didáctica.

Por último, debe realizarse la evaluación final que surge de contrastar los aprendizajes motores alcanzados al término de una etapa con las intenciones educativas formuladas en las expectativas de logro, teniendo en cuenta las diversas condiciones motrices que los alumnos/as disponían al inicio. Las conclusiones de la evaluación final sirven como uno de los insumos, no el único, para la toma de decisiones de acreditación y promoción. Otros insumos están dados por las evaluaciones formativas que se han ido realizando a lo largo del proceso.

Al evaluar el/la docente debe considerar en la actuación motriz de cada alumno/a su desempeño global que significa tomar en cuenta la ejecución motriz realizada, cómo piensa el alumno/a esa ejecución, qué opina sobre su desempeño y cómo se vincula con otros en la tarea realizada. Esta información debe cotejarse con las expectativas de logro previstas y las condiciones de inicio del alumno/a.

Cabe señalar la importancia de tomar en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje y las diferentes dimensiones implicadas en los mismos.

Una práctica que se sugiere es construir indicadores de avance con los niños/as en relación con sus procesos de aprendizaje e ir proyectando de este modo logros posibles.

Se hace necesario superar algunas prácticas frecuentes en la escuela primaria, entre las que se observan aquéllas que:

- Sólo evalúan los profesores, usan criterios que no se comunican a los alumnos/as y la evaluación se parece más a una arbitrariedad que a una acción con fundamento.
- Se evalúa con una nota denominada "conceptual" basada en cierta apreciación del comportamiento en clase y la participación del alumno/a.
- Al realizar esta tarea y en busca de una cierta objetividad se coloca la nota a partir de medir el rendimiento del alumno/a, ya sean capacidades condicionales, la ejecución motriz de algún gesto técnico sin que el alumno/a comprenda el sentido de esta situación.

Se propone fortalecer aquellas prácticas evaluativas que:

- *Parten de las posibilidades de los niños/as, poniendo el énfasis en lo que pueden hacer y no en lo que les falta para alcanzar un supuesto modelo*
- *Proyecten en diálogo con los alumnos/as logros posibles una vez que se han reconocido las condiciones de partida*
- *Empleen la evaluación formativa como instancia integrada al proceso de enseñanza.*
- *Incluyen a los niños y niñas en todas las etapas: diagnóstica, formativa y final,*
- *Tomen en cuenta diferentes aspectos en las prácticas corporales y ludomotrices: cómo realizan sus acciones, cómo piensan sobre ellas, cómo se vinculan con los otros cuando aprenden, entre otros aspectos.*
- *Se transformen en nuevas situaciones de aprendizaje*

Las técnicas de evaluación para utilizar en Educación Física son la observación y la interrogación. La observación puede ser espontánea o sistemática. Para que la observación sea sistemática, debe ser intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro confeccionado por el/la docente de acuerdo a la situación de evaluación seleccionada, en una elaboración que puede ser compartida con los alumnos/as.

La observación debe complementarse con la técnica de interrogación que puede llevarse a cabo a través de pruebas de ejecución, cuestionarios u otros instrumentos.

En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos y los indicadores que le permitirán al docente recolectar y registrar datos acerca de las acciones de los alumnos/as, comparándolas con los indicadores y asignándoles un valor. Esta comprobación le permitirá inferir el grado de apropiación de los contenidos por parte de cada alumno/a.

En la construcción de los instrumentos deben incluirse indicadores que ofrezcan señales claras respecto de qué logros se espera alcanzar.

Bibliografía

Broitman, Claudia: Ponencia Panel de Apertura, 2do Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, La Plata, julio 2007

Ciencias Naturales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Naturales en la escuela"

Ciencias Sociales, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Provincia de Buenos Aires, Introducción "Las Ciencias Sociales en la escuela"

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Modalidad. Ver www.abc.gov.ar

Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Marco General, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004

Gagliano, Rafael, Personas, consumidores y ciudadanos: espacios íntimos, privados y públicos de sujetos en proceso de formación

Lerner, Delia: Conferencia *Enseñar en la diversidad* Dirección de Modalidad Intercultural, La Plata, 2007

Lerner, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* Fondo de Cultura Económica, México, 2001

Rossano, Alejandra- Ponencia Mesa Redonda, 1er Encuentro de Inspectores, Dirección Provincial de Educación Primaria, Mar del Plata, mayo 2007

Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Planeamiento, Dirección de Currículum, Diseño Curricular para la Educación Primaria, Bs. As., 1999

Terigi, Flavia (comp) Diez Miradas sobre la escuela primaria. Paidos. Bs. As. 2006

Segundo Ciclo

Los alumnos y la enseñanza en el Segundo Ciclo

El Segundo Ciclo abarca desde el cuarto al sexto año de la escuela primaria. A lo largo del ciclo anterior, la escuela ha propuesto a los alumnos el abordaje de conocimientos de las diversas áreas y la experiencia de interactuar con otros niños y con adultos, aportando sus propias ideas y reconociendo e incorporando las de los demás; por lo tanto, los alumnos enfrentan esta etapa con un nuevo punto de partida: los conocimientos construidos en el ámbito escolar que la institución ha debido registrar en relación con el recorrido de los diversos grupos para retomarlos y profundizarlos.

Específicamente, en el Segundo Ciclo, la escuela amplía las oportunidades de acercamiento de los alumnos a diferentes aspectos de la ciencia y la cultura, incorpora áreas como la de Inglés y se propone reorganizar y formalizar parte de los conocimientos adquiridos anteriormente por los niños.

Si bien en el Primer Ciclo es donde se producen los porcentajes más elevados de repitencia, en el Segundo se suelen concentrar la sobre-edad y el abandono. Esta circunstancia desafía al sistema escolar a movilizar en los alumnos el deseo de aprender proponiéndoles contenidos significativos y condiciones didácticas que les ayuden a enfrentarlos, a enriquecerse con ellos y a ampliar su horizonte cultural más allá de lo que les permitiría el participar únicamente en sus grupos familiares y en los grupos de amigos tan valorados en esta etapa de la vida de los chicos.

El dominio creciente de la lectura y la escritura permite que los alumnos tengan mayor autonomía en el acceso, la conservación y reelaboración de la información así como en la producción grupal e individual de conclusiones o cierres durante el tratamiento de diversos temas. En este sentido, todas las áreas están comprometidas: la lectura y la escritura son prácticas insustituibles tanto para la profundización de la formación escolar y académica como para el desarrollo autónomo y sostenido de los jóvenes. El área de Prácticas del Lenguaje asume particularmente la responsabilidad de la formación de los alumnos como estudiantes pero todas las áreas -ya desde el Primer Ciclo- proponen ofrecer a los chicos oportunidades múltiples de consultar bibliografía, navegar por Internet, tomar notas, hacerse lector habitual de los medios gráficos de comunicación, producir conclusiones o guías de estudio, preparar informes, compartir información oralmente y por escrito...

Prácticas del Lenguaje en este Ciclo, por otra parte, enfatiza en la ampliación del repertorio de lecturas literarias, diversifica las oportunidades de asumir posiciones críticas frente a los medios de comunicación y de participar en intercambios grupales e institucionales donde –en la defensa genuina de sus derechos como niños y estudiantes- desarrollen sus posibilidades de formarse como ciudadanos.

En Matemática, los contenidos se expanden desde el campo de los números naturales hacia el de los racionales. Los alumnos, por un lado, deberán explorar diversos tipos de problemas para los cuales las fracciones son un medio de solución, pero también enfrentarse a desentrañar algunas cuestiones de su funcionamiento, tales como la comparación, el orden, el cálculo, las diferentes maneras de representar una misma cantidad, etc. Respecto de las expresiones decimales, accederán a ellas a través de su uso social, el dinero y la medida, para luego adentrarse en cuestiones internas ligadas al valor posicional y al cálculo.

Respecto al campo de las Ciencias Sociales, durante el Segundo Ciclo se avanza en la construcción de nociones temporales y espaciales cada vez más complejas. *Un amplio abanico de situaciones de enseñanza buscan que los alumnos reflexionen críticamente sobre el mundo del que forman parte, adquieran conocimientos para interpretar algunos problemas de relevancia social, puedan realizar comparaciones entre distintos contextos geográficos y temporales, adquieran un vocabulario específico para dar cuenta de los modos de organización del territorio en ámbitos rurales y urbanos e interpreten las relaciones sociedad – naturaleza a partir de algunos procesos productivos significativos.* Estas situaciones llevan a los alumnos a poner en juego competencias para leer diversas fuentes

(textos escritos, imágenes, cartografía, etc.), plantear hipótesis, resolver problemas, argumentar oralmente y realizar producciones escritas.

En Ciencias Naturales, la propuesta del Segundo Ciclo permite que los alumnos avancen de un primer nivel *fenomenológico y descriptivo* hacia otro *relacional*, donde es posible dar cuenta de las interacciones entre hechos y fenómenos, y de los efectos que estas producen, así como de empezar a acceder a un nivel *explicativo* de mayor complejidad que permita algunas generalizaciones para dar cuenta de la unidad y la diversidad, de las interacciones y los cambios en el mundo natural.

El tratamiento de los contenidos debe permitir a los alumnos interactuar con los diversos "modos de conocer" de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales así como darles la oportunidad de expresarse, de dar a conocer lo que han descubierto o averiguado y de vincular unos conocimientos con otros.

Los primeros acercamientos a una lengua extranjera, el Inglés en Segundo Ciclo, permiten ampliar la comprensión de la diversidad: otros modos de decir, de entender, de conceptualizar la realidad. A la lengua inglesa, por otra parte, a medida que se la aprende, se la reconoce en el entorno cultural diferenciándola de la propia pero, a la vez, advirtiendo que se recurre a ella en relación con las herramientas tecnológicas, con diversos objetos de consumo cotidiano, con canciones conocidas por los alumnos. En el Segundo Ciclo, la escuela debe lograr una aproximación a la comprensión y expresión del inglés teniendo en cuenta que, a partir de este primer acercamiento, se construirán con los chicos conocimientos básicos que los habiliten para el desarrollo futuro de una verdadera posibilidad de desempeño en lengua extranjera.

El conocimiento artístico – estético, por su parte, constituye un campo del saber humano fundamental para comprender y reflexionar críticamente acerca de la realidad cultural histórico – social y un campo para el desarrollo vocacional y profesional en sus diferentes lenguajes – música, artes visuales, danzas, teatro, multimedia, diseño, audiovisual – con sus distintas especializaciones. El Segundo Ciclo amplía las oportunidades de experimentar como protagonistas o intérpretes y de conocer y admirar como público o destinatarios, en Música, Plástica Visual, Teatro y/o Danzas. La escuela ofrece la posibilidad de explorar alguno de estos diversos lenguajes en ambos sentido, el de la creación-experimentación y el del descubrimiento.

También Educación Física ofrece continuidad y profundización en el descubrimiento de las propias posibilidades corporales y de experiencias grupales a través de los juegos y los juegos deportivos. Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física para el Segundo Ciclo *favorecen el paulatino logro de la autonomía personal, la sensibilidad corporal propia y de los otros, la disposición hábil de una motricidad vinculante, orientadora en la toma de conciencia de sí mismo, referenciada a los contextos culturales y sociales de pertenencia.*

Toda la oferta curricular para los alumnos de Segundo Ciclo, sin embargo, se basa fundamentalmente en las posibilidades que les abra la institución escolar de transitar una verdadera experiencia de vida ciudadana: los espacios de diálogo, el respeto de la palabra de cada uno en la expresión de sus opiniones, en la puesta en común de sus conocimientos, en la manifestación de sus dudas y de lo que no se ha entendido. Los alumnos de Segundo Ciclo deben apropiarse de herramientas lingüísticas que les permitan participar en discusiones, recurrir a la mediación de la palabra para defender sus derechos y resolver sus conflictos, considerar al otro, valorar su otredad y trabajar conjuntamente para enriquecer la convivencia. Se trata de conocimientos que se adquieren cuando las condiciones en que se produce la enseñanza de cada contenido en las diversas áreas permiten efectivamente la participación de todos, el intercambio, la construcción compartida y, a la vez, cuando el ambiente de cada recreo y de cada momento de la vida escolar resulta un espacio cuidado, protegido, pulcro..., una alternativa superadora de las condiciones externas no siempre favorables.

La formación de los alumnos como estudiantes/escolares es un eje de trabajo que se inicia al ingresar en primero pero que adquiere especial relevancia en el Segundo Ciclo. La formación de los alumnos como estudiantes supone definir una progresión que les permita alcanzar niveles mayores de autonomía en *la organización del tiempo, el trabajo individual y con los otros compañeros, la presentación y registro de lo trabajado en clase y la posibilidad de identificar lo que se sabe y advertir qué es lo que se necesita aprender.*

En definitiva, se trata de que los alumnos de Segundo Ciclo puedan construir un proyecto de aprendizaje propio, personal. Este proceso ocurre en la escuela, no es espontáneo y requiere del acompañamiento y de la activa intervención de los docentes de cada año. A lo largo del Segundo Ciclo, los alumnos llegan a comprender qué espera la escuela de ellos, es decir, comienzan a desempeñarse como alumnos tomando en cuenta los diferentes roles de los adultos en la institución así como las normas que la rigen. La escuela, por su parte, explicita y renueva cuando es necesario contratos claros con los alumnos y con sus familias acerca de lo que se espera de cada uno y de lo que la institución puede y debe ofrecer, articulando esfuerzos entre los adultos pero, fundamentalmente, ofreciendo un marco de seguridad respecto a las expectativas y al cumplimiento de *las obligaciones de la institución.*

Son propósitos del Segundo Ciclo

- Ofrecer condiciones didácticas que aseguren la formación de los alumnos como estudiantes que puedan continuar el recorrido escolar y progresar en su formación personal.
- Brindar experiencias institucionales en las que los alumnos ejerzan diferentes formas de participación democrática que los habiliten progresivamente a intervenir en los asuntos de interés público.
- Organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los alumnos aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia familiares y culturales.
- Profundizar de manera continua y sistemática la adquisición por parte de los alumnos de los saberes y las prácticas más relevantes de las distintas disciplinas.
- Brindar oportunidades para que todos tomen contacto con el patrimonio cultural de su comunidad, de la Provincia y de la Nación.
- Proponer una oferta equilibrada de tareas escolares para resolver en grupos e individualmente.
- Ofrecer a los alumnos posibilidades de evaluar su desempeño a través de adquirir criterios respecto a lo que saben y a lo que les falta aprender y a lo que la escuela espera de ellos.
- Proponer el uso frecuente de la biblioteca escolar así como las consultas a Internet y el análisis crítico de los mensajes de los medios.
- Instalar el diálogo y el debate como modo de enfrentar situaciones conflictivas.

Prácticas del Lenguaje

Segundo ciclo

Índice

La enseñanza de Prácticas del Lenguaje en el Segundo Ciclo 95

Propósitos 96

Contenidos 97

Las prácticas del lenguaje en torno a la literatura 97

Escuchar leer, leer solos y con otros, diversas obras literarias 97

Ejercer prácticas de escritor en torno a la literatura 102

Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio 107

Buscar y seleccionar información 108

Profundizar, conservar y organizar el conocimiento 110

Comunicar lo aprendido 115

Las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación ciudadana 119

Expresar comentarios y opiniones sobre situaciones de interés social de manera cada vez más adecuada en distintos contextos sociales 121

Leer y comentar la información que propone la prensa escrita y reflexionar sobre algunos efectos de los recursos publicitarios 123

Escribir para participar de la vida ciudadana 124

La reflexión sobre el lenguaje en el Segundo Ciclo 127

¿En qué situaciones los alumnos/as reflexionan sobre la gramática? 128

La enseñanza de la ortografía: reflexión sobre la escritura 133

En síntesis 135

Anexo: Recomendaciones literarias para Segundo ciclo 136

Para los más chicos 136

Cuentos 136

Novelas 137

Fábulas, mitos y relatos legendarios 137

Poesía 138

Teatro 138

Para los más grandes 138

Novelas 138

Cuentos y relatos 139

Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos 140

Poemas 140

Obras de teatro 140

Historietas y libros álbum 140

Bibliografía 141

La enseñanza de Prácticas del Lenguaje en el Segundo Ciclo

Prácticas del Lenguaje se propone como espacio de enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso, por esa razón se ponen en primer plano las distintas acciones que se realizan a través del lenguaje: leer, escribir, tomar la palabra y ser un oyente atento. En la vida social, las personas hacen uso del lenguaje en diferentes situaciones y con variados propósitos: enfrentar una entrevista de trabajo, presentarse en una reunión, rendir un examen, solicitar un producto; se lee para entretenerse, para descubrir cómo se opera un nuevo teléfono, para conocer las contraindicaciones de un medicamento o para analizar el discurso de un ministro; se escribe para dejar un recado a alguien ausente, para comunicarse con otro a través de un mensaje de texto o de correo electrónico, para plantear una queja o reclamo formal, para emitir una opinión fundamentada. Siempre, a través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje.*

La escuela primaria plantea como objeto de enseñanza en el área el dominio del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales. Consecuentemente propone contenidos que toman como modelos de referencia las prácticas del lenguaje que se realizan en la vida social. Sin embargo, con el propósito de formar a los alumnos/as como lectores y escritores competentes, estudiantes que puedan progresar en la escuela y ciudadanos críticos, activos y participativos frente a los discursos de los medios de comunicación y en relación con las distintas instituciones democráticas, los usos del lenguaje que se ponen en juego en la escuela deberán tener algunas particularidades frente a los usos sociales.

Prácticas del Lenguaje en torno a la literatura. Se considera responsabilidad de la escuela extender y profundizar la relación de los chicos y chicas bonaerenses con los textos literarios. Para ello se propone que los alumnos/as tengan múltiples oportunidades de escuchar leer, leer solos y con otros, comentar y recomendar obras literarias así como de ejercer prácticas de escritor en torno a lo literario.

Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio. En el Segundo Ciclo, el área asume entre sus propósitos específicos preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver por su cuenta situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos educativos formales. Son propósitos para el ámbito que los chicos aprendan a *buscar y seleccionar información relevante para el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas; a profundizar, conservar y reorganizar lo aprendido y a encontrar formas adecuadas de comunicar lo que se sabe.*

Prácticas del Lenguaje en los ámbitos de la participación ciudadana: Se pretende que todos los alumnos/as puedan utilizar el lenguaje (de manera oral y escrita) para intervenir y en la resolución de conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer oír su voz ante las instituciones (incluida la escuela) y actuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.

Para que los alumnos/as puedan apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje vinculadas con la literatura, con el estudio y con la participación ciudadana, es preciso que la escuela les ofrezca múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura y en intercambios orales, de un modo sostenido y articulado a lo largo de los tres años del Ciclo de modo tal que les permitan formarse como lectores, escritores y hablantes/oyentes que tengan cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus intervenciones.

Propósitos

- Proponer *variadas situaciones* de lectura, escritura e intercambio oral y fomentar la reflexión sobre los contextos de producción y recepción de esas prácticas.
- Organizar el tiempo didáctico de manera que se garantice la continuidad y la diversidad en la apropiación de las prácticas del lenguaje, a través de proyectos y secuencias de actividades con propósitos comunicativos claros, realizables en corto plazo y compartidos con los alumnos/as.
- Acercar a sus alumnos/as una variedad de textos de distintos géneros, épocas y autores y colaborar a través de distintas propuestas didácticas para que entiendan la lectura como actividad gratificante y placentera, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal.
- Conformarse como una comunidad de lectores y escritores en el marco de la cual los alumnos/as puedan participar de experiencias sociales vinculadas con la literatura, estimándolas como posibilidad de apropiarse del patrimonio cultural universal. Promover la formación de lectores que puedan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer distintas relaciones entre la literatura y las otras artes.
- Proponer situaciones de lectura, escritura e intercambio oral que permitan a los alumnos/as desenvolverse de manera cada vez más autónoma y reflexiva y usar el lenguaje para aprender, organizar el pensamiento y elaborar su discurso. Favorecer la apropiación gradual por parte de los alumnos/as de vocabulario específico referido a los diversos contenidos que estudian y su acercamiento a registros cada vez más formales.
- Favorecer distintas formas de intercambio a través de las cuales se estimule a los alumnos/as para que expresen y defiendan sus opiniones y creencias entendiendo y respetando los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilizando el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos.
- Contribuir a la formación de los alumnos/as como ciudadanos a través de situaciones en las que se les proponga interpretar y producir textos para responder a distintas demandas de la vida social; puedan obtener, seleccionar y posicionarse críticamente frente a la información según múltiples propósitos y con todos los recursos que estén a su alcance, y se valore el desarrollo de una actitud analítica y responsable frente a los medios masivos de comunicación.
- Propiciar instancias de reflexión sobre el lenguaje (sobre los procedimientos y recursos lingüísticos) en función de la optimización de sus prácticas del lenguaje.

Contenidos

Las prácticas del lenguaje en torno a la literatura

La primera infancia ha sido siempre un lugar "iniciático" para el acercamiento a la literatura. Muchos buenos lectores recuerdan abuelos que contaban cuentos, padres que cantaban canciones de cuna, alguien que narraba bellas historias de su pueblito de origen, rondas para jugar y libros que se compartían como tesoros de unos a otros; maestros/as y bibliotecarios en el Nivel Inicial y en Primer Ciclo han dado voz a los cuentos y poemas. Los jóvenes se fueron incorporando a la comunidad de lectores de literatura alimentados por la maravillosa práctica compartida en la que se hace posible jugar con las palabras, reírse con historias absurdas, imaginar hasta lo inimaginable o disfrutar de ritmos y cadencias en un texto poético. La obra literaria, cuando el lector tiene oportunidad de acercarse a ella, se vuelve un imán poderoso del que es difícil sustraerse; camino para mirar el propio mundo –el circundante y el interior– aportando la posibilidad de simbolizar con ella la propia experiencia vital es, además, vehículo para conocerlo con otros ojos, pues lo recrea, lo reinterpreta, lo renombra cada vez.

En el Segundo Ciclo es necesario instalar espacios en el aula donde la literatura *ocurra*, donde la experiencia de intercambio, la implicación personal en la historia de los personajes y en la recreación de otros mundos, el goce, tengan lugar. La literatura se enseña cuando se la lee, cuando se discuten opiniones y pareceres sobre los sentidos de la obra, cuando se abren espacios de reflexión a partir de ella, cuando se entretejen diferentes miradas sobre los textos, cuando se habilita la propia palabra para la producción de textos de ficción o de ponderación sobre las obras.

Si el aula se torna un lugar para la lectura compartida de géneros y autores diversos, y se instalan prácticas que la emparenten con el modo en que la literatura circula socialmente, es posible conformar una *comunidad de lectores* que crece junto con la experiencia lectora de los chicos. Esta comunidad desafía el sentido común que supone que "cuando todos leemos el mismo texto, todos entendemos lo mismo". Leer literatura se vincula más con la *producción de sentidos* que con la *recepción* de los supuestos sentidos "que emanan del texto o que el autor quiere transmitir"; sentidos o significaciones que se construyen tanto en una interacción entre los saberes previos del lector y lo que el texto ofrece, como en la interacción con otros lectores. En el espacio de la literatura quedan incluidas todas las experiencias de los alumnos/as, de procedencias culturales, sociales y geográficas múltiples, y de trayectorias escolares variadas.

Cuando la escuela *se anima* a los textos literarios y acepta que parte de su singular valor reside en la capacidad de despertar diferentes evocaciones en cada lector, puede generar espacios de discusión de sentidos a partir de los textos literarios y permitir que los chicos pongan en juego su palabra: oyendo leer y leyendo literatura, discutiendo o escribiendo en torno a ella.

Escuchar leer, leer solos y con otros, diversas obras literarias

El ingreso de los niños/as a la cultura escrita tiene un lugar privilegiado en la escuela. El discurso literario, como una parte de esa cultura, aparece en el Segundo Ciclo ofreciendo a los chicos la ocasión de crecer como lectores de literatura; es de 4to a 6to año cuando profundizan la relación que puede haberse producido previamente –tanto en el contexto familiar como en experiencias dentro de la escuela misma– y se da la oportunidad de conocer intensiva y extensivamente obras, autores, géneros... Para ello el docente amplía el horizonte de lectura de los chicos –mayor cantidad de obras cada año, más variadas, de diversos autores y géneros, representativas de literaturas de diversos países o movimientos, etc.– y propone obras cada vez más ambiciosas o que requieran lectores más

avezados. La posibilidad de establecer puentes entre ellas, como polifonías e intertextualidades[1] cada vez más enriquecidas, acrecientan su capital cultural, y el disfrute se intensifica.

Al seleccionar, el docente no restringe sino que valoriza[2]: decide qué obras son de lectura obligatoria para su grupo –presenta especialmente aquellos considerados clásicos porque forman un patrimonio cultural en común con los lectores de todas las latitudes y todos los tiempos–; ofrece títulos alternativos entre los cuáles los niños/as tendrán oportunidad de elegir; organiza, a partir del conocimiento de su grupo de alumnos/as, posibles trayectos personales de lectura que tienen en cuenta los intereses de los chicos y también la conquista de nuevos ámbitos de interés; propone la visita a bibliotecas, ferias y librerías; promueve la consulta de catálogos y sitios de Internet para dar la oportunidad de elegir en universos más amplios. La frecuentación permite afianzar las propias elecciones estéticas a la vez que las conforma; cuestiona las propias interpretaciones sobre la obra literaria y requiere volver una y otra vez al texto para argumentar y sostener opiniones a partir de los sentidos que se construyen en la lectura; permite integrar la opinión de los otros para relevar indicios que no se habían tenido en cuenta... Para abordar la lectura de relatos ficcionales es necesario tener en cuenta que "la narración de ficción, en sus distintos géneros, exige del lector la suspensión temporaria de su incredulidad y la aceptación de la realidad de un mundo cuyas leyes son sólo parcialmente las del mundo real. La credibilidad de ese mundo de ficción descansa, en buena medida, en una serie de recursos destinados a sostener la 'ilusión'; el juego de las perspectivas [narrador y puntos de vista], el encadenamiento riguroso de los hechos, la representación de espacios y personajes son algunos de ellos"[3].

Los chicos participan de esta "magia" del relato cuando la escuela los pone frecuentemente frente a la experiencia de la lectura literaria y permite la apropiación de nuevas estrategias de lectura. Leer y escuchar leer literatura en el Segundo Ciclo es, en definitiva, una oportunidad para profundizar la formación de los chicos como lectores.

Situaciones de enseñanza

Sesiones de lectura en voz alta del maestro/a

Esta práctica escolar, usual cuando se trata de niños/as pequeños, resulta aún imprescindible en Segundo Ciclo porque permite que los chicos más grandes se apropien de secretos del texto a través de la entonación y la continuidad de la voz del lector experto. Abre al espacio del debate generado por el seguimiento atento de las palabras que el docente hace surgir del texto que lee, quien también enseña con su propia lectura las pausas, los ritmos de los textos que se leen en voz alta. Es quien *relee el texto o partes de él* para recuperar la belleza de una expresión, para justificar alguna de las interpretaciones, para reencontrar la caracterización de un personaje, para revisar –en un texto poético– cómo el autor juega con la sonoridad de las palabras... Si, en algunas ocasiones, los chicos también tienen oportunidad de *seguir en sus propios textos la lectura del maestro/a*, podrán comprender mejor el sentido de algunos fragmentos difíciles y, sobre todo, obtener un placer del que han disfrutado poco: escuchar leer lo que tienen escrito delante de los ojos.

Sesiones de lectura por sí mismos

[1] La *polifonía* en el lenguaje verbal alude a la interacción, en el seno de un enunciado, de voces que provienen de distintas fuentes, es decir, de distintos actos de enunciación. La introducción de esas otras voces en el enunciado puede darse a través de distintos tipos de mecanismos entre los cuales podemos mencionar las diferentes formas del discurso referido (estilos directo e indirecto), las citas textuales, las interrogaciones dialógicas, la negación y la ironía. El uso de comillas para marcar enunciados o palabras de otro enunciador (en otro idioma, irónicas, una cita ajena, con otro estilo, etc.) también pueden ser signo de polifonía.

La *intertextualidad* se refiere a los factores que hacen que la interpretación de un texto dependa del conocimiento de textos anteriores. También se vincula al diálogo con otros lenguajes (como el cine o la pintura).

[2] Geneviève Patte *Si nos dejan leer... los niños/as y las bibliotecas*. Bogotá, CERLAL, 1984, p. 39.

[3] Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). "La narración". En: *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: Eudeba, p. 58.

La progresiva autonomía que los chicos irán adquiriendo como lectores de literatura propicia la lectura por sí mismos, en diferentes situaciones y contextos. A veces, el maestro/a ofrece espacios para la lectura individual que posibilitan centrarse sólo en lo que se lee: un género que ha despertado interés, un autor cuya obra se sigue, los libros que se han hallado explorando la biblioteca libremente. Otras veces, la lectura individual será *relectura* de un texto que el maestro/a ha leído previamente para todos: se relee para buscar ciertas claves que el maestro/a o el debate con el grupo proporciona y así contrastarlas con la propia mirada sobre el texto. En ocasiones, la lectura individual permitirá rastrear indicios que no pueden percibirse con claridad al escuchar la lectura del maestro/a. La profundización de esta práctica consiste esencialmente en leer textos cada vez más extensos o más ambiciosos[4]. Novelas más largas, antologías completas de poesía u obras de teatro con más reflexión o mayor cantidad de personajes, por ejemplo, son ahora desafíos posibles porque el progresivo crecimiento de los lectores así lo permite.

Sesiones de lectura con otro/s lector/es y comentario de lo leído

Cuando dos (o más) chicos leen y comentan juntos un texto literario o parte de él, las distintas significaciones van apareciendo en la discusión y la relectura, especialmente cuando el maestro/a (quien se propone como uno más entre esos lectores, aunque particularmente experto) asegura ciertas condiciones didácticas para esta práctica: todos opinan, ninguna opinión pesa más que otra, las hipótesis que surgen en la interpretación no se justifican con un "porque sí" o "porque a mí me parece", sino con los datos que ofrece el texto. Para ello, orienta la recuperación de diversos indicios gramaticales y léxicos, del nivel del relato (el "cómo se cuenta") o de la historia (el "qué se cuenta"). No se trata de asegurar una única interpretación sino de ofrecer oportunidades para que cada uno comparta sus propias opiniones, los gustos sobre el género... El ajuste de estas interpretaciones –aun cuando resulten múltiples– se hará a partir de lo verificable en el texto mismo. El maestro/a coopera con la interpretación de fragmentos, episodios o capítulos ayudando a buscar datos del contexto que permitan explicar expresiones difíciles (evitando el ejercicio "lectura de texto-búsqueda de vocabulario en el diccionario" que desnaturaliza la lectura literaria)[5].

Leer distintos textos en diferentes grupos permite plantear la *renarración oral*. Si cada subgrupo lee un título distinto de novelas de aventuras, por ejemplo, tiene sentido contar a los demás el capítulo que se está transitando; comunicar cómo caracteriza el narrador al protagonista de *A la deriva* mientras los compañeros están leyendo otros cuentos de Quiroga o los datos que se encontraron sobre el autor en una fuente distinta de las que leyeron los demás... obliga a un interesante trabajo en busca de precisiones y ajustes en el lenguaje que irán aportando unos y otros, tanto en lo léxico como en los datos que se citan. Cierta dimensión de la reflexión metalingüística (*"Seño, ¿se dice correría o corriera...?"; o "¿cómo era, cuando decíamos que un personaje es principal?"*) aparece aquí, como en muchas otras instancias, para adecuar lo que se conoció por la lectura al relato que se verbaliza oralmente. Además, *volver a los textos* días más tarde para profundizar a partir de la impresión inicial permite hallar nuevas respuestas a los primeros interrogantes planteados.

Entre muchas situaciones de lectura con otros que pueden proponerse de 4º a 6º grado y que permiten a los chicos profundizar sus encuentros con las obras literarias se consideran:

- El **club de lectores de cuentos**, el **círculo de lectores de novelas de aventuras** (o de amor, terror, etc.), los **encuentros de lectores de poesía** (seguimiento de un género o subgénero), simplemente compartiendo la lectura o generando producciones a partir del trabajo realizado: grabaciones de poemas o cuentos seleccionados en CD o casetes para niños/as más pequeños, antologías, etcétera.

[4] Efectivamente, no siempre mayor extensión significa mayor complejidad, ni un texto breve indica simplicidad de lectura...

[5] Tampoco se evita ir al diccionario, pues puede desambiguar sentidos o informar acerca de un término que se desconoce: sólo se propicia recuperar algunos significados a partir de los propios saberes o inferencias que pueden establecer los lectores; la práctica de "lectura/diccionario" suele obstaculizar la relación de los alumnos/as con el texto.

- La **lectura de varias obras de un mismo autor** que ha gustado especialmente a los chicos o que el maestro/a define a partir de su experiencia como lector experto (*seguir a un autor*).
- El **teatro leído**. Esta situación requiere condiciones particulares: los chicos leen individualmente, en grupos y colectivamente la obra; se decide quién interpretará a cada personaje y cómo lo hará; se discute alrededor de las acotaciones escénicas; se ensaya la lectura en subgrupos y en grupo total reiteradas veces, se escuchan y se corrigen porque el propósito final es presentar la obra frente a un público (otros grados, las familias o la comunidad escolar; un programa de radioteatro). Por supuesto, esta opción no excluye sino que alienta la posibilidad de **dramatizar** la obra leída, instancia que implicará tener en cuenta aún más cantidad de elementos para su representación.
- La **búsqueda de información** específica. Además del conocimiento que aporta el maestro/a sobre libros y escritores, la lectura de textos que informan acerca de la vida de un autor, del contexto de producción de la obra o de la época histórica en que un relato se sitúa permite contar con más elementos para la comprensión: imaginar el ambiente de la selva en la India de su infancia, por ejemplo, ayuda a apreciar la exuberancia de los relatos de Rudyard Kipling –aunque eso no quiera decir que toda obra ambientada en la selva suponga un autor inmerso en ella–. Para formarse como lector literario no es suficiente con leer literatura; también es necesario leer textos que hablan sobre ella: enciclopedias especializadas, biografías, contratapas, revistas de interés, sitios en Internet dedicados a la literatura, etc.

Contenidos

Compartir la elección, la lectura, la escucha, los comentarios y los efectos de las obras con otros
El desarrollo de estas prácticas enseña a los chicos a participar de una *comunidad de lectores* cada vez más amplia. Elegir textos literarios supone un largo camino de aprendizaje; en él la presencia de otros lectores sirve como guía para armar *el propio itinerario*, el de la formación del gusto personal del lector. En el interjuego entre lo electivo y lo obligatorio, siempre está presente el propósito de ampliar el horizonte de lectura de los chicos en extensión y en profundidad[6]. Los chicos del Segundo Ciclo han tenido experiencias previas en relación con la *escucha atenta* de la lectura del docente. Se trata, entonces, de que profundicen en esta práctica y puedan adquirir, progresivamente, nuevos aprendizajes: discernir entre las muchas voces que ofrecen información sobre los textos (otros lectores, el paratexto, los comentarios que disparan nuevas asociaciones en los significados connotados por el texto), opinar por sí mismos y atreverse a elaborar nuevas relaciones a partir de lo que ofrece el texto, volver a él para corroborar lo dicho.
Usar el conocimiento sobre el autor y sobre el mundo para interpretar más ajustadamente el texto
Poner en juego los *saberes previos acerca del mundo* posibilita asignar significados a lo que se lee; por ello, cuanto más se enriquezca el conocimiento del mundo que tienen los niños/as, mejor aprovechada será la lectura e interpretación de datos, indicios, sentidos de la obra. Del mismo modo, conocer sobre *un autor, la época* en que vivió, el *movimiento estético* al que adscribió, así como datos acerca de la *época a la que alude una obra*, también enriquecen el entendimiento sobre ella.
Valorar la lectura literaria como experiencia estética
La literatura propone un lenguaje lleno de asociaciones posibles, rico en connotaciones y alusiones que el lector puede asignarle a partir de su propia experiencia y conocimiento. Las figuras del lenguaje poético (imágenes sensoriales, metáforas, comparaciones, personificaciones, repeticiones de palabras o versos, aliteraciones, entre muchas otras) permiten esta experiencia estética; su valoración no depende de reconocerlos como una taxonomía –en el ejercicio de señalar recursos en un texto–, sino de ampliar con ellos la experiencia de los chicos como auténticos lectores de literatura, capaces de desentrañar nuevos y más complejos significados, no necesariamente anclados en la "forma" –la separación en versos– sino en la sonoridad y el poder evocador de las palabras.

[6] El equipo docente necesita plantear una serie de propuestas didácticas articuladas en cada año y en el ciclo que favorezca la práctica de la lectura y el progreso de los alumnos/as como lectores.

Adecuar la modalidad de la lectura al propósito, al género o subgénero de la obra

Los chicos aprenden esta práctica cuando tienen oportunidad de participar en múltiples situaciones donde el maestro/a pone en acción distintas modalidades de lectura adecuando propósito y género y también cuando posibilita que sus alumnos/as practiquen esta adecuación al enfrentar distintos textos por sí mismos.

- *Al leer, escuchar leer o compartir la lectura de relatos ficcionales, completar o interrumpir la lectura, volver a ella y recuperar el hilo narrativo.*

Una novela se puede interrumpir y retomar en días posteriores; un cuento se lee, en general, de principio a fin; detenerse, continuar, retomar el hilo narrativo donde había sido dejado, recupera esa atmósfera de realidad o irrealidad que el relato abrió en la experiencia interior del lector. La adecuación muchas veces está relacionada con el subgénero que se está leyendo; en los relatos policiales, el propósito de descubrir al culpable promueve en el lector una particular atención a las pistas o la necesidad de volver atrás y releer para recuperar un indicio que se pasó por alto, por ejemplo.

- *Descubrir la vinculación que puede establecerse entre texto e imagen para producir sentido (ilustraciones e historietas).*

Los chicos han ido habituándose a leer textos con imágenes que ilustran o, muchas veces, completan el sentido del texto. Mientras el *libro álbum*, por ejemplo, es un género que aparece con frecuencia en los primeros grados o en las salas de Nivel Inicial, las *historietas* reciben una gran aceptación en el Segundo Ciclo.

La necesidad de articular viñetas aportando los vínculos temporales elididos, hace que el lector complete los sentidos de lo no dicho; las onomatopeyas que condensan significados, las imágenes sutiles que –al modo del lenguaje poético– evocan más de lo que refieren, alientan el crecimiento de los niños/as como lectores de diferentes lenguajes artísticos. Las excelentes producciones de clásicos literarios bajo la forma de historietas también acercan de modos nuevos los tópicos narrativos de todos los tiempos a los chicos de hoy.

- *Advertir que las acotaciones son parte esencial del texto dramático: qué se lee en voz alta y qué no.*

Para construir el sentido de una obra dramática los lectores deben poner en relación aquello que está escrito para ser leído en voz alta y aquello que se reserva para la representación escénica. Este avance como lectores en el Segundo Ciclo se maximiza cuando la obra que se lee va a ser representada: cuáles son los parlamentos de los actores, qué indican las acotaciones sobre el estado de ánimo de un personaje o su desplazamiento en el escenario, qué acotaciones describen el lugar donde transcurre la acción. Exige, por lo tanto, una fuerte inmersión no sólo en las características del género sino en la obra en particular que se aborda: sus atmósferas, sentimientos, expectativas.

- *Leer en voz alta textos poéticos y vincular su sonoridad con lo conceptual.*

La lectura en voz alta de un poema posibilita a los niños/as apropiarse del interjuego que el lenguaje poético establece respecto del lenguaje cotidiano: su sonoridad particular, su cadencia y ritmo, sus imágenes y figuras, sus repeticiones, todo habla de un nuevo modo de entender las palabras, cargadas ahora de multiplicidad de sentidos; se vuelve fuertemente sugerente no sólo qué se dice, sino cómo se dice, dos aspectos inseparables en el lenguaje literario.

- *Leer textos informativos en torno a la literatura.*

Mientras se lee, el señalamiento sobre los elementos paratextuales[7] abre la puerta a posibles anticipaciones y enriquece la mirada sobre el texto. Enterarse de datos interesantes acerca del autor, del contexto en que la obra se produjo, de la época histórica o de los espacios geográficos en que una historia se sitúa, siempre enriquece el capital cultural de los alumnos/as. Por otra parte, la lectura de biografías, enciclopedias, prólogos u otros textos que aportan información sobre la obra o el autor requieren un ajuste en el modo de lectura para localizar la información adecuada.[8]

[7] La información que la tapa nos anticipa sobre una obra, datos que proveen la contratapa o las solapas acerca de la obra misma o de su autor, el nombre de la colección que figura también en el lomo o en la portada...

[8] Ver en este Diseño: PL en contextos de Estudio.

Ejercer prácticas de escritor en torno a la literatura

La escritura ficcional, es decir, aquella que crea y recrea un mundo propio a partir de las palabras pertenece a ese tipo de discursos en que las palabras valen por sí mismas, ponen al lenguaje en primer plano, juegan con él, lo desnudan de referencias inmediatas. La ficción aparece entonces como un *mundo posible* al cual ingresar, admitiendo que sus leyes no son las del mundo cotidiano, que su gramática puede ser alterada, o que su sonoridad prevalece por sobre el contenido que se enuncia.

En el Segundo Ciclo, la tarea de escritura –al ficcionalizar la propia voz– permite distanciarse de la propia historia y objetivarla fuera de sí, para encontrar recursos lingüísticos y retóricos que permitan decir lo que se quiere decir. Aquí la invención[9] es una búsqueda retórica, y reconoce los saberes que los chicos indudablemente tienen sobre la lengua. Es, además, una posibilidad para adquirir nuevos conocimientos, puesto que las restricciones de un nuevo género o el desafío de desarrollar un contenido plantean problemas que deberán salvarse buscando las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos más adecuados.

En el Segundo Ciclo se escriben también *reseñas, comentarios, breves ensayos, recomendaciones* sobre obras literarias, o sobre otros lenguajes artísticos con los cuales éstas pueden vincularse, para plantearse no sólo el lugar de "escritor" sino el de "crítico", como acontece fuera de la escuela cuando se debate y opina sobre una obra. Otros géneros forman parte en este ciclo de la producción escrita vinculada a la lectura y escritura literarias: los *carteles de publicidad* y el *programa* para una obra teatral que el grado representará o los *folletos* para promocionarla; la *antología poética* con la selección de poemas de autores consagrados que más les han gustado, ejerciendo en esta copia un particular modo de escritura que supondrá seleccionar, revisar el modelo original para respetarlo, adecuar su formato al nuevo soporte en el que se plasmará, discutir la organización interna de la edición, escribir el *prólogo*... Textos que desafíen las posibilidades que los escritores de 4º a 6º año pueden y deben afrontar.

Situaciones de enseñanza

Actividades habituales de escritura

Las actividades habituales de escritura permiten que los alumnos/as escriban por sí mismos, puedan frecuentar una diversidad de géneros, y tengan la continuidad necesaria para profundizar sobre algunos de ellos, dedicándole tiempos sistemáticos y más o menos extensos (uno o más días). En todos los casos, el maestro/a invita a los chicos a hacer previsiones sobre el escrito –qué escribirán y cómo conviene hacerlo–. En este sentido, la planificación –como en toda situación de producción escrita– constituye un momento muy importante frente a la decisión de escribir. Plantear un trabajo planificado y discutido, con uso de borradores sucesivos –que habiliten el escrito "imperfecto", con marcas y tachaduras–, y la necesaria relectura o lectura entre pares y por parte del docente de esos borradores para su corrección o adecuación progresiva, permite pensar la escritura como reescrituras sucesivas, que vayan afianzando la reflexión sobre las particularidades del texto escrito. Como en todas las situaciones de escritura, es imprescindible abrir espacios que permitan la revisión sistemática de lo escrito[10] no sólo en el momento de la textualización sino también de manera diferida. Para ello el maestro/a explicita algunos de los problemas que plantean los textos –por ejemplo, constatar si un personaje que apareció ocasionalmente en una obra de títeres que se está produciendo tiene resuelta su salida del escenario, o si las restricciones del subgénero son respetadas de comienzo a fin– y da opciones para solucionarlos. El docente ayuda a sostener el lector hipotético del texto, ofrece alternativas a las ideas de los niños/as, muestra las resoluciones que otros textos del mismo tema han tenido, indaga sobre los posibles personajes y sus características, o sobre la época en que transcurre la historia, cuestiona algunas decisiones respecto del

[9] El término *invención* se vincula con la *Inventio* de la antigua retórica, procedimiento por el cual el orador hurgaba en su propia memoria cultural para hallar los argumentos más eficaces para su discurso. Así, la invención queda vinculada no a "sacar de la nada" una idea brillante, sino a la exploración de saberes culturales y conocimientos retóricos, en tanto debe restringirse el discurso a la situación enunciada.(ver Alvarado, M. (1997) "Escritura e invención en la escuela". En: AAVV. *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: AZ.)

[10] Ver Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio.

plan de escritura, recuerda contenidos trabajados previamente que pudieran ayudar a resolver la dificultad encontrada, muestra ejemplos en textos del mismo género que ya han sido abordados por el grupo, señala características generales. Relee los textos junto con los alumnos/as para revisarlos hasta lograr la mejor versión de la que son capaces en ese momento de su trayectoria escolar. Opina pero no sanciona: promueve la reflexión de los alumnos/as sobre sus escritos aportando su parecer y su lectura de experto, poniendo su mirada en los "errores" como la mejor oportunidad para la reflexión.

Así como en el Segundo Ciclo la lectura del maestro/a es esencial aunque los chicos estén en condiciones de afrontar un texto por sí mismos, también es necesario dar continuidad a las situaciones en las que *el maestro/a escribe el texto que los chicos dictan*. Las formas de organizar las situaciones de escritura, entonces, se alternan y equilibran: individual, por parejas, grupal, el grupo clase dictándole al maestro/a para elaborar un texto único. Muchas veces, el tiempo destinado en el aula para estas sesiones de escritura se utilizan para llevar adelante proyectos o secuencias de actividades que implican la producción escrita. Algunas entre muchas propuestas posibles para los chicos de Segundo Ciclo son:

- **Reescritura de un texto fuente con transformaciones**: Pasar de género narrativo a dramático; cambiar el subgénero al que pertenece un relato; cambiar la persona del enunciador para renarrar un cuento tradicional. *El príncipe rana* narrado por la princesa o por el príncipe hechizado; *La Cenicienta* reescrita como si se tratara de un relato oriental si han estado leyendo *Las mil y una noches*; el cuento de *La Bella y la Bestia* para ser representado por títeres, son ejemplos posibles de estas reescrituras con transformaciones.
- **Escritura de un nuevo relato "semejante a"...:** Si han trabajado con *relatos mitológicos*, por ejemplo, un nuevo relato del mismo tipo exigirá profundizar en la descripción de los escenarios donde la historia sucede, la caracterización del héroe, el papel de los dioses involucrados, el obstáculo que se enfrenta, el modo de resolver el conflicto; si se ha leído *Robin Hood*, la escritura de una nueva aventura requiere respetar las restricciones que impone la novela –ambiente, tipo de personajes, motivación de sus acciones, personajes "ayudantes", trama argumentativa, ajuste léxico, etcétera–. Se trata de plantear restricciones claras que ayuden a los niños/as a tomar decisiones sobre sus textos.
- **Escritura de invención**: Si los niños/as han leído varios cuentos del mismo subgénero (fantásticos, ciencia ficción, realistas) es posible plantear una situación de escritura en la que creen una historia que mantenga sus características esenciales. La lectura sostenida de textos del mismo subgénero es imprescindible para que el maestro/a evite a los chicos el temor que genera la página en blanco. Es necesario prever consignas, alentar los intentos, mostrar modelos, enriquecer las ideas de los chicos con discusiones sobre el tema que se plantea, aportar recursos lingüísticos entre los que los niños/as puedan decidir.
- **Elaboración de textos no literarios vinculados con las lecturas realizadas**: Prólogos, reseñas, comentarios, recomendaciones, biografías de autores, fascículos enciclopédicos –como una *Enciclopedia de seres mitológicos* que reúne aquellos que encontraron en los relatos leídos pero también los que crearon en el aula a partir de aquellos o el fascículo *Los Hermanos Grimm y la ruta de los cuentos*, si han estado trabajando con cuentos tradicionales, por ejemplo– pueden formar parte de escritos planificados alrededor de lecturas que se han hecho en común. También la producción de afiches, folletos, programas –por ejemplo, para una obra teatral que el grado presentará a la escuela– como parte de un proyecto, o como una actividad ocasional relacionada con tal evento. El maestro/a acompaña así el acercamiento a la escritura como acceso al conocimiento y profundización de estrategias discursivas y lingüísticas apropiadas para adecuar el escrito al propósito y al género, tanto como colabora en la reflexión sobre aspectos esenciales del texto como una unidad de comunicación coherente desde el punto de vista temático, organizada en relación con el modo en que se presenta y progresa la información según el género y con cohesión interna[11]. El avance en las cuestiones de géneros, además, buscará acercarse a los *modelos* de escritura que los chicos han ido adquiriendo en su experiencia como lectores.

[11] Como se ha dicho también para otros aspectos de la enseñanza en este documento, no se pretende volver estos conceptos un listado vacío de reglas a enseñar y reconocer en los textos, sino un espacio para la reflexión sobre las propias producciones, a fin de ajustar la escritura a su propósito y a su público.

- **Momentos de reflexión y recapitulación** del trabajo realizado y del conocimiento alcanzado para elaborar, colectivamente, conclusiones provisorias (qué tener en cuenta para próximas producciones, cuáles fueron las mayores dificultades encontradas, qué repertorios se generaron en la búsqueda de recursos lingüísticos a propósito del subgénero trabajado que pueden servir en nuevas ocasiones) y registrar progresos en las prácticas de escritura que puedan ser retomados en otras situaciones en el mismo y en otros años del Ciclo.

Contenidos

Planificar antes y mientras se está escribiendo
El escritor toma algunas decisiones acerca de lo que va a escribir, ya sea sobre su contenido general, cómo lograr el efecto deseado o de qué manera dar pistas al lector para que pueda anticipar el rumbo del escrito. Para ello es necesario:
- Tomar en consideración el propósito y el/los destinatario/s.
Cada uno de los tres grandes géneros en que puede concebirse la literatura (narrativo, poético y dramático)[12] plantea desafíos específicos para los noveles escritores: lograr contar una historia atractiva, coherente y que se sostenga hasta el final en un cuento, o conmover con un giro inesperado del lenguaje en un poema, o cuestionar desde el diálogo de un texto dramático pueden ser ventanas a la invención y la expresividad. Asimismo, la escritura de textos informativos en torno a lo literario supone ir aprendiendo a adecuar lo que se quiere decir por escrito según el propósito planteado y el efecto que se busca lograr en los destinatarios o lectores de esos escritos.
-Definir cuál va a ser la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla en el escrito.
El enunciador, como construcción textual, es la voz del texto, una "posición enunciativa": la primera persona supone un acercamiento de la opinión o el punto de vista del enunciador con lo dicho, mientras la tercera persona mantiene cierta distancia, cierta objetividad respecto de lo enunciado. A medida que los chicos avanzan en la práctica de la escritura van evaluando con más acierto de qué modo los distintos puntos de vista comprometen el avance de la acción en un texto narrativo, o cómo al variar la perspectiva de una recomendación pueden lograrse diferentes efectos.
Consultar con otros mientras se escribe y/o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito. Consultar diferentes materiales de lectura
El paso de los chicos por el Segundo Ciclo propone un crecimiento en el modo en que, mientras escriben, buscan información y consultan para asegurar la calidad de su escrito[13]. Práctica habitual de todo escritor, la consulta supone afinar la búsqueda, hacer más preciso el pedido de información, atender a aspectos que antes no resultaban observables. Los chicos aprenden a solicitar información tanto a sus compañeros como al maestro/a o a lectores más expertos, o a mirar otras fuentes para poder avanzar -otros textos del mismo género, diccionarios, etc.-

[12] La manera más clásica de concebir los géneros literarios plantea una clasificación tripartita; en cada uno de ellos se reconocen una variedad de estructuras, temas y efectos buscados en el lector. En la narrativa, por ejemplo, se encuentra la novela, el cuento, la leyenda, el mito, la fábula; según la noción de ficción puede ser fantástico, maravilloso, de ciencia ficción, realista; según el origen, anónimo (folklórico o tradicional) o de autor; los temas también pueden ser diversos: romántico, de aventuras, de animales, policial, de terror. En las formas poéticas, podemos considerar su origen: folclórica, literaria -de autor-; la estructura interna: narrativas, lúdicas, lírica, descriptivas; su objetivo: nanas, juegos, humorísticas, disparatadas, líricas; con distinto tipo de rima o sin ella, etc. En lo dramático la producción suele tener distintas finalidades: la presentación dramática de hechos de la historia nacional o universal; una situación fantástica presentada a través de hechos inexplicables; una situación disparatada generada por desencuentros lingüísticos apelando al humor y al absurdo; las hay para ser representadas por actores, para títeres, de sombras o con mímica.

[13] Ver en este Diseño PL en contexto de Estudio.

Revisar el propio texto mientras se está escribiendo. Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito

Leer y revisar lo que se está escribiendo es un aspecto esencial en el proceso de escritura; los chicos necesitan, con la orientación del docente, avanzar en este sentido: buscar cohesión entre los párrafos ya escritos y los siguientes, revisar que el texto mantenga su unidad temática (coherencia), evaluar si se cumple el propósito para ese escrito y su adecuación al género ("*¿Estará bien si en un cuento de terror revelamos de entrada quién es el que provoca todos los males?*"), comprobar si están teniendo en cuenta al lector ("*¿Cómo va a saber dónde encontrar este libro que fichamos si no le decimos de qué editorial es?*"); controlar la ortografía y la puntuación, revisándolas antes de dar por finalizado el escrito, así como volviendo su mirada en cada nueva versión o borrador que se va redactando.

- *Reflexionar mientras se escriben, se releen, se revisan... cuentos, mitos, fábulas, leyendas y capítulos de novelas.*

El conocimiento de la trama narrativa es ampliado en el Segundo Ciclo por el reconocimiento de las estructuras que le son propias como también las características fundamentales de los distintos subgéneros. La reescritura con variaciones sobre una trama conocida se vuelve un desafío interesante para los chicos. Así, al escribir narraciones estarán en condiciones de tomar en cuenta las exigencias del subgénero elegido; decidir los personajes y sus rasgos característicos previendo posibles comportamientos y vinculaciones con otros; nombrar los personajes de diferentes modos; incluir las voces de los personajes por medio del discurso directo o indirecto; anticipar complicaciones y sus consecuencias, o posibles bifurcaciones de la trama; planificar el cuento u otra narración en función de las relaciones de los participantes; incluir tanto verbos en pretérito perfecto simple para puntualizar los núcleos narrativos como verbos en pretérito imperfecto para incluir descripciones y acciones secundarias que lentifiquen la acción, o verbos en pluscuamperfecto para situaciones anteriores a las de los núcleos narrativos; conservar o alterar el orden cronológico de los acontecimientos de la historia en el nivel del relato (empezar por el final de la historia, o comenzar con un "tiempo base" y volver atrás en el tiempo –analepsis– o avanzar dando datos del futuro –prolepsis–); mantener la unidad de acción a partir de la presencia de un mismo personaje; incluir evaluaciones en la voz del narrador; decidir un título adecuado en función del efecto que se pretende lograr.

- *... prólogos, reseñas, recomendaciones, ensayos breves.*

Cada una de estas posibilidades de escritura supone una intensa lectura literaria, ejercitar la capacidad crítica para elaborar criterios de selección del material, revisar las adecuaciones necesarias que habrá que hacer en la escritura para que los diferentes públicos aprovechen el material y lo disfruten; releer las obras literarias desde una óptica particular.

- *... textos poéticos, juegos del lenguaje y textos teatrales.*

La escritura ficcional propone también producir textos poéticos: jugar con las rimas, atreverse a pensar y desarrollar metáforas y juegos del lenguaje –adivinanzas, trabalenguas, colmos, refranes–, probar versificaciones variadas –caligramas, lipogramas[14]– o propuestas que generen muchas transformaciones en el modo de pensar el objeto que se narra o describe: instrucciones absurdas, diarios de viaje por extrañas geografías, etcétera. La producción de obras teatrales permitirá reflexionar acerca del doble texto que se está produciendo (las acotaciones, cuyo propósito –hoja de ruta para la puesta en escena de la obra– y destinatarios –director, escenógrafo, musicalizador, actores– son distintos de los propósitos y destinatarios del texto que llega al público a través de la interpretación de los actores sobre el escenario).

[14] *Lipograma*: consiste en restringir el uso de un elemento (letra, signo de puntuación, verbo, etc.) o por el contrario, en imponer un elemento exclusivo como sucede en la canción de León Gieco "Los Orozco", con la "o" como única vocal. Esta estrategia presenta muchas variantes para jugar con todos los niveles de la lengua.

Tomar decisiones sobre la espacialización del escrito y su edición final

El lector se orienta frente a un texto, en buena medida, por cómo éste está organizado gráficamente, y esto debe ser tenido en cuenta por quien escribe: en una *reseña*, por ejemplo, será conveniente poner los datos del texto y del autor al comienzo; los *poemas* deberán respetar su separación en versos; la presencia de un *índice* en una antología de cuentos colaborará con una rápida ubicación; el *texto teatral* diferenciará gráficamente las acotaciones y el nombre de los personajes indicará el parlamento de los actores. También las decisiones sobre la espacialización y la edición pueden aparecer al optar por la inclusión o no de ilustraciones y de publicidades en el proyecto de elaboración de una revista o en qué soporte gráfico se plasmará una producción de poemas que se realizó en un taller literario, para presentarlos acompañados de obras pictóricas, por ejemplo, evaluando pertinencia del material, costos, accesibilidad.

Evaluación

Si se brindan a los alumnos/as oportunidades de ejercer las Prácticas del Lenguaje en torno a la literatura de manera sostenida y frecuente en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se podrán advertir avances en el desempeño de los alumnos/as durante el desarrollo de las situaciones de enseñanza propuestas. Son indicadores de avance, por ejemplo, que los chicos puedan:

En las situaciones en que lee el docente o la lectura es compartida

Seguir la lectura; animarse a formular preguntas sobre lo que comprendieron; intervenir en discusiones acerca de los sentidos de las obras literarias, pudiendo avanzar en una progresiva fundamentación de su opinión; formular interrogantes sobre lo que leen o escuchan leer y estar dispuestos a responder los planteados por otros; localizar en la relectura la información buscada en la sección, el capítulo o la página correspondiente guiándose por el índice, ubicándose en el devenir de la historia si se trata de un cuento o en marcas de los diálogos, de la escena o el acto, si es una obra teatral; reconocer la pertenencia del libro que se está leyendo o escuchando leer a un autor o género conocido y aportar datos para apoyar esas afirmaciones. En situaciones de lectura de una novela: escuchar con atención la lectura del docente; tomar la responsabilidad de leer algunos capítulos por sí mismos y comentar lo que han leído; recuperar el hilo argumental cuando se retoma la lectura.

En las situaciones de lectura por si mismos

Leer cada vez una mayor cantidad de obras literarias: dar muestras de la construcción progresiva de un itinerario de lectura propio, seleccionando y aceptando o rechazando de manera cada vez más fundamentada las sugerencias de otros lectores; reconocer nuevos indicios para la interpretación y valoración de los textos literarios, despegando del mero gusto personal como única apreciación posible.

En el intercambio sobre la lectura

Hablar sobre sus experiencias de lectura y escuchar las de sus compañeros; comentar y seleccionar partes o episodios de su interés; fundamentar sus preferencias en lo que dice el texto, sus conocimientos sobre el autor, sobre otros textos similares; descubrir las características de los personajes, del espacio, o del lenguaje a partir de lo leído y de la confrontación con las opiniones de los otros; reflexionar sobre distintas informaciones que puedan no estar explícitas en la obra (motivaciones de los personajes y otras relaciones de causalidad en la narración, connotaciones de algunos términos poéticos, etc.); defender sus interpretaciones e intentar comprender las de sus compañeros; relacionar lo que está leyendo con experiencias vividas, con otros textos leídos, con películas vistas u otras obras de arte que la experiencia escolar les haya permitido conocer.

En las situaciones de escritura

Seguir las consignas o restricciones propuestas por el docente. Planificar y participar en las situaciones de planificación colectiva aportando ideas, formas de ordenar el texto, alternativas posibles. Desplegar estrategias para revisar sus textos de manera cada vez más autónoma y ajustada: leer o proponer leer "cómo va quedando" antes de continuar; reponer información importante que se omi-

tió sobre lo que se quiere contar, describir, explicar, recomendar, etc.; advertir inadecuaciones entre lo que se quiso escribir y lo que efectivamente se escribió: en relación con los efectos en el lector, el ámbito de circulación del texto, las intenciones del escritor; detectar repeticiones innecesarias y probar diferentes recursos gramaticales para evitarlas; resolver dudas de normativa lingüística a partir de la reflexión sobre lo que se escribió.

En el desarrollo general de proyectos y secuencias didácticas

Colaborar cada vez más activamente en el desarrollo de proyectos para compartir la experiencia literaria (antologías, talleres, concursos): aportar sus creaciones; estar abiertos a los juicios de los otros y a compartir sus propias valoraciones; contemplar las sugerencias del docente y de sus compañeros para revisar sus escritos; desempeñar un rol en las distintas actividades tendientes a lograr la publicación de los trabajos: edición de los textos, preparación de los talleres, ejecución de los concursos y presentaciones.

Participar progresivamente del proceso de evaluación de los proyectos y actividades propuestos por el docente: acordar y seguir criterios para llevar a cabo la secuencia de actividades tendientes a realizar una producción o crear y sostener una ronda de lectores y escritores de literatura; valorar su trabajo en función de esos criterios; revisar su participación a partir de la devolución del docente y los compañeros.

Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio

En el Segundo Ciclo, es un propósito específico del área preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, de modo que sean cada vez más capaces de resolver por su cuenta situaciones de estudio.

Cuando se trata de estudiar, las situaciones de lectura y de escritura –así como los intercambios orales– se suceden y combinan entre sí permanentemente y de múltiples maneras para permitir el acceso, la comprensión y la reorganización de los contenidos escolares.

Al escuchar una conferencia o una clase o al leer acerca de lo que necesitan aprender, los estudiantes asumen una actitud centrada en identificar y retener aquello que es necesario recordar para luego reutilizar. Resulta imprescindible apelar a la escritura para registrar lo que se considera importante en función de los objetivos: subrayan, toman notas, ponen marcas que señalan alguna relación de lo nuevo con algo que ya se sabía; anotan dudas, elaboran esquemas, escriben comentarios. Estas anotaciones servirán de punto de partida para ampliar y reorganizar la información: buscarán datos en otras fuentes para completar, cotejar o profundizar los aspectos más importantes; discutirán con otros para confrontar las propias interpretaciones y argumentar a favor o en contra del modo de entender determinados aspectos, consultarán acerca de dudas o aspectos difíciles; escribirán un resumen para recordar lo esencial o para intercambiar con otros compañeros, ensayarán oralmente maneras de reformular y de comunicar los conceptos relevantes; elaborarán un texto escrito para entregar y ser evaluados a partir de ello, etcétera.

A lo largo de los tres años del Ciclo los alumnos/as estudiarán distintos temas y, en cada caso, aprenderán nuevas prácticas o pondrán en marcha las que ya conocen, enfrentando e intentando resolver los problemas que se les presenten: *¿dónde buscar la información necesaria?, ¿cómo saber si sirve?, ¿qué desechar?, ¿cómo justificar la elección?, ¿qué relaciones pueden establecerse entre lo nuevo y lo ya aprendido?, ¿cómo organizar los conocimientos obtenidos o cómo vincular unos aportes con otros?, ¿qué hacer para recordarlos?, ¿de qué modo volverlos comunicables para distintos destinatarios y con distintos propósitos?*

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad relativas al estudio de contenidos disciplinares requieren ser enseñadas a través de situaciones que permitan a los chicos apropiarse de ellas progresivamente mediante el trabajo conjunto y la interacción con materiales variados. A medida que estas prácticas se vuelvan habituales en la clase, se sentirán más seguros de su capacidad para buscar, interpretar, reelaborar y comunicar información vinculada con los contenidos escolares y, consecuentemente, asumirán mayor autonomía en el aprendizaje.

En el Segundo Ciclo las Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio se constituyen en objeto de enseñanza en relación con:

- Buscar y seleccionar información.
- Profundizar, conservar y reorganizar el conocimiento.
- Comunicar lo aprendido.

En los proyectos o secuencias de estudio que se desarrollan en el aula, estas prácticas tienen lugar de modo recursivo; no constituyen pasos ordenados cronológicamente ni etapas estrictas de un proceso. Las situaciones de lectura, escritura e intercambios orales vinculadas con cada propósito se encuentran íntimamente relacionadas entre sí y, si bien asumen en cada caso características predominantes, no son exclusivas de ninguna situación particular.

La búsqueda de información, por ejemplo, puede realizarse con el propósito de profundizar un tema, luego de haber leído un texto aportado por el maestro/a y siempre que no sea el primer momento de un proyecto de estudio. Del mismo modo, no siempre el estudio culmina con un trabajo escrito: sería factible que el maestro/a resolviera finalizar una secuencia una vez que los chicos hubieran buscado información suficiente para satisfacer sus dudas sin plantear la elaboración de un texto sobre el tema.

Enseñar las prácticas de estudio no agota los objetivos de este ámbito: se espera también que los chicos construyan conocimiento sistemático acerca de la lengua. Las situaciones en las que se estudia serán el marco para reflexionar acerca de aspectos lingüísticos y discursivos que aparecen mientras los chicos leen y escriben. En el ejercicio de las prácticas y a través de la reflexión, se intenta que los alumnos/as accedan a la conceptualización y sistematización de los recursos gramaticales y ortográficos que, empleados de forma pertinente, les habrán de ayudar a mejorar las propias prácticas[15]. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio se ponen en acción cada vez que los alumnos/as necesiten estudiar; no sólo contenidos específicos de Prácticas del Lenguaje sino aquellos propuestos para su enseñanza en todas las áreas de este documento curricular.

Buscar y seleccionar información

Al planificar un contenido de estudio de cualquier área el maestro/a diseña secuencias de actividades orientadas a acercar a los chicos al tema propuesto: escuchan exposiciones del docente, realizan observaciones de campo, experiencias de laboratorio, salidas, visitas a museos, intercambios donde los alumnos/as expresan sus ideas y el docente explica, etcétera. Durante estas actividades se trabaja para identificar aquellos aspectos sobre los cuales será necesario profundizar. En algunas oportunidades el maestro/a propone textos que él mismo ha seleccionado; otras veces, planifica situaciones de búsqueda compartida para que los chicos aprendan estas prácticas específicas asegurándose de que hayan tenido la oportunidad de acercarse al tema antes de enfrentarse a los textos. En este último caso, los interrogantes o problemas que se plantean durante las actividades iniciales –ya sea que surjan de los intercambios entre los propios chicos o que sean formulados por el maestro/a en el marco de la experiencia compartida– orientan la búsqueda de la información. Disponer de preguntas genuinas o propias que guíen la exploración, selección e interpretación de los materiales, favorece la autonomía de los chicos como estudiantes porque les brinda la oportunidad de asumir los propósitos de la tarea de estudio.

Al buscar información, la lectura asume una modalidad predominantemente exploratoria: no se quiere saber en detalle lo que dice el texto sino que basta una impresión global. Esta tarea se acompaña permanentemente de situaciones de escritura: se registran los datos de las obras que parecen interesantes o pertinentes para volver a ellas más tarde, se anotan las primeras impresiones, preguntas o dudas; se toma nota de las cuestiones que se van encontrando.

[15] Ver en este diseño: 4. La reflexión sobre el lenguaje.

Situaciones de enseñanza

Explorar libremente los materiales

Permite un primer reconocimiento de las obras disponibles: los alumnos/as –en grupos o individualmente– hojean los libros, navegan por los sitios de Internet o en Cd-Rom, rastrean de modo aparentemente desordenado. Hacen anticipaciones sobre el contenido de las obras y realizan una primera selección de los materiales, a la vez que se familiarizan con una amplia gama de textos que comunican conocimientos específicos (libros y revistas especializadas, enciclopedias temáticas, libros escolares, atlas, suplementos científicos de los diarios, etc.). El intercambio sobre los hallazgos realizados prepara a los chicos para la selección de los textos a leer en profundidad porque permite ajustar la búsqueda. El tiempo dedicado a estos intercambios incluye la discusión acerca de las estrategias de búsqueda y localización, así como los criterios de selección utilizados. Un problema relevante en relación con la selección de los materiales de estudio se vincula con la validez de la información que comunican: muchos artículos de divulgación ofrecen información parcial, inconsistente o banalizada. Mientras aprenden a buscar y seleccionar la información que necesitan, es preciso que adquieran criterios para diferenciar los textos poco confiables de aquellos que son el producto de trabajos serios de investigación. Si bien la calidad del texto podrá ser apreciada a través de la lectura detenida existen algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta ya desde el momento de la exploración. Analizar, por ejemplo, las características del portador del texto –ya sea impreso o electrónico–, los datos disponibles del autor y de su obra (investigador experto en el tema o periodista especializado; si pertenece a algún organismo o institución reconocidos, si se tienen referencias de su carrera o de su obra, si el grupo ya ha leído algo suyo); los recursos que utiliza el autor para validar lo que ha escrito (si incluye datos precisos como cifras o estadísticas, si cita la fuente, si hace referencia a otros expertos, si consigna la bibliografía consultada).

Realizar búsquedas orientadas

A partir del primer acercamiento los chicos examinan rápidamente los materiales para determinar su pertinencia y utilidad con relación al tema de estudio, y para localizar la información dentro de la obra. Durante este proceso el maestro/a muestra cómo hallar y utilizar indicadores que permiten hacer anticipaciones sobre el contenido y sobre el lugar en donde se encuentra la información (títulos, índices, tapa, solapa, contratapa) y ayuda a establecer relaciones entre esos indicadores y la información que buscan, especialmente si ésta aparece bajo títulos que no coinciden con las denominaciones que los chicos esperan encontrar.

Para poder realizar con éxito estas tareas, los chicos necesitan tener presente todo el tiempo qué es lo que están buscando y con qué propósito. El docente delimita el universo de la búsqueda seleccionando de antemano una cantidad de obras posibles, poniéndolas materialmente a disposición de los chicos o dando instrucciones para encontrarlas por su cuenta –facilita nombres de libros o de autores, direcciones electrónicas, sectores de la biblioteca donde buscar, etc.– y sostiene el propósito que orienta la indagación. A medida que los chicos tengan oportunidad de interactuar con una variedad de fuentes progresivamente más amplia podrán construir criterios que les permitan moverse con seguridad creciente y sentido crítico en el enorme caudal de información actualmente disponible.

Realizar búsquedas en Internet

El trabajo escolar requiere incluir progresivamente –y en la medida de las posibilidades– la consulta de la información disponible en Internet: páginas de bibliotecas o museos de cualquier parte del mundo en los que se encuentran interesantes fotografías, mapas, documentos originales, manuscritos de distintas épocas, ediciones originales de importantes obras, registros de sonido con las voces de políticos, artistas, cantantes, escritores, poetas; videos documentales y artísticos, etcétera. La búsqueda en Internet presenta dificultades propias y requiere la puesta en marcha de otras prácticas. Si no se conocen las páginas o los sitios que se desea consultar será necesario, por ejemplo, apelar a un buscador y escribir una palabra clave para iniciar la exploración; la discusión sobre estas palabras lleva a los chicos a revisar y explicitar los propósitos y a ser más precisos en la elección de los términos para restringir el campo de búsqueda. Si los chicos indagan sobre los posibles usos de los microorganismos

en actividades humanas (en el marco del trabajo sobre la diversidad de los seres vivos), por ejemplo, y eligen la palabra clave "microorganismos" encontrarán más de un millón de páginas referidas a innumerables aspectos: definiciones, estudios científicos, galerías de fotografías, clasificaciones, además de otras que incluyen el término aunque no guarden relación con temas biológicos. Será necesario que encuentren el modo de acercarse más a lo que buscan, proponiendo palabras clave más acotadas como "usos humanos de microorganismos", o "microorganismos en la industria", o " microorganismos en medicina", etcétera.

Tomar nota de diversos aspectos de la información encontrada

El proceso de búsqueda y selección se acompaña de escrituras que permiten guardar memoria de las obras consultadas y de los aspectos relevantes encontrados, y comenzar a dar cierta organización a la información obtenida. Además de las anotaciones en borrador, la elaboración de fichas resulta un recurso útil porque permite registrar, sistematizar y organizar la información recogida, especialmente cuando el grupo trabaja con varios textos simultáneamente. Se podrá discutir qué aspectos de lo encontrado registrar y cómo hacerlo: el título de la obra, año de edición, el autor, temas de los que trata, páginas en las que se encuentra la información; algunas citas textuales, ciertas preguntas, referencias a otros textos, etcétera. En algunos casos resultará adecuado confeccionar fichas bibliográficas y en otros servirá, en cambio, organizar un fichero temático, registrando en cada ficha un aspecto o subtema sobre el que se trabaja.

Contenidos

Reunir material relativo al tema en estudio
• Consultar los ficheros de la biblioteca para seleccionar las obras pertinentes al tema de estudio, por autor o por tema (a partir de palabras clave), y en distintos portadores: enciclopedias temáticas, libros especializados, revistas, manuales, etc. • Buscar y localizar información utilizando Internet, en páginas recomendadas por el docente u otras personas, y a través de buscadores. • Explorar rápidamente la obra para localizar el tema a estudiar y para decidir sobre su pertinencia. Consultar el índice.
Decidir qué textos se incluirá
• Realizar una lectura exploratoria del texto localizado para determinar su utilidad, apoyándose en los títulos, subtítulos, cuadros, gráficos, imágenes. • Comenzar a elaborar criterios para evaluar la calidad de la obra y su utilidad para el tema de estudio. Argumentar acerca de la pertinencia y confrontar los criterios utilizados.
Registrar por escrito distintos aspectos del material seleccionado
• Fichar los datos básicos de la obra para poder volver a consultarla, para recomendarla a otros o para citarla en un texto que se escribirá más adelante. • Recurrir a la escritura para tomar notas a medida que se avanza en la búsqueda: anotar preguntas, dudas, impresiones; conectar lo que se lee con lo que ya se sabía o se trabajó antes; transcribir frases o párrafos que pueden servir más adelante.

Profundizar, conservar y organizar el conocimiento

Cuando se estudia se intenta retener informaciones para poder evocarlas luego en forma pertinente, en las situaciones que lo requieran; esto implica hacer un esfuerzo de reelaboración y reorganización diferente al que se despliega cuando se lee con otros propósitos o en otros contextos. La lectura se vuelve lenta, más profunda y reiterativa, predominantemente reflexiva; se recurre a la escritura como apoyo para la comprensión y se hace necesario poner en práctica diferentes procedimientos para recordar lo que se va aprendiendo.

Estudiar implica enfrentarse a textos ligados a campos disciplinares específicos (historia, geografía, física, biología, etc.) que utilizan el lenguaje de un modo particular –alejado de los usos cotidianos– y

presentan formas específicas de comunicar el contenido, a veces intrincada y hasta hermética para quien no tiene suficiente experiencia en el área. Es importante que la escuela enseñe a los chicos a familiarizarse con este tipo de escritos –aun sabiendo que posiblemente no lleguen a comprenderlos en su totalidad–porque, al aprender a resolver nuevos problemas a partir de la lectura de textos complejos, progresan como lectores y porque será un modo de favorecer su acceso a niveles superiores de enseñanza. Para esto necesitan tener la oportunidad de actuar como lectores verdaderos y de expresar libremente sus ideas e interpretaciones sin temor a ser juzgados por cometer errores.

Estudiar también implica escribir; el estudiante produce distintos escritos que cumplen básicamente la función de registrar lo que considera importante, dar una estructura tentativa a los conocimientos que va elaborando y conservar aquello que tendrá que recordar. Estos escritos de trabajo no se confeccionan –al menos en una primera instancia– para un lector externo; constituyen ayudas imprescindibles para avanzar en la elaboración de los conceptos, es decir, para la comprensión. Abarcan una amplia gama; entre otros, la toma de notas y el resumen.

Situaciones de enseñanza

Leer textos complejos

Muchas veces los aportes más interesantes para el tema que se estudia se encuentran en revistas especializadas, artículos de divulgación científica, libros sobre temas específicos, enciclopedias temáticas, etc. Se trata de textos que –a diferencia de los manuales– no han sido escritos especialmente para uso escolar y, en muchos casos, ni siquiera para el público infantil. Sin embargo, enseñar los contenidos de las ciencias supone acercar a los chicos a estos lenguajes específicos y ayudarlos a encontrar maneras de comprender de un modo progresivamente más ajustado y autónomo. Para esto es necesario, en primer lugar, que los alumnos/as conozcan los motivos por los que se les propone la lectura y su valor para el tema que están estudiando: conocer los propósitos otorga dirección a la lectura y contribuye a que asuman progresivamente la responsabilidad por su propio aprendizaje.

Aprender a leer en profundidad requiere de manera imprescindible la mediación del maestro/a, quien ayuda a sostener la lectura sin abandonarla frente a las dificultades; retoma las interpretaciones y propone volver al texto para buscar indicios que permitan corroborar o modificar las interpretaciones realizadas; guía para establecer relaciones entre lo que saben y la información que comunica el texto, contribuye a detectar las dificultades y sugiere cómo superarlas; hace evidentes algunos problemas que los chicos no habían notado, etcétera. Dado que conoce el tema con más profundidad y ha leído el texto con anterioridad, el maestro/a puede anticipar los segmentos que resultarán más difíciles para los chicos y reponer la información que el texto omite (porque el autor dio por sentado que el lector ya la posee) y que los chicos no pueden aportar. Al hacerlo muestra también que los textos no son autosuficientes, que siempre cuentan con lo que aporta el lector de su propio conocimiento, o con la posibilidad de completar lo que falta apelando a otros textos. Estas intervenciones, sostenidas a lo largo de múltiples y variadas experiencias compartidas, colaboran para que los chicos puedan darse cuenta de la importancia de ejercer un control sobre lo que comprenden, y comenzar a diferenciar lo que entienden de lo que les resulta confuso, ambiguo o incomprensible.

Las situaciones de clase se organizan de diversas maneras: en algunos casos el maestro/a lee para todos y comparte con los chicos las estrategias de un lector experimentado, explicitando muchos de los procesos que se ponen en marcha al tratar de comprender y que usualmente no son observables (se pregunta por el sentido de lo que lee, formula anticipaciones, busca indicadores para corroborarlas o corregirlas, toma notas de las cosas importantes, hace marcas en el texto, vuelve atrás). En otros, propone la lectura individual o en parejas para que los chicos tomen contacto con el texto y obtengan una primera impresión general, o leen en conjunto parte por parte; los invita a centrarse en un fragmento que considera importante (por las ideas que contiene o porque sabe que presenta determinados problemas y quiere trabajar sobre ellos); señala distintos párrafos para que los chicos lean de a dos con consignas específicas; etcétera.

Tomar notas

En todos los niveles de la vida académica (desde la escuela primaria hasta la universidad) los estudiantes toman notas al leer, al escuchar o al observar, con el propósito de retener del modo más económico la mayor cantidad de información posible. Esas notas suelen ser privadas y asumen formas particulares: algunas personas escriben textualmente frases completas que resultan centrales en el desarrollo del texto; otros solamente escriben palabras o frases-clave o realizan un punteo de las partes más importantes; se utilizan abreviaturas, símbolos, esquemas y diagramas que muestran relaciones entre términos a través de signos (flechas, llaves, guiones, etc.). Esta práctica resulta fundamental para el estudiante y constituye una fuente importante para el estudio. Para que los chicos la hagan suya es necesario que el maestro/a proponga frecuentes situaciones en las que tomar notas resulta pertinente y que en algunos casos –especialmente en las primeras experiencias– habilite la reflexión sobre el sentido de sus anotaciones y las estrategias que pusieron en marcha para hacerlo.

Resumir para uno mismo

En la escuela es usual resumir para poder estudiar sin releer el texto completo o para organizar mejor las ideas del texto leído y recordarlo con mayor facilidad. Resumir implica generar un texto nuevo que reproduce, de un modo más breve, el sentido del texto original; es necesario reconstruir las ideas más importantes y reorganizarlas, estableciendo entre ellas un orden jerárquico. No se trata de transcribir o reformular cada una de las frases elegidas yuxtaponiéndolas una detrás de la otra, sino de establecer relaciones entre las ideas y encontrar el modo de expresar esas relaciones por escrito. En el esfuerzo por establecer esas relaciones entre las ideas y por encontrar el modo de expresarlas por escrito, el estudiante avanza en su comprensión del tema en estudio. Aprender a resumir es, en cierto modo, aprender a estudiar.

Cuando se elabora un resumen, uno de los problemas a resolver es decidir qué aspectos del texto resulta importante registrar, y cuáles pueden suprimirse. Aquello que se considera lo más importante depende de los propósitos con los cuales se lee; es decir, qué se busca en el texto. Algunas veces el propósito es comprender cómo un autor organiza y jerarquiza sus ideas en relación con un determinado tema: en este caso lo que es importante para el autor y para el lector coinciden; pero otras veces se lee buscando algo en particular que no condice con la estructuración de las ideas que presenta el texto. Las ideas principales no son las mismas para todos los casos. Para que los alumnos/as puedan apropiarse de criterios para diferenciar aquello que debe ser registrado de aquello que (en un caso determinado) no interesa conservar, es necesario generar discusiones acerca de la finalidad del resumen. Es el maestro/a quien explicita a los alumnos/as cuáles son los propósitos de la lectura (para qué leer este texto, qué buscar en él, en relación con qué aspectos del tema que se viene desarrollando) porque él es quien sabe de antemano qué debe ser enseñado y aprendido en cada situación. En las primeras experiencias es conveniente que todos los chicos lean el mismo texto, de manera que puedan discutir acerca de los mismos problemas y construir estrategias para resolverlos. También permitirá hacer observables algunos problemas que los chicos no han notado: *¿es preciso que el resumen respete el orden de presentación de las ideas que organiza el autor o es posible proponer otro orden?, ¿qué partes se pueden copiar y cuáles conviene reformular?, ¿se pueden dejar algunos temas fuera del resumen?, ¿conviene ir leyendo y resumiendo cada párrafo o es mejor leer todo primero?, ¿en qué persona gramatical y en qué tiempo verbal se debe redactar?*

Podrán discutir también sobre qué anotar y cómo hacerlo: algunas frases merecen ser citadas (por su claridad explicativa, su poder expresivo, por estar muy bien escritas, o porque se refieren a conceptos específicos que no se pueden modificar sin cambiar su sentido); en otros casos se podrá sintetizar o reformular las ideas del autor. El resultado de estas primeras experiencias colectivas aparecerá en el pizarrón o en un afiche; los chicos podrán copiar el resumen para tenerlo a disposición cuando lo necesiten como base para producir otro escrito o para estudiar.

Progresivamente pueden combinarse instancias de trabajo colectivo con otras grupales o en parejas, socializando los problemas que sean comunes o de interés para todos. Así, por ejemplo, si los chicos

se encuentran estudiando las diferencias entre las culturas urbana y rural del período colonial[16], el maestro/a puede seleccionar tres textos que abordan distintos aspectos sobre el tema, pero ninguno reúne el conjunto de la información necesaria. Propone, entonces, elaborar un escrito a partir de la lectura de todo el material. Para ayudarlos a decidir con qué quedarse de cada uno, encara una tarea conjunta con uno de los textos, para reflexionar sobre qué registrar y cómo hacerlo. Luego, podrá solicitar que intenten hacer lo mismo –en subgrupos o en parejas– con alguno de los otros dos. Las notas serán la base para el escrito posterior.

Es claro que no existe un único resumen posible de cada texto, sino múltiples, en función de los objetivos de lectura y de acuerdo con las posibilidades de interpretación de cada uno (que se vinculan, a su vez, con su experiencia como lectores, su conocimiento del tema y su conocimiento del lenguaje). A lo largo del Segundo Ciclo, es preciso que los alumnos/as se encuentren con muchas y variadas situaciones de complejidad creciente en las que resulte necesario y adecuado resumir textos y en las que los propios resúmenes se conviertan en objetos de análisis compartidos.

Resumir para otros

A veces se resume para que otras personas dispongan de la información más importante de un texto que no han leído (cuando, por ejemplo, el maestro/a distribuye diferentes textos entre los subgrupos, con la intención de cubrir una gama más amplia de informaciones sobre distintos aspectos del tema que se está estudiando).

Cuando el resumen se dirige a otras personas la selección de las ideas se hace más difícil porque es necesario ponerse en el lugar del lector y anticipar qué conocimientos tiene y qué ignora, y decidir en función de ello qué informaciones del texto original incluir. Los chicos necesitan tener claridad sobre los propósitos del texto que elaboran y sobre los lectores a los cuales se dirigen: el texto asumirá características diferentes si *Los peligros del dengue y cómo evitar la reproducción del mosquito* será incluido en una cartilla informativa para los más pequeños o si va ser usado para confeccionar un fascículo sobre enfermedades endémicas para la biblioteca escolar. Cuando se resume para otros es necesario ser más claro, más explícito, y cuidar la coherencia del texto, porque de lo contrario el lector –que no ha tenido la posibilidad de leer el texto original– no podrá restablecer los nexos entre las ideas. En las situaciones de elaboración de este tipo de resúmenes el docente preverá el tiempo para la revisión del texto en función del propósito y el destinatario[17].

Tomar notas a partir de una exposición oral

Desde el comienzo del Segundo Ciclo, los chicos escuchan las exposiciones del docente acerca de algunos temas. Tomar notas de la exposición resulta pertinente en función de tareas determinadas: si el grupo ha estado estudiando distintos casos de adaptación de seres vivos a las condiciones ambientales, por ejemplo, el maestro/a prepara una exposición en la que sistematiza lo trabajado y presenta los conceptos de diversidad biológica y diversidad ambiental[18].

Para que estas exposiciones se conviertan en situaciones de aprendizaje para la toma de notas, es necesario que oriente a los chicos comunicándoles claramente el propósito de la exposición y anticipando los temas sobre los cuales se centrará. Al tener que tomar notas de una exposición oral los chicos se enfrentarán a problemas nuevos: *¿cómo reconocer las ideas centrales?*, *¿cómo elegir qué anotar?*, *¿cómo adecuar el ritmo de la escritura al de la palabra oral?*, *¿cómo recuperar el hilo del discurso frente a las (inevitables) distracciones?* Es el maestro/a quien da pistas para que encuentren recursos adecuados: maneja el énfasis y los cambios de volumen de la voz para marcar las partes importantes del discurso; utiliza expresiones que reclaman el interés del oyente, como "No debemos olvidar que..." o "Es importante reconocer que..." o "Como conclusión de lo que hemos dicho..."; escribe algunas palabra o frases claves a medida que habla; interrumpe brevemente su exposición luego de alguna frase central para dar tiempo a los chicos de que registren; reitera las partes importantes.

[16] Ver Diseño Curricular de Ciencias Sociales.

[17] Ver en este eje del diseño 2.3. Comunicar lo aprendido.

[18] Ver Diseño Curricular de Ciencias Naturales.

El maestro/a lleva adelante la exposición prestando atención a que la actividad de escritura no se convierta en un dictado; intenta que se supere la tendencia a escribir textual y mecánicamente todo lo que dice. Luego de estos segmentos expositivos (de modo especial luego de las primeras situaciones) será necesario generar un espacio para reflexionar juntos acerca de la experiencia de prestar atención y registrar lo importante: qué estrategias han utilizado para seguir el hilo de la exposición, qué dificultades encontraron, qué intentos realizaron para superarlas y cómo resultaron.

También se revisa en conjunto las notas tomadas, contrastando las interpretaciones y completando las partes que no pudieron registrar, poniendo siempre en primer plano el aprendizaje de los conceptos que se están estudiando. Las primeras situaciones de toma de notas a partir de una exposición oral pueden dar lugar a la producción de textos colectivos que recuperen los aportes de todos –incluido el maestro/a–; de este modo los chicos tendrán la oportunidad de apropiarse de recursos cada vez más eficaces para registrar los aspectos relevantes de la exposición. Progresivamente se propondrán situaciones que requieran mayor autonomía y que incluyan a otros expositores: profesores de otros cursos, expertos invitados, conferencias en video, películas documentales, grabaciones sonoras, etc., que presentan un discurso más alejado de la situación escolar.

Prestar atención a la exposición oral como recurso para la comunicación de conocimientos y a la experiencia de registrar, prepara el terreno para proponer a los chicos que ellos mismos elaboren breves exposiciones para sus compañeros acerca de temas que cada grupo ha estado investigando[19].

Contenidos

Leer en profundidad para aprender más sobre el tema en estudio
• Encarar y sostener la lectura minuciosa del texto seleccionado, esforzándose en identificar los aspectos importantes y relacionándolos con otros conocimientos. • Construir un sentido global del texto antes de profundizar en cada aspecto; avanzar en el texto sin detenerse ante cada dificultad, buscando elementos que permitan comprender mejor. • Controlar la propia comprensión identificando lo que no se entiende, detectando incongruencias, y ajustando la interpretación a partir de indicadores que ofrece el texto y a partir de la confrontación con las interpretaciones de otros. • Resolver dudas sobre el significado de palabras o expresiones desconocidas o ambiguas apelando al contexto, estableciendo relaciones con palabras conocidas, buscando en el diccionario, preguntando a otros. • Identificar en el texto las marcas que ayuden a reconstruir las ideas del autor y las relaciones que establece entre ellas. • Reconstruir las ideas principales de acuerdo con los propósitos de la actividad. • Volver al texto con intenciones precisas: justificar una opinión, discutir un concepto, poner a prueba una interpretación, etcétera.
Utilizar la escritura al servicio de la comprensión
• Recurrir a la escritura para apoyar la comprensión mientras se lee: marcar o subrayar en el texto las partes que se consideran relevantes; anotar dudas, preguntas, comentarios; registrar vinculaciones entre lo que se está leyendo y otras ideas. • Tomar notas mientras se lee o se escucha para registrar la información importante de acuerdo con determinados propósitos. • Reorganizar la información estableciendo relaciones entre las ideas de un texto (o de varios textos entre sí) de acuerdo con los propósitos establecidos. • Elaborar resúmenes de los textos leídos para poder repasar sin volver a leer el texto completo.

[19] Ver en este diseño el eje Comunicar lo aprendido.

Comunicar lo aprendido

Las prácticas del lenguaje orientadas a dar cuenta de lo que se ha aprendido enfrentan al alumno/a con nuevos problemas que le permiten seguir aprendiendo, no solamente sobre el contenido sino sobre las formas de hacerlo entendible para otros. La elaboración de diversos textos escritos y de exposiciones orales se convierte en objeto de enseñanza y éstos dejan de ser únicamente instrumentos de evaluación.

En el marco de diversos proyectos de estudio resultará pertinente elaborar textos informativos escritos (paneles explicativos, gacetillas informativas, fascículos, notas de enciclopedia, artículos de divulgación, informes) o comunicaciones orales (conferencias o "charlas informativas") de acuerdo con los propósitos que se persiguen en cada caso.

Situaciones de enseñanza

Elaborar textos escritos

Al comunicar por escrito la información, el autor tiene que resolver múltiples problemas vinculados a qué decir y cómo hacerlo, tomando en cuenta sus propósitos y la perspectiva del posible lector: toma apuntes, hace esquemas acerca de lo que escribirá; revisa –y eventualmente modifica– lo que ha planificado aun antes de intentar una primera escritura; hace borradores, comienza una primera versión del texto de acuerdo con las características del género que considera más adecuado a sus propósitos; lee y relee para controlar si ha escrito lo que se proponía, si las ideas están bien encadenadas, si provocan el efecto deseado; tacha, reformula, vuelve a escribir... Durante todo el proceso se alternan una y otra vez momentos de planificación, de textualización (o escritura) y de revisión del texto que se está elaborando.

Para que los chicos puedan aprender estas prácticas será necesario ofrecerles múltiples oportunidades de enfrentar junto al maestro/a, progresivamente a lo largo de los tres años del Ciclo, los distintos problemas que presenta el escribir para comunicar lo aprendido. Así, será necesario que puedan representarse al futuro lector y asuman paulatinamente su perspectiva para poder anticipar posibles reacciones ante el texto. Esto los llevará a preguntarse si posee la información necesaria para comprender el escrito o será necesario desplegar conceptos que han dejado implícitos; si, por el contrario, el texto resulta redundante para un público que está mejor informado sobre el tema; si conviene o no incluir determinados gráficos o apoyos visuales; qué recursos discursivos utilizarán para lograr interesarlo en el tema, etcétera. El juego de roles escritor/lector –que permite tomar distancia del propio texto mientras se lo está escribiendo– resulta sumamente difícil para los chicos; la participación en situaciones de escritura conjunta y el intercambio de los escritos para ser leídos por otras personas les ayudará a internalizar la perspectiva del lector y la necesidad de revisar sus textos.

De acuerdo con los propósitos y los destinatarios del escrito, el maestro/a discutirá con los chicos las características del texto que escribirán (informe, nota de enciclopedia, artículo de divulgación, gacetilla informativa, etc.). Es imprescindible que hayan tenido suficientes oportunidades previas de interactuar con esos textos y de familiarizarse con las características del género, y que puedan consultarlos acerca de diversos aspectos también mientras escriben: buscar información complementaria; considerar cómo presentar el tema (cómo anunciar los contenidos que se desarrollarán, si partir de una definición o de un marco espacio temporal...); qué tiempo verbal y qué posición enunciativa elegir y cómo sostenerlos a lo largo de todo el escrito; controlar si se está empleando el léxico adecuado al tipo de texto; decidir sobre el nivel de precisión terminológico necesario (si está bien decir *partecita* para hablar de las moléculas; si alcanza con decir *una piedra* o es necesario decir *una roca* o *un mineral*); buscar sustituciones léxicas para no repetir o para agregar matices (*conquistador/ colonialista/ imperialista*; *tareas campesinas/ labores rurales/ faenas del campo*); observar cómo suelen presentarse las enumeraciones, los ejemplos, las aclaraciones; resolver dudas ortográficas.

También deben enfrentar problemas vinculados al orden, la jerarquización y la progresión de la información: *¿cómo presentar globalmente el tema, de modo que el lector pueda anticipar el contenido de lo que sigue?, ¿cómo encadenar las ideas para que el texto no quede como una secuencia*

de párrafos independientes entre sí?, ¿cuándo y cómo retomar para expandirla una noción que se mencionó antes?, ¿cómo señalar las ideas ejes y las subordinadas a estas?, ¿conviene usar subtítulos?, ¿cómo aclarar la información para evitar interpretaciones ambiguas?, ¿en qué momento puede servir poner un ejemplo?, ¿resulta adecuado y pertinente incluir esquemas, cuadros, ilustraciones?, ¿cuándo es útil ser redundante?, ¿cómo terminar el escrito: hacer una síntesis, sacar conclusiones, poner de relieve aspectos importantes del desarrollo realizado?

Durante la escritura y después de cada versión del texto, es preciso dedicar tiempo a revisar. La revisión forma parte del proceso de desarrollar y redactar ideas: los escritores revisan para mejorar globalmente el texto; producen cambios locales y generales durante y después de la escritura, afectando a fragmentos extensos del texto, incluidas las ideas principales; dedican tiempo a detectar y modificar los aspectos del escrito que presentan problemas y corrigen hasta obtener una versión que los conforme. Al volcar sus ideas sobre el papel, el escritor puede objetivarlas y reflexionar sobre ellas desde otra perspectiva: esto hace posible volver sobre el propio pensamiento para reelaborarlo, reorganizarlo, encontrar nuevas relaciones entre las ideas. En las situaciones de revisión los chicos colaboran como lectores de los escritos de sus compañeros compartiendo la responsabilidad de la corrección[20]. Los textos son revisados y corregidos hasta obtener una versión aceptable para la situación comunicativa en que se inserten, es decir, de acuerdo con los propósitos y los futuros lectores: cuanto más formal sea la situación en la que se leerá el texto, más cuidada deberá resultar la versión final.

Escribir para ser evaluado

Entre las situaciones en las que los alumnos/as escriben para comunicar sus conocimientos acerca de un tema, están aquellas cuyo propósito es la evaluación académica. Durante el Primer Ciclo el maestro/a evalúa los aprendizajes de sus alumnos/as a través de situaciones que no representan para los chicos grandes diferencias con las situaciones habituales de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en niveles superiores de escolaridad aparecen algunas prácticas específicas de evaluación con las que los chicos deben familiarizarse hacia el final del Segundo Ciclo. Los escritos evaluativos –ya sean exámenes en clase o trabajos domiciliarios de elaboración más extensa– son textos cuyo sentido es mostrar en qué medida se han apropiado los alumnos/as de los contenidos enseñados. Esta situación presenta para los alumnos/as nuevos desafíos, por lo que resulta importante que el maestro/a incluya progresivamente en su planificación algunos segmentos en los que la evaluación se convierta en objeto de reflexión.

A diferencia de otras situaciones de comunicación de conocimientos, el destinatario de los escritos evaluativos (el maestro/a) ya conoce la información que leerá. Puede resultar verdaderamente complejo para los chicos decidir qué información es necesario explicitar y cuál puede omitirse porque corren el riesgo de que aquello que dejan implícito sea interpretado por el evaluador como simple desconocimiento por su parte. Resolver este problema requiere establecer acuerdos claros con los alumnos/as acerca de qué aspectos serán tomados como "conocimientos compartidos" y por lo tanto no necesitarán nuevas explicitaciones. Así por ejemplo, si se pide los chicos de 5º año que expliquen las *diferencias de la reflexión de la imagen entre espejos planos, cóncavos y convexos*, podrá establecerse de antemano como un conocimiento compartido los conceptos vinculados al recorrido de la luz, y de este modo dejar en claro que no se espera que desarrollen este conocimiento en el escrito evaluativo. Del mismo modo se establecerá cuáles aspectos deben ser desarrollados minuciosamente como si el evaluador no supiera lo que sabe.

Para que los chicos puedan identificar los aspectos sobre los que centrarse al exponer será necesario que el maestro/a explicite su propio punto de vista sobre el tema a evaluar; no hay modo de que "intuyan" la importancia relativa de los diversos aspectos de un tema. La reflexión sobre estas cuestiones puede ser abordada en situaciones de elaboración conjunta de escritos evaluativos, en donde el maestro/a haga visible su perspectiva como lector de exámenes revelando cómo interpreta el escrito, qué información considera faltante (y no corresponde que el evaluador reponga, aunque obviamente la conoce), qué valoración realiza de los distintos aspectos del texto, etc.

[20] Ver en este diseño 1. Las Prácticas del Lenguaje en torno a la literatura.

También será importante que el maestro/a proponga a los chicos reflexionar sobre la situación de evaluación en clase que, por presentar condiciones muy restrictivas de tiempo y de temática requieren del estudiante estrategias económicas de planificación, textualización y revisión del escrito. Para que puedan enfrentar con éxito estas situaciones será necesario que cuenten con variadas oportunidades de ensayar la elaboración de síntesis de lo estudiado y de reflexionar sobre el modo de hacerlo en un tiempo limitado.

La exposición oral

Exponer constituye un medio adecuado para comunicar conocimientos, aprovechable no solamente para el auditorio (que podrá escuchar algo interesante y novedoso) sino principalmente para el expositor, quien deberá preparar cuidadosamente toda su intervención para concitar la atención y hacerse entender. Los chicos del Segundo Ciclo prepararán exposiciones orales, en grupo o individualmente, con mucha ayuda del maestro/a al principio y más autónomamente cuando ganen seguridad; para públicos muy familiares –como los compañeros del aula– y progresivamente en contextos más distantes y formales que requerirán estrategias discursivas diferentes (intercambios con alumnos/as de otros años o de otras escuelas, jornadas escolares con la participación de los padres y la comunidad escolar). La intención de la exposición oral no es juzgar el desempeño de los chicos ni evaluar sus conocimientos, sino generar una situación de aprendizaje en la que se progresa en el dominio de la lengua oral mientras se aprenden otros contenidos. Constituye el último tramo de un trabajo en el que se ha estudiado un tema con cierta profundidad y se trata ahora de re-organizar lo que se sabe para comunicarlo con un propósito y para un público determinado.

La situación de hablar en público no es sencilla de asumir porque requiere re-posicionarse frente a los demás en una relación de asimetría que no es habitual: en la medida en que los chicos avancen en el dominio de la exposición se sentirán cada vez más seguros de tener algo interesante para decir y tomar la palabra para hacerlo. Para esto será necesario que los chicos tengan oportunidades de participar como auditorio de exposiciones orales (no solamente las que prepara el maestro/a como parte de sus estrategias de enseñanza, sino también exposiciones de especialistas, videos documentales, conferencias grabadas, etc.) que servirán de referentes para analizar distintos aspectos. En el camino de aprender a exponer oralmente, la intervención sostenida y criteriosa del maestro/a resulta un factor decisivo. Las situaciones colectivas permitirán reflexionar y discutir para resolver entre todos los problemas que se presentan al escribir un texto que no será leído por los destinatarios sino que será la base para una comunicación oral. Así, dado que el expositor no contará con el apoyo de las intervenciones de un interlocutor –como ocurre durante un diálogo–, el discurso debe ser preciso y autosuficiente, incluyendo información suplementaria, definiciones, explicaciones y ejemplos para que el auditorio comprenda el sentido de la comunicación. Al preparar la exposición también será necesario tener en cuenta sus distintos momentos: presentación del tema y del expositor (anunciando el tema de su charla y justificando por qué hablará de ello, utilizando diversas estrategias con la intención de despertar el interés del auditorio, etc.); el desarrollo de la exposición (desplegando los distintos aspectos del tema, mostrando claramente las relaciones que pueden establecerse entre ellos, incluyendo explicaciones, definiciones, ejemplos, y echando mano de apoyos visuales como gráficos, diapositivas, láminas, cuadros, que favorecen la comprensión a la vez que ayudan a mantener la atención) y, por último, el cierre, a través de una síntesis de lo dicho o la formulación de algunas conclusiones. Tanto en la preparación como en el transcurso de la conferencia los expositores deberán recurrir a la escritura y a la lectura: anotar las ideas centrales para no olvidarse cuando estén hablando; transcribir citas textuales o ejemplos interesantes, cuya lectura intercalarán en la charla; preparar apoyos visuales para la comprensión del auditorio (láminas o diapositivas que sintetizan algunas ideas centrales; esquemas que explicitan las relaciones entre los distintos conceptos desarrollados; breves citas textuales o las conclusiones que interesa remarcar, etc.)

Al enseñar a comunicar oralmente los conocimientos el maestro/a asume también tareas de apoyo antes de la conferencia (sugiere ensayar para detectar dificultades, controlar el tiempo, regular el volumen de la voz) y durante la misma –previo acuerdo con los expositores– para hacer la presentación, organizar las preguntas del auditorio, leer las conclusiones, entre otras.

Contenidos

Elaborar textos escritos a partir de los conocimientos adquiridos, para ser leídos por otros
• Planificar el texto que escribirán tomando en cuenta el destinatario y el propósito con el que se comunica la información. • Reunir la información necesaria acerca del contenido y de las características del género del texto que escribirán. Recurrir a la lectura de otros textos del mismo género para resolver distintos problemas que se presentan al escribir. • Establecer un orden de presentación de la información coherente y comprensible para el lector. Hacer avanzar el texto controlando que todas las informaciones que se incorporan guardan relación con el tema seleccionado y evitando digresiones. • Decidir sobre el modo de mostrar la relación entre las ideas, ensayando el uso de diversos conectores y eligiendo aquel que exprese mejor lo que se quiere decir. • Intentar múltiples borradores hasta conseguir un texto con el que se sientan conformes. • Revisar mientras escriben y al terminar cada parte y cada versión del texto, asumiendo la perspectiva del lector. • Dar a leer el propio texto a otros que colaboren con la revisión y aporten puntos de vista sobre el desarrollo del contenido y sobre distintos aspectos del texto. • Tomar críticamente las sugerencias recibidas y decidir si se incorporan a la versión definitiva. • Hacer la revisión final del escrito tomando decisiones acerca de su edición (tipografía, distribución gráfica del texto y de los dibujos o esquemas, etc.).
Comunicar los conocimientos adquiridos a través de una exposición oral
• Sostener una breve exposición oral frente a un auditorio, intercalando lecturas y utilizando apoyos visuales; ajustar el discurso oral al tiempo disponible; regular el volumen de la voz y la entonación para captar y mantener la atención de la audiencia. • Recurrir a la escritura para elaborar apoyos visuales que colaboren con la comprensión del auditorio durante la exposición oral (láminas o filminas con textos breves, esquemas, etc.) y para elaborar notas personales que funcionarán como ayuda memoria durante la exposición oral.

Evaluación

Si la escuela asume la tarea de enseñar a estudiar; es decir, si dedica intencionada y sistemáticamente a lo largo de cada año del Ciclo tiempo de enseñanza para las tareas de lectura, escritura e intercambios orales que implican el aprendizaje de los contenidos de las diversas áreas de conocimiento escolar, se podrán advertir avances en el desempeño de los alumnos/as durante el desarrollo de las situaciones de enseñanza propuestas. Si los chicos pueden, por ejemplo:

- Reconocer, con seguridad y autonomía crecientes, las obras en las que se encuentran materiales vinculados con los temas en estudio y los lugares físicos o virtuales a donde dirigirse para hallarlas. Utilizar diversos sistemas de organización y búsqueda. Explorar rápidamente la obra apoyándose en diversos indicadores con el fin de localizar la información buscada.
- Disponer de criterios progresivamente más elaborados para decidir cuáles de los textos hallados serán incluidos entre los materiales de estudio de acuerdo con los propósitos, las características de la obra y del autor, la calidad del texto, la confiabilidad y vigencia de la información que comunica, etcétera.
- Recurrir a la escritura para registrar aspectos del material seleccionado para volver a consultarlo o recomendar a otros su consulta; anotar dudas, preguntas, posibles conexiones entre las ideas o los textos consultados; transcribir párrafos que pueden servir más adelante, etc.
- Encarar y sostener la lectura profunda de los textos de estudio, asumiendo una actitud centrada en definir los aspectos importantes de acuerdo con los propósitos y poniendo en juego progresivamente, las siguientes estrategias:

- Avanzar en la lectura sin detenerse ante cada dificultad, para construir un sentido global del texto antes de analizarlo parte por parte.
- Hacer anticipaciones sobre el sentido del texto y buscar índices que permitan verificarlas o corregirlas.
- Resolver dudas sobre el significado de palabras, expresiones ambiguas o desconocidas apelando al contexto, relacionándolas con otras palabras, buscando en el diccionario, etc.
- Identificar en el texto las marcas que ayudan a reconstruir las ideas del autor.
- Controlar la propia comprensión identificando lo que resulta ambiguo, confuso o incomprensible.

- Recurrir a la escritura para apoyar la comprensión mientras leen. Utilizar estas escrituras para reconstruir el sentido de lo leído o para repasar el contenido sin tener que releer el texto completo.
- Tomar notas durante una exposición oral para registrar los aspectos relevantes de acuerdo con los propósitos.
- Elaborar textos escritos (de creciente extensión, complejidad y grado de formalidad) para comunicar diversos aspectos de los nuevos conocimientos adquiridos, atendiendo, entre otras, a las siguientes cuestiones:
  - Tomar decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, etc. antes y durante la escritura, tomando en cuenta los propósitos y los destinatarios del texto.
  - Hacer progresar el tema al mismo tiempo que avanza el texto controlando que se conserve el eje temático, y que se establezcan relaciones adecuadas entre las ideas que se van desarrollando.
  - Releer y revisar el texto mientras lo escriben hasta alcanzar un escrito que les resulte satisfactorio y adecuado a los propósitos y los lectores.
  - Colaborar con la revisión de los textos de otros compañeros, aportando otros puntos de vista sobre distintos aspectos del tema. Tomar críticamente las sugerencias recibidas y decidir sobre su incorporación a la versión definitiva.
- Preparar y sostener breves exposiciones orales para comunicar lo aprendido, intercalando lecturas y utilizando apoyos visuales que colaboren con la comprensión del auditorio.
- Participar progresivamente del proceso de evaluación de los proyectos y actividades propuestos por el docente: acordar y seguir criterios para realizar la indagación, exponer sus resultados y participar de otras situaciones de construcción de conocimientos; valorar su trabajo en función de esos criterios; revisar su participación a partir de la devolución del docente y los compañeros.

Las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación ciudadana

Desarrollar prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación y construcción de la ciudadanía implica continuar habilitando *el uso de la palabra a los chicos* como modo de integración social y de participación democrática. Supone que los alumnos/as del Segundo Ciclo puedan interactuar en una comunidad en la que circulan discursos sociales –se comentan, narran y discuten situaciones de interés; se reflexiona, se pone en duda, se contrastan distintas formas de pensar y de actuar en distintos ámbitos sociales (escuela, barrio y comunidad)– y que todos puedan utilizar el lenguaje (de manera oral y escrita) para intervenir y aportar a la resolución de conflictos, cuestionar situaciones cotidianas, hacer oír su voz ante las instituciones –incluida la escuela– e interactuar de manera reflexiva frente a los mensajes de los medios de comunicación.

La escuela es una de las primeras instituciones dentro de las cuales los alumnos/as establecen relaciones sociales a través del lenguaje con las autoridades, los reglamentos y normas de convivencia, circulares, comunicaciones, en asambleas de alumnos/as; frente a situaciones de interés que se susciten en la comunidad, en los medios y en la escuela misma. Progresivamente los chicos se irán apropiando

de los usos sociales del lenguaje que les permitirán participar de comunidades discursivas cada vez más amplias, e integrarse en ellas críticamente. Por ello, es esencial que la escuela tome una posición frente al tratamiento de las **diferentes lenguas** o de **variedades de una misma lengua**.

Algunos alumnos/as de las escuelas de la provincia de Buenos Aires son hablantes de una o más lenguas además del castellano, lenguas de pueblos originarios u otras. Es posible que en el aula se produzca entonces el *contacto* entre lenguas diferentes. Este hecho brindará la oportunidad de ver esas lenguas diferentes como vehículos y expresiones de otras culturas.

Por otro lado, cada región de nuestro país posee una *variedad del español* que se reconoce como propia de ese lugar, y cuyas características son diferentes de las variedades de otras zonas de nuestro país, de América y España. La actividad escolar promueve, por su parte, una forma lingüística particular. Esta forma suele ser reconocida por los hablantes como la forma prestigiosa. Sin embargo, el prestigio de una *variedad* no se relaciona con su "corrección", sino con las opiniones que la sociedad tiene sobre ella, porque, de hecho, ninguna variedad del español es "más correcta" que las otras.

Ahora bien, como las relaciones que ocurren en el aula no son entre *lenguas diferentes* o entre las *variedades de una misma lengua* sino entre sujetos y grupos, los prejuicios y las actitudes desvalorizantes se encarnan en las personas. Se plantea, por lo tanto, la necesidad de considerar las diferencias socioculturales y los prejuicios montados sobre ellas, y asumir el compromiso de conocer la comunidad, y de reflexionar sobre la lengua que se usa dentro de la escuela y fuera de ella.

La formación de los alumnos/as como ciudadanos activos y críticos es un **propósito de enseñanza** que se comparte con otras áreas del currículum.[21] En el marco de la enseñanza de las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación ciudadana, **es responsabilidad de la escuela** conocer y comprender las lenguas provenientes del entorno familiar de los alumnos/as, tener en cuenta las distintas culturas de los padres, alumnos/as y personal docente para reflexionar sobre las interacciones lingüísticas, las variedades y sus contextos de uso **y superar los prejuicios a través de un esfuerzo consciente de intercomprensión** y una amplia información.

Para que los alumnos/as puedan expresarse en distintos contextos sociales es preciso que se promueva en la institución escolar la reflexión y valoración de la diversidad lingüística como una característica propia de todas las sociedades humanas y, por ende, como un factor de enriquecimiento personal y social en un ámbito de respeto, confianza y libertad de opinión por lo que se dice y, especialmente, cómo se lo dice.

En las situaciones de intercambio los alumnos/as deben poder **expresarse desde su propia variedad lingüística** a la vez que se crean las condiciones para **acercarlos a la variedad formal** en que se tratan los contenidos escolares; de ese modo, es posible que accedan y participen a través del lenguaje de todas la manifestaciones socioculturales disponibles con la seguridad de que su variedad es tan "correcta" como otras del castellano. La escuela tiene el deber de garantizar que todos los niños/as transiten por prácticas de lenguaje gracias a las cuales cobren conciencia creciente de la adecuación de sus propios usos del lenguaje.

Las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación ciudadana implican proponer en la escuela un trabajo sostenido de lectura, escritura y comentario oral que habilite a los alumnos/as para:

- Tomar la palabra en distintos contextos de menor o mayor formalidad a propósito de situaciones de interés social.
- Acercarse con una mirada crítica a las informaciones que proponen los medios de comunicación.
- Comunicarse con distintas instituciones con diferentes propósitos –intervenir, denunciar, reclamar, disentir, opinar, presentarse, hacerse conocer y acordar normas–.

[21] Ver Diseño Curricular de Ciencias Sociales.

Expresar comentarios y opiniones sobre situaciones de interés social de manera cada vez más adecuada en distintos contextos sociales

A lo largo del Segundo Ciclo, los alumnos/as van a participar de variadas situaciones en las que puedan conversar, discutir, contar, opinar, describir sus reacciones y emociones frente a temas, hechos, personajes, problemas y otros asuntos de la vida pública que despierten su interés y los convoquen a participar de prácticas del lenguaje a través de la cuales establezcan relaciones sociales con otros, con su comunidad y con las instituciones.

Si los alumnos/as transitan por esta práctica en todos los años del ciclo tendrán *cada vez más criterios* para *adecuar su modo de intervención a distintas situaciones comunicativas*, para establecer por sí mismos qué puede resultar de interés *para comentar* a otros, en qué medios es más usual encontrar la información para apoyar sus comentarios, advertir cómo los medios tratan determinadas noticias. Podrán lograr *mayor autonomía en la elección de los temas y profundidad en los comentarios*, pasar de contextos de discusión y comunicación más cercanos y conocidos a *auditorios más amplios y desconocidos*. Tendrán más pistas y experiencia para apoyarse en los recorridos de indagación hechos en distintas fuentes, incluida las discusiones y el arribo de conclusiones generadas de manera grupal.

Situaciones de enseñanza

Sesiones de comentario y discusión dirigidas a tratar situaciones de interés, dirimir conflictos y acordar normas

Se trata de implementar rondas de discusión en el grupo, conversaciones sobre situaciones de interés que hayan surgido en la escuela, en la comunidad o en los medios de comunicación. Los temas pueden ser planificados previamente o ser el fruto de una situación ocasional, lo que sí está previsto es este espacio de diálogo que va a incluir la participación de todos (docentes, alumnos/as, otras autoridades y personas de la comunidad). La discusión puede ser una situación en sí misma, ser el inicio de una secuencia de lectura de la prensa, de escritura de un artículo de opinión o de la preparación de un debate, o ser parte derivada de un proyecto de otras áreas (por ejemplo, a partir de una investigación sobre el medio ambiente o sobre cómo se pobló Buenos Aires).

Las **rondas grupales**, entonces, son espacios flexibles de diálogo, discusión, acuerdos y debates, por ejemplo para: actualizar los contratos escolares –asistencia, cumplimiento de tareas, responsabilidades individuales en los proyectos comunes, cumplimiento de normas acordadas entre los miembros del grupo– y recontratar si es necesario; generar, de manera consensuada, estrategias que permitan ayudar a los niños/as a cumplir los compromisos asumidos; plantear las situaciones conflictivas, dar oportunidad para que se expliciten las razones que las motivaron, escuchar a los protagonistas y al resto del grupo, renovar o cambiar compromisos en función de nuevos acuerdos. El maestro/a preverá especialmente su rol como coordinador: dar la palabra, escuchar genuinamente, devolver problemas o intervenciones al grupo para ser debatidas, abrir a la tematización de algunas cuestiones y medir el peso que tienen sus propias intervenciones para la autoestima de los niños/as y la conformación del grupo escolar.

Otras situaciones de discusión pueden conformarse como **debates y asambleas para la resolución de conflictos** (por ejemplo, ante un conflicto entre grupos de alumnos/as suscitado en un recreo o en el comedor escolar). La situación, aunque surja en un contexto no previsto, supone una práctica de oralidad planificada para intervenir plenamente en la reunión: clarificar los intereses de unos y de otros, valorarlos, pensar alternativas de solución y poder expresarlas con claridad. Requiere poder manifestar el deseo de resguardar los derechos propios y, también, considerar los de otros. El docente interviene favoreciendo la búsqueda de datos y argumentos en oposición a la expresión de opiniones sin fundamento; abriendo espacios para analizar y reflexionar. A medida que se incrementan este tipo de prácticas y la reflexión sobre ellas, los niños/as tienen oportunidades de apropiarse de los recursos de la lengua que les brindan mayores posibilidades de ser considerados, discutir argumentando

adecuadamente, apelar ante otros o reclamar por los propios derechos. Para que la conversación constituya un diálogo, es necesario que haya alternancia –en la condición de emisor y destinatario– y reciprocidad –verdadera respuesta a lo dicho por el interlocutor–. Es el maestro/a quien se constituye en un modelo de hablante y oyente atento que interviene de modo diverso según las situaciones y los interlocutores. Es quien puede reflexionar con sus alumnos/as sobre la lengua utilizada en los medios de comunicación, las diferentes formas de dirigirse a los adultos de acuerdo con prácticas del grupo familiar o las variedades regionales utilizadas por familias que han migrado. La escuela necesita garantizar a todos la posibilidad de interactuar, escuchar y ser escuchados de modo que progresivamente se constituyan ámbitos donde el derecho a la palabra sea parte insoslayable de la constitución de la subjetividad y del ejercicio de la ciudadanía.

Sesiones para escuchar y analizar programas radiales y televisivos

El trabajo con los programas de radio y televisión en el Segundo Ciclo apunta a generar espacios de discusión y comentario sobre estos medios, con el propósito de que los alumnos/as puedan construir criterios con los que juzgar de manera cada vez más crítica los mensajes que reciben. En alguna ocasión en sexto año, se podrán seleccionar programas o partes de emisiones que puedan ser discutidas dentro del grupo porque tratan temas que se están investigando o sobre los que se está discutiendo; permiten comparar noticias que se están leyendo en el diario; posibilitan analizar debates y entrevistas y utilizar algunos de sus recursos; son una fuente interesante para la reflexión sobre las variedades del español existentes en Latinoamérica (por ejemplo si se comentan los programas infantiles, las telenovelas y series dobladas al español que ven los alumnos/as fuera de la escuela). En este último caso, la descripción (con las categorías intuitivas que los chicos manejan), ya sea desde sus aspectos léxicos o fonéticos, y la comparación con las formas regionales pueden ser el inicio para una posterior reflexión sobre las diferencias y los prejuicios lingüísticos.

En este ciclo solo es posible una primera incursión en los medios no escritos, cuyo análisis, por otro lado, no puede agotarse en los saberes aportados desde Prácticas del Lenguaje. Por ejemplo, en la televisión existen diversas oportunidades para escuchar y luego comentar y explicar las costumbres, la música, la lengua, las comidas de la Argentina y de otros países. La atención por parte del docente a las diferentes culturas que tienen contacto en el aula y la provisión de material sobre esa cultura abrirá la puerta para conocer aquello que se ignora, porque el desconocimiento muchas veces es la fuente de los prejuicios.

Contenidos

Narrar de manera oral o escrita hechos de la vida cotidiana y de la comunidad que sean relevantes para compartir con otros.

Discutir sobre situaciones (temas y contexto) de interés social surgidos en los medios y/o en la comunidad. Escuchar las opiniones de otros, confrontarlas con las propias, valorar los distintos argumentos propuestos y decidir si se va a modificar o no la propia postura a partir de una discusión (especialmente en 4º y 5º) o un debate (especialmente en 6º) sobre situaciones de interés comentadas.

Compartir las opiniones, emociones y sentimientos que un tema discutido puede provocar ante distintos auditorios.

Recurrir a distintas fuentes de información de la comunidad o periodísticas para conocer, profundizar y confrontar los comentarios y opiniones.

Valorar las distintas lenguas o variedades del español como formas válidas de comunicar experiencias, opiniones y comentarios.

Leer y comentar la información que propone la prensa escrita y reflexionar sobre algunos efectos de los recursos publicitarios

La lectura crítica de la prensa implica una interacción constante y reflexiva con el discurso de los medios de comunicación a través de la cual los alumnos/as puedan posicionarse como destinatarios de esos discursos y construir sus propias apreciaciones sobre cómo funcionan: informan, comentan la realidad social y promueven opinión.

Proponer distintos proyectos y actividades habituales de *lectura de la prensa* apunta a que los alumnos/as sean un *público cada vez más activo y atento* que pueda valorar no solo la información en relación con los hechos reales sino también con los efectos que los medios de comunicación quieren producir en sus lectores.

En años anteriores, los alumnos/as ya han leído, visto y comentado *publicidades* o seguido una campaña electoral a través de la lectura de la prensa. Se propone –especialmente en 6º– abordar el análisis de publicidades comerciales, en el marco de la producción de un debate, de una investigación sobre los orígenes de la publicidad, de una actividad habitual de lectura de la prensa o comentario de situaciones de interés social, para que los alumnos/as puedan tomar conciencia de los efectos que se quieren producir en los destinatarios y *avanzar en una mirada más crítica* a partir de la cual asuman mayor *control y autonomía* frente a la presión de los mensajes publicitarios.

Situaciones de enseñanza

Sesiones de lectura y comentario de la prensa escrita

Se pueden planificar actividades de duración variable (uno o dos meses a todo el año) como *rincones de lectores de la prensa* y *mesas redondas de comentadores sociales*, por ejemplo. En ocasiones, el docente presenta la situación y lee para todos los textos que seleccionó (noticias, columnas de opinión, avisos publicitarios) o el asunto sobre el que se va a comentar; porque el texto puede ser complejo para los alumnos/as que no suelen ser los destinatarios de los discursos que circulan en los medios y en las instituciones; porque planificó mostrar una forma de leer y comentar los textos que va a proponer posteriormente para que sus alumnos/as hagan por sí mismos. Otras veces, los chicos leen por sí mismos y/o con otros porque quieren compartir una nota de interés, una resolución de la escuela o del gobierno que les compete a todos, un aviso divertido o una noticia desagradable; porque están siguiendo cada uno o cada grupo distintas noticias[22] en distintos medios a lo largo del tiempo.

Como la presencia de los medios forma parte de la vida cotidiana, los chicos tienen mucha información acerca de lo que es noticia. La responsabilidad de la escuela consiste en construir en conjunto una mirada atenta y crítica en relación con la información que se recibe. Sobre la base de este conocimiento, el maestro/a ayuda a problematizarlo y aporta información sobre el contexto social cuando es necesario.

Sesiones de análisis de textos publicitarios

Los alumnos/as pueden tener distintos acercamientos al discurso de la publicidad en el marco de otras situaciones, como el seguimiento de una campaña de bien público, la lectura de la prensa o en las sesiones en las que se ven, escuchan y comentan programas de radio y televisión. Especialmente en 6º año, es posible profundizar un poco más estos primeros contactos.

En sesiones de análisis y comentario de publicidades, los chicos pueden reflexionar sobre los distintos recursos que utiliza la publicidad para vender el producto: las exageraciones, las frases directas o las insinuaciones, los testimonios de los consumidores, las pruebas científicas, el humor, la identificación del producto con ciertos estados de ánimo y escenas que se proponen como deseables (vacaciones en la playa, libertad, belleza física, salud, bienestar, juventud, entre otros).

[22] Las formas en que los medios cubren, por ejemplo, conflictos sociales: huelgas, guerras, reclamos, crisis económicas, etcétera.

Con la orientación del docente, pueden comenzar a distinguir las campañas de propaganda política, de difusión de temas de salud y la publicidad comercial analizando, por ejemplo, quiénes son los emisores en cada caso –¿el Estado, los partidos políticos, las empresas, algún grupo económico?– y quiénes se benefician con la campaña –¿los políticos, las personas que tienen una enfermedad, los vecinos del barrio, los fabricantes del producto?–.

En el análisis de la publicidad comercial se pueden comparar los espacios publicitarios en distintos medios y advertir algunos recursos para producir la publicidad (imágenes, música y escenas en la televisión, la incidencia de la voz en la radio, la tipografía, la diagramación, las fotos y el color en la publicidad gráfica). Esta reflexión apuntaría a que los chicos comiencen a advertir cómo se ejerce presión sobre el público de manera más o menos explícita para que consuma el artículo que se publicita: a través de órdenes (con verbos en imperativo, en futuro, en infinitivo), sugerencias, preguntas, consejos, la narración de historias de éxito relacionadas con el producto. Se puede analizar quién o quiénes son los destinatarios de ciertas publicidades (niños/as, jóvenes y adultos, de distinto poder adquisitivo, varones o mujeres) a partir del trato formal o informal, de la información que se da (si se enuncian las propiedades nutritivas de un postre, por ejemplo, es posible que la publicidad se dirija a las madres), las palabras o frases en otro idioma (el francés en las publicidades de perfumes o el inglés en los productos electrónicos, por ejemplo).

Contenidos

En relación con la prensa escrita:
Recurrir a la lectura de los medios de prensa a partir de propósitos relacionados con la participación en la vida ciudadana y compartir con otros esa lectura.
Discutir noticias relevantes de acuerdo con los propósitos.
Profundizar, a través de la lectura de la prensa, los comentarios y las interpretaciones de los hechos sociales y de cómo se comunican. Volver al texto para corroborar la interpretación y la importancia que el medio le puede haber dado a esas noticias encontrando las claves para sostenerla en los recursos que utilizan los medios de prensa para distribuir la información.
Distinguir las distintas voces que aparecen citadas en los artículos periodísticos.
Comenzar a identificar la posición del medio sobre un acontecimiento y asumir un punto de vista propio a partir de la lectura y la discusión.
En relación con la publicidad:
Leer, escuchar y ver publicidades que aparecen en distintos medios para comentarlas con otros y posicionarse como un potencial destinatario.
Advertir cómo se ejerce presión sobre el público de manera más o menos explícita para que consuma el producto que se publicita.
Reconocer los distintos destinatarios de las publicidades.
Reflexionar sobre los distintos recursos que utiliza la publicidad en función de los efectos que quiere provocar y de la competencia.
Familiarizarse con distintas formas de propaganda distinguiéndola de la publicidad comercial.

Escribir para participar de la vida ciudadana

La escritura para participar en la vida ciudadana supone un autor que comenta información proveniente de distintos ámbitos sociales –las instituciones (reglamentos, estatutos, leyes, propagandas), los medios (programas y artículos, publicidades)–, que es lector asiduo de los diarios,

que ha participado de debates sobre situaciones de interés social en las que ya ha podido tomar una posición sobre el tema y confrontarla con otros. Sólo progresivamente los alumnos/as van a poder acceder a los contenidos propuestos cuando se incluyan en situaciones que realmente han despertado su interés[23], son objeto de debate en la sociedad de la que se forma parte, y tienen un destinatario social (institucional y comunitario) claro y real con cual vale la pena entablar algún tipo de relación a través de la escritura, para reclamar, pedir, debatir, informar, opinar...

Si bien los alumnos/as escriben en años anteriores para participar de la vida ciudadana, es particular responsabilidad de los maestros/as de los últimos años de la escuela primaria planificar situaciones para que los chicos tengan la oportunidad de volver sobre los mismos contenidos en *contextos de mayor complejidad*[24]: porque los textos fuente son más elaborados o no los tienen como destinatarios, porque el interlocutor es desconocido o más amplio, porque van a tener más autonomía para seleccionar la información pertinente y los recursos para organizar sus textos, entre otras condiciones de la situación de producción propuesta que tiene que contemplar el maestro/a.

Situaciones de enseñanza

Sesiones de escritura para informar sobre una situación de interés, y expresar opiniones

Se trata de planificar situaciones en las que se produzcan textos que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos con los alumnos/as: los afiches para participar de una campaña de interés social (local, regional, nacional): el uso y preservación de la energía, la prevención de enfermedades, el tratamiento de los residuos, la defensa de los derechos del niño[25]; las notas, columnas de opinión o artículos de divulgación para el periódico escolar o local; la carta de lector a un diario local o nacional para expresar una opinión fundamentada sobre una situación que preocupa a los alumnos/as como ciudadanos; la entrevista a personajes de la cultura, por ejemplo a autores de obras literarias que están leyendo[26], a políticos, a periodistas, etc.; los guiones para participar de un programa de radio o la organización de un debate sobre situaciones de interés social que conocen y sobre las que hicieron varias indagaciones, entre otros.

Con ayuda del docente se establece la agenda de trabajo, se distribuyen los roles, se elaboran los planes de los textos de manera colectiva, grupal o individual, se releen aquellos textos que pueden servir como modelo –cartas de lectores, artículos de opinión, solicitudes, etc.–, se vuelven a escuchar entrevistas o a ver programas de televisión sobre los que se está escribiendo, se recuerdan conocimientos que podrían ayudar a escribir, se consulta con otros –especialmente con el docente– sobre dudas en la marcha de los primeros escritos, se toman notas de recursos para escribir y de lo que aún falta hacer para elaborar los textos. Se revisan en distintas oportunidades, mientras se escribe y en momentos especialmente establecidos para ello.

Los momentos de revisión darán oportunidad para que los alumnos/as puedan volver sobre sus textos o los de sus compañeros focalizando distintos aspectos de la escritura de manera organizada: adecuación al propósito, al destinatario y al ámbito de circulación del texto; revisiones de aspectos textuales que presenten dificultad, y revisiones de la normativa y la ortografía antes de pasar en limpio los escritos. En estos momentos, los alumnos/as necesitarán hacer nuevas consultas a otros lectores, a distintos diccionarios (especialmente de dudas). Finalmente, se organizan sesiones de edición de los textos en los que todos comentan, discuten y proponen alternativas acerca de cómo van a ser publicados.

Cuando el maestro/a planifica estas situaciones, considera el recorrido de los alumnos/as por estas prácticas del lenguaje en años anteriores. Propone, entonces, producir textos que los alumnos/as conocen ya a través de situaciones de lectura y comentario. Planifica situaciones de escritura en las que el grupo tenga la oportunidad de volver sobre los mismos contenidos pero con progresivo nivel de

[23] Ver Diseño Curricular de Ciencias Sociales.

[24] No se está planteando un nivel de complejidad determinado por el tipo de texto (afiche publicitario en 5º y carta de lector en 6º, por ejemplo) sino un progreso en los desafíos creados por las situaciones propuestas.

25 Ver Diseño Curricular de Ciencias Sociales.

[26] Ver en este diseño Las Prácticas del Lenguaje en torno a la literatura.

complejidad: por los conocimientos que tendrían los alumnos/as para analizar los textos, porque los interlocutores pertenecen a ámbitos más formales, más amplios y/o desconocidos; porque los textos para leer o escribir son más complejos; por la necesidad de retomar información de distintas fuentes, y porque todo el proceso de escritura requiere mayor control.

Sesiones de análisis y escritura de textos que regulan la vida en las instituciones

Para desarrollar prácticas de este tipo se pueden planificar situaciones o proyectos en los cuales se aborde en profundidad la interpretación y la producción de algunos discursos que permitan a los alumnos/as posicionarse desde la voz de las instituciones. Si los chicos de Segundo Ciclo participan, por ejemplo, de un concurso de plástica o literatura, o de un torneo deportivo que promueve la escuela, leerán atentamente las *bases* y, eventualmente, podrán plantear modificaciones a ese texto. Se planifica, entonces, una secuencia de actividades que permita leer en profundidad un documento institucional; identificar los artículos que podrían ser modificados; discutir y proponer los cambios; recabar apreciaciones de otros involucrados (directivos, docentes, alumnos/as de otros años); redactar las innovaciones propuestas *siguiendo el estilo* del texto fuente (bases, reglamentos, normas); presentar formalmente el texto a los interesados; escuchar puntos de vista de otros, tomar nota de sus opiniones y revisar el texto teniendo en cuenta los resultados del encuentro de presentación; dirigir el documento a las autoridades acompañado de una carta de solicitud para que se ponga en vigencia o se acepten los cambios, según las pautas establecidas para peticionar ante las instituciones.

El desarrollo de estas prácticas del lenguaje les permite a los chicos tomar progresiva conciencia de sus posibilidades de participación en la vida institucional. Aprenden a dejar de lado –al menos parcialmente y por momentos– su propio punto de vista para asumir la voz consensuada de la institución. A través de la lectura compartida y sus comentarios, el docente puede orientar la interpretación y la producción de estos textos, reparando en el uso de términos técnicos o en el significado específico de algunas palabras en contextos institucionales, analizando las marcas particulares del emisor y del destinatario formal, o cómo influye en el texto la circunstancia en la que fue producido y advirtiendo los efectos en la vida cotidiana que el texto produce en los destinatarios.

Momentos de reflexión y recapitulación

Se preveen pausas en momentos que permitan analizar el trabajo realizado y el conocimiento alcanzado para elaborar, entre todos, conclusiones y hacer registro de los progresos en las prácticas de lectura, de escritura y de intercambio oral que puedan ser retomados en otras situaciones en el mismo y en otros años del ciclo.

Contenidos

Recurrir a la escritura con distintos propósitos relativos a la comunicación con las instituciones.

Tener en cuenta el destinatario institucional y extenso de los escritos de la vida pública para producir el texto.

Asumir una posición como autor (ciudadano, alumno/a, vecino, denunciante) del texto en relación con el propósito y el destinatario y sostenerla a lo largo del texto.

Retomar información recabada en otras fuentes orales o escritas para explicar un tema de interés social (desde 5º) y fundamentar una opinión sobre un asunto polémico (en 6°).

Organizar el texto teniendo en cuenta las pautas que la comunicación institucional establece o proponiendo maneras novedosas para la información que se quiere expresar.

Revisar el texto en distintos momentos para controlar si: se ha respetado la organización prevista, está claro el propósito, se tuvo en cuenta al destinatario; están vinculadas sus partes, es necesario hacer sustituciones de frases o palabras que se repiten de manera innecesaria, se siguen las pautas más o menos estandarizadas del texto (en relación con las frases y el léxico de las instituciones y las fórmulas, por ejemplo en las cartas formales) y se emplearon los signos de puntuación necesarios para organizar el texto (punto aparte y seguido), las frases (comas y punto y coma) y otras partes de los textos como citas (comillas, guiones); las palabras están escritas correctamente.

Tomar distintas decisiones para editar los textos en relación con la distribución de la información en el espacio de escritura según los requerimientos del texto y con el objeto de facilitar la lectura.

Evaluación

Si se brindan a los alumnos/as oportunidades de ejercer las prácticas del lenguaje en los ámbitos de la participación ciudadana en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se podrán advertir avances en el desempeño de los alumnos/as durante el desarrollo de las situaciones de enseñanza propuestas. Son indicadores de avance, por ejemplo, que los chicos puedan:

- Expresar sus opiniones de modo cada vez más fundamentado.
- Seleccionar de manera cada vez más autónoma las situaciones sociales de interés para discutir y las fuentes de información pertinentes para los propósitos del comentario.
- Reconocer algunos recursos que los medios de comunicación utilizan para producir las noticias, avisos y artículos de opinión.
- Comunicar el resultado de las reflexiones y conclusiones alcanzadas en el desarrollo de distintas situaciones sobre: las formas de exploración en distintos medios de comunicación, instituciones, asociaciones para saber más sobre situaciones de interés social; la planificación y la revisión de los textos para interactuar con las instituciones y en contextos comunitarios: las formalidades del texto, las formas para presentarse y para apelar al destinatario; los mejores medios de promover la conciencia de la comunidad sobre temas de interés social, etcétera; la participación en debates, entrevistas, discusiones y otras situaciones en las que tuvieron que tomar la palabra sobre situaciones de interés social o fueron oyentes atentos de estas prácticas.
- Colaborar en el desarrollo de proyectos y actividades planificadas para participar de la vida ciudadana desempeñando un rol acordado con el docente y con los pares en las distintas actividades tendientes a lograr los propósitos comunicativos previstos; aportando sus opiniones y conocimientos sobre las situaciones que se discuten; recibiendo los juicios de los otros y confrontándolos con sus propias ideas; contemplando las sugerencias del docente y de sus compañeros para revisar sus escritos; aportando propuestas y ejemplos en la elaboración de criterios colectivos para mejorar el ejercicio de las prácticas del lenguaje que se desarrollan en los proyectos.
- Participar progresivamente del proceso de evaluación de los proyectos y actividades propuestos por el docente: acuerdar y segir criterios para llevar a cabo la secuencia de actividades tendientes a realizar un debate, una mesa de discusión, una campaña, una encuesta, etc. y valorar su trabajo en función de esos criterios; revisar su participación a partir de la devolución del docente y los compañeros.

La reflexión sobre el lenguaje en el Segundo Ciclo

Las diversas prácticas en las que se involucra el lenguaje en la vida cotidiana en general y en la escuela en particular requieren muchas veces de la reflexión sobre su uso. Cómo interpretar un texto que se lee o que se escucha, cómo producir otro ajustado a un determinado propósito supone volver la mirada sobre la posición que toma el escritor en la interacción verbal, las múltiples posibilidades que las formas verbales ofrecen para determinar la temporalidad de un relato, las distintas maneras de denominar y hablar sobre la realidad, etcétera. Cada nueva posibilidad queda enmarcada en decisiones más o menos conscientes que suponen una "actividad metalingüística" por parte del hablante/escritor, es decir, una forma de pensar acerca del lenguaje en la que: se habla sobre el lenguaje que se usa de manera implícita, ligada a ese uso ("*te lo digo en otras palabras...*"); en forma de regulación "sobre la marcha" ("*si te conocería, quiero decir, si te conociera mejor...*"), y también de manera explícita o manifiesta con ayuda del lenguaje común o bien de lenguaje especializado o *metalenguaje ("no sé qué verbo emplear para que te quede claro...")*. Se ponen en juego conocimientos lingüísticos y discursivos que van más allá del reconocimiento de clases de palabras o de la corrección lingüística.

En el marco de la enseñanza en esta área se plantea un acercamiento a la gramática que pone en primer plano las prácticas del lenguaje de los alumnos/as y la reflexión sobre esas prácticas. Durante el Segundo Ciclo, los alumnos/as están en condiciones de hacer un camino de ida y vuelta: desde el uso a la reflexión sobre el lenguaje y desde la reflexión a la adecuación en el uso. Será necesario ofrecer en el aula instancias en las que esos conocimientos se sistematicen, se descontextualicen, y se vuelvan a poner en uso en situaciones futuras, "establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos"[27]. Por otra parte, no se reflexiona todo lo que se usa, ni se sistematiza todo lo que se reflexiona. La apropiación de los recursos más adecuados para interpretación y producción de textos y la conceptualización de ciertos elementos lingüísticos (adjetivos, sustantivos, verbos, conectores, etcétera) deben estar al servicio de los propósitos comunicativos de los alumnos/as, de la situación de uso y de los efectos que se busca producir en el destinatario y el entorno a través del discurso. Se trata de sustituir una forma de enseñanza, asentada en mostrar un ejemplo paradigmático y la extracción de sus características básicas, la definición de conceptos gramaticales, los ejercicios de reconocimiento de palabras fuera de un contexto real de uso, la aplicación de conceptos gramaticales y la clasificación de palabras, por situaciones planificadas a propósito del uso en los distintos ámbitos de ejercicio de las prácticas del lenguaje, de problemas y desafíos enunciativos, del contexto, de los textos y las frases de esos textos, y a partir de las preguntas y las dudas que han ido surgiendo o que el maestro/a mismo suscitó. Se proponen, entonces, situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje de los distintos ámbitos y la reflexión descontextualizada, en el marco de situaciones de enseñanza planificadas para producir reflexiones acerca del lenguaje.

Para que los alumnos/as puedan reflexionar sobre el lenguaje es responsabilidad de la escuela:

- Poner siempre en primer plano las prácticas del lenguaje como contenidos de enseñanza.
- Contemplar como parte del uso común (normal y compartido por los hablantes de una comunidad) las variedades regionales que no deberían ser consideradas como deficientes porque no se ajustan a la normativa lingüística elaborada a partir de la variedad estándar del español.
- Considerar los conocimientos que los alumnos/as tienen sobre la gramática de su lengua en las propuestas de reflexión lingüística.
- Favorecer que los alumnos/as expliciten sus conocimientos gramaticales a través de la reflexión sobre el uso.
- Promover que los alumnos/as reflexionen sobre el lenguaje de manera variada y con distintos propósitos: de modo más o menos explícito, con lenguaje común o más especializado, para hacerse conscientes de sus decisiones y regular su comportamiento verbal, para generalizar las conclusiones de distintas situaciones de lectura y escritura, para estar seguros en casos de dudas o situaciones ambiguas, para comenzar a conocer algunos términos propios de la Gramática como disciplina, y poder comunicar y organizar sus conocimientos lingüísticos.

¿En qué situaciones los alumnos/as reflexionan sobre la gramática?

Se desarrollan en este apartado situaciones en las que se reflexiona sobre el lenguaje relacionadas con los contextos de uso, la enunciación, el texto y las frases. En cada caso, se incluyen *ejemplos de cada ámbito de uso de las prácticas del lenguaje*: el ámbito de la literatura, del estudio y de la participación ciudadana. Se seleccionaron estos recursos debido a la frecuencia de su aparición en las situaciones propuestas. La secuenciación uso-reflexión-sistematización-uso puede ser el criterio central para programar estos contenidos por año.

Los *contenidos gramaticales destacados* en los apartados podrían ser sistematizados cuando han sido puestos en uso en el ejercicio de las prácticas en los distintos ámbitos y fueron objeto de reflexión.

[27] Milian, M.; Camps, A. "El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)". En Camps, A. (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua.* Barcelona: Graó, 2006, pp. 25-53.

- Cuando tienen que adecuar sus discursos al contexto de situación, al ámbito social para el que producen y a las relaciones sociales que se buscan entablar a través de los discursos: *¿Cómo se cumplen sus propósitos comunicativos?, ¿qué efectos quieren producir en sus destinatarios?, ¿cómo se retoma en el texto el contexto de producción?*

La adecuación léxica a distintos contextos de uso.
La diferencia entre usos orales y escritos.
La relación entre lenguaje y acción: efectos de los distintos actos de habla.

Por ejemplo:

- En la escritura de recomendaciones y reseñas reflexionan los alumnos/as sobre qué se recomienda y cómo: *sustantivos y adjetivos adecuados a lo que se está recomendando o reseñando, y que expresen la valoración del que recomienda o reseña*, y de qué manera invitar a otro lector para que lea el libro: *verbos para indicar el efecto que se quiere producir en el lector: recomiendo, compre, disfrute; usos del imperativo, exclamaciones.*
- En los proyectos de estudio mientras se discute sobre la lectura y se registra información (en notas, fichas, resúmenes) los alumnos/as reflexionan sobre la selección de palabras adecuadas para transmitir los conocimientos a fin de garantizar la precisión y la claridad en el uso de términos técnicos, específicos de un área y la definición de conceptos.
- En la comunicación de los conocimientos estudiados a través de la preparación de exposiciones orales los alumnos/as pueden reflexionar sobre algunos recursos de la oralidad:
  - para señalar el contexto de situación (*términos deícticos que pueden ser pronombres: este, ese; adverbios: aquí, ahora, y frases de tiempo y lugar: en un momento, en este gráfico, etc.*);
  - para apoyarse en este contexto y completar el sentido de lo que se dice con información presente en la situación (*frases que omiten partes que se pueden reponer por el contexto, por ejemplos gráficos*);
  - para sostener la atención del auditorio y colaborar con su comprensión (*redundancia, enumeraciones, y frases coordinadas*).
- Al dirigirse a distintas instituciones (escuela, una empresa, el gobierno)
  - para solicitar, reclamar, denunciar, agradecer, presentarse, entre otras acciones que se realizan a través del lenguaje (*verbos para comunicar el acto de habla* –reclamo, denunciamos...–, *formas indirectas para suavizar los pedidos o reclamos: con preguntas, con el Condicional, con frases modales con "poder" o "querer", "queremos solicitar"*);
  - cuando se dirigen a un interlocutor con el que se establece una relación de asimetría (*fórmulas de tratamiento, de cortesía*).
- En el análisis de las noticias y artículos periodísticos, identifican las distintas formas que se utilizan para nombrar, calificar y clasificar la realidad social: presentar a los protagonistas, los sucesos, los lugares a través de determinados sustantivos, adjetivos y oraciones con verbo "ser".

- Cuando tienen que analizar o configurar los sujetos de la enunciación y sus relaciones: *¿quién lo produce?, ¿cuál es el destinatario?, ¿qué actitud asume ese sujeto frente al destinatario y a lo que dice?, ¿con qué marcas se hace presente en el texto? o ¿cómo se distancia?, ¿qué otras voces hace aparecer en su texto?*

Marcas de las personas del discurso (enunciador y enunciatario): pronombres, verbos.
La temporalidad en el discurso narrativo: uso de los tiempos verbales y distintos marcadores temporales.
Procedimientos para denominar la realidad y expandir información: uso de sustantivos, adjetivos y construcciones nominales.
Formas de introducir distintas voces en el discurso: discurso directo e indirecto, distintos verbos introductorios, inclusión de diálogos.

Por ejemplo:

- Al producir textos narrativos, reflexionan en los distintos momentos del proceso de escritura sobre cómo:
  - establecer y mantener las personas del relato (*pronombres personales y flexión verbal*);
  - incluir las voces de los personajes (*verbos introductorios y el diálogo en la narración. Presente en los diálogos*);
  - distinguir el tiempo de la historia y el tiempo del relato;
  - presentar hechos anteriores y anticipar hechos futuros, según cuál sea el eje de la narración (*eje del pasado / eje del presente y sus relaciones temporales de anterioridad: pretérito perfecto Simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto; simultaneidad: Presente; posterioridad: futuro (iré, voy a ir), Condicional. Otros marcadores temporales*) y;
  - marcar el tiempo de los comentarios del narrador (*Presente como momento de la narración*).

- En los proyectos de estudio mientras se discute sobre la lectura y se registra información los alumnos/as deben:
  - tomar una posición como enunciadores que conocen el tema enunciándolo de distintas maneras (*Primera persona singular o plural: "Voy a presentar/Presentamos en este texto los resultados de..., o en tercera persona como si el tema se desarrollara ante el destinatario: "Se presentan en este textos los resultados de..."*), y que han leído diversas fuentes y pueden retomarlas cuando corresponde sin distorsionarlas (*discurso directo e indirecto y verbos introductorios propios del ámbito de estudio: "sostiene, considera, observa, define, explica, propone, señala, etc."*).
  - adecuar las descripciones de un informe de laboratorio o las explicaciones sobre un acontecimiento histórico en función de los conocimientos que se presupone en el destinatario –si son niños/as pequeños, alumnos/as de otra escuela, adultos, etc.– y hacer aclaraciones, parafrasear, definir, ejemplificar (*uso de sustantivos y adjetivos, y frases nominales para describir y explicar; marcadores de paráfrasis: "es decir; en otras palabras; o sea", ejemplificadores: "por ejemplo; así"*).
  - Mientras los alumnos/as comentan y analizan programas de radio y televisión y su lectura de la prensa pueden aprender a reconocer:
    - cómo los medios dan cuenta de sus fuentes de información (*discurso directo e indirecto, verbos introductorios propios de los medios de comunicación, frases indeterminadas para identificar las fuentes de la noticia.*), y
    - de qué manera más o menos indirecta expresan comentarios, plantean opiniones y analizan situaciones sociales *adjetivos valorativos, formas de identificar y clasificar del mundo social en los medios, neologismos, manipulación del material verbal a través de recursos morfológicos: un sustantivo que viene de un verbo –"La pelea por las elecciones" en lugar de "Los candidatos pelean por las elecciones"– o de un adjetivo –"La inseguridad" o "La preocupación de la gente" en lugar de "La gente está insegura o preocupada"–.*

- Cuando tienen que organizar la información del texto: *¿cómo se mantiene el referente sin realizar repeticiones innecesarias?, ¿de qué manera se marcan las distintas partes del texto?, ¿cómo se vinculan explícitamente los distintos temas (conceptos, acciones, aspectos de la descripción, argumentos)?*
  Los alumnos/as podrían sistematizar recursos de la lengua relacionados con la *cohesión del texto* en la medida en que participen de momentos de escritura y reflexión sobre el uso de variadas clases de textos y en distintas ocasiones:

Sustituciones léxicas para mantener la referencia y evitar repeticiones innecesarias: palabras equivalentes (que pueden ser o no sinónimos) y frases equivalentes (paráfrasis). Hipónimos e hiperónimos, términos generales (cosa, hecho, individuo, etc.).

Conexión y organización del texto: uso de los signos de puntuación. Conectores y marcadores y organizadores textuales.
Omisión de elementos que ya están dichos en el texto: elipsis de sujeto (sujeto tácito).
Cohesión verbal en la narración.

Por ejemplo:

- En la escritura de textos narrativos los alumnos/as tienen que reflexionar y tener recursos para vincular el relato:
  - a partir de las relaciones entre los tiempos verbales: alternancia de la narración y la descripción (*del Pretérito Perfecto Simple y del Pretérito Imperfecto en la narración, uso de conectores temporales*).
  - a partir del uso de signos de puntuación para señalar los distintos núcleos narrativos y la inclusión de la voz de los personajes (*puntuación de los diálogos*).
- En la escritura de textos de estudio, los alumnos/as tienen que poner en juego distintos procedimientos (conexión) y recursos (conectores, marcadores y ordenadores discursivos) para organizar el discurso expositivo (exposición oral o informe escrito):
  - marcando la organización de la información en el texto: cuando comienza (*para empezar, primero de todo, antes que nada, en principio*), distribuyendo y ordenando información (*por un lado, por otro, por una parte, por otra, éstos, aquellos, y primero, en primer lugar, en segundo lugar*), cuando cierra o finaliza una exposición (*en fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva*);
  - expresando la conexión entre los distintos temas; si el autor quiere mostrar coincidencias aparecerán conectores como "*asimismo, de igual modo, de acuerdo con*"...
  - Si existe oposición, pueden usarse "*en cambio, por el contrario, por otra parte, pero, sin embargo*"...
  - Si existen relaciones de causa y consecuencia entre los hechos o ideas presentados, se usan conectores como: "*a causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que*"...; "*de ahí que, pues, luego, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces*"...
- En las situaciones de escritura para participar de la vida ciudadana los alumnos/as tienen que reflexionar sobre las formas de presentar el propósito del texto (reclamar, denunciar, agradecer, solicitar, etc.) según los requerimientos textuales: destacado en el asunto en una carta formal y retomado en el inicio o en la primera oración de una carta de lectores; sobre el repertorio de frases que se utilizan en los escritos que se presentan ante instituciones para abrir y cerrar los textos: "Tengo el agrado de dirigirme a usted con el fin de...", "De mi mayor consideración: Me dirijo a usted con el propósito de...", "Sin otra particular", "Esperando su pronta respuesta, lo saluda atentamente", "a su disposición", entre otras.

- Cuando tienen que optar en los enunciados por distintas maneras de representar lo que se quiere decir o interpretar las opciones de otros escritores.

Distintos tipos de predicación: personales e impersonales, con sujeto agente o paciente, de estado o de proceso, para calificar o clasificar.Verbos y frases que se refieren a acciones, estados o procesos y sus distintos tipos de sujeto.

Por ejemplo:

- En una secuencia de lectura de novelas, de cuentos, mitos, etc.; en la lectura y reelaboración de biografías de autores leídos, los alumnos/as pueden reflexionar sobre las distintas ma-

neras de representar los eventos de la narración en los distintos planos del relato (acciones, descripciones, motivaciones, sentimientos, pensamientos de los personajes).

- Al registrar información para elaborar un informe de laboratorio, contar una visita o comunicar una experiencia, los alumnos/as van a necesitar analizar y optar por distintos recursos para organizar las frases de un texto de manera que se identifique un fenómeno ("Esto es un X" usando un sustantivo para identificar lo que está describiendo), se califique una situación o experiencia ("X es y", usando un adjetivo que otorgue un atributo, o a través de verbos que indican cambio de estado como volverse, transformase, hacerse, etc.), se establezcan estados temporales y circunstancias de lugar para situar un hecho ("Hace 200 años vivían en esta llanura..."), se planteen estados y procesos meteorológicos en la descripción de un fenómeno atmosférico ("Está nublado en gran parte del país...", "Siempre llueve en...") o se opte por presentar los fenómenos como acciones con un sujeto que no es una persona, por lo tanto no sería un verdadero "agente" de la acción ("Las nubes tapan los picos de las montañas"), se decide qué circunstancias espaciales, temporales y modales de estos fenómenos se van a señalar y cuándo es necesario hacerlo por la selección de palabras en la frase (especialmente de los verbos que pueden requerir un complemento de lugar, como "salir", "El sol sale por el Este").
- En el análisis de la prensa, en el seguimiento y producción de una campaña de propaganda, es posible crear situaciones propicias para que los alumnos/as del segundo ciclo comiencen a ver cómo en los discursos sociales se puede optar por distintas maneras de presentar los hechos y dichos, es decir de representar la realidad social, y qué efectos produce en los ciudadanos, destinatarios de esos discursos. No es lo mismo presentar una situación social como "alguien hace algo" ("Los presidentes firmaron los tratados") o como "algo se produce" ("Se firmó el tratado"), proponer una situación como causa de algo ("Las declaraciones provocan la caída de las bolsa", "Los robos causan inseguridad en la gente") o como un estado: "Hubo caída en la bolsa", "Hay inseguridad en la gente"), focalizar la narración de un hecho en los agentes de la acción o en los que la reciben ("Los policías atraparon a los ladrones", "Los ladrones fueron atrapados por los policías")... No se trata de clasificar enunciados sino de analizar, entre otros enunciados, los titulares o los epígrafes de la fotos o videos como una elección del medio o del periodista para representar el hecho social y convertirlo en un acontecimiento público que se comunica, y para pensar otras opciones posibles y qué efectos de sentido pueden producir en los lectores, espectadores u oyentes atentos de los medios.

- Cuando tienen que hablar sobre el lenguaje que se usa, para discutir opciones, explicar elecciones, analizar recursos, interpretar el sentido de un texto y tener recursos para revisar lo que se escribe. Para que los alumnos/as se involucren en estas situaciones de "hablar sobre gramática", tienen que estar inmersos en *otras* situaciones de producción o interpretación, enfrentarse en este marco con problemas interesantes que los interroguen y movilicen sus ganas de descubrir el funcionamiento de los elementos lingüísticos puestos en juego, en un clima de cooperación en el que se puedan compartir los conocimientos sobre la lengua, se llegue a conclusiones elaboradas por los alumnos/as a partir del uso, la observación y la discusión. Cuando el maestro/a enseña gramática, éste tiene el saber y los alumnos/as podrán recibirlo y reproducirlo en las tareas propuestas; pero si el maestro/a enseña a reflexionar sobre la lengua, los alumnos/as también podrán participar a partir de sus conocimientos lingüísticos, sus intuiciones, aportar ejemplos, proponer contraejemplos, dar explicaciones de usos, elaborar justificaciones en un clima de cooperación y negociación sobre lo que se sabe del lenguaje. Un recurso utilizado por escritores fuera de la escuela es acudir a distintos textos y centros de consulta producidos por la Real Academia Española y por otras instituciones (universidades, Academias Nacionales de la Lengua Española[28] como la Academia Argentina de Letras) para resolver sus dudas: por ejemplo a través de la lectura de Diccionarios de dudas o de estilo, de espacios de consulta telefónica y en línea a través de Internet: la Academia Argentina de Letras

[28] www.asale.org/ASALE/Index

tiene un servicio de respuestas sobre dudas de normativa por teléfono y por correo electrónico[29], y en la página de la RAE se puede consultar el Diccionario *Panhispánico de Dudas*[30].

La enseñanza de la ortografía: reflexión sobre la escritura

Enseñar ortografía en el Segundo Ciclo es parte de la propuesta de reflexión sobre el lenguaje, ya que se considera a la ortografía como *una de las cuestiones a las que tiene que atender el escritor.* Sin embargo, por su vinculación con la normativa, que parece fácilmente evaluable en términos de "correcto o incorrecto", y por estar en la superficie del texto, es decir, más a la vista de los lectores (en este caso maestros/as, autoridades de la escuela y padres), la ortografía puede perder fácilmente su espacio legítimo y convertirse en recurso para la sanción del error (que es en definitiva una forma de sanción social).

Los alumnos/as tienen que poder relacionar los conocimientos de las convenciones sobre la ortografía de las palabras *en el marco de las situaciones de escritura planificadas en los distintos ámbitos de uso de las prácticas del lenguaje*, para luego poder comparar regularidades, discutir las dudas y las maneras de resolverlas, analizar ejemplos, hasta llegar de manera progresiva (no todo de una vez) y recursiva (no lineal) a la sistematización de algunos de estos conocimientos. La revisión de la ortografía cobra sentido si se instala como una práctica habitual del escritor durante la escritura y en la revisión posterior de los textos producidos. Mientras los chicos revisan sus escritos surgen dudas ortográficas: la escuela debe enseñar qué criterios utilizar para su corrección, qué fuentes consultar para su resolución. El maestro/a no sólo asiste como experto a los chicos durante la producción y revisión de textos en el aula, sino que planifica instancias –tal como en el resto de las situaciones que se han planteado anteriormente para reflexionar y sistematizar contenidos lingüísticos– en las que recoge algunos de los problemas ortográficos surgidos durante las situaciones de escritura para descontextualizarlos y tomarlos como tema de trabajo, no casualmente sino *oportunamente*, porque será puesto en uso en otras ocasiones.

¿En qué situaciones los alumnos/as pueden reflexionar sobre la ortografía[31] y otorgarle sentido?

- Cuando resuelven problemas ortográficos en el contexto de situaciones de escritura reales con un propósito comunicativo claro y compartido y destinatarios auténticos fuera del vínculo con el maestro/a. Para que los alumnos/as puedan darse cuenta de que las normas ortográficas tienen un papel en la comunicación –facilitan la intercomprensión y su uso correcto brinda una imagen positiva de ellos como emisores de textos escritos– tienen que asumir la tarea de escribir *pensando en el futuro lector*, en variadas situaciones, en los diferentes ámbitos de ejercicio de las prácticas y a través de distintas modalidades: por dictado al maestro/a, por sí mismos (en pequeños grupos, en parejas, de manera individual).
- Cuando se enfrentan con la necesidad de elaborar regularidades a partir de la reflexión sobre el uso para poder recurrir a conocimientos cada vez más "seguros" sobre la escritura. Se trata de explicitar y empezar a justificar la ortografía de las palabras recurriendo a la organización del sistema de escritura, en este caso a las reglas más generales que señalan los límites de ese sistema, sus restricciones, que rigen la escritura de la lengua española: la *rr* sólo puede aparecer entre vocales, la *qu* va siempre delante de *e* o de *i*., no se emplea *z* delante de *e* y de *i*, delante de *r* y *l* no se emplea *v*, no se emplea *n* delante de *p* y *b*, las sílabas *hue*, *hie*, *hia* siempre llevan *h*. La revisión de estas limitaciones y otras relacionadas con la posición de las letras en la palabra (reglas fonográficas contextuales: las letras *g* y *c* representan dos fonemas diferentes según la letra a la que anteceden: *ga*, *go*, *gu*; *ge*, *gi*; *ca*, *co*, *cu*; *ce*, *ci*; la letra *r* representa un sonido suave en posición intervocálica y un sonido más fuerte en cualquier otra posición; un mismo fonema tiene distintas representaciones según el contexto en el que esté situado: /g/ aparece como *g* en "gato" y como *gu* en "guiso" y /k/ aparece como *c* en cama, como *qu* en "queso" y como *k* en "kilo") se pueden reflexionar y hacer explícitas desde 4º como un conocimiento seguro sobre el que se apoyen otras reflexiones posteriores.

[29] www.aal.universia.com.ar/

[30] www.rae.es.

[31] Se incluyen en la descripción de las situaciones los contenidos ortográficos para Segundo Ciclo con algunas indicaciones, si corresponde, sobre su secuenciación.

- Cuando, para resolver dudas en el momento de la revisión de sus textos o de la interpretación de lo que están leyendo ("¿calló o cayó?"), tienen que reconstruir la relación de la ortografía con otros elementos de la lengua: los parentescos léxicos, la morfología, la sintaxis y la etimología. Los parentescos léxicos suponen relaciones ortográficas entre palabras de una misma "familia" y pueden ser una fuente importante de autocontrol de la ortografía, ya que les permite a los alumnos/as recurrir a algunas regularidades del sistema de escritura y a partir de estas elaborar otras en las que se tengan en cuenta relaciones entre la ortografía, la semántica, la morfología y la sintaxis: las relaciones entre el léxico de palabras de una misma familia; procesos de derivación de palabras y de composición, formación de plurales, formación de diminutivos y aumentativos, uso de prefijos y sufijos en textos de estudio, la formación de sustantivos a partir de verbos (decisión) y adjetivos (sensibilidad) muy usuales en el discurso de los medios, la ortografía de los pretéritos en el momento de revisar narraciones, el uso de mayúsculas después de punto en un texto, el uso de mayúsculas en nombres propios, el acento diacrítico para indicar distinción entre categorías gramaticales, él/el, mí/mi, sé/se, té/te, sí/si, tú/tu, la escritura de palabras con h derivadas de términos latinos que iban con *f*, hondo/fondo, hoja/foja).
- Cuando usan herramientas ortográficas, preguntan a lectores y escritores, consultan diccionarios y textos leídos, utilizan el corrector ortográfico de la computadora durante la revisión final y consultan manuales de estilo para tomar decisiones sobre la corrección de sus textos. Los alumnos/as se acercan a la conceptualización de la ortografía como una convención social que regula el uso del lenguaje escrito si tienen variadas oportunidades para confrontar sus ideas sobre el lenguaje que se escribe con los medios que la sociedad ha elaborado para comunicar esas normas dentro de la escuela y fuera de ella. Utilizar y discutir sobre estas herramientas de revisión ortográfica, elaborar conocimientos mientras se escribe sobre las convenciones ortográficas relacionadas con: el uso de mayúsculas y minúsculas (en nombres compuestos, títulos, fórmulas de tratamiento, siglas y acrónimos), la acentuación (ausencia de tilde en los casos más frecuentes de acentuación[32], la acentuación de adverbios terminados en -mente, de palabras compuestas, de las mayúsculas[33], las reglas generales de acentuación) y con el uso de los signos de puntuación (relativas a los usos apropiados del punto seguido, el punto aparte y la coma en distintos textos, de los signos de interrogación y exclamación, de las convenciones para la inclusión de citas y para escribir diálogos en entrevistas y guiones), y sobre el uso del diccionario (diferentes entradas, las formas de buscar las distintas clases de palabras, las abreviaturas más frecuentes, las acepciones y el sentido figurado) son recursos potentes y favorecen la elaboración de criterios de decisión que aumentan la autonomía de los alumnos/as como escritores.

¿En qué situaciones el docente puede promover, orientar, profundizar estas reflexiones y ayudar a los alumnos/as a sistematizar sus conocimientos sobre el lenguaje?

- En ciertos momentos, de las situaciones de lectura y escritura[34], en los que los alumnos/as puedan plantearse dudas gramaticales y ortográficas pueden buscar medios de información para resolver esas dudas y revisar sus escritos o confrontar sus interpretaciones a partir de los conocimientos alcanzados en cada búsqueda. Por ejemplo, si el maestro/a planifica diferentes sesiones para revisar los textos, propone que los alumnos/as sean revisores de textos de los otros, y ayuda a que sus alumnos/as consulten fuentes sobre la lengua, está creando las condiciones para que sus alumnos/as puedan hacer visibles conocimientos sobre el lenguaje. Para poder instalar este proceso de reconocimiento, reflexión y vuelta al uso el maestro/a anota preguntas y discusiones sobre el lenguaje, generadas en la marcha de las situaciones de lectura, escritura e intercambio oral, y se propone retomarlas y explicitarlas en esas y en otras situaciones.
- Interrumpiendo brevemente el desarrollo de estas situaciones con el fin de volver observables y reflexionar sobre algunos conocimientos gramaticales y ortográficos puestos en uso, recordar si se usaron en otras ocasiones, ayudar a los alumnos/as a relacionarlos con lo que ya saben sobre la lengua y a vincularlos con el ejercicio de las prácticas de lectura, escritura e intercambio oral.

[32] Se trata de las palabras graves terminadas en vocal, *n* o *s*, las agudas terminadas en consonante distinta a *n* o *s*.

[33] Las palabras que están escritas en mayúscula se recomienda acentuarlas.

[34] En los distintos ámbitos de ejercicio de las prácticas del lenguaje.

- Incluyendo en la planificación de una secuencia de escritura sesiones en las que *descontextualiza* cuestiones gramaticales y ortográficas relacionadas con la situación de producción escrita, y las propone como objeto de trabajo de manera no casual (aunque a veces pudiera serlo) y por un breve período de tiempo: hace preguntas para que los alumnos/as reflexionen sobre el lenguaje (por ejemplo: ¿por qué *casita* se escribe con *s* y *naricita* con *c*?), busquen explicaciones, saquen conclusiones y aporten ejemplos; amplía la problemática a otras palabras que presentan la misma dificultad (y *¿qué pasa con boquita y pececito? ¿Cómo lo explicarían?*); orienta la búsqueda de información; da ejemplos; cuenta sobre la etimología de las palabras en cuestión u otra información pertinente, hasta que sus alumnos/as puedan dar una explicación ortográfica válida en términos que sean comprensibles para ellos; pide que se guarde registro de estas conclusiones (en este caso sobre los parentescos léxicos), por ejemplo, en una parte de la carpeta o del aula especialmente destinada para incluir estas anotaciones y poder retomarlas (poniendo un título, con ejemplos que los ayuden a saber de qué se trata).
- Luego de reflexionar sobre algunos conocimientos gramaticales que los alumnos/as pusieron en juego en variadas situaciones de uso, el maestro/a plantea sistematizaciones parciales y provisorias de aquellos recursos gramaticales y contenidos ortográficos que fueron objeto de reflexión en situaciones reiteradas, por ejemplo, haciendo un banco de datos de recursos (de formas de denominar el mundo social en la prensa, de formas para atrapar al consumidor en la publicidad, de conectores y marcadores de los textos de estudio, de medios para caracterizar personajes literarios, etc.), hablando y discutiendo sobre gramática a partir de las actividades realizadas y anotando las conclusiones para recordar, llevando a lo largo del año una carpeta de reflexión que pase de grado con los alumnos/as, escribiendo fichas gramaticales para consultar y compartir con otros alumnos/as, haciendo manuales de estilo y "gramáticas para el corrector" en la producción de un periódico escolar, entre otras.
- Retomando lo que los alumnos/as ya saben sobre el uso del lenguaje (de años anteriores, de proyectos o secuencias desarrolladas). En estas situaciones el maestro/a propone la relectura de los contenidos sistematizados para controlar el uso en una nueva situación; promueve en el grupo acuerdos sobre los conocimientos alcanzados (no solo sobre temas gramaticales y ortográficos sino también sobre acciones para resolver dudas ortográficas o para tener más opciones gramaticales pertinentes); cede a sus alumnos/as la corrección en sus textos de estos conocimientos de manera progresiva para que tengan la oportunidad de controlar su escritura e ir apropiándose de las convenciones relativas a las convenciones ortográficas y de distintos recursos gramaticales para el logro de sus propósitos comunicativos, y aprecia los avances hechos por sus alumnos/as en este camino de adquisición, los registra y comparte con el grupo, muestra los aciertos y orienta en la resolución de cuestiones que, aunque se usaron, revisaron, reflexionaron más de una vez, siguen apareciendo.

En síntesis

Se propone organizar el tratamiento de la gramática y la ortografía a partir de variadas situaciones de reflexión más o menos descontextualizadas que partan del uso y tengan como propósito último darles a los alumnos/as más recursos de la lengua para poner en juego en el ejercicio de las prácticas del lenguaje. Por eso, se ha buscado, en la selección y descripción de situaciones y contenidos, dar preeminencia a la elección del emisor de acuerdo con distintos aspectos del contexto de uso: sus propósitos comunicativos, el destinatario y el ámbito social, los conocimientos presupuestos y los efectos (deseados o no, producidos o no) en el destinatario; poner en primer plano las opciones sobre la lengua en distintos niveles del enunciado (enunciación, texto y frases) que el usuario realiza de acuerdo con lo que quiere comunicar, atender a los conocimientos implícitos que los alumnos/as tienen sobre su lengua y a la vez acercarlos a la norma gramatical cuando corresponde por convención social y según criterios de corrección, y promover que se comparta en el aula una terminología básica sobre la disciplina lingüística para apoyar el diálogo sobre el lenguaje y la apropiación de estos conocimientos en un clima de indagación, ensayo y error, acuerdos provisorios y revisión permanente del lenguaje que se usa.

Anexo: Recomendaciones literarias para Segundo ciclo

Es propio de todo lector contar a otros lo leído, si esto ha despertado en él ese movimiento interno que ya no lo deja quieto; el movimiento es, seguramente, la mejor descripción que puede hacerse del deseo de compartir un libro: "me movilizó", y entonces echo a rodar la recomendación, para que también a otros les suceda lo mismo: "Voy a buscar, bajo la generalidad de su arte, la flecha que me dispararon a través de los siglos", dirá Barthes. Algo de eso pretende este nuevo Diseño Curricular: revisar qué textos, qué autores, qué palabras lanzadas desde todas las épocas y las latitudes hallarán albergue en la escuela. Sin embargo, ese recorte verdaderamente se torna imposible: todas las listas se vuelven inagotables porque lo literario es móvil, en tanto épocas y latitudes han llamado "Literatura" a cosas bien diversas. Pero la escuela sigue siendo para muchos niños/as el lugar para la primera aproximación a lo literario, o el espacio para el conocimiento de ciertas obras y autores que de otro modo no hubieran llegado hasta ellos. Proponemos entonces un listado de obras –provisorio, incompleto, que puede y debe ampliarse– que no busca convertirse en el "canon escolar obligatorio para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires", sino algunas recomendaciones de lectores para otros lectores desde esos dos aspectos mencionados: como el fluir de un movimiento que busca seguir su curso, y como el remanso para que muchos encuentren allí lo que posiblemente se les niegue en otros lugares.

Para los más chicos[35]

Cuentos

La fábrica del terror	Ana María Shúa
Miedo en el Sur	Ana María Shúa
El traje del emperador	Hans C. Andersen
Un elefante ocupa mucho espacio	Elsa Bornemann
¡Socorro! Doce cuentos para caerse de miedo	Elsa Bornemann
Los Imposibles	Ema Wolf
Silencio niños/as y otros cuentos	Ema Wolf
Cuentos de miedo, de amor y de risa	Graciela Cabal
Historia de un amor exagerado	Graciela Montes
Como si el ruido pudiera molestar	Gustavo Roldán
Cuentos con tías. Vivir para contarlo	Iris Rivera
Cuentos	Jack London
Cuentos y títeres	Javier Villafañe
Circulen caballeros, circulen	Javier Villafañe

[35] Tal como se menciona en la introducción, esta lista es "elástica", no sólo por aquello *qué se recomienda* –ya que inevitablemente deja afuera otros textos- sino por la arbitrariedad de proponer "para los más chicos" y "para los más grandes" algunos textos que perfectamente el maestro/a puede considerar que propondría inversamente.

Cuentos de Grimm El lobo y los siete cabritos, Rapunzel, Hansel y Gretel, Cenicienta, Caperucita, Los músicos de Bremen, Los tres pelos del diablo, Pulgarcito, La bella durmiente, El pájaro dorado, Piel de asno, El príncipe sapo o rana, Los zapatos rotos, Blancanieves, entre muchos otros	Jacob y Wilhelm Grimm
El pulpo está crudo	Luis María Pescetti
Cuentos de arriba y de abajo	Márgara Averbach
El negro Tubuá y la Tomasa	Pedro Orgambide
Cuentos cortos, medianos y flacos	Silvia Shujer
Los tres astronautas	Umberto Eco
Don perro de Mendoza	Vicente Muleiro
El oso que leía niños/as	Gonzalo Moure
La princesa dragón (cuento de hadas tradicional inglés)	Adaptación de David Wiesner y Kim Khang
Precisamente así	Rudyard Kipling
Cuentos seleccionados (tradicionales y de autor) para primeros lectores, lectores intermedios y lectores expertos. En www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca/pdf	

Novelas

Secretos de familia	Graciela Cabal
El último mago o Bilembambudín	Elsa Bornemann
La sonada aventura de Ben Malasangüe	Ema Wolf
Maruja	Ema Wolf
Historias a Fernández	Ema Wolf
La batalla de los monstruos y las hadas	Graciela Montes
Natacha (y la serie de libros con "Natacha" como protagonista)	Luis María Pescetti
Peter Pan	James M Barrie
Robin del bosque	Jo Hoestlandt
Un crimen secundario	Marcelo Birmajer
Pateando lunas	Roy Berocay

Fábulas, mitos y relatos legendarios

Leyendas argentinas	Graciela Repún
La zorra y la cigüeña y otras fábulas	Jean de la Fontaine
Fábulas salvajes	Marcelo Birmajer
La leyenda de la serpiente	M. T. Anderson
Cuentos mitológicos griegos	Amalia Allende
Las mil y una noches (relatos de Persia, Arabia y Egipto) (Incluye entre otros: Alí Babá y los cuarenta ladrones, Aladino y la lámpara maravillosa, Simbad el marino).	Anónimo
Del algarrobo del cielo (leyenda toba)	Rosa María Rey

Poesía

Autores: Elsa Bornemann, María Elena Walsh, Federico García Lorca, Silvia Schujer, Javier Villafañe, Rafael Alberti, Rubén Darío, Antonio Machado y los poemas para niños/as de otros grandes autores así como diversas adivinanzas, coplas, trabalenguas.
Poesías seleccionadas (tradicionales y de autor) para primeros lectores, lectores intermedios y lectores expertos. En www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca/pdf.
Canciones para primeros lectores, lectores intermedios y lectores expertos. En www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca/pdf.

Teatro

Colón agarra viaje a toda costa	Adela Basch
Abran cancha que aquí viene don Quijote de La Mancha	Adela Basch
Oiga Chamigo Aguará	Adela Basch
El reglamento es el reglamento	Adela Basch
Títeres	Javier Villafañe
La comedia de los ogros	Fred Bernard
La Bella y la Bestia	Ariel Bufano
Obras de teatro para primeros lectores, lectores intermedios y lectores expertos. En www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca/pdf	

Para los más grandes

Novelas

La isla del tesoro	Robert Louis Stevenson
El diablo en la botella	Robert Louis Stevenson
Viaje al centro de la tierra	Julio Verne
20.000 leguas de viaje submarino	Julio Verne
Sandokan	Emilio Salgari
Alicia en el País de las Maravillas	Lewis Carroll
Robin Hood	Leyenda inglesa
El libro de la selva	Rudyard Kipling
Kim	Rudyard Kipling
Colmillo blanco	Jack London
El fantasma de Canterville	Oscar Wilde
Las aventuras de Gulliver	Jonathan Swift
Pinocho	Carlo Collodi
Las aventuras de Huckleberry Finn	Mark Twain
Historia sin fin	Michael Ende
Matilda	Roald Dahl
Charlie y la Fábrica de Chocolates	Roald Dahl
El principito	Antoine de Saint-Exupéry
El hobbit	John R. R. Tolkien
El misterio del conejo que sabía pensar	Clarice Lispector

Mi planta de naranja -lima	Mauro de Vasconcelos
Drácula	Bram Stoker
Los viajes	Marco Polo
El faro del fin del mundo	Julio Verne
Los vecinos mueren en las novelas	Sergio Aguirre
Momo	Michael Ende
Las crónicas de Narnia	Clive Staples Lewis
Las brujas	Roald Dahl
El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde	Robert Louis Stevenson
¿Quién conoce a Greta Garbo?	Norma Huidobro
Aventuras y desventuras de Casiperro del Hambre	Graciela Montes
El sabueso de los Baskerville	Arthur Conan Doyle
Las memorias de Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle
El negro de París	Osvaldo Soriano
La flecha negra	Robert Louis Stevenson
Los tres mosqueteros	Alexandre Dumas
El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha	Miguel de Cervantes Saavedra

Cuentos y relatos

Cuentos de miedo solo para jóvenes intrépidos	Bram Stoker, Guy de Maupassant, Washington Irving, y otros
Buscadores de tesoros. Cuentos de piratas	Walter Scott, Herman Melville; Conan Doyle; y otros
15 de brujas – Antología	Ema Wolf
Historia de los señores Moc y Poc	Luis María Pescetti
Narraciones extraordinarias	Edgar A. Poe
Cuentos de la selva	Horacio Quiroga
Cuentos de amor de locura y de muerte	Horacio Quiroga
Seis problemas para don Isidro Parodi	Bustos Domecq (J. L. Borges y A. Bioy Casares)
El candor del Padre Brown	Gilbert K. Chesterton
El escándalo del padre Brown	Gilbert K. Chesterton
Cuentos, fábulas y lo demás es silencio	Augusto Monterroso
Cuentos con Humor	Mark Twain
2 veces bueno 2. Más cuentos brevísimos latinoamericanos	Autores varios
Sucedió en colores	Liliana Bodoc
La mujer vampiro	María Teresa Andruetto
La niña que iluminó la noche	Ray Bradbury
La bruja de abril y otros cuentos	Ray Bradbury
El príncipe feliz y otros cuentos	Oscar Wilde
Lo que cuentan... Los mapuches. Los guaraníes. Los tehuelches. Los onas. Los tobas. Los wichis	Miguel Ángel Palermo
Lo que cuentan los incas	Aida Marcuse
Cuento negro para una negra noche	Clayton Bess

Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos

Dioses y héroes de la grecia antigua - Heracles, Teseo, Edipo	Gustav Schwab
Mitos griegos	Mary Pope Osborne
¡Por todos los dioses...!	Ramón García Domínguez
La Ilíada	Homero
La Odisea	Homero
La leyenda del rey Arturo y los Caballeros de la Mesa Redonda	Leyenda inglesa
Fábulas	Esopo, Fedro, La Fontaine, Samaniego, Iriarte
Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos collas (también: guaraníes, mapuches, pampas, aztecas, chibchas, chorotes)	Fernando Córdova
Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos mayas (también: onas, tehuelches, tobas, wichis, sioux e indios de las praderas norteamericanas, yámanas, kayapó, esquimales, apaches)	Nahuel Sugobono
Mitos, cuentos y leyendas de los cinco continentes narrados	José Manuel de Prada Samper
Cuentos de duendes. Relatos mágicos celtas. Selección y traducción	Roberto Rosaspini Reynolds y Máximo Damián Morales
Leyendas seleccionadas para primeros lectores, lectores intermedios y lectores expertos. En www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca/pdf.	
Leyendas en flor. Antología. El girasol, La flor del Irupé, La flor del Amancay, Luna guaraní, etc. En www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca/pdf.	

Poemas

Autores: José Martí, Ruben Darío, Pablo Neruda, Nicolás Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Alfonsina Storni, Oliverio Girondo, Baldomero Fernández Moreno, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Juan Gelman, Homero Manzi, entre muchos otros.

Obras de teatro

Romeo y Julieta	William Shakespeare
La posadera	Carlo Goldoni
Cyrano de Bergerac	Edmond Rostand
La barca sin pescador	Alejandro Casona
Los árboles mueren de pie	Alejandro Casona
El puente	Carlos Gorostiza
Decir sí	Griselda Gambaro
Obras de teatro breve, de autores como Gregorio de Laferrere, Florencio Sánchez, Armando Discépolo, entre otros.	

Historietas y libros álbum

El eternauta	Héctor Germán Oesterheld
Adaptaciones de relatos clásicos	Alberto Breccia
Mafalda	Quino
Los misterios del señor Burdick	Chris Van Alsburg
Historietas seleccionadas para primeros lectores, lectores intermedios y expertos. En www.educared.org.ar/imaginaria/biblioteca/pdf.	

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz, "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 26, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 2005.

Alvarado, Maite, "Escritura e invención en la escuela", en VV. AA., *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, AZ, 1997.

_____ y Yeannoteguy, Alicia, *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós, 1994.

Bronckart, Jean Paul y Schneuwly, Bernard, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 9. Barcelona, Graó, julio/septiembre de 1996.

Calsamiglia, Helena, "Decir la ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira", en *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Vol. 2, Nº 2. Barcelona, Gedisa, junio de 2000.

Camps, Anna y Milian, Marta (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.

Castedo, Mirta, "Construcción de lectores y escritores", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1995.

Colomer, Teresa, "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2001.

_____, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Eco, Umberto, *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona, Lumen, 1996.

Espinoza, Ana, "La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 27, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 2006.

Ferreiro, Emilia (coord.), "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 15, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1994.

Flower, Linda y Hayes, John R. "La teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1*, "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.

GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica*. Buenos Aires, 2004.

Giroux, Henry, *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.

Gomes De Morais, Artur, "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica", en *Textos en contexto 4*, "La escuela y la formación de lectores y escritores". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1998.

Grace, Marsha, "El sistema de trabajo con carpetas en el aula", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 15, Nº 1. Buenos Aires, enero/marzo de 1994.

Lerner, Delia, "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 2002.

_____, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Milian, Marta y Camps, Anna, "El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)", en Camps, Anna (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó, 2006.

Ogle, Donna, "Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, Nº 4. Buenos Aires, octubre/diciembre de 2001.

Olson, David, *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa, 1998.

Patte, Geneviève, *Si nos dejan leer... los niños y las bibliotecas*. Bogotá, Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), 1984.

Perelman, Flora, "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 26, Nº 2. Buenos Aires, abril/junio de 2005.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
Rodríguez, María Elena, "Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, Nº 3. Buenos Aires, julio/septiembre de 1995.
Rosenblatt, Louise M., "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en contexto 1*, "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.
Solé, Isabel, "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, Nº 4. Buenos Aires, octubre/diciembre de 2001.
Sutton, Clive y Caamaño, Aureli, "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje", en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Nº 12. Barcelona, Graó, junio de 1997.
Teberosky, Ana, "El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito", en Rodrigo, María José y Arnay, José (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós, 1997.
_____ y Tolchinsky, Liliana (comps.), *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.
Torres, Mirta, "La ortografía: uno de los problemas de la escritura", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, Nº 4. Buenos Aires, octubre/diciembre de 2002.

Matemática

Segundo ciclo

Índice

La enseñanza de la Matemática en el Segundo ciclo 145

¿Qué se espera lograr con la enseñanza en estos años? 147

Contenidos 149

Números Naturales 149

Orientaciones generales 149

Organización y secuenciación por año | Números Naturales 151

Operaciones con Números Naturales 153

Orientaciones generales 153

Organización y secuenciación por año | Operaciones con Números Naturals 157

Números Racionales 172

Orientaciones generales 172

Organización y secuenciación por año | Números Racionales 177

Proporcionalidad 189

Orientaciones generales 189

Organización y secuenciación por año | Proporcionalidad 191

Geometría y Espacio 196

Orientaciones generales 196

Organización y secuenciación por año | Geometría y Espacio 199

Medida 208

Orientaciones generales 208

Organización y secuenciación por año | Medida 210

Bibliografía 216

Sobre la enseñanza de los Números 216

Sobre la enseñanza de las Operaciones con Números Naturales 216

Sobre la enseñanza de los Números Racionales 217

Sobre la enseñanza de la Proporcionalidad 217

Sobre la Enseñanza de la Geometría y el Espacio 217

Sobre la enseñanza de la Medida 218

La enseñanza de la Matemática en el Segundo ciclo

El segundo ciclo permitirá a los alumnos/as afianzar los conocimientos tratados en el primer ciclo y ofrecerá la posibilidad de potenciarlos. Por un lado se propondrán nuevos problemas que amplíen el uso de los conocimientos ya disponibles a una mayor variedad de problemas; por otro lado se profundizará sobre aquellos aspectos internos que hacen al funcionamiento de estos conocimientos matemáticos. Es decir, los objetos matemáticos seguirán siendo herramientas para enfrentar variadas clases de problemas y a la vez serán visitados también para estudiar, con más profundidad, su funcionamiento "interno".

A su vez, en el segundo ciclo se deberá propiciar el crecimiento en los modos de hacer y de producir de la matemática, en particular el trabajo en torno a la posibilidad de decidir autónomamente la verdad o falsedad de una afirmación, la validez o no de un resultado, de una propiedad a partir de la elaboración de argumentos y relaciones basados en los conocimientos matemáticos. La entrada en un tipo de racionalidad propia de esta disciplina es central en este ciclo. Y se "jugará" en cada uno de los grandes ejes de contenidos.

Respecto de los **números naturales** los alumnos/as han estudiado en primer ciclo cómo leer, escribir, ordenar números hasta aproximadamente 10000 ó 15000. En el segundo ciclo la comprensión de las reglas que subyacen a nuestro sistema de numeración, y la información sobre "números redondos", permitirá que los alumnos/as puedan leer o escribir cualquier número natural. Del mismo modo, el incipiente análisis del valor posicional que han abordado en el primer ciclo, descomponiendo y componiendo con 10, 100 y 1000, en este ciclo les permitirá comprender la naturaleza más profunda de nuestro sistema: el agrupamiento en base 10 y la posicionalidad, de tal manera de aprender a "ver" en la escritura del número la información que porta y la potencia para cálculos de suma, resta, multiplicación y división por la unidad seguida de ceros. Paralelamente, el estudio de diversos sistemas de numeración antiguos tiene el propósito, de favorecer la comparación entre sistemas para enriquecer y complejizar la mirada respecto del que se usa actualmente.

En el terreno de las **operaciones**, al mismo tiempo que se trata de recuperar la diversidad de cálculos y problemas abordados en el primer ciclo, será necesario construir nuevos sentidos, especialmente para la multiplicación y la división. Harán su aparición nuevos problemas de división, tales como los que involucran la relación entre dividendo, divisor, cociente y resto, o los problemas en los que se repite una cantidad y es necesario determinar cuántas veces. Además de una ampliación de la clase de problemas, el estudio de estas operaciones abarcará también aspectos más "internos" a su funcionamiento: la exploración y formulación de las propiedades, por ejemplo. Un nuevo aspecto, asociado a la multiplicación y a la división, serán las ideas de múltiplos, divisores y divisibilidad. Estas cuestiones se presentarán a partir de una diversidad de problemas, algunos con enunciados verbales y otros estrictamente numéricos que permitirán avanzar sobre ciertas prácticas de argumentación y demostración.

Si bien en el primer ciclo los alumnos/as han explorado el uso social de algunas expresiones fraccionarias, como cuartos y medios, en 2º ciclo deben iniciarse en el estudio sistemático del campo de los **números racionales**. Por un lado deberán explorar diversos tipos de problemas para los cuales las fracciones son un medio de solución, por ejemplo problemas de reparto y partición, problemas de medida, etc. Pero también - del mismo modo que para los números naturales - deberán enfrentarse a desentrañar algunas cuestiones de su funcionamiento, tales como la comparación, el orden, el cálculo, las diferentes maneras de representar una misma cantidad, etc. Respecto de las expresiones decimales también se propondrá una entrada a través de su uso social - el dinero y la medida - para luego adentrarse en cuestiones internas ligadas al valor posicional, al orden, al cálculo, a la búsqueda de un número entre dos dados, a la equivalencia con infinitas expresiones fraccionarias, etc.

El estudio de los números racionales enfrentará a los alumnos/as a algunas rupturas en relación con el trabajo en el campo de los números naturales. Por ejemplo, algunas relaciones que eran válidas para los números naturales ("un número, si es más largo que otro, seguro es mayor", "entre 2 y 3 no hay ningún número" ,"si se multiplica, el número se agranda"), dejan de ser ciertas cuando aparecen los números racionales (ya que un número puede ser más largo que otro y ser menor - 1,9999 y 2 -, entre 2 y 3 habrá infinitos números y si se multiplica por 0,5 el número "se achicará").

El trabajo geométrico en el segundo ciclo permitirá a los alumnos/as profundizar en el estudio de las **figuras y de los cuerpos geométricos**. A través de problemas de construcción y de determinación de medidas – sin medir – y usando las propiedades estudiadas se favorecerá que los alumnos/as aprendan que los conocimientos son un medio para poder establecer afirmaciones sobre los objetos con los que tratan, sin necesidad de apelar a la constatación empírica. En el primer ciclo los niños/as validan sus producciones recurriendo a ejemplos, a constataciones empíricas y a argumentos muy ligados al contexto en que produjeron sus resultados. En el segundo ciclo resulta fundamental generar condiciones para que los alumnos/as comiencen a elaborar argumentos que validen sus afirmaciones apoyados en propiedades de las figuras. La validación empírica, será entonces insuficiente, por ejemplo no es posible demostrar que la suma de los ángulos interiores del triángulo mide 180º por medir y sumar sus ángulos, ya que si se miden, no dará justo 180º. Será necesario elaborar otras formas de justificación.

El estudio del **espacio** propone retomar del primer ciclo los problemas de la representación plana. Interpretar planos que den cuenta de relaciones en el espacio físico y permitan anticipar decisiones es el objetivo prioritario propuesto para 4º y 5º años.

Aparecen también nuevos objetos, que si bien ya han sido visitados de manera más intuitiva, en el 2º ciclo se estudiarán en forma más sistemática. Un ejemplo de ello es la **proporcionalidad**. El punto de partida para su estudio nuevamente será el uso que los niños/as ya conocen de esta relación: sencillos problemas en los que se requiere multiplicar o dividir en torno a series proporcionales y poner en juego las ideas de dobles, mitades, triples, etc. Pero en este ciclo su estudio implicará un análisis más profundo de las propiedades de la proporcionalidad, de la constante, del porcentaje y también de los límites de esta noción para resolver problemas. Este contenido articula cuestiones ligadas a los números naturales y racionales, sus operaciones y conocimientos ligados al campo de la medida.

Del mismo modo que para otros objetos, el estudio de la **medida** se propondrá a partir del uso social, de la exploración de algunas unidades de medida y de instrumentos usados fuera de la escuela que han circulado en el primer ciclo. En este ciclo se propondrá un análisis más riguroso de los múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida de longitud, capacidad y peso. Por otro lado se iniciará a los alumnos/as en el estudio del perímetro y el área desde dos perspectivas. Una de ellas dirigida a la diferenciación de ambas nociones y a sus aspectos más cualitativos, y la otra - a fines del 2º ciclo - asociada a la determinación y cálculo de áreas y perímetros y el establecimiento de las unidades convencionales. El tratamiento del sistema de medidas será analizado a la luz de sus vinculaciones con el sistema de numeración decimal, la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros y las relaciones de proporcionalidad.

Al momento de planificar la enseñanza en el segundo ciclo será necesario considerar cómo los objetos ya abordados "vuelven a escena" con los nuevos problemas y los nuevos contenidos. El docente promoverá que los alumnos/as identifiquen relaciones entre "temas" que aparentemente no tienen relación como ha sido señalado anteriormente.

Una cuestión central en el segundo ciclo es la necesidad de involucrar a los alumnos/as en el proceso de estudio de esta disciplina. Se espera poder generar más espacios que permitan a los alumnos/as reorganizar su trabajo, volver sobre lo realizado, clasificar y reordenar los problemas, establecer relaciones entre lo viejo y lo nuevo, entre diferentes conocimientos puestos en juego. Los alumnos/as también tienen que aprender, en la escuela, a estudiar autónomamente. Esto implicará que resuelvan

problemas similares a los realizados en el aula, que tengan guías de estudio, problemas para resolver y entregar en un tiempo determinado, que puedan registrar avances y dudas, que puedan identificar los problemas que más les han costado y aquellos en los que más han avanzado. El estudio requiere de un trabajo comprometido y sistemático de los alumnos/as que deberá ser enseñado, sostenido y propiciado por parte de los docentes. Enseñar a estudiar matemática es parte de la responsabilidad de la escuela.

El segundo ciclo deberá asegurar que todos los alumnos/as realicen aprendizajes matemáticos consistentes sobre Números Naturales y sus Operaciones; Múltiplos, Divisores y Divisibilidad; Números Racionales y sus Operaciones; Circunferencias, Círculos, Triángulos y Cuadriláteros; Cuerpos Geométricos; Proporcionalidad; Sistemas de Medida; Área y Perímetro de algunas figuras. Un proyecto de mejoramiento de la calidad y profundización de los conocimientos matemáticos de los alumnos/as exige un nivel de decisiones institucionales para distribuir entre años las responsabilidades y contenidos y para secuenciar la complejidad. Pero nos parece importante señalar que una buena calidad de aprendizajes no implica "adelantar" contenidos que no corresponden al segundo ciclo de la Educación Primaria[1].

¿Qué se espera lograr con la enseñanza en estos años?

Si la escuela ha generado ciertas condiciones para la producción, difusión y reorganización de los conocimientos matemáticos, los alumnos/as, al finalizar el segundo ciclo podrán:

- Hacerse responsables de sus producciones y de su proceso de estudio.
- Elaborar estrategias personales para resolver problemas y modos de comunicar procedimientos y resultados.
- Asumir progresivamente la responsabilidad de validar sus producciones e ideas.
- Valorar el intercambio de ideas, el debate y la confrontación de posiciones respecto de una supuesta verdad.
- Leer, escribir y comparar números naturales sin límite.
- Resolver problemas que exigen descomponer aditiva y multiplicativamente los números a partir de considerar el valor posicional.
- Comparar características de diversos sistemas de numeración.
- Resolver problemas que involucran distintos sentidos de las operaciones de suma, resta, multiplicación y división, utilizando, comunicando y comparando diversas estrategias y cálculos posibles.
- Seleccionar y usar variadas estrategias de cálculo (mental, algorítmico, aproximado y con calculadora) para sumar, restar, multiplicar y dividir de acuerdo con la situación y con los números involucrados, verificando con una estrategia los resultados obtenidos por medio de otra.
- Recurrir a las ideas de múltiplos, divisores y a los criterios de divisibilidad para resolver diferentes clases de problemas, analizar relaciones entre cálculos y anticipar resultados.
- Resolver problemas que involucran distintos sentidos de las fracciones utilizando, comunicando y comparando estrategias posibles.
- Resolver problemas que involucran considerar características del funcionamiento de las fracciones y de las expresiones decimales y las relaciones entre ambas.
- Construir variados recursos de cálculo mental exacto y aproximado que permitan sumar, restar, multiplicar y dividir expresiones decimales entre sí y con números naturales y sumar, restar y multiplicar expresiones fraccionarias entre sí y con números naturales.

[1] Por ejemplo, números enteros negativos, ecuaciones, probabilidad, estadística, potenciación y radicación, volumen, división entre fracciones, perímetro y área de polígonos y figuras circulares, figuras poligonales complejas, uso de llaves y corchetes, serán contenidos a tratar a partir de 1º ES. Evidentemente un docente que evalúe que sus alumnos/as logran disponer de todos los conocimientos propuestos para el 2º ciclo, puede aventurarse en la exploración de alguno de estos contenidos, aunque no sean requeridos para la promoción.

- Resolver problemas que involucran relaciones de proporcionalidad con números naturales y racionales.
- Comparar y calcular porcentajes apelando a las relaciones con los números racionales y las proporciones.
- Resolver problemas que exigen poner en juego propiedades del círculo y la circunferencia, de los triángulos y de cuadriláteros para copiarlos, construirlos, describirlos o anticipar medidas, elaborar conjeturas y debatir acerca de la validez o no de diferentes tipos de enunciados.
- Resolver problemas que exigen poner en juego propiedades de cubos, prismas y pirámides y permitan elaborar conjeturas y debatir acerca de la validez o no de diferentes tipos de enunciados.
- Resolver problemas que involucran el uso del Sistema Métrico Legal (SIMELA) para longitud, capacidad y peso estableciendo relaciones entre fracciones, expresiones decimales, unidades de medida y nociones de proporcionalidad.
- Resolver problemas que implican estimar medidas y determinar la unidad de medida más conveniente a utilizar.
- Resolver problemas que involucran el análisis de las variaciones en perímetros y áreas y el estudio de algunas unidades y fórmulas convencionales para medir áreas de triángulos y cuadriláteros.

Contenidos

Números Naturales

Orientaciones generales

Es muy frecuente que el trabajo sistemático con los números naturales sea prioritariamente considerado en el primer ciclo. Sin embargo es reconocido que los alumnos/as, en numerosas oportunidades, llegan a finales de la educación básica sin tener un dominio suficiente del sistema de numeración. Por este motivo es que se propone un eje que implica el tratamiento de los números naturales en diferentes aspectos: leer, escribir y comparar números, avanzar en el análisis del valor posicional de las cifras y conocer otros sistemas de numeración.

¿Qué implica leer, escribir y comparar números?

Así como en el Primer Ciclo se ha propuesto como parte del trabajo la resolución de problemas que demanden identificar regularidades en función del nombre y la escritura de los números, en este ciclo se propone avanzar con el mismo tipo de problemas pero incluyendo números más grandes, incluso, sin límite en el tamaño. Es decir, se busca que los alumnos/as puedan reconocer que las regularidades válidas para números menores, lo siguen siendo para números mayores, por ejemplo que es posible contar de mil en mil, de un millón en un millón tal como se contaba de diez en diez, o de cien en cien. Hay referentes que el maestro/a deberá presentar que serán los miles, millones, los miles de millones, etc. Los nombres de los números ofrecen información sobre cómo escribirlos y viceversa. Se trata de promover avances en la generalización de ciertas regularidades que subyacen a la estructura del sistema de numeración, a partir de escribir, leer y comparar números.

¿Qué incluye el análisis del valor posicional?

El análisis de las regularidades deberá permitir la identificación de nuevas características del sistema de numeración. Para ello será conveniente que los alumnos/as puedan enfrentarse a problemas que exijan componer y descomponer números apelando a sumas y multiplicaciones por potencias de 10 ($345 = 300 + 40 + 5 = 3 \times 100 + 4 \times 10 + 5$). Se trata de favorecer que los alumnos/as puedan pensar un número de diferentes maneras. La resolución de una variedad de problemas permitirá conceptualizar el sistema en términos de la organización recursiva de los agrupamientos, el rol jugado por la base 10 y el significado de la posición de las cifras.

Por otro lado, se espera que los alumnos/as se enfrenten con problemas que permitan establecer relaciones entre la escritura de los números y la multiplicación por la unidad seguida de ceros. Por ejemplo, que puedan explicar por qué cuando se multiplica un número por 10 se agrega un cero con argumentos similares al siguiente: "por cada unidad, tengo una decena, entonces si multiplico 12 por 10 tengo 12 decenas que son 120 unidades".

Del mismo modo, se propone que los alumnos/as identifiquen cómo funcionan estas relaciones en la división por la unidad seguida de ceros. Por ejemplo, poder reconocer que el resto de hacer 1523 : 100 será 23 y su cociente 15 pues $15 \times 100 + 23 = 1523$.

Es decir, se trata de que la enseñanza permita a los alumnos/as explicitar las relaciones aritméticas subyacentes a la escritura de un número y que sean capaces de utilizar la información contenida en la escritura decimal para desarrollar métodos de cálculo.

¿Por qué conocer otros sistemas de numeración?

Entre 4º y 5º años se propone explorar diversos sistemas de numeración posicionales, no posicionales, aditivos, multiplicativos, decimales y conocer sus características con la finalidad de compararlos con el sistema de numeración posicional decimal. El análisis comparativo se podrá centrar en la cantidad de símbolos, el valor absoluto y relativo de cada cifra, las operaciones que involucra, si se usa o no el cero, etc. Se busca poner en evidencia la conveniencia de nuestro sistema de numeración, tanto para representar cantidades como para operar con ellas, vinculando estas ventajas a las cuestiones mencionadas anteriormente acerca de cómo el análisis del valor posicional de las cifras permite anticipar resultados para sumar, restar, multiplicar y dividir por la unidad seguida de ceros y para realizar otros cálculos.

Se propone también entre 5º y 6º años el establecimiento de relaciones entre las características del sistema de numeración posicional decimal y las características del SIMELA.

4º	5º	6º
Usar y conocer los números		
Resolver problemas que implican usar, leer, escribir y comparar números hasta el orden de los millones	**Resolver problemas que implican usar, leer, escribir y comparar números sin límite**	**Resolver problemas que implican usar, leer, escribir y comparar números sin límite**
El docente propondrá a los alumnos/as problemas que les permitan explorar las regularidades de la serie numérica oral y escrita para leer y escribir números convencionalmente hasta al menos los millones. Para ello será necesario ofrecer información sobre los nombres y escritura de números redondos (diez mil, veinte mil....cien mil, doscientos mil, trescientos mil... un millón, dos millones, etc.). Los alumnos/as resolverán problemas que involucren ordenar números de mayor a menor, completar y analizar grillas con números de 10 en 10, de 100 en 100, de 1000 en 1000, etc. Podrán interpretar información en rectas numéricas, averiguar anteriores y siguientes de un número, resolver problemas que impliquen usar escalas ascendentes y descendentes de 100 en 100, de 1000 en 1000, de 500 en 500, de 5000 en 5000, etc. Por ejemplo: *En un taller tienen 13.500 tornillos. Si fabrican 500 por semana, ¿cuántos tendrán en cada una de las próximas cuatro semanas?*	El docente propondrá a los alumnos/as problemas que les permitan explorar las regularidades de la serie numérica oral y escrita para leer y escribir números de cualquier tamaño en forma convencional. Para ello será necesario ofrecer información sobre nombres y escrituras de números "redondos" (miles, diez miles, cien miles, millones, diez millones, billones, etc.) Por ejemplo: *¿Cuál de los siguientes números es el treinta y tres millones trescientos mil treinta y tres? 33.300.033 - 33.330.303 - 33.303.033 - 333.333.033. Si así se escribe cuatro mil millones (4.000.000.000), ¿qué números serán éstos: 4.444.444.444; 400.000.000.000?* También se ofrecerán problemas que exijan ordenar números; utilizar la recta numérica para representarlos; usar escalas ascendentes y descendentes de 1000 en 1000, de 2500 en 2500, de 5000 en 5000, etc. Por ejemplo: *En un taller tienen 350.000 tornillos. Si compran 2500 por semana, ¿cuántos tendrán en cada una de las próximas cuatro semanas?*	Si los alumnos/as de 6º aún no tuvieran dominio de este contenido a partir del trabajo de años anteriores, el docente propondrá problemas que les permitan explorar las regularidades de la serie numérica oral y escrita para leer y escribir números de cualquier tamaño en forma convencional. Para ello será necesario ofrecer información sobre nombres y escrituras de números "redondos" (miles, diez miles, cien miles, millones, diez millones, billones, etc.). Algunos problemas: *¿Cuál de los siguientes números es el treinta y tres millones trescientos mil treinta y tres? 33.300.033 - 33.330.303 - 33.303.033 - 333.333.033. Si así se escribe cuatro mil millones (4.000.000.000), ¿qué números serán éstos: 4.444.444.444; 400.000.000.000?* También se ofrecerán problemas que exijan ordenar números; utilizar la recta numérica para representarlos; usar escalas ascendentes y descendentes, etc.
Valor posicional		
Resolver problemas que exijan componer y descomponer números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional y las relaciones con la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros	**Resolver problemas que exijan componer y descomponer números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional y las relaciones con la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros**	**Resolver problemas que exijan componer y descomponer números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional y las relaciones con la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros**
El docente propiciará la resolución de problemas que involucren descomponer y componer un número en sumas y multiplicaciones por la unidad seguida de ceros a partir de la información que brinda su escritura. Por ejemplo: *En un juego hay billetes de 1000, de 100, de 10 y de 1. ¿Cuántos de cada uno se precisan para pagar 4.444; 44.404 y 44.004?* *¿Se podrá pagar justo $ 238 usando sólo billetes de $ 10? Analicen cómo y por qué se "agregan" o "quitan" ceros.* *23 x 10 = 340 : 10 = 234 x 1.000 =*	El docente propiciará la resolución de problemas que involucren descomponer y componer un número en sumas y multiplicaciones por la unidad seguida de ceros a partir de la información que brinda su escritura. Por ejemplo: *En un juego hay tarjetas con diferentes puntajes: 100.000, 10.000, 1000, 100, 10 y 1 ¿Cómo harían para formar estos puntajes con la menor cantidad de tarjetas? 134.003 ; 987.989 y 1.111.075* *¿Con cuáles de estos cálculos se obtiene el número 756.987?*	El docente propiciará el análisis del valor posicional a través de problemas que exijan componer y descomponer números. Por ejemplo: *¿Con cuáles de estos cálculos se obtiene el número 756.987?* *756x1000 + 9 x 100 + 8 x 10 + 7* *7x 100.000 + 56 x 1000 + 7 x 1+ 8 x 10 + 100 x 9* *¿Cuál de estos números es mayor?* *6 x 1000 + 3 x100..... 8 x 100 + 2 x100* *3 x 100000 + 3x100.....2 x 100000*

¿Con cuál de estos cálculos se obtiene el número 56.987?
6 x 10000 + 5 x 1000 + 9 x 100 + 8 x 10 + 7
5 x 10000 + 6 x 1000 + 7 x 1+ 8 x 10 + 100 x 9
Otros problemas exigen anticipar el resultado de cálculos que involucren sumar y restar alguna unidad seguida de ceros a cualquier número. Por ejemplo:
¿Qué cálculo harías para transformar el 6.789 en 6.089? ¿Y en 6.009? Anotalo y luego verificalo con la calculadora.
Otros problemas ponen en evidencia la relación entre el valor posicional y la división por 10 y 100. Por ejemplo: *¿Cuántas cajas de 100 tizas se pueden llenar con 3.456 tizas? ¿Sobran tizas? ¿Cuántas?*
El docente, a partir de esta variedad de problemas, podrá promover el análisis de la fertilidad del uso de las características del sistema de numeración decimal para operar con la unidad seguida de ceros a partir de la información que brinda la escritura del número.

75x10.000 + 6 x 1000 + 9 x 100 + 8 x 10 + 7
7x 100.000 + 56 x 1000 + 7 x 1+ 8 x 10 + 100 x 9
7 x 100.000+ 5 x100.000 + 6987
Otros problemas exigen anticipar el resultado de cálculos que involucren sumar y restar alguna unidad seguida de ceros a cualquier número. Por ejemplo: *¿Qué cálculo harías para transformar el 3.333.333 en 3.000.303? ¿Y en 4.444.444? Anotalo y luego verificalo con la calculadora*
Otros problemas ponen en evidencia la relación entre el valor posicional y la división por 10, 100 y 1000. Por ejemplo: *¿Cuántas cajas de 100 tizas se pueden llenar con 35.456 tizas? ¿Sobran tizas? ¿Cuántas? ¿Y si en cada caja hubiera 1000? ¿Cuántas tizas sobrarían?*
El docente, a partir de esta variedad de problemas, podrá promover el análisis de la fertilidad del uso de las características del sistema de numeración decimal para operar con la unidad seguida de ceros a partir de la información que brinda la escritura del número.

El docente también presentará problemas que demanden anticipar resultados en multiplicaciones y divisiones. Por ejemplo:
¿Es verdad que 34 resmas de 1000 hojas alcanzan para darle 100 a cada alumno/a de una escuela de 340 alumnos/as? Intentá resolverlo sin hacer cuentas.
Completá la tabla sin hacer las cuentas de dividir:

dividendo	*divisor*	*cociente*	*resto*
4400	*100*		
4444	*10*		
	100	*4*	*44*

A partir de esta variedad de problemas el docente podrá promover el análisis de la fertilidad del uso de las características del sistema de numeración decimal para operar con la unidad seguida de ceros a partir de la información que brinda la escritura del número.

Comparar sistemas de numeración

Explorar las características del sistema de numeración romano y compararlas con el sistema de numeración posicional decimal.

Los alumnos/as podrán aprender a usar los símbolos y reglas del sistema de numeración romana para leer y escribir números. El docente ofrecerá también oportunidades para que los alumnos/as comparen las características del sistema de numeración romana con el decimal considerando cantidad de símbolos, valor absoluto y relativo, operaciones que involucra, uso del cero, etc.
Por ejemplo:
Colocar V o F y justificar o dar ejemplos:
- El sistema de numeración romano no necesita un símbolo para representar el 0.
- El sistema de numeración decimal tiene más símbolos que el romano.
- En los dos sistemas siempre sucede que un número que se escribe con más símbolos es más grande.

Explorar diversos sistemas de numeración posicionales, no posicionales, aditivos, multiplicativos, decimales y analizar su evolución histórica.

El docente podrá seleccionar algunos sistemas de numeración no posicionales y otros posicionales, algunos aditivos, algunos multiplicativos y otros mixtos, etc. A partir de la información sobre símbolos y reglas de cada sistema, se analizarán las características de cada uno. La comparación entre ellos permitirá profundizar en el análisis del sistema decimal. También es necesario proveer a los alumnos/as de información que les permita considerar cómo la evolución de los sistemas de numeración ha facilitado la escritura y el cálculo. Por ejemplo: *Los nombres de los números en guaraní indican que a veces se suma y a veces se multiplica: Peteî es el 1; Mokôi es el 2, Pa es el 10, Pateî es el 11; Mokôipa es el 20; Sa es el 100. ¿Cómo se dirá 200? Colocar V o F y justificar o dar ejemplos.*
- Los sistemas de numeración chino y egipcio no necesitan un símbolo para representar el 0.
-El sistema de numeración decimal tiene más símbolos que el romano.
- En el sistema decimal, si un número entero se escribe con más símbolos es más grande que otro que se escribe con menos símbolos.

Identificar relaciones entre el sistema de numeración decimal posicional y algunos de los sistemas de medida, apoyados en las relaciones de proporcionalidad directa.

Cuando el docente proponga el estudio de las unidades convencionales de medida, promoverá el análisis de cómo, en nuestro sistema de medida, los múltiplos y submúltiplos en base 10 permiten operar a partir de la información que brinda la escritura del número y de la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros, apoyados en las relaciones de proporcionalidad directa. Por ejemplo: *¿A cuántos metros equivale 5.678 km?*
Completar la siguiente tabla:

Gramos	*4*	*8*	*10*	*12*
Miligramos				

Operaciones con Números Naturales

Orientaciones generales

¿Cómo se profundiza el estudio de las operaciones con números naturales en el Segundo ciclo respecto del Primer ciclo?

La enseñanza de las operaciones ha ido sin duda variando a lo largo de los años. Hace no más de 100 años el objetivo central era que los alumnos/as aprendieran a hacer las "cuatro cuentas". Actualmente es compartida la idea acerca de la insuficiencia del dominio de las cuentas para que los alumnos/as reconozcan la gama de problemas en los que dicha operación permite ser una vía de solución. Por otra parte, es reconocido también que no alcanza con saber hacer las cuentas para identificar y producir nuevas relaciones entre los números a partir de las propiedades de cada una de las operaciones.

Los alumnos/as llegan a Segundo ciclo luego de haber tenido variadas experiencias en la resolución de problemas que involucran a las cuatro operaciones, y conocen diversos recursos de cálculo para resolverlos. En el Segundo ciclo ampliarán la diversidad de problemas asociados a cada operación, profundizarán el estudio de las estrategias de cálculo ya conocidas, analizarán con mayor nivel de explicitación las propiedades de los números y de las operaciones que subyacen a dichos recursos, e iniciarán el estudio de nuevas características de los números en términos de múltiplos, divisores y la divisibilidad.

¿Por qué diferentes clases de problemas se consideran también objeto de enseñanza en el Segundo ciclo?

Habitualmente se asocian las operaciones a algunas acciones: "sumar es agregar", "restar es quitar", "multiplicar es sumar reiteradamente un mismo número" y "dividir es repartir". Ahora bien, esta asociación entre una operación y una acción presenta algunas dificultades. Tomemos por ejemplo la división. Es cierto que muchos problemas de división involucran un reparto. Pero es posible pensar problemas de reparto que se resuelvan con una suma, por ejemplo: *"Se reparten 25 chupetines en un grado y 25 chupetines en otro grado,¿cuántos se repartieron entre los dos grados?"*. Por otro lado existen otras clases de problemas que pueden resolverse a través de una división y no implican un reparto. Por ejemplo, *"Tengo $ 213 para viáticos, si todos los días gasto $7, ¿para cuántos días me alcanza"?*.

Tanto para los problemas que se resuelven con sumas o restas, como para aquellos que se pueden resolver también con multiplicaciones y divisiones, existen "clases de problemas" que, para los alumnos/as, revisten niveles variados de complejidad. El estudio de estas "clases de problemas" abona a la construcción del sentido de cada una de las operaciones.

Respecto de la suma y resta en el Segundo ciclo, se les propondrá a los alumnos/as avanzar hacia sentidos más complejos de estas operaciones. Por ejemplo, aquellos problemas en los que la "incógnita" se encuentra en el estado inicial o en la transformación operada (*"La escuela recibió una donación de 347 libros, y ahora cuenta con 958 ejemplares. ¿Cuántos libros tenía la biblioteca antes?"*, *"La biblioteca tenía 324 libros y ahora tiene 6834, ¿cuántos recibió?"*). Otros problemas involucran utilizar varias sumas y restas, muchos datos, distintas maneras de presentar la información, reconociendo y registrando los distintos cálculos necesarios para su resolución.

Para la multiplicación y la división se propone que los alumnos/as se enfrenten a algunos tipos de problemas ya conocidos y otros tipos de problemas que les resultarán nuevos. Se incluye problemas que involucran series proporcionales (*"Un contenedor pesa 1.245 kg, cuántos kg pesarían 87 contenedores iguales?"*), organizaciones rectangulares (*"Para una conferencia se ubicaron 56 filas y en cada una 34 asientos, ¿cuántas personas pueden asistir sentadas?"*), combinatoria (*"¿De cuántas maneras diferentes pueden sentarse 5 amigos en el cine uno al lado del otro?"*), análisis del resto (*"¿Cuántos micros hacen falta para trasladar 453 personas si en cada micro entran 25 personas?"*),

iteraciones (*"Tengo $ 256 para viáticos, si cada día gasto 17, ¿para cuántos días me alcanza?"*), relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto (*"¿Cuántas cuentas pueden pensarse que tengan divisor 13 y cociente 14?"*), entre otros. Cada tipo de problemas favorece la utilización de procedimientos distintos, por ejemplo, entre las estrategias para resolver el problema de combinatoria mencionado, seguramente aparecerán diagramas de árbol, mientras que para el problema de iteración, algunos alumnos/as realizarán restas o sumas sucesivas. Reconocer multiplicaciones y divisiones en dichos problemas será el punto de llegada a partir del trabajo de toda la clase. La diversidad de problemas de cada operación se constituye, desde esta perspectiva, en objeto de estudio y para ello será necesario que el docente promueva una reflexión colectiva sobre las similitudes y diferencias entre los problemas, los procedimientos utilizados y los posibles de utilizar.

Para cada año se explicitan las clases de problemas a abordar incluyendo ejemplos con la intención de comunicar el grado de complejidad a proponer y el tipo de números a tratar (para el mismo año se proponen tamaños de números muy diferentes según la clase de problemas). La calculadora será una herramienta permanente en todas las clases en las cuales el objetivo no sea el cálculo a resolver sino identificar cuáles cálculos posibles – u otras estrategias – permiten resolver la situación planteada.

¿Por qué diversas maneras de resolver un mismo problema?

En la clase, el docente deberá fomentar la convivencia de estrategias variadas, ya que un mismo problema puede resolverse con varias operaciones o recursos. Para que la variedad de procedimientos aparezca en el aula será necesario favorecer el despliegue, por parte de los alumnos/as, de estrategias propias a partir de algunos conocimientos que les permitan comenzar a abordar el problema planteado. El docente presentará los problemas sin exigir una estrategia particular, sin adelantar qué operaciones permiten resolverlos y sin exigir una forma de planteo o representación única. Es responsabilidad del alumno/a resolver el problema por sus propios medios. Es esperable entonces que, en este proceso, aparezcan estrategias incompletas, respuestas incorrectas, recursos poco económicos, y algunos errores.

Será luego responsabilidad del maestro/a promover instancias para analizar las diferentes maneras de resolver que aparecieron, cuáles son "parecidas" entre sí, y cuáles no, los errores que pudieran haber surgido, identificar las más pertinentes y argumentar sobre su validez. Este espacio colectivo promoverá avances en los recursos de los alumnos/as que los ayudarán a enfrentarse en mejores condiciones a los problemas siguientes.

¿Qué estrategias de cálculo se consideran objeto de enseñanza?

En el transcurso del Segundo ciclo – y también como parte del proceso de construcción de sentido de las operaciones -, es deseable que los alumnos/as logren desplegar estrategias variadas al resolver un cálculo, teniendo en cuenta la situación y los números involucrados, y que puedan controlar los resultados obtenidos. Entre las estrategias propuestas para cada una de las cuatro operaciones, se incluye prioritariamente el cálculo mental considerado como cálculo reflexionado. Esta clase de cálculo no implica necesariamente "no escribir", sino que supone que existen diferentes maneras de calcular y que se puede elegir la forma más adecuada a cada situación y en función de los números que están en juego. Desde esta concepción, cada cálculo representa un problema por resolver. Será necesario que el maestro/a propicie la recuperación o reconstrucción de un repertorio de cálculos en memoria que sirva de apoyo para resolver nuevos cálculos. El trabajo en torno al cálculo mental se basa también en la utilización de composiciones y descomposiciones de los números en función de las características del sistema de numeración decimal. Resultará indispensable, además, un trabajo de reflexión colectiva sobre los cálculos, considerándolos como objeto de estudio en sí mismos, para permitir la validación de recursos propios, la incorporación de estrategias de otros y el análisis de relaciones y propiedades del sistema de numeración y las operaciones.

Las maneras en las que se puede componer o descomponer los números para cada cálculo involucran propiedades que inicialmente serán implícitas y luego explícitas. Por ejemplo, para multiplicar 1250 x 4, los alumnos/as de 4º podrán resolver 1000 x 4 y 250 x 4 sumando luego ambos resultados. En 5º

año se propone identificar y nombrar las propiedades asociativa, distributiva, conmutativa, así como reconocer sus ocasiones de uso para diferentes cálculos mentales. Por ejemplo 1250 x 4 = 1250 x 2 x 2 ó 1250 x 4 = 1250 x 10 – 1250 x 6, etc.

Otro recurso de cálculo que se espera que los alumnos/as usen cotidianamente es la calculadora. Cuando la situación o los números involucrados lo requieran, la calculadora podrá elegirse como un instrumento adecuado para resolver problemas o cálculos. En la vida cotidiana, un adulto no duda en calcular mentalmente el triple de 5.000 y le resulta obvio que para resolver 234.365 x 3.872 conviene usar la calculadora. Esta posibilidad de elección de la forma de calcular que mejor se adapta a los números, también debe ser propiciada en la escuela. Se propone además que los alumnos/as verifiquen los resultados obtenidos mediante otra estrategia usando la calculadora.

Es considerado también objeto de estudio el cálculo estimativo o aproximado. Se presentan problemas que requieren sólo una respuesta aproximada (*"Tengo que pagar juntas 7 cuotas de $ 1239, ¿alcanza con pedir un préstamo de 10.000?"*) y problemas que demandan estimar el resultado de cálculos a partir de redondeos (*"¿4534 x 5 será mayor o menor que 20.000?", "4431 x 4, ¿estará entre 10000 y 20000 o entre 20000 y 30000?"*). Otro propósito consiste en que permite anticipar y controlar resultados obtenidos mediante otros recursos de cálculo. El docente podrá solicitar a los alumnos/as que anticipen la cantidad de cifras del cociente sin hacer la cuenta, apoyados en la multiplicación del divisor por la unidad seguida de ceros. Por ejemplo, para 3822: 7 pensar *"como 7 x 100 es igual a 700 y 7 x 1000 es 7000 el cociente de 3822 : 7 estará entre 100 y 1000, es decir tendrá 3 cifras"*.

Otro aspecto consistirá en avanzar en el estudio de variados algoritmos. Los alumnos/as llegan al Segundo ciclo conociendo –aunque no siempre dominando– diversas cuentas. El maestro/a propondrá el análisis y comparación de algoritmos diversos mediante escrituras que representen las relaciones establecidas a través de cálculos mentales que los alumnos/as ya han tratado. Se propiciará el registro de los cálculos intermedios como favorecedores del control por parte de los alumnos/as (por ejemplo, escribir multiplicaciones y restas en las divisiones, identificar qué multiplicaciones se realizan "en cada renglón" al multiplicar por números de dos cifras escribiendo ceros sin "dejar el lugar", etc.). Los algoritmos convencionales "esconden" muchos de los pasos intermedios, las propiedades de las operaciones y descomposiciones de los números. Se propone que la escuela en cambio, "muestre" un mayor despliegue que permita hacer explícitas dichas relaciones "ocultas". Se prioriza, sin duda, la comprensión de los cálculos a la velocidad, ya que para los casos en que ésta es imprescindible, la calculadora será el mejor recurso.

Como ya ha sido mencionado, es objeto de enseñanza también, el análisis de la conveniencia de uno u otro recurso de cálculo a utilizar según los números involucrados. Se espera que los alumnos/as puedan identificar, frente a problemas que exigen realizar cálculos como 2000 + 2500, 1500 x 4, 33300: 3; la innecesariedad de cálculos algorítmicos y que desplieguen directamente recursos de cálculo mental. La toma de decisiones y el análisis de la conveniencia de diferentes recursos, son también contenidos que aparecen en cada año.

¿Cómo abordar el estudio de los múltiplos , divisores y la divisibilidad?

El maestro/a propondrá algunos problemas que involucren las nociones de múltiplos y divisores que los alumnos/as podrán resolver por sus propios medios, apoyados en sus conocimientos sobre la multiplicación y la división. Sus estrategias, junto con otras que se podrían proponer para la discusión, circularán en el aula para ser analizadas y comparadas. A partir de dichos problemas y los recursos desplegados se identificarán estas nociones. Por ejemplo: *"Para un cumpleaños se van a armar bolsitas con golosinas. Si ponen 5 golosinas en cada bolsita, no sobra ninguna. Si ponen 4 en cada bolsita, tampoco sobra ninguna. ¿Cuántas golosinas se han comprado en total, si se sabe que fueron más de 50 pero menos de 100? ¿Hay una única posibilidad?"*. No se espera presentar un método único de resolución de problemas, ni de cálculo de múltiplos y divisores comunes. Los niños/as podrán armar escalas de 4 en 4 y de 5 en 5, y buscar números comunes que cumplan las condiciones del problema.

Los números "pequeños" en los primeros problemas favorecerán la aparición de estrategias variadas y el control sobre los procedimientos que se ponen en juego. En problemas posteriores, el maestro/a podrá proponer números mayores con el objetivo de que los alumnos/as exploren otros modos de resolver, o bien, seleccionen estrategias más económicas que hayan circulado en clase. Recién luego del análisis de estos primeros problemas, las ideas de múltiplos y divisores serán explícitas.

Otros problemas implican usar múltiplos y divisores para realizar descomposiciones multiplicativas, encontrar resultados de multiplicaciones, cocientes y restos, y decidir la validez de ciertas afirmaciones. Se trata de favorecer un tipo de trabajo exploratorio. Por ejemplo: "*Sabiendo que 1680 : 48 = 30, sin hacer la cuenta, marcá en cuáles de las siguientes divisiones (1680 : 30 ; 1680 : 24 ; 1680 : 60) podés estar seguro que el resto va a ser 0. Justificá tu respuesta*". Se espera que los alumnos/as aprendan a identificar que si 1680 : 48 = 30, 48 x 30 = 1680 y entonces 1680 : 30 = 48; también que 1680 : 60 será la mitad, es decir, dará 24 y por lo tanto el resto será cero. Esta clase de trabajo implica descomponer de la manera más conveniente los factores de la multiplicación para establecer, por ejemplo, el cociente y resto de otras divisiones.

Por último, se proponen problemas que implican la elaboración, el análisis y el uso de criterios de divisibilidad para establecer relaciones numéricas, anticipar resultados sin resolver cálculos y producir argumentos acerca de la validez de ciertas afirmaciones. Por ejemplo: *Sin hacer la cuenta de dividir, establecé si los siguientes números son divisibles por 6 (7.523 – 366 – 444 – 1.989 – 1.998)"o "¿Será cierto que si un número es divisible por 4 y por 2, también es divisible por 8? Y si un número es divisible por 2 y por 5, ¿será divisible por 10?*

4º	5º	6º
Suma y resta		
Resolver problemas que involucran distintos sentidos de la suma y la resta, identificando cuáles son los posibles cálculos que los resuelven	**Resolver problemas que involucran significados más complejos de la suma y la resta, identificando los cálculos que los resuelven**	**Resolver variedad de problemas y cálculos de suma y resta**
El maestro/a propondrá la resolución de problemas para retomar el trabajo con los sentidos más sencillos de la suma y la resta abordado en el ciclo anterior, y también para avanzar en el estudio de nuevos significados. Los niños/as podrán utilizar calculadora para resolver los problemas y para controlar los resultados que han obtenido, dado que el foco del trabajo será la identificación y comprensión de las operaciones que resuelven la situación y no las estrategias de cálculo. Algunos problemas más complejos son los siguientes: Problemas en los que el valor desconocido se encuentra al principio: *En una escuela se realizó una campaña de donación de libros para mejorar la biblioteca. Se donaron 347 libros, y ahora la biblioteca cuenta con 958 ejemplares. ¿Cuántos libros tenía la biblioteca antes de la colecta?* La elección de números "alejados" entre sí y "no redondos" favorece que los alumnos/as abandonen estrategias asociadas al conteo e intenten desarrollar procedimientos asociados al cálculo; por ejemplo, podrían realizar sumas sucesivas para llegar desde 347 hasta 958; también podrían plantear la resta entre ambas cantidades. Problemas en los que ocurren varios cambios: *Julieta colecciona monedas. Para su cumpleaños, su abuelo le regaló 15 y su hermano le regaló otras 6. Como tenía algunas repetidas, Julieta le regaló 20 a una amiga que también colecciona monedas. ¿Cómo cambió la colección de monedas de Julieta? ¿Le quedaron más monedas o menos monedas que antes de su cumpleaños? ¿Cuántas más o cuántas menos?* Los números involucrados en este tipo de problema son pequeños, dado que este es uno de los sentidos más complejos de la suma y la resta.	Será necesario que los niños/as utilicen la calculadora, de modo que el foco del trabajo esté en la selección de datos y la identificación de relaciones entre los valores que se proponen, y no en la resolución de cuentas. *Carolina le debe $1400 a Jorge. Un día salieron a pagar cuentas y Jorge no llevó dinero; Carolina pagó $500 en una cuenta que debió pagar él. Otro día que Carolina no llevó dinero, Jorge pagó $100 en una cuenta de ella. Ahora van a saldar sus deudas. ¿Quién le debe a quién? ¿Cuánto?* Este tipo de problemas varía según el lugar en el que se encuentre el valor desconocido. Los números que se elijan podrían ser pequeños o bien "redondos" ya que la mayor dificultad se encuentra en la comprensión de la situación. Otro tipo de problemas involucra varios cambios. Por ejemplo: *Pedro jugó dos partidos de figuritas. En el primer partido perdió 24 figuritas. En el segundo no recuerda qué ocurrió, pero sabe que al terminar ambas partidas, en total había ganado 10 figuritas. ¿Qué pasó en la segunda vuelta? ¿Ganó o perdió? ¿Cuántas figuritas?* Los niños/as suelen encontrar dificultades para resolver estos problemas, aún con números pequeños, debido a la compensación entre pérdidas y ganancias, y a que no se dispone de valores iniciales ni finales de referencia. Una estrategia posible es que los niños/as consideren cantidades iniciales hipotéticas de figuritas, y que posteriormente analicen que la respuesta al problema es independiente de estas cantidades. Se propone también la resolución de problemas en los cuales la información se presente en distintos formatos (tablas, gráficos, enunciados), de modo que los niños/as deban	Se trata de proponer problemas que involucran sumas y restas, de varios pasos, brindando la información en diferentes formatos -enunciados, dibujos, tablas de valores-, con datos de más o de menos, de modo de profundizar y afianzar el trabajo realizado en 5°. Los problemas referidos a estrategias de cálculo deberán propiciar la utilización y explicitación de las propiedades de los números y de las operaciones. Por ejemplo: *Usando que 5134 + 6226 = 11360, determiná los resultados de los siguientes cálculos:* *5144 + 6226 =* *7134 + 6226 =* *51340 + 62260 =* Los niños/as deberán reconocer que para resolver 5144 + 6226, pueden utilizar el resultado anterior, dado que 5144 = 5134 + 10. De este modo, 5144 + 6226 = 5134 + 10 + 6226, es decir, 11360 + 10 = 11370. Deberá explicitarse la utilización de descomposiciones aditivas de uno de los valores y la posibilidad de cambiar de lugar y agrupar de diferentes modos los números sin alterar el resultado (propiedades conmutativa y asociativa). *Determiná si las siguientes igualdades son V o F, sin hacer las cuentas. Justificá tu respuesta:* *440 + 600 = 600 + 440* *500 – 150 = 150 – 500* *378 + 20 + 12 = 390 + 20* *527 – 15 = 527 – 10 – 5* *699 – 10 – 1 = 699 – (10 – 1)* La validez de estas igualdades puede analizarse a la luz de las descomposiciones aditivas de los números en juego y de las propiedades asociativa y conmutativa, las cuales deberán ser explicitadas.

Problemas para calcular la diferencia entre dos números: *Juana nació en 1983. ¿Cuántos años cumplirá en 2020?*
Será interesante que el maestro/a promueva la comparación de las diferentes estrategias de resolución de estos tipos de problemas y la identificación de los cálculos que permiten resolverlos.

Resolver problemas que involucran utilizar varias sumas y restas, muchos datos, distintas maneras de presentar la información, reconociendo y registrando los distintos cálculos necesarios para su resolución

Al proponerse problemas de mayor complejidad con información en distintos formatos (tablas, gráficos, enunciados) se hará necesaria la interpretación y la selección de los datos pertinentes para su resolución. También en estos problemas se propiciará la utilización de la calculadora de modo de enfocar el trabajo en la comprensión de las operaciones involucradas. Por ejemplo:
En un negocio tienen esta lista de precios:

Producto	*Precio*
Teléfono	*$230*
Televisor	*$600*
Video	*$250*
DVD	*$400*
Horno a microondas	*$510*
Impresora	*$320*
Monitor para computadora	*$660*

a) Mirta quiere comprar un televisor y un horno a microondas. ¿Cuánto dinero necesita?
b) ¿Cuánto dinero le falta a un señor que quiere comprar dos impresoras, si tiene $500?
Eugenia tiene ahorrados $1.800. Quiere comprar varios artículos en un mismo negocio: un reproductor de DVD que cuesta $450, una TV que cuesta $880 y un equipo de música que cuesta $530. Por pagar en efectivo le hacen un descuento de $125. ¿Le alcanza con lo que tiene ahorrado? ¿Le sobra? ¿Le falta? ¿Cuánto?
Será interesante propiciar instancias de discusión en las que se analicen los cálculos que han sido útiles para resolver los problemas.

seleccionar los datos pertinentes para resolver. Por ejemplo:
Completá los datos que faltan en esta tabla de puntajes de un juego

Jugador	*Primera ronda*	*Segunda ronda*	*Tercera ronda*	*Total*
Mariana	*12.400*	*7.334*	*7.879*	.....
Nicolás	*11.765*	.....	*8.970*	*29.230*
Lucio	*9.939*	*12.360*	.....	*33.590*

¿Por cuántos puntos le ganó Nicolás a Lucio en la primera ronda? ¿Quién ganó al finalizar el juego? ¿Por cuántos puntos le ganó a cada uno de los otros dos jugadores?

Será necesario que los niños/as utilicen la calculadora, de modo que el foco del trabajo esté en la selección de datos y la identificación de relaciones entre los valores que se proponen, y no en la resolución de cuentas.

Resolver cálculos mentales y estimativos de suma y resta, utilizando descomposiciones de los números y cálculos conocidos	Resolver cálculos mentales y estimativos de suma y resta utilizando descomposiciones de los números, cálculos conocidos y propiedades para anticipar resultados de otros cálculos sin resolverlos	
Se trata de proponer cálculos que promuevan la aparición de estrategias en las que se involucran descomposiciones de los números en juego y ciertas propiedades que quedarán implícitas. En el Primer ciclo se ha hecho alusión a la construcción de un repertorio de cálculos memorizados que favorecen el avance de las estrategias de cálculo que utilizan los niños/as. Sin embargo, será tarea del maestro/a de 4° propiciar esta construcción si no ha sido completa. También se apuntará a que los niños/as memoricen ciertos resultados que sirvan de base para realizar otros cálculos. Este repertorio podría incluir: - sumas del mismo número, con múltiplos de 10 de tres y cuatro cifras (250+250, 1500+1500, 800+800) - sumas y restas que dan 1000 (300+700, 1820-820) - sumas y restas de múltiplos de 1000 de cuatro cifras (3000+4000, 9000-2000) - sumas y restas de múltiplos de 1000 de cuatro cifras a cualquier número (3456+1000, 34+2000, 6543-3000) - restas que den múltiplos de 1000 de cuatro cifras (9756-756) - sumas de "miles", "cienes" y "dieces" de distinta cantidad de cifras (4000+600+20, 3200+200+30+6) Este trabajo puede llevarse a cabo a través de diferentes situaciones como por ejemplo, el registro en carteles de los resultados que "ya saben", juegos, etc. Estos resultados memorizados servirán de apoyo para desarrollar estrategias de cálculo mental y resolver otros cálculos. Por ejemplo: *Resolvé estos cálculos:* *650 + 150 =* *1.550 + 250 =* *3.150 + 4.350 =* *743 – 703 =* Para resolver 650 + 150 los niños/as podrían pensar 600 + 100 = 700, y 50 + 50 = 100; por lo tanto, 700 + 100 = 800. El análisis de cálculos como 743 – 703 permite volver sobre cuestiones vinculadas al valor posicional; en este caso, por ejemplo, establecer que el resultado es 40 puesto que el 4 de 743 es 40.	El maestro/a propondrá cálculos en los cuales los niños/as utilicen descomposiciones de los números y propiedades de las operaciones. Por ejemplo: *¿Cuáles de estos cálculos dan el mismo resultado que 134 + 226?* *100 + 200 + 34 + 26* *130 + 4 + 220 + 6* *13 + 4 + 22 + 6* *100 + 30 + 4 + 200 + 20 + 6* Para decidir, los niños/as deberán reconocer las descomposiciones correspondientes a cada número. Otro tipo de problema apunta a utilizar cálculos dados para resolver otros. Por ejemplo: *Usando que 134 + 226 = 460, determiná los resultados de los siguientes cálculos:* *144 + 226 =* *1134 + 226 =* *1340 + 2260 =* Los alumnos/as deberán reconocer que para resolver 144 + 226 pueden utilizar el resultado anterior, dado que 144 = 134 + 10. De este modo, 144 + 226 = 134 + 10 + 226, es decir, 460 + 10 = 470. Los cálculos mentales utilizan de modo implícito las propiedades conmutativa y asociativa de la suma. El maestro/a propiciará la explicitación de estas estrategias (cambiar el orden de los números y agruparlos de distintas maneras), brindando la información acerca de los nombres de cada propiedad utilizada. Es decir, el estudio de las propiedades será propuesto a partir del análisis de las diferentes composiciones y descomposiciones posibles para realizar cálculos mentales. Los problemas de cálculo estimativo apuntan a que los niños/as puedan anticipar el resultado aproximado de un cálculo, redondeando los números en juego a nudos cercanos. Por ejemplo:	

Los problemas estimativos apuntan a que los niños/as puedan anticipar el resultado aproximado de un cálculo, redondeando los números en juego a nudos cercanos. Por ejemplo:
Sin hacer la cuenta, decidí cerca de qué número van a dar los siguientes cálculos

209 + 302 =	*300*	*500*	*700*
530 + 199 =	*500*	*600*	*700*
720 – 219 =	*600*	*500*	*400*
956 – 119 =	*800*	*700*	*500*

Para resolver 530 + 199 los niños/as podrían pensar en 500 + 200 = 700, y establecer que el resultado va a estar cerca de 700. El uso de estrategias de redondeo no será espontáneo; el maestro/a podría sugerir a los alumnos/as que piensen en los números "redondos" más cercanos. El trabajo con cálculos estimativos será de utilidad para anticipar resultados de cálculos exactos, de modo de controlar si el resultado obtenido es razonable.
Otro tipo de problemas apunta a utilizar cálculos dados para resolver otros. Por ejemplo:
Usando que 134 + 226 = 460, determiná los resultados de los siguientes cálculos:
144 + 226 =
1134 + 226 =
1340 + 2260 =
Los niños/as deberán reconocer que para resolver 144 + 226 pueden utilizar el resultado anterior, dado que 144 = 134 + 10. De este modo, 144 + 226 = 134 + 10 + 226, es decir, 460 + 10 = 470.

Sin hacer la cuenta, decidí cerca de qué número van a dar los siguientes cálculos

1609 + 2302 =	*3.000*	*4.000*	*5.000*
5300 + 1999 =	*6.000*	*7.000*	*8.000*
7200 – 2199 =	*5.000*	*4.000*	*3.000*
3956 – 2119 =	*3.000*	*2.000*	*1.000*

Para resolver 5300 + 1999 los niños/as podrían pensar en 5000 + 2000 = 7000, y establecer que el resultado va a estar cerca de 7000. El trabajo con cálculos estimativos será de utilidad para anticipar resultados de cálculos exactos de tal modo de poder controlar si el resultado obtenido es razonable.

Multiplicación y división

Resolver problemas que involucran tratar con series proporcionales y con organizaciones rectangulares, utilizando la multiplicación y la división	**Resolver problemas sencillos que involucran multiplicaciones y divisiones: series proporcionales, organizaciones rectangulares, repartos y particiones**	**Resolver problemas que involucran relaciones de proporcionalidad directa y organizaciones rectangulares**
El maestro/a propondrá problemas con cantidades que estén relacionadas a través de una proporcionalidad directa, en los que se brinde el valor de la unidad, y en los cuales los números en juego evidencien la relación multiplicativa entre las cantidades involucradas. Por ejemplo: *Si un cajón tiene 25 botellas, ¿cuántas botellas habrá en 10 cajones?*	Se trata de proponer a los niños/as problemas que involucran relaciones de proporcionalidad directa en los cuales los números en juego evidencien la relación multiplicativa entre las cantidades involucradas. Por ejemplo: *Completá la siguiente tabla*	*El maestro/a propondrá problemas que involucran relaciones de proporcionalidad directa, de modo de poner en evidencia la relación multiplicativa entre las cantidades involucradas. Por ejemplo:* *En un negocio se venden hamburguesas en cajas de 30 unidades. Completá la tabla*

Si en 12 cajas hay 48 alfajores, ¿cuántos alfajores hay en cada caja?

No es requisito para la resolución de este tipo de problema que los alumnos hayan estudiado "proporcionalidad" como contenido específico; podrían resolver utilizando dibujos, tablas de valores, contando, sumando o restando sucesivamente, y también, multiplicando o dividiendo. Será interesante que el maestro/a propicie la circulación y el análisis de los distintos modos de resolución, mostrando su relación con la multiplicación y la división.

Los problemas de organizaciones rectangulares presentan elementos dispuestos en filas y columnas. Según cuál sea el lugar de la "incógnita" dentro del problema, éste se resolverá con una multiplicación o con una división. Los números en juego favorecerán la aparición de estrategias diversas. Por ejemplo:

Se van a hornear galletitas en una fuente que contiene 8 filas de 7 galletitas cada una. ¿Cuántas galletitas entran en esa fuente?

El contexto del problema y el uso de números pequeños propician la utilización del conteo a partir del dibujo de la situación. El aumento del valor de los números favorecerá el avance hacia estrategias ligadas al cálculo. Será importante que el maestro/a proponga un análisis de las situaciones en el que se ponga de relieve que todas las filas (y columnas) tienen la misma cantidad de elementos.

En un cine hay 150 butacas. Si se sabe que hay 15 butacas en cada fila, ¿cuántas filas hay?

No se espera que los niños/as utilicen la cuenta de dividir como única estrategia de resolución. En este caso, los números "redondos" favorecen la utilización de recursos de cálculo mental. Los alumnos/as podrían sumar reiteradamente 15 hasta llegar a 150, recurrir a productos memorizados, etc. El maestro/a propiciará la circulación y comparación de estrategias, y el análisis de la economía de unas frente a otras.

Cantidad de cajas		*12*	*10*	*1*	*5*	
Cantidad de botellas	*66*	*72*				*720*

Los alumnos/as podrían identificar que las cantidades están relacionadas a través de una multiplicación: 12 x 6 = 72. Esta misma idea podría ponerse en juego al buscar la cantidad correspondiente a 1 caja, puesto que será necesario recurrir a la división 72 : 12 = 6.

Para los problemas de organizaciones rectangulares, aún cuando los niños/as puedan desplegar estrategias diversas en la resolución, se espera que el maestro/a propicie un análisis explícito sobre las operaciones que permiten resolver estos problemas, de modo de favorecer el reconocimiento de la multiplicación y la división como las herramientas más adecuadas. Por ejemplo:

En un patio hay 11 filas de 8 baldosas cada una. Si se agregan 5 filas completas más, ¿cuántas baldosas tendrá en total el patio después de la reforma?

En un campo hay 25 filas de 16 árboles cada una. Este año van a plantar 8 filas completas más. Sin hacer la cuenta, decidí si estos cálculos permiten averiguar cuántos árboles tendrá el campo luego de agregar estas nuevas filas:

25 x 16 + 8 x 16 (25 + 8) x 16 25 x 16 + 8

El maestro/a propondrá también problemas de reparto y partición, en los que se analizará a la división como cálculo pertinente para construir una respuesta. Por ejemplo:

Reparto: *En una panadería se preparan paquetes de galletitas que contienen todos la misma cantidad. Cada día preparan 150 galletitas. Si se preparan 15 paquetes por día, ¿cuántas galletitas contiene cada paquete?*

Partición: En una panadería se preparan paquetes de galletitas que contienen todos la misma cantidad. Cada día se preparan 150 galletitas. Si se colocan 15 galletitas en cada paquete, ¿cuántos paquetes producen por día?

Cantidad de cajas	*30*	*31*	*32*	*35*		
Cantidad de hamburguesas					*120*	*180*

Para los problemas que involucran organizaciones rectangulares, se espera que los alumnos/as reconozcan la multiplicación y la división como las herramientas más adecuadas para resolverlos. El maestro/a propondrá situaciones en las que se apunta a analizar de qué manera se modifica la respuesta al modificar una o ambas cantidades en juego dentro de las organizaciones rectangulares. Será interesante establecer diferencias con problemas de proporcionalidad: al doble de filas y columnas no corresponde el doble del total como en aquéllos, sino el cuádruple; etc. Por ejemplo:

Un patio tiene 10 filas de 9 baldosas cada una. Si se duplica el largo y el ancho, ¿se duplicará la cantidad de baldosas?

Para un concierto se ubican 50 filas de 20 butacas cada una. Si se quiere cuadruplicar la cantidad total de butacas, señalá cuál o cuáles de estas formas de modificarlas permitirá lograrlo:

- *cuadruplicar la cantidad de filas*
- *cuadruplicar la cantidad de butacas por fila*
- *duplicar la cantidad de filas*
- *duplicar la cantidad de butacas por fila*
- *duplicar la cantidad de filas y la cantidad de butacas por fila*

Este tipo de problemas podrá vincularse con situaciones de cálculo de áreas, en el estudio de la Medida.

Resolver problemas que exigen usar la división para situaciones de repartos y particiones

El maestro/a propondrá problemas en los que hay que repartir cierta cantidad en forma equitativa. Los problemas de reparto se diferencian de los de partición porque en los primeros

Resolver problemas que implican analizar el resto de una división

Se trata de proponer problemas en los que sea necesario el análisis del resto de la división para construir una respuesta. Por ejemplo:

se pregunta por la cantidad que corresponde a cada parte, mientras que en los segundos se pregunta por la cantidad de partes en las que se hace el reparto. Por ejemplo: Reparto: *En una bombonería se preparan cajas de bombones todas con la misma cantidad. Ayer se prepararon 45 bombones y se acomodaron en 5 cajas. ¿Cuántos bombones se pusieron en cada caja?* Partición: *En una bombonería se preparan cajas de bombones todas con la misma cantidad. Ayer se prepararon 45 bombones y pusieron 5 en cada caja. ¿Cuántas cajas se armaron?* Si bien en ambos la división 45 : 5 permite dar respuesta al problema, el significado de cada parte de la cuenta es diferente. En el primer caso, el divisor indica la cantidad de partes en que se divide el total, y el cociente, la cantidad de bombones que tiene cada parte. En el segundo problema, los significados se invierten, y resulta menos evidente para los niños/as. Será interesante que el maestro/a propicie el análisis de estas diferencias, y que se reconozca que en ambos casos la división es el cálculo que permite arribar a una respuesta.	*En un negocio se embolsan 215 caramelos en 8 bolsas, todas con la misma cantidad. ¿Cuántos caramelos quedan sin embolsar?* En este problema es necesario tener en cuenta el resto de la división para poder responder. *Una empresa de turismo está organizando un viaje para un grupo de 383 personas. Para trasladarlas al aeropuerto van a utilizar micros. Cada micro tiene una capacidad para 30 personas. ¿Cuántos micros deberán utilizar para trasladar a todos los turistas, si en cada micro viaja la mayor cantidad posible de personas?* Este es un problema de partición en el que el cociente de la división 383 : 30 brinda sólo una parte de la información necesaria para construir la respuesta. Dado que el cociente es 12 y el resto es 23, los alumnos/as deberán interpretar que 12 micros no alcanzan para trasladar a todos los turistas (puesto que 23 de ellos quedarían sin viajar). Será necesario, entonces, tomar en cuenta el significado del resto para establecer que la respuesta al problema es 13 micros, y no 12.	
Elaborar y utilizar un repertorio de cálculos disponibles de multiplicación a partir de relaciones entre productos de la tabla pitagórica	**Resolver problemas que implican determinar la cantidad que resulta de combinar y permutar elementos por medio de diversas estrategias y cálculos**	**Resolver problemas que implican determinar la cantidad que resulta de combinar y permutar elementos**
El maestro/a promoverá la elaboración de un repertorio de cálculos de multiplicación y de división. Para ello, será de gran utilidad que presente situaciones de trabajo con la tabla pitagórica, dado que favorecerá el análisis de las regularidades y propiedades de la multiplicación y la división: - completar la tabla a través de diferentes estrategias (la columna y la fila de un mismo número, la columna del 6 calculando el doble de la del 3, la columna del 9 calculando la suma de las del 4 y el 5). - analizar diferentes relaciones que se presentan en la tabla (productos que se repiten: 3x8=4x6=6x4=8x3=24; productos terminados en 0, relaciones entre tablas: por ejemplo, la del 5 y la del 10). - usar los productos de la tabla para resolver divisiones.	Se espera que los niños/as avancen en el reconocimiento de la multiplicación como recurso de resolución de problemas en los que hay que combinar elementos de una, dos o tres colecciones diferentes, y en los cuales hay que variar o permutar elementos de una misma colección. Por ejemplo: *En un comedor se ofrece la posibilidad de armar un menú con una entrada, un plato principal y un postre. Las entradas posibles son: ensalada rusa, fiambre y sopa; el plato principal: ravioles con tuco, milanesa con papas y bife con ensalada; el postre: helado y flan. ¿Cuántos menúes diferentes se pueden armar?;* o bien, *¿Cuántos números de tres cifras se pueden formar utilizando el 3, el 4 y el 5, sin repetir ninguno?* Los alumnos/as podrán utilizar diversas estrategias para resolver (diagramas con flechas, cuadros, dibujos, sumas y multiplicaciones), las cuales convivirán en el aula para servir unas de control para otras. Será interesante, por lo tanto, que el maestro/a propicie la comunicación de los procedimientos posibles y se explicite la relación entre éstos y la multiplicación.	Se propone el estudio de problemas en los que hay que combinar elementos de una, dos o tres colecciones diferentes, y en los cuales hay que variar o permutar elementos de una misma colección. Por ejemplo: *¿Cuántos números de 3 cifras se pueden armar con el 6, el 7 y el 8 sin repetirlos? ¿Y si se pueden repetir? Se ha organizado un torneo de fútbol entre 6 equipos. Si juegan todos contra todos una sola vez, ¿cuántos partidos se juegan en total?* *En Argentina las patentes de los autos usan tres letras y tres números. ¿Cuántos autos permite registrar este sistema?* Los niños/as probablemente utilizarán diversas estrategias para resolver, y el maestro/a podrá proponer el análisis de algunas formas particulares de sistematización para el conteo, por ejemplo organizando la información en listas, cuadros ordenados o en diagramas de árbol. Este tipo de organización de la información no sólo permite ejercer un mayor control sobre el conteo de casos sino que también es propicia para ser vinculada con las estrategias de cálculo que resuelven esta clase de problemas.

Resolver cálculos mentales de multiplicaciones y divisiones que implican poner en juego el repertorio memorizado y propiedades de las operaciones y del sistema de numeración

El maestro/a propondrá problemas en los que sea necesaria la utilización de resultados memorizados para resolver otros cálculos. Por ejemplo:
Resolvé mentalmente:
3000 x 2 300 x 20 3 x 2000
150 x 12 101 x 7
En los tres primeros cálculos los niños/as podrían utilizar el resultado 2 x 3 y agregar ceros. En cambio, resolver 150 x 12 requiere que calculen productos parciales como 150 x 10 y 150 x 2, o 100 x 12 y 50 x 12, o bien 100 x 10, 100 x 2, 50 x 10 y 50 x 2, que provienen de la descomposición de los números involucrados.

Resolver problemas que implican determinar la cantidad que resulta de combinar elementos de dos colecciones distintas por medio de diversas estrategias y cálculos

Es probable que los niños/as desplieguen una diversidad de procedimientos para la resolución de estos problemas: dibujos, diagramas con flechas, cuadros, representaciones que involucran números; también podrían utilizar sumas y multiplicaciones. Se espera que esta diversidad conviva en la clase de manera que una forma de resolución pueda servir de control para otra. Por ejemplo:
¿Cuántos equipos diferentes de pantalón y remera pueden armarse combinando 4 remeras y 5 pantalones?
En una heladería se venden helados de frutilla, limón, dulce de leche, chocolate y vainilla. Si una persona pide un helado de dos gustos diferentes, uno de crema y otro de fruta, ¿cuántas combinaciones podría armar?

Resolver problemas que implican analizar el resto de una división y reconocer y usar la división en situaciones de iteración, resueltas inicialmente por medio de sumas, restas o multiplicaciones

Los problemas de iteración implican establecer cuántas veces entra un número dentro de otro, y cuánto sobra una vez realizada dicha partición. Este es uno de los sentidos más complejos de la división, y no se espera que los alumnos/as la

También se favorecerá la comparación entre unos y otros, de modo de estudiar la conveniencia de usar alguno en particular según los números en juego y la necesidad de garantizar la exhaustividad en el conteo de casos.

Resolver problemas que implican reconocer y usar el cociente y el resto de la división en situaciones de iteración

Los problemas de iteración implican establecer cuántas veces entra un número dentro de otro, y cuánto sobra una vez realizada dicha partición. Este es uno de los sentidos más complejos de la división, y no se espera que los alumnos/as la utilicen como estrategia única para resolver. Es probable que utilicen procedimientos diversos (sumas reiteradas, restas sucesivas, etc.); se apunta a que exploren diferentes modos de resolver, y se analice en clase la división como uno de los procedimientos posibles. Por ejemplo: *María tiene ahorrados $140 para sus vacaciones. Si gasta $12 por día, ¿para cuántos días le alcanza? ¿Cuánto le sobra? ¿Cuánto dinero más debería tener si quiere que le alcance para otro día?*

Resolver problemas que implican analizar las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto

Se trata de proponer problemas en los que se analice la división como una relación entre cantidades que cumplen ciertas condiciones. Por ejemplo:
Gabriela compró 77 caramelos para repartir entre sus compañeros de 5°. Si les dio 3 a cada uno y le sobraron 2, ¿cuántos son los compañeros de Gabriela?
Este es un problema de reparto en el cual el valor desconocido se encuentra en el lugar del divisor. Los niños/as deberán analizar la relación entre dividendo, divisor, cociente y resto para encontrar una respuesta.
Mateo hizo la cuenta 134 : 4 en la calculadora, y le dio 33,5. ¿Cómo podrías usar la calculadora para encontrar el resto de esta división?
Los problemas en los que hay que reconstruir el resto de la división implican centrar la atención en la parte entera del cociente en relación con el dividendo y el divisor. En este caso, será necesario establecer que 33 x 4 = 132, y por lo tanto el resto es 2 (la diferencia entre 132 y el dividendo, 134).

Resolver problemas que implican reconocer y usar el cociente y el resto de la división en situaciones de iteración

Los problemas de iteración implican establecer cuántas veces entra un número dentro de otro, y cuánto sobra una vez realizada dicha partición. Este es uno de los sentidos más complejos de la división, y no se espera que los alumnos/as la utilicen como estrategia única. Es probable que recurran a procedimientos diversos (sumas reiteradas, restas sucesivas, multiplicaciones); se apunta a que exploren diferentes modos de resolver, y se analice en clase la división como uno de los procedimientos posibles. Por ejemplo: *Sebastián tiene $730 en el cajero. Si saca $60 por día, ¿para cuántos días le alcanza? ¿Cuánto le sobra? ¿Cuánto debería tener guardado para que le alcance para un día más?*

Resolver problemas que implican analizar las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto, y considerar la cantidad de soluciones posibles en función de las relaciones entre los datos

El maestro/a propondrá problemas en los que se analice la división como un objeto que relaciona a un grupo de números en determinadas condiciones. Los problemas podrían tener solución única, más de una solución (varias, o infinitas), o ninguna solución, de modo de poner en juego diferentes condiciones que vinculan al dividendo, divisor, cociente y resto. Por ejemplo:
Al dividir un número por 50, el cociente fue 21 y el resto, 6. ¿De qué número se trata?
En este caso, el problema tiene una única solución, que puede hallarse al multiplicar cociente por divisor, y sumar el valor del resto. Se pone aquí en juego en forma directa la relación: D = d x c + r.
Completá, cuando sea posible, las siguientes cuentas de dividir. ¿Hay más de una posibilidad? ¿Cuántas podés encontrar?

48		.....	5	....		.....	5
.....	2	2	.....	4	8	7	....

utilicen como estrategia única para resolver. Es probable que aparezcan procedimientos diversos (sumas reiteradas, restas sucesivas, etc.); se apunta a que exploren diferentes modos de resolver, y se analice en clase la división como uno de los procedimientos posibles. Por ejemplo: *Pedro tiene $85 para comprar figuritas durante el mes. Si gasta $3 por día, ¿para cuántos días le alcanza? ¿Cuánto le sobra? ¿Cuánto dinero más debería tener si quiere que le alcance para otro día?*	No se espera que los niños/as utilicen esta estrategia inmediatamente; es probable que inicialmente resuelvan por medio de diversos cálculos para explorar posibles respuestas. Será interesante que el maestro/a propicie el análisis del procedimiento que involucra la relación entre las partes de la división. Otro tipo de problemas implica un análisis más preciso de las relaciones entre los cuatro números involucrados en la división. Podrían proponerse problemas con solución única o con más de una solución, de modo de poner en juego diferentes condiciones que vinculan a estos números. Por ejemplo: Solución única: *Al dividir un número por 50, el cociente fue 21 y el resto, 6. ¿De qué número se trata?* Más de una solución: *Completá, cuando sea posible, las siguientes cuentas de dividir* ..... | 3 ..... | 4 ..... 4 ..... 3 La cantidad de soluciones, en este caso, está determinada por el valor del divisor: si el divisor es 3, entonces el resto sólo puede ser 0, 1 ó 2, ya que el resto de la división es siempre menor que el divisor. Por lo tanto, habrá en el primer caso tres soluciones posibles, a saber: dividendo 12, resto 0; dividendo 13, resto 1; dividendo 14, resto 2. Los alumnos/as probablemente hallen una solución (la que tiene resto cero); será necesario que el maestro/a propicie el análisis de la posibilidad de hallar más de una.	En cada uno de estos cálculos existen cuestiones diferentes para analizar. Por ejemplo, en la primera cuenta, existen muchos pares de números que podrían ponerse en los lugares vacantes: resto 0, divisor 24; resto 2, divisor 23; resto 4, divisor 22; etc. En la segunda cuenta, los pares pueden ser infinitos: cociente 1, dividendo 7; cociente 2, dividendo 12; cociente 3, dividendo 17; cociente 4, dividendo, 22; etc. Los niños/as suelen fijar el dividendo, y no el cociente, dado que siguen el orden "natural" de la cuenta de dividir; será, por lo tanto, en un principio, un trabajo exploratorio de búsqueda de posibilidades. El maestro/a podría sugerir algunos valores para el cociente, de modo de encontrar el dividendo a partir de este nuevo dato. La tercera cuenta también tiene infinitas soluciones; sin embargo, los niños/as deberán advertir que el valor del divisor está determinado por el valor del resto: el divisor debe ser mayor que 5. En el último caso, esta misma condición determina la no existencia de solución.
Resolver problemas de varios pasos con las cuatro operaciones y diferentes modos de presentar la información	**Resolver problemas de varios pasos con las cuatro operaciones y diferentes modos de presentar la información**	**Resolver problemas de varios pasos con las cuatro operaciones y diferentes modos de presentar la información**
Será interesante que los alumnos/as puedan analizar la diversidad de cálculos que permiten resolver estos problemas, para lo cual el maestro/a propiciará la circulación de procedimientos posibles. Por ejemplo: *Diego entrega diarios todos los días en 5 edificios y en 10 oficinas. En cada lugar entrega 20 diarios. ¿Cuántos diarios vende por día?* Los niños/as podrían sumar 5 + 10 y luego multiplicar por 20, o bien calcular los productos 5 x 20 y 10 x 20, y sumar los resultados, ya que se trata de cálculos equivalentes. Otros problemas de varios pasos brindarán la información en registros, como tablas, cuadros, dibujos, etc. Se apunta en estos casos a que los niños/as seleccionen los datos necesarios para resolver el problema de un conjunto de datos que se	El maestro/a propondrá problemas en los que sea posible analizar la diversidad de cálculos que permiten resolverlo, para lo cual será necesario favorecer la circulación de los procedimientos posibles. Por ejemplo: *Un producto que vale $14.000 al contado, puede pagarse de distintas maneras en planes de cuotas:* *Plan 1: 12 cuotas de $1.500 cada una* *Plan 2: 6 cuotas de $2.800 cada una* *Plan 3: 3 cuotas de $5.200 cada una* *¿Cuánto más caro resulta pagar en 12 cuotas que al contado? ¿Y en 6 cuotas? ¿Y en 3?* Otros problemas de varios pasos brindarán la información en formatos como tablas, cuadros, dibujos, etc. Se apunta en estos casos a que los alumnos/as seleccionen los datos necesarios	Se trata de proponer problemas que involucran varias operaciones y analizar la diversidad de cálculos que permiten resolverlos. Por ejemplo: *Laura fue a comprar ropa en un negocio que vende al por mayor. Compró 12 camisas a $21 cada una, 24 remeras a $11 cada una, y 40 polleras a $56 cada una. Como tuvo que devolver 20 pantalones que había comprado antes, a $51 cada uno, se lo descontaron del total que debía pagar. El taxi para ir y volver del negocio le costó $40. ¿Le alcanzó el dinero, si llevó $2.000?* En algunos problemas será interesante analizar el modo en que pueden escribirse los procedimientos en una sola expresión, de manera de comenzar el estudio de la jerarquía de las operaciones en función de las relaciones que se proponen en la situación. En el problema anterior, una escritura posible

ofrecen, y a que interpreten la información que se brinda en función del modo en que se organiza el portador. Los alumnos/as podrán utilizar calculadora para resolver los problemas y para controlar los resultados que han obtenido, dado que el foco del trabajo será la comprensión de las operaciones que resuelven la situación y no las estrategias de cálculo.	para resolver el problema y a que interpreten la información que se brinda en función del modo en que se organiza el portador.	para calcular cuánto gastó Laura es: 12 x 21 + 24 x 11 + 40 x 56 – 20 x 51 + 40, teniendo cada parte un significado específico en el contexto del problema. Otros problemas de varios pasos brindarán la información en registros, como tablas, cuadros, dibujos, etc. Se apunta en estos casos a que los alumnos/as seleccionen los datos necesarios para resolver el problema de un conjunto de datos que se ofrecen, y a que interpreten la información que se brinda en función del modo en que se organiza el portador.
Resolver problemas realizando cálculos estimativos de multiplicación y división para anticipar, resolver y controlar resultados		
Se trata de proponer problemas en los cuales sea suficiente realizar una estimación o un cálculo aproximado para producir una respuesta. Por ejemplo: *Pablo quiere comprar 9 cajas de bombones para regalar. Cada caja cuesta $18. Si tiene $190, ¿le falta? ¿le sobra?* Este tipo de problemas puede resolverse a partir de redondear alguna de las cantidades; por ejemplo, podrían considerar que 18 está cerca de 20, y como 20 x 9 = 180, le sobra; o bien, que con $190 le alcanza para 10 cajas, puesto que 10 x 19 = 190. Muchos niños/as, sin embargo, utilizarán cálculos exactos para responder. Será interesante discutir si es necesario brindar un resultado exacto o si alcanza con aproximar un valor para responder. Otro tipo de problemas exige determinar la cantidad de cifras del cociente, antes de realizar una división, de tal manera de encuadrarlo entre números naturales. Por ejemplo: Juan quiere repartir 245 libros en 5 cajas, todas con la misma cantidad. Decidí sin hacer la cuenta si la cantidad de libros en cada caja será un número entre 1 y 10, entre 10 y100 o entre 100 y 1000. ¿Y si fueran 3822 libros para repartir en 7 cajas? Se espera que los alumnos/as aprendan a apoyarse en multiplicaciones por la unidad seguida de ceros para determinar la respuesta. Por ejemplo: "como 7 x 100 es igual a 700 y 7 x 1000 es 7000 el cociente de 3822 : 7 estará entre 100 y 1000". Las estimaciones y aproximaciones serán útiles también para anticipar resultados de cálculos exactos cuando éstos sean necesarios, y en el trabajo con los algoritmos.	**Resolver cálculos mentales de multiplicaciones y divisiones que implican poner en juego propiedades de las operaciones y del sistema de numeración** El maestro/a propondrá problemas en los que sea necesaria la utilización de resultados memorizados, los conocimientos de los niños/as acerca de la multiplicación por la unidad seguida de ceros y ciertas relaciones entre los números en juego. Por ejemplo: *Resolvé mentalmente:* *12 x 10 12 x 20 12 x 30 12 x 40* *70 x 100 70 x 200 70 x 300 70 x 400* *Sabiendo que 8 x 25 = 200, calculá sin hacer la cuenta:* *16 x 25 80 x 25 24 x 25 9 x 25 6 x 25* Para calcular 16 x 25, los niños/as deberán calcular el doble de 200, puesto que 16 x 25 = 2 x 8 x 25 = 2 x 200. En este tipo de razonamiento se utiliza de modo implícito la propiedad asociativa de la multiplicación. Para el cálculo de 9 x 25 será necesario sumar 200 + 25; para 6 x 25, será necesario restar 200 – 50. Estas estrategias se basan en la propiedad distributiva de la multiplicación, ya que: 9 x 25 = (8+1)x 25 = 8x25 + 1x25 = 200 + 25 6 x 25 = (8+2)x25 = 8x25 + 2x25 = 200 + 50 *Para hacer la cuenta 2.128 : 14, un chico primero hizo 2.128 : 2 y al resultado lo dividió por 7. ¿Obtendrá así el resultado correcto?* Esta estrategia se basa en una descomposición multiplicativa de los números: puesto que 14 = 2 x 7, entonces 2.128 : 14 = 2.128 : (2x7) = (2.128 : 2) : 7 *¿Será cierto que para dividir 912 : 6 se puede hacer 912 : 3 + 912 : 3? ¿Será cierto que se puede hacer 900 : 6 + 12 : 6?* En este caso se pone en juego la validez de la propiedad distributiva para la división, que sólo es válida si se descompone aditivamente el dividendo.	**Resolver cálculos mentales que implican poner en juego y explicitar las propiedades de los números y las operaciones** El maestro/a propondrá problemas en los que sea necesaria la utilización de resultados memorizados, los conocimientos de los niños/as acerca de la multiplicación por la unidad seguida de ceros, y ciertas relaciones entre los números en juego. Por ejemplo: *Resolvé de tres modos diferentes:* *48 x 30 29 x 40 55 x 400* Se propicia el uso de descomposiciones aditivas o multiplicativas de los números en juego, y la utilización implícita de las propiedades de la multiplicación. *Sabiendo que 45 x 22 = 990, calculá sin hacer la cuenta:* *15 x 22 450 x 22 90 x 220 46 x 22 49 x 22* Los alumnos/as deberán identificar, por ejemplo, que 90 x 220 = 45 x 2 x 22 x 10 = (45 x 22) x 2 x 10 = 990 x 2 x 10. En este tipo de razonamiento se utilizan, de modo implícito, las propiedades asociativa y conmutativa de la multiplicación. Para el cálculo de 49 x 22 será necesario sumar 990 + 88. Esta estrategia se basa en la propiedad distributiva de la multiplicación, ya que: 49 x 22 = (45+4)x 22 = 45x22 + 4x22 = 990 + 88 Las instancias de análisis colectivo de problemas como éstos serán una buena oportunidad para explicitar las propiedades de las operaciones. Otros problemas propiciarán el análisis del alcance de estas propiedades. Por ejemplo: *Para resolver el cálculo 1.320 : 12, dos chicos pensaron así:* *1.320 : 12 = 1.200 : 12 + 120 : 12* *1.320 : 12 = 1.320 : 10 + 1.320 : 2* *¿Son correctas estas formas de resolver?*

Resolver problemas que involucran el uso de la calculadora para verificar y controlar los cálculos realizados por otros procedimientos

El maestro/a propiciará el uso de la calculadora como elemento de trabajo permanente para la resolución de cálculos y problemas que involucran multiplicar y dividir. Los niños/as podrán verificar en forma autónoma los resultados obtenidos por medio de estrategias de cálculo mental, estimativo y algorítmico, sin necesidad de recurrir siempre a la figura del maestro/a para validar los resultados. También resultará útil el uso de la calculadora para resolver aquellos problemas que apuntan en forma prioritaria al análisis del enunciado, de los datos, de las operaciones necesarias o del orden de los cálculos y no a la resolución del cálculo propiamente dicho.
Será necesario que los niños/as registren los cálculos realizados para poder analizar las diferentes maneras de resolverlos. Para resolver problemas que requieren más de un cálculo, el maestro/a podrá relevar si las calculadoras que utilizan sus alumnos/as son comunes o científicas, dado que las calculadoras comunes no respetan la jerarquía de las operaciones y exigen realizar los cálculos por separado.

Resolver problemas que implican analizar, comparar y utilizar cálculos algorítmicos de multiplicación y división por una y por dos cifras

El maestro/a propondrá el análisis y comparación de algoritmos diversos mediante escrituras que representen las diferentes relaciones establecidas a través de cálculos mentales. Por ejemplo:

		1	
		12	
135	135	135	135
X25	x25	x 25	x25
2500 (de 25x100)	1350 (135x10)	675 (5x135)	675 (5x135)
+ 750 (de 25x30)	+1350 (135x10)	+ 2700 (20x135)	+270- (2x135)
125 (de 25x5)	125 (25x5)	3375	3375
3375	3375		

Estos procedimientos se sirven de propiedades de los números y de las operaciones, pero las mantienen en un nivel implícito. Las instancias de análisis colectivo de estos problemas serán una buena oportunidad para explicitarlas.

Resolver problemas realizando cálculos estimativos de multiplicación y división para anticipar, resolver y controlar resultados

Se trata de proponer problemas en los cuales sea suficiente realizar una estimación o un cálculo aproximado para producir una respuesta. Por ejemplo:
Marcá con una cruz entre qué números, aproximadamente, va a estar el resultado de cada cálculo, sin resolverlos

	Menos de 1.000	*Entre 1000 y 10.000*	*Más de 10.000*
599 x 6			
799 x 20			
263 x 110			
2.490 :12			

Este tipo de problemas puede resolverse a partir de redondear alguna de las cantidades; por ejemplo, podrían considerar que 599 está cerca de 600, y como 600 x 6 = 3.600, está entre 1.000 y 10.000. También podría desestimarse la opción "menos de 1.000", considerando que 500 x 2 = 1.000, y en la multiplicación en cuestión ambos factores son mayores que en ésta. Otro tipo de problemas exige determinar la cantidad de cifras del cociente, antes de realizar una división, de tal manera de encuadrarlo entre números naturales. Por ejemplo:
Decidir cuántas cifras tiene el cociente de estas divisiones antes de hacerlas 2445 : 15 y 38237: 12. Se espera que los alumnos/as aprendan a apoyarse en multiplicaciones por la unidad seguida de ceros para determinar la respuesta. Por ejemplo: "como 15 x 100 es igual a 1500 y 15 x 1000 es 15000 el cociente de 2455 : 15 estará entre 100 y 1000, es decir tendrá 3 cifras".
Las estimaciones y aproximaciones serán útiles también para anticipar resultados de cálculos exactos cuando éstos sean necesarios, y en el trabajo con los algoritmos.

El análisis de la validez de ciertas propiedades favorece que los alumnos/as trabajen de modo explícito sobre errores usuales en el uso de las mismas.
También podría proponerse el estudio de los algoritmos de multiplicación y de división, para establecer las propiedades que permiten justificarlos.

Resolver problemas que involucran cálculos estimativos de multiplicación y división para anticipar, resolver y controlar los resultados

Se trata de proponer problemas en los cuales sea suficiente realizar una estimación o un cálculo aproximado para producir una respuesta. Por ejemplo:
Marcá con una cruz entre qué números, aproximadamente, va a estar el resultado de cada cálculo, sin resolverlos

	Menos de 1.000	*Entre 1000 y 10.000*	*Más de 10.000*
599 x 60			
799 x 200			
2630 : 110			
2.490 :12			

Este tipo de problemas puede resolverse a partir de redondear alguna de las cantidades; por ejemplo, podrían considerar que 599 está cerca de 600, y como 600 x 60 = 36.000, es mayor que 10.000. También podría desestimarse la opción "menos de 1.000", considerando que 500 x 10 = 5.000, que ya es mayor que 1.000, y en la multiplicación en cuestión ambos factores son mayores que en ésta. Las estimaciones y aproximaciones serán útiles también para anticipar resultados de cálculos exactos cuando éstos sean necesarios.

Será interesante proponer cuentas resueltas utilizando diferentes estrategias y propiciar el análisis de las operaciones intermedias que aparecen. Si, por ejemplo, se presentaran las cuentas anteriores sin detallar a qué cálculo corresponde cada línea, podrían proponerse preguntas como:

¿Qué cálculos se hicieron para obtener 1350 en la segunda cuenta? ¿Por qué 1350 está dos veces en la segunda cuenta y no aparece en las otras? ¿Qué cálculo se hizo para obtener 125? ¿Dónde está el 2700 de la tercera cuenta en la última? ¿Y en la segunda?

En el caso de la división, podría proponerse el análisis de diferentes procedimientos algorítmicos que los niños/as conozcan (por ejemplo, si provienen de países en los que usan otra forma de hacer la cuenta). Estos procedimientos son modos particulares de resolver un mismo cálculo, y cada uno de ellos pone en evidencia alguna propiedad de los números y de las operaciones que es interesante analizar.

Para la resolución de cuentas utilizando procedimientos algorítmicos, el maestro/a permitirá que los alumnos/as elijan qué cálculos intermedios registran y cuáles hacen mentalmente. Contar con esta libertad favorece la adquisición de autonomía por parte de los alumnos/as, quienes deberán tomar decisiones en base a sus propios criterios y conocimientos.

Uno de los procedimientos que se propone para el análisis es el algoritmo desplegado de la división. Éste no hace necesario distinguir entre las cuentas de dividir por una o más cifras: se inicia haciendo una estimación del cociente, utilizando multiplicaciones por 10, 100, 1000, etc. y sus múltiplos, y se explicitan las operaciones que se van realizando en los pasos intermedios (multiplicaciones, restas y sumas). Por ejemplo:

```
 5120          | 24
-2400  100x24  | 100
 2720
-2400  100x24  | 100
  320
 -240  10x24   | + 10
   80
 - 48  2x24    |   2
   32
  -24  1x24    |   1
    8          | 213
```

Resolver problemas que involucran el uso de la calculadora para verificar y controlar los cálculos realizados por otros procedimientos

El maestro/a propiciará el uso de la calculadora como elemento de trabajo permanente para la resolución de cálculos y problemas que involucran multiplicaciones y divisiones. Los niños/as podrán verificar en forma autónoma los resultados obtenidos por medio de estrategias de cálculo mental, estimativo y algorítmico, sin necesidad de recurrir siempre a la figura del maestro/a para validar los resultados. También resultará útil el uso de la calculadora para resolver aquellos problemas que apuntan en forma prioritaria al análisis del enunciado, de los datos, de las operaciones necesarias o del orden de los cálculos y no a la resolución del cálculo propiamente dicha.

Será necesario que los niños/as registren los cálculos realizados para poder analizar las diferentes maneras de resolverlos. Para resolver problemas que requieren más de un cálculo, el maestro/a podrá relevar si las calculadoras que utilizan sus alumnos/as son comunes o científicas, dado que las calculadoras comunes no respetan la jerarquía de las operaciones y exigen realizar los cálculos por separado.

Resolver problemas que implican analizar, comparar y utilizar cálculos algorítmicos de multiplicación y división

El maestro/a propondrá el análisis y comparación de algoritmos diversos de multiplicación y de división, mediante escrituras que representen las diferentes relaciones establecidas a través de cálculos mentales.

Además de proponer cálculos para resolver utilizando procedimientos algorítmicos, será interesante presentar cuentas resueltas mediante diferentes estrategias y propiciar el análisis de las operaciones intermedias que aparecen.

Resolver problemas seleccionando la estrategia de cálculo más adecuada según los números y cálculos involucrados

El maestro/a presentará diferentes situaciones que requieran de cálculo mental, algorítmico, aproximado y con calculadora, para que los alumnos/as puedan seleccionar el tipo de cálculo más pertinente, justificar y validar sus respuestas y considerar la razonabilidad de los resultados obtenidos.

Se podrá reflexionar en torno a la posibilidad de utilizar el mayor factor posible en cada caso (en el ejemplo, 200 en lugar de dos veces 100; 3 en lugar de 2 y 1). El trabajo reflexivo sobre los algoritmos de multiplicación y de división permite a los niños/as desarrollar una mejor comprensión y ejercer un mayor control sobre su funcionamiento.	Por ejemplo, será interesante plantear a los alumnos/as problemas en los que sea necesario analizar la conveniencia de usar cálculos mentales o calculadora, de acuerdo al tamaño y la "redondez" de los números: *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver usando calculadora y cuáles mentalmente?* *520 x 30 1000 x 120 44000 : 4 14.640 : 12* O problemas en los que se verifica con una estrategia los resultados obtenidos por la otra: *Resolvé estos cálculos mentalmente y verificá con la calculadora:* *7700 : 7 125 x 400* También pueden presentarse problemas en los que se necesita un cálculo aproximado para estimar la razonabilidad del resultado: *Un chico dijo que 1510 x 40 da menos que 60.000, ¿puede ser?* Y plantear problemas en los que se requiera analizar la conveniencia de usar el cálculo mental o el algorítmico: *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver mentalmente y cuáles con la cuenta?* *200 x 50 140 x 90 2346 x 21 3.410 : 62*	
Resolver problemas seleccionando la estrategia de cálculo más adecuada según los números y cálculos involucrados El maestro/a presentará diferentes situaciones que requieran de cálculo mental, algorítmico, aproximado y con calculadora, para que los alumnos/as puedan seleccionar el tipo de cálculo más pertinente, justificar y validar sus respuestas y considerar la razonabilidad de los resultados obtenidos. Por ejemplo, será interesante plantear a los alumnos/as problemas en los que sea necesario analizar la conveniencia de usar cálculos mentales o calculadora, de acuerdo al tamaño y la "redondez" de los números: *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver usando calculadora y cuáles mentalmente?* *520 x 3 1000 x 12 4400 : 4 1464 : 12* O problemas en los que se verifica con una estrategia los resultados obtenidos por la otra: *Resolvé estos cálculos mentalmente y verificá con la calculadora:* *7700 : 7 125 x 40* También pueden presentarse problemas en los que se necesita un cálculo aproximado para estimar la razonabilidad del resultado: *Un chico dijo que 1510 x 4 da menos que 6000, ¿puede ser?* Y plantear problemas en los que se requiera analizar la conveniencia de usar el cálculo mental o el algorítmico: *¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver mentalmente y cuáles con la cuenta?* *200 x 50 140 x 90 2346 x 21*		

Múltiplos, divisores y divisibilidad

	Resolver problemas que implican el uso de múltiplos y divisores, y múltiplos y divisores comunes entre varios números	**Resolver problemas que implican el uso de múltiplos y divisores, y múltiplos y divisores comunes entre varios números**
	Se trata de presentar una variedad de problemas para favorecer la aparición de distintas estrategias de resolución. Estas estrategias, junto con otras que se podrían proponer para la discusión, circularán en el aula para ser analizadas y comparadas. No se espera presentar un método único de resolución de problemas ni de cálculo de múltiplos y divisores comunes. Por ejemplo: *Tres personas corren alrededor de un lago. Una tarda 4 minutos en dar la vuelta, otra tarda 6 minutos y la tercera, 3 minutos. Si comienzan las tres a la misma hora, ¿cuántos minutos pasan hasta que se vuelven a encontrar por primera vez? Si corren durante una hora, ¿cuántas veces coinciden?* Los números son "pequeños", para favorecer la aparición de estrategias variadas y el control sobre los procedimientos que se ponen en juego. Para resolver, los alumnos/as podrían armar listados de múltiplos de 3, 4 y 6, y marcar aquellos comunes a los tres. *Se han comprado 40 chupetines y 24 caramelos. Se quieren repartir en bolsitas de tal manera que en cada una haya la misma cantidad de cada tipo de golosina, y que dicha cantidad sea la mayor posible. ¿Cuántas bolsitas se van a armar?* En este problema se apunta a encontrar el divisor común mayor entre dos números. Tampoco en este caso se esperan procedimientos únicos. Los niños/as podrían, por ejemplo, armar listados de divisores de los números en juego, y buscar el mayor entre los que aparecen en ambos listados.	El maestro/a propondrá una variedad de problemas para favorecer la aparición de distintas estrategias de resolución. Estas estrategias, junto con otras que se podrían presentar para la discusión, circularán en el aula para ser analizadas y comparadas, y los alumnos/as podrán avanzar hacia la utilización de las más económicas. Sin embargo, no se espera presentar un método único de resolución de problemas ni de cálculo de múltiplos y divisores comunes. Por ejemplo: *Para un cumpleaños se van a armar bolsitas con golosinas. Si ponen 5 golosinas en cada bolsita, no sobra ninguna. Si ponen 4 en cada bolsita, tampoco sobra ninguna. ¿Cuántas golosinas se han comprado en total, si se sabe que fueron más de 50 pero menos de 100? ¿Hay una única posibilidad?* Los niños/as deberán buscar múltiplos comunes de 5 y de 4, mayores que 50 y menores que 100. Para resolver podrían armar listados de múltiplos de 4 y 5, y controlar las condiciones sobre estos listados. *Se han comprado 40 chupetines y 24 caramelos. Se quieren repartir en bolsitas de tal manera que en cada una haya la misma cantidad de cada tipo de golosina, y que dicha cantidad sea la mayor posible. ¿Cuántas bolsitas se van a armar?* En problemas como los anteriores los números son "pequeños", para favorecer la aparición de estrategias variadas y el control sobre los procedimientos que se ponen en juego. En problemas posteriores, el maestro/a podrá proponer números mayores con el objetivo de que los alumnos/as exploren otros modos de resolver, o bien seleccionen estrategias más económicas que hayan circulado en clase. Será interesante discutir cuál es la estrategia más conveniente según los números en juego.
		Resolver problemas que implican el uso de múltiplos y divisores para realizar descomposiciones multiplicativas, encontrar resultados de multiplicaciones, cocientes y restos, y decidir la validez de ciertas afirmaciones
		El maestro/a propondrá problemas en los que se favorezca el uso de propiedades de la multiplicación y de la división.

		Se trata de favorecer un tipo de trabajo exploratorio, utilizando la calculadora, de modo que el foco esté en las relaciones entre números y no en la resolución de cuentas. Por ejemplo: *Pensá cómo hacer las siguientes multiplicaciones usando solamente números de una cifra Escribí por los menos tres formas posibles para cada una 36 x 15 ; 30 x 21 ; 48 x 50.* Los niños/as deberán descomponer multiplicativamente cada uno de los factores. La resolución de este problema involucra implícitamente el uso de las propiedades asociativa y conmutativa de la multiplicación. El maestro/a podría propiciar en instancias colectivas el análisis del uso de dichas propiedades. También podría analizarse la existencia de diversas descomposiciones multiplicativas para ciertos números, y por lo tanto, la posibilidad de dar más de una respuesta en cada caso. *Sabiendo que 1680 : 48 = 30, sin hacer la cuenta, marcá en cuáles de las siguientes divisiones podés estar seguro que el resto va a ser 0. Justificá.* *1680 : 30 1680 : 24 1680 : 60 1680 : 18 1680 : 17* Se trata de estudiar la relación entre la multiplicación y la división como operaciones inversas. De este modo, se propicia el análisis de relaciones como: 1680 : 48 = 30 implica que 30 x 48 = 1680. Luego, la posibilidad de descomponer multiplicativamente a cada uno de los factores de la multiplicación permite establecer el resultado de otras divisiones. Por ejemplo: dado que 30 x 48 = 30 x 24 x 2 = 60 x 24 = 1680, entonces 1680 : 24 = 60.
		Resolver problemas que implican el uso de criterios de divisibilidad para establecer relaciones numéricas y anticipar resultados
		Se trata de proponer a los alumnos/as problemas en los cuales se profundice el estudio de la multiplicación y la división, sus relaciones y sus propiedades. El trabajo con criterios de divisibilidad permitirá anticipar resultados aún sin resolver cálculos, establecer relaciones entre números, y también será una oportunidad para producir argumentos en la validación de afirmaciones. Por ejemplo: *Sin hacer la cuenta de dividir, establecé si los siguientes números son divisibles por 6:* *7.523 – 366 – 444 – 1.989 – 1.998*

		¿Será cierto que si un número es divisible por 4 y por 2, también es divisible por 8? Y si un número es divisible por 2 y por 5, ¿será divisible por 10? Se pondrán en juego en este caso modos de validar: mientras que alcanza con encontrar un contraejemplo para mostrar la falsedad de una afirmación como la primera, esto ya no es suficiente para establecer el carácter verdadero de una afirmación como la segunda, y habrá que buscar argumentos que puedan explicar las razones de su validez. El maestro/a podría alentar a los niños/as a buscar regularidades en la "colección" de números que cumplen con las condiciones propuestas. En este caso, por ejemplo, los alumnos/as podrían hacer listados de múltiplos de 5 y analizar que aquellos que también son múltiplos de 2 sólo pueden ser los terminados en 0, y por lo tanto, divisibles por 10. *Sin hacer la cuenta de dividir, y usando los criterios de divisibilidad, encontrá el resto de las siguientes divisiones:* *36.366 : 3 9.858 : 5 334 : 4 255 : 2* Los niños/as podrían analizar, por ejemplo, que 9.858 no es divisible por 5, y que los números más cercanos a éste que sí son divisibles por 5 son 9.855 y 9.860. Se podrá reflexionar en torno a la necesidad de tomar el múltiplo que es menor que el dividendo, y poner en juego así las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto estudiadas en problemas anteriores. De este modo se establecerá que el resto proviene de la diferencia entre el número propuesto y el múltiplo de 5 considerado.

Orientaciones generales

Los números racionales se crearon en el intento de resolver problemas que no podían ser resueltos utilizando números naturales. Estos campos numéricos tienen características diferentes. Iniciar su estudio en el 2° Ciclo implica enfrentar a los niños/as a ciertas rupturas con respecto a las "certezas" construidas en torno a los naturales, que hacen de éste un contenido complejo cuya construcción llevará varios años de escolaridad.

¿Qué abarca el trabajo con números racionales en el Segundo Ciclo?

En el primer ciclo los alumnos/as se han enfrentado a unos primeros problemas que involucran el uso de fracciones (medios y cuartos) en contextos particulares (repartos y medidas de peso y capacidad). El inicio del estudio de estos números en 4° exige recuperar aquellas cuestiones que pudieron ser abordadas con anterioridad o que forman parte de conocimientos que circulan fuera del ámbito escolar.

El estudio de los números racionales supone presentar una gama muy variada de situaciones que permiten a los alumnos/as identificar sus diferentes usos y sentidos. Pero además debe proponerse un estudio específico acerca del comportamiento de estos números en sus dos formas de expresión (fraccionaria y decimal), de modo de establecer sus características y propiedades, y de poner en evidencia las diferencias con los números naturales, por ejemplo en cuanto a criterios de orden, estrategias de cálculo, etc.

Cada notación -fraccionaria o decimal- muestra aspectos diferentes del mismo objeto: el número racional al que se refieren. Será necesario analizar específicamente las características de uso y funcionamiento de cada una de ellas. En su expresión fraccionaria, los números racionales se utilizarán para expresar repartos, medidas (en tanto relaciones entre partes y todos), porcentajes y escalas, y también para tratar relaciones de proporcionalidad. En su expresión decimal, se vincularán al contexto del dinero y la medida. Estos contextos serán favorables también para establecer un vínculo entre expresiones decimales y fraccionarias. Por ejemplo, en 4° año, a partir del trabajo con dinero, se propone analizar que la moneda de 10 centavos es $0,10 y como con diez de esas monedas se arma $1, cada moneda es 1/10 del peso.

En cuanto al comportamiento de estos números, las fracciones pondrán en evidencia ciertas diferencias con los números naturales; por ejemplo, la necesidad de utilizar dos números (numerador y denominador) para expresar una única cantidad; la posibilidad de expresar el mismo número de distintos modos (fracciones equivalentes); la insuficiencia de comparar en forma independiente numerador y denominador para establecer relaciones de orden entre fracciones; la imposibilidad de interpretar siempre a la multiplicación como una suma reiterada; la posibilidad de llevar a cabo una división aún cuando el dividendo es menor que el divisor; etc. Las expresiones decimales, por su parte, mostrarán también diferencias con el comportamiento de los números naturales; por ejemplo, un número con más cifras puede ser menor que uno con menos cifras (1,99999 es menor que 2); no existe anterior ni siguiente de un número (1,3 no es el siguiente de 1,2; entre ellos pueden encontrarse infinitos números, por ejemplo, 1,21; 1,2999; 1,200004; etc.); la posibilidad de obtener un número menor a los factores en juego cuando se multiplica, y de obtener un cociente mayor a los números que se dividen; etc.

¿Qué aspectos de las fracciones se propone estudiar en cada clase de problemas?

Los repartos equitativos son situaciones que permiten vincular a las fracciones con la división. Por ejemplo, si se trata de repartir 3 chocolates entre 4 amigos, los números naturales ya no son pertinentes para brindar una respuesta. Se podrá establecer que ésta involucra el uso de las fracciones, en este caso, 3/4, ya que a cada uno le corresponden "tres pedacitos de 1/4". Estas situaciones resultarán oportunidades propicias no sólo para introducir escrituras fraccionarias, sino también para empezar a identificar que una cantidad es 1/4 por ser el resultado de partir un chocolate (un entero) en 4 partes

iguales, y porque con 4 de esas partes se obtiene todo el chocolate (el entero). Esta relación podrá extenderse posteriormente a otros repartos que pueden vincularse con la cuenta de dividir. Por ejemplo, si se quiere repartir 17 chocolates entre 8 chicos, se podrá establecer que a cada chico le tocan 17/8, o bien 2 chocolates y 1/8, cuestión que puede desprenderse del análisis de las relaciones entre los números que intervienen en la cuenta de dividir:

17	8
1	2

Los problemas de medidas ponen en juego un aspecto diferente del anterior. Se proponen situaciones de comparación de áreas[2] y también de longitudes. En ambos casos, se trata de establecer la cantidad de veces que entra la unidad de medida elegida en el objeto a medir. La diferencia fundamental entre los problemas de longitud y de área es que en este último caso se agrega la necesidad de establecer una distinción entre medida y forma: por ejemplo, si en el siguiente dibujo el entero es el rectángulo completo, cada una de las partes sombreadas es 1/4 del entero, aunque no tengan la misma forma.



La mayor o menor complejidad de la tarea estará vinculada a la relación entre la unidad y el objeto a medir, al trabajar sobre distintos casos, los niños/as tendrán la oportunidad de ampliar el repertorio de fracciones que utilizan. En 4° año, este tipo de problemas se presentará a propósito de medios, cuartos y octavos, de modo de propiciar el uso de relaciones como dobles y mitades. Este trabajo se ampliará en los años siguientes a fracciones menos usuales. Algunos problemas exigen establecer cuál es el entero conociendo una parte del mismo. Si por ejemplo, un segmento dado es 2/5 de un entero, se deberá establecer que la mitad de dicho segmento es 1/5 del entero, por lo tanto, hay que replicar ese quinto 5 veces para obtener el entero.

Los problemas de proporcionalidad directa son situaciones que dotarán de sentido a muchas de las cuestiones que deben ser abordadas en el estudio de números racionales. Cuando una o ambas magnitudes están expresadas con fracciones, se propicia el análisis de relaciones entre números y operaciones (dobles; triples; mitades; sumas; etc.) aún sin haber estudiado algoritmos particulares, gracias a la posibilidad de utilizar propiedades de la proporcionalidad. En 4°, estos problemas se proponen con las fracciones 1/2, 1/4 y 3/4, repertorio que puede ampliarse en los años siguientes. En 6° año se agregan problemas en los que se estudia el uso de fracciones como proporción, y cobra sentido una nueva interpretación de equivalencia entre fracciones (por ejemplo, si en un grupo de 5 chicos, 3 son de Boca, la proporción es la misma que si en un grupo de 10 chicos, 6 son de Boca, ya que $3/5 = 6/10$). Se incluyen problemas que involucran porcentajes, escalas, relaciones entre partes de un mismo entero, y también los que vinculan magnitudes de igual naturaleza (relación entre centímetros y metros) o diferente naturaleza (cantidad de agua y cantidad de mezcla).

¿Qué tipo de problemas permiten una "mejor" entrada al estudio de expresiones decimales?

Un contexto familiar para los alumnos/as que posibilita el trabajo con expresiones decimales lo configuran los diferentes problemas con dinero. Se propone un inicio mediante situaciones que involucran comparaciones, sumas y restas, multiplicaciones o divisiones sencillas con cantidades de dinero, aún sin haber enseñado estrategias de cálculo. Se propicia de este modo un trabajo de cálculo mental con expresiones decimales, que incluye relaciones como dobles, triples, mitades, y también descom-

[2] Para abordar este tipo de problemas no se requiere que los alumnos/as dominen el concepto de área ni dispongan del conocimiento de las unidades de medida.

posiciones de los números en términos de "monedas de $1, 10 centavos y 1 centavo" (parte entera, décimos y centésimos), utilizando de forma implícita el valor posicional dentro de la escritura.

Si bien el contexto del dinero propicia la aparición y uso de expresiones decimales, también tiene ciertos límites. Por un lado, sólo se podrá hacer referencia a números de hasta dos cifras decimales; por otro lado, si por ejemplo se toman dos precios como $1,20 y $1,30, existen solamente nueve precios entre uno y otro ($1,21; $1,22; ....; $1,29), situación que "oculta" una de las características fundamentales de este nuevo conjunto de números: entre dos números racionales hay infinitos números. Es por eso que se propone ampliar el trabajo progresivamente a otros contextos como el de la medida, en el que se podrán añadir los milésimos (por ejemplo, al analizar la relación entre el metro y el milímetro, o entre el litro y el mililitro), y luego a problemas descontextualizados, (por ejemplo escribir números entre 1,99 y 2).

El trabajo que se inicia en 4º permite una primera entrada a las relaciones entre ciertas expresiones decimales y las fracciones decimales. Por ejemplo, identificar que la moneda de 10 centavos equivale a 1/10 del peso y puede escribirse como $ 0,10 o bien analizar que $ 1,54 puede formarse con una moneda de $1; 5 monedas de $ 0,10 y 4 de $ 0,01.

¿Qué enseñar respecto del funcionamiento de las fracciones?

Son varios los aspectos que se propone abordar de manera tal que los alumnos/as puedan tener una mayor comprensión del funcionamientos de estos números. Por un lado se deberá favorecer la resolución de problemas que impliquen comparar fracciones. No se trata de ofrecer a los alumnos/as un recurso algorítmico único y sin fundamentos, sino de producir diferentes modos de comparar a partir de las características de este tipo de números. Por ejemplo, 1/2 es menor que 3/2 pues 1/2 es más chico que 1 en cambio 3/2 es más grande; o bien, analizar que 3/4 es menor que 5/6 pues a 3/4 le falta 1/4 para llegar a 1 en cambio a 5/6 le falta sólo 1/6 para llegar a 1[3].

El mismo tipo de tratamiento se propone para la noción de equivalencia. Por ejemplo, poder determinar que 1/5 y 2/10 son equivalentes pues 1/10 es la mitad de 1/5, y por lo tanto 2 de 1/10 es igual a 1/5.

Las diferentes maneras en que se han comparado fracciones o determinado equivalencias podrán formar parte de un proceso de generalización: ¿se podrán encontrar otras equivalentes?, ¿se podrá comparar así cualquier par de fracciones?, etc.

El uso de la recta numérica será un recurso para profundizar este tipo de análisis y poder producir nuevas relaciones entre fracciones, y entre el entero y las fracciones, ya que ubicar fracciones o decimales en la recta demanda interpretar cómo están relacionados los números a ubicar y los que se presentan como datos.

Parte del trabajo que implica comprender el funcionamiento de las fracciones gira en torno a la resolución de problemas y cálculos. Se propone que el tratamiento de la suma y la resta entre fracciones y con números naturales se base en las relaciones entre fracciones que se pueden establecer y el recurso del cálculo mental. En este sentido, apelar a fracciones equivalentes será una herramienta que permitirá desarrollar diferentes estrategias. Por ejemplo, para encontrar el resultado de 3/2 + 2/5 una posibilidad es analizar que los décimos forman parte de los quintos y de los medios. De allí que es posible identificar que 2/5 equivalen a 4/10 y 3/2 equivalen a 15/10, para luego sumar los décimos. Pero también sería posible encontrar otras fracciones equivalentes, por ejemplo 8/20 y 30/20, y luego sumar los "veinteavos". Las fracciones equivalentes que elaboren los alumnos/as para poder operar con ellas dependerán de sus elecciones, sus recursos y los números que intervienen. Esta opción de tratamiento favorece un cierto nivel de control de la tarea, que difícilmente estaría presente si sólo se propusiera la enseñanza de un único recuso algorítmico.

[3] Tanto para comparar fracciones como para operar con ellas no se propone en este Diseño Curricular la clasificación de fracciones en propias, impropias o aparentes, sino en mayores, menores o iguales a 1.

Tanto para la multiplicación entre fracciones como para la división entre fracciones y naturales se propiciará el mismo tipo de tratamiento que para sumas y restas. Es decir, se promoverá la resolución de problemas por medio de diferentes estrategias de cálculo mental apoyados en las relaciones entre las fracciones y la noción de fracción. Por ejemplo, poder interpretar que 5 x 1/5 es 1 pues se replica 5 veces 1/5. De esta manera se podrá avanzar en identificar que 2/5 x 7 puede ser pensado como 2 x 1/5 x 7, es decir, 14/5.

Otra cuestión que forma parte del estudio de las fracciones es cómo encontrar una fracción entre dos fracciones dadas. Los alumnos/as suelen pensar que entre 3/7 y 4/7 no hay ninguna. Recurrir a fracciones equivalentes será un punto de apoyo para encontrar no sólo una, sino para empezar a identificar que hay infinitas.

¿Cómo se profundiza el estudio de las relaciones entre fracciones y expresiones decimales?

Se ha mencionado que en 4º los alumnos/as podrán resolver problemas que permitan dar cuenta de primeras relaciones entre expresiones decimales y fracciones decimales en el contexto del dinero y las medidas: por ejemplo que $ 0,10 = 1/10 del peso o que $0,01 equivale a 1/100, es decir, la centésima parte del peso. Se trata de avanzar en 5º hacia la identificación de algunas generalidades acerca de estas equivalencias entre escrituras decimales y fracciones decimales, descontextualizándolas, cuestión que obliga a pensar no sólo hasta los centésimos, sino reconocer milésimos, diezmilésimos, etc . Por ejemplo: *"¿Cuáles de estas escrituras representan 3,457? 3 + 457/100 ; 3457/100 ; 3 + 4/10 + 5/100 + 7/1000 ; 3457/1000"*

Pero a su vez, este trabajo permite retomar la relación entre fracciones y divisiones. Por ejemplo: *"Encontrar una cuenta cuyo resultado sea 3,2 usando la calculadora y sin oprimir la tecla de la coma"*. En este caso, los alumnos/as podrán reconocer que 32/10 es la fracción que, en términos de cociente (32 : 10), da como resultado 3,2. Este tipo de situaciones permite, a su vez, revisar la idea de fracciones equivalentes, en este caso, son todas aquellas divisiones entre números naturales (numerador/denominador o dividendo/divisor) que den 3,2 (16/5; 320/100; etc.).

Un aspecto que corresponde a 6º año es la exploración de algunas fracciones que no pueden ser escritas con expresiones decimales finitas (1/3, 1/6, etc.). Se podrá identificar también que cualquier expresión decimal (finita) admite múltiples (infinitas) representaciones con fracciones. No se espera que los alumnos/as utilicen un algoritmo para pasar de fracción a decimal o de decimal a fracción, sino que desplieguen un trabajo exploratorio.

¿Qué enseñar respecto del funcionamiento de las expresiones decimales?

Inicialmente se ha propuesto un abordaje de las expresiones decimales a través de los contextos del dinero y la medida. Se trata de profundizar en el estudio del comportamiento de estas expresiones a partir de analizar el valor posicional, el problema del orden y las estrategias de cálculo.

Respecto del valor posicional se enfrentará a los alumnos/as a problemas que apunten a "aprender a ver" en la escritura del número información sobre su composición interna, de acuerdo con el lugar que ocupa cada cifra. Así, por ejemplo, se espera que los niños/as puedan resolver, sin hacer cálculos, problemas como los siguientes: *"¿Cuánto restarle a 4,567 para obtener 4,507?"; "¿Cómo formar el número 4,567 sumando todas las veces que se precise los números 0,1; 0,01 y 0,001?"*. Esta clase de problemas permite retomar el análisis del valor posicional respecto de los números naturales.

La cuestión del orden reviste particular importancia ya que obligará a los alumnos/as a abandonar la creencia respecto de que si un número es "más largo" será entonces mayor. Por ejemplo, para ordenar 1,111111 - 2 - 1,2 - 1, 134 será necesario considerar el valor posicional.

Respecto del cálculo se propondrá, del mismo modo que para los números naturales, el estudio de diferentes estrategias: cálculo mental, cálculo estimativo, cálculo con calculadora y cálculo algorítmico. Se propone un trabajo en torno al cálculo mental, especialmente para "decimales redondos" o

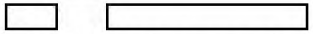
para aquellos números que permiten apoyarse en el valor posicional. Por ejemplo 4,55 + 3,45 ; 2,50 x 8 ; 2,34 x 100, etc. También en el terreno del cálculo, los alumnos/as deberán enfrentarse a revisar las ideas de que "multiplicar agranda" y que "dividir achica" - que sí funcionan para los números naturales -. Estas cuestiones se tornarán objeto de reflexión frente a cálculos con números menores que 1, por ejemplo 20 x 0,5 = 10 ó 20 : 0,5 = 40, y aparecen como contenidos explícitos. Se propone también el análisis de algunos errores frecuentes que surgen al tratar los decimales como "dos números separados por una coma"; por ejemplo el que surge al considerar que 4,5 + 4,7 es 8,12.

Los algoritmos para sumar, restar, multiplicar y dividir decimales con naturales o decimales entre sí serán también objeto de trabajo entre 5º y 6º años apoyados en las propiedades de las operaciones y de los números. Por ejemplo para dividir 4,234 por 2,3 se analizará que el cociente es equivalente si se multiplica ambos números por 10 o por 100. "Correr las comas" será entonces una consecuencia de las operaciones y no una técnica vacía de sentido.

Finalmente, del mismo modo que se ha propuesto para el estudio de las fracciones, se busca que los alumnos/as aprendan a encontrar una expresión decimal entre otras dos dadas. Los alumnos/as suelen pensar que entre 3,7 y 3,8 no hay ningún número, pero deberán enfrentarse a que 3,765 ; 3, 71 – e infinitos más – están entre ambos. Estas ideas abonarán al inicio en la consideración de la densidad como característica del conjunto de los números racionales.

<table>
<tr><th>4º</th><th>5º</th><th>6º</th></tr>
<tr><td colspan="3">Usar las fracciones en diferentes clases de problemas</td></tr>
<tr><td>Resolver problemas en los que se presentan fracciones de uso frecuente: 1/2, 1/4, 3/4, 1 y 1/2 y 2 y 1/4 asociadas a litros y kilos</td><td>Resolver problemas de división en los que tiene sentido repartir el resto y se ponen en juego relaciones entre fracciones y división</td><td>Establecer relaciones entre fracciones y el cociente entre números naturales</td></tr>
<tr><td>El maestro/a propondrá problemas variados que permitan introducir en el aula el trabajo sobre estas fracciones. Los niños/as podrán apoyarse en los conocimientos disponibles, construidos en las diversas ocasiones que hayan tenido de frecuentar estos números en el primer ciclo, o bien, en su uso en contextos extraescolares. Por ejemplo:
Juan compró un 1/4 kilo de café y 1/2 kilo de azúcar, ¿cuánto pesa la bolsa?
El café se vende en paquetes de 1/4, ¿cuántos paquetes hay que comprar para tener un kilo?
Con dos botellas de 2 y 1/4 litros, ¿se llena un bidón de 5 litros?
Se espera que los alumnos/as resuelvan este tipo de situaciones de manera intuitiva, apelando a dibujos o equivalencias elaboradas mentalmente y que las respuestas sean, en numerosas oportunidades, aproximadas y en lenguaje coloquial, por ejemplo, 5 y un cuarto o 3 y medio.</td><td rowspan="2">Se trata de identificar que el resultado de un reparto equitativo puede ser expresado con una fracción. Por ejemplo: Se reparten 7 chocolates entre 5 chicos, en partes iguales y no sobra nada. ¿Cuánto le tocó a cada uno? Repartir 7 entre 5 hace corresponder 7/5 a cada uno, y este resultado es equivalente a 1 y 2/5. Estas escrituras dependerán de cómo se efectúe el reparto. En este caso, será pertinente que los problemas incluyan todo tipo de fracciones: 1/3, 6/5, 8/7, etc. En el trabajo colectivo, el maestro/a promoverá el análisis sobre la identificación de estas escrituras con la cuenta de dividir. Por ejemplo, para repartir 36 chocolates entre 7 chicos se hizo la cuenta: 36 | 7
1 | 5
luego, a cada uno le corresponden 5 chocolates y 1/7 y esta expresión es equivalente a 36/7.</td><td rowspan="2">Se trata de proponer situaciones que pongan en evidencia que una fracción es un cociente entre números naturales. Por ejemplo, identificar que el resultado de 7: 5 es la fracción 7/5. Por ejemplo: Se reparten 7 chocolates entre 5 chicos, en partes iguales y no sobra nada. ¿Cuánto le tocó a cada uno? A su vez, resultará interesante que el maestro/a propicie el análisis inicial acerca de algunas diferencias entre las fracciones y los números naturales: con las fracciones, siempre es posible encontrar un número que multiplicado por otro dé como resultado 1, por ejemplo, 4 x 1/4 = 1, afirmación que no es válida dentro del campo de números naturales.</td></tr>
<tr><td>Resolver problemas de reparto en los cuales el resultado puede expresarse usando fracciones
Se trata de proponer a los alumnos/as diferentes situaciones de reparto en las que se debe decidir si es pertinente o no repartir el resto. En caso de ser posible realizar dicho reparto, se tratará de establecer qué cantidad corresponde a cada parte. El maestro/a podrá asociar este tipo de problemas al trabajo con la división y el análisis del resto.
Es importante dar prioridad a repartos en 2, en 4, y en 8 partes iguales. Por ejemplo, ¿cómo repartir 3 pizzas entre 4 amigos, en partes iguales y que no sobre nada?, o bien, ¿cómo repartir 17 chocolates en partes iguales entre 8 amigos sin que sobre nada?
En este caso, la cuenta de dividir provee información:</td></tr>
</table>

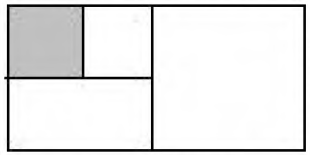
17 | 8 1 2 a cada uno le corresponden 2 chocolates y 1/8. Este octavo resulta de repartir 1 entre 8. Será necesario que el maestro/a propicie la resolución de problemas que permitan efectuar un mismo reparto de diferentes maneras. Por ejemplo, para repartir 5 chocolates entre 4 chicos, una posibilidad es entregar 1 chocolate a cada uno y el que sobra partirlo en 4 y entregar 1/4 más a cada uno. Pero otra posibilidad es partir los 5 chocolates en 4 y repartir a cada chico 5 pedacitos de 1/4. En el trabajo colectivo sobre el problema, se analizará la cantidad de chocolate que recibe cada chico en cada caso y si resulta ser la misma o no. En este caso también se propone que los repartos se realicen entre 2, entre 4 o entre 8. Se propiciará el uso de expresiones fraccionarias que involucren medios, cuartos y octavos para representar la cantidad que resulta de los repartos equitativos. A partir de las situaciones de reparto, se trata de reflexionar sobre el significado de las cantidades involucradas. Si una cantidad es, por ejemplo: 1/2, con 2 de esas cantidades se obtiene el entero, o bien, que 1/4 es una cantidad que repetida 4 veces permite obtener el entero, etc. Este tipo de análisis podrá elaborarse también a partir de problemas que demanden relacionar las partes con el entero, por ejemplo: *Cada niño/a comió un cuarto de chocolate. Si eran 4 niños/as, ¿cuántos chocolates había?*		
Resolver problemas de medida en los cuales las relaciones entre partes o entre partes y el todo pueden expresarse usando fracciones	**Resolver problemas de medida en los cuales las relaciones entre partes o entre partes y el todo pueden expresarse usando fracciones**	**Resolver problemas de medida en los cuales las relaciones entre partes o entre partes y el todo pueden expresarse usando fracciones**
El maestro/a ofrecerá a los alumnos/as problemas en los que se deba comparar y determinar longitudes y áreas, usando diferentes unidades de medida. No se propone, en este tipo de situaciones, usar medidas convencionales, sino que se busca que los alumnos/as apelen a las fracciones para determinar medidas con unidades que no son convencionales. Por ejemplo: *Decidir cuántas tiras chicas completan la tira grande:*	Será necesario que el maestro/a proponga situaciones que involucran medir longitudes apelando a diferentes unidades de medida y estableciendo diferencias en el resultado, si cambia la unidad de medida. No se trata de abordar en este punto las medidas convencionales de longitud o área, sino diferentes unidades. Por ejemplo: *¿Cuál es la medida de la tira grande si se usa la tira chica como unidad de medida?*	Algunos problemas involucran comparar unidades de medida diferentes, a partir de las relaciones entre estas unidades y el entero. El maestro/a propondrá este tipo de problemas para favorecer el establecimiento de relaciones entre longitudes que son fracciones de un mismo entero. Por ejemplo, *si la tira A entra 4 veces en un entero y la tira B entra 3 veces en el entero, ¿qué parte es la tira A de la tira B?*



A partir de este tipo de situaciones, se analizará que, como la tira chica entra 4 veces en la tira grande, la chica es 1/4 de la grande. De manera similar, se presentarán situaciones para otras fracciones como 1/8, 1/2, etc.

A su vez, resultará interesante un trabajo de reflexión colectiva para identificar que 1/4 es la mitad de 1/2, que 1/4 es el doble de 1/8, etc.

El docente también propiciará el tratamiento de problemas de determinación de áreas que no demandan usar medidas, por ejemplo: *¿Qué parte de esta figura está sombreada?*



Se busca que los alumnos/as puedan identificar que se trata de 1/8, aunque no estén representadas todas las particiones, pues con 8 de esas partes sombreadas se cubre todo el rectángulo. Otra estrategia posible es que los niños/as apelen a relaciones entre las fracciones: '*es 1/8, pues es la mitad de 1/4*'.

Por otro lado, se propone ofrecer a los alumnos/as diferentes tipos de problemas que les permitan identificar que dos partes pueden ser, por ejemplo, 1/4, aunque tengan diferente forma: *¿Es cierto que en ambos dibujos está sombreado un cuarto?*

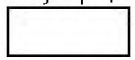




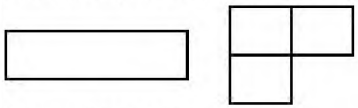
Será interesante analizar en el trabajo colectivo que, si la unidad de medida es la mitad, la cantidad de unidades de medida que entran en la tira grande será el doble. Lo mismo se propondrá para terceras partes, cuartas partes, dobles, triples, etc. Es decir, se busca avanzar en problemas como el siguiente: *¿Cuál será la medida de la tira grande, si se usa como unidad una tira chica que es la mitad de la que ya se usó?*

Otros problemas que el maestro/a presentará son aquellos que propician el uso de fracciones para comparar y determinar longitudes. Se trata de establecer qué parte de un entero es una cierta longitud o una superficie, así como, conocida una parte del entero, intentar reconstruirlo. Por ejemplo,

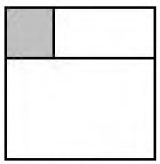
Si el dibujo es 2/3 de un entero,
¿Cómo será el dibujo de todo el entero?



Se trata de reconocer que la mitad del dibujo será 1/3 del entero. Por lo tanto, con tres mitades del dibujo se obtiene el entero. Pero vale la pena analizar que no hay un único entero posible:

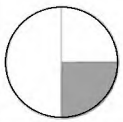


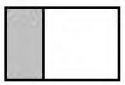
Otro ejemplo: *Determinar qué parte del cuadrado está sombreado.*



Se busca reconocer que dicha superficie entra 9 veces en el cuadrado, por lo tanto será 1/9. O bien, reconocer que el cuadrado podría estar partido en tres partes iguales, es decir, cada una es 1/3, y ese tercio podría estar dividido en tres partes iguales, entonces, la parte sombreada es 1/9.

Este mismo tipo de trabajo se juega en problemas como el siguiente: *¿En cuál dibujo está sombreado 1/3?*





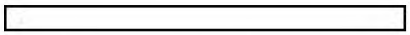


Tira A



Tira B

Mediante diferentes recursos se espera que los alumnos/as establezcan que la tira A es 3/4 de la tira B, por comparación entre las tiras o apelando al entero, que será una tira como la siguiente:



Dependerá de las relaciones entre las tiras y el entero, cuál recurso será el más pertinente.

Resolver problemas de proporcionalidad directa en los que una de las cantidades o la constante es una fracción

Se trata de proponer situaciones en las que los alumnos/as puedan identificar la existencia de una relación entre dos magnitudes, como cantidad de fiambre y precio, apelando al uso de fracciones. Por ejemplo: *Completar la siguiente tabla de proporcionalidad directa:*

Cantidad de queso (en kilos)	*1/2*	*1/4*	*1*	*2*	*3/4*
Precio (en pesos)	*6*				

Se propone tratar este tipo de problemas en simultáneo con la idea de proporcionalidad directa mencionada en el apartado de proporcionalidad bajo el título: "Resolución de problemas con constante de proporcionalidad 1/4, 1/2 y 3/4"

Resolver problemas de proporcionalidad directa en los que una de las cantidades o la constante es una fracción

Se trata de proponer situaciones en las que los alumnos/as puedan identificar la existencia de una relación entre dos magnitudes, como cantidad de fiambre y precio, apelando al uso de fracciones. Por ejemplo: *Completar la siguiente tabla de proporcionalidad directa:*

Cantidad de queso (en kilos)	*3/4*	*1/2*	*1*	*2*	*3/8*
Precio (en pesos)	*9*				

Este tipo de problemas puede ser abordado tanto cuando se trabaja con proporcionalidad como cuando se aborda el estudio de las fracciones. Será interesante que el docente explicite estas relaciones en el abordaje de ambos contenidos.

Resolver problemas de proporcionalidad directa en los que la constante es una fracción

Será tarea del maestro/a presentar este tipo de problemas y promover la vinculación con los que involucran la proporcionalidad directa, en el marco de la multiplicación y la división con números naturales, distinguiendo que aquí la constante es una fracción. Por ejemplo: *Si con 2 litros de agua toman 5 chicos, y todos toman la misma cantidad, ¿cuánto toma cada chico?* En este caso, cada chico toma 2/5 que es la constante de proporcionalidad

Resolver problemas que requieren considerar a la fracción como una proporción

El docente promoverá la resolución de situaciones que permitan a los niños/as identificar que si, por ejemplo, se habla de 3 de cada 4 alumnos/as, equivale a considerar 3/4 partes del total de alumnos/as.

También es posible proponer problemas en los que se deba comparar dos proporciones y determinar cuál es mayor: *En un grupo, 3 de cada 5 personas son de Boca. En otro grupo, 4 de cada 6 personas son de Boca. ¿En cuál de los dos grupos hay más cantidad de hinchas de Boca en proporción a la cantidad de personas?*

Las fracciones 3/5 y 4/6 permiten identificar la proporción de fanáticos del club en cada grupo. Compararlas será uno de los recursos que posibilitará responder el problema y en este caso, se podrá identificar que a 3/5 le faltan 2/5 para llegar al entero en tanto que a 4/6 le faltan 2/6 para llegar al entero. Es decir, le falta menos, por lo tanto, 4/6 es más grande que 3/5. De allí que en el segundo grupo hay más cantidad de personas de Boca, en relación al total.

Será tarea del maestro/a propiciar la reflexión para que este tipo de trabajo se asocie con la búsqueda de porcentajes: 3/5 equivalen a 60/100 es decir, al 60%, en tanto que 4/6 representa aproximadamente el 66 %, pues se trata de 2/3 y concluir que a mayor porcentaje, la fracción es más grande.

Funcionamiento de las fracciones

Establecer relaciones entre fracciones: mitad, doble, tercera parte, etc., a partir de su vinculación con el enter

El maestro/a presentará este tipo de situaciones para profundizar las relaciones establecidas en primer ciclo, a propósito de los repartos y las medidas con medios, cuartos y octavos, extendiéndolas a otras fracciones: tercios y sextos, quintos y décimos. Por ejemplo: Determinar cuántos paquetes de 1/4 se necesitan para obtener 2 kilos y medio, o bien, determinar cuántos décimos son necesarios para obtener 3/5, etc. En el caso particular de los décimos, se propone su tratamiento en simultáneo a la presentación de expresiones decimales asociadas al dinero, por ejemplo, identificar que la moneda de 10 centavos es la décima parte del peso o que la de 1 centavo es equivalente a la centésima parte del peso. El docente propiciará que estas relaciones también se pongan en juego para las monedas de 50 centavos (la mitad del peso) y para las de 25 centavos (1/4 del peso)

Elaborar recursos que permiten comparar fracciones y determinar equivalencias

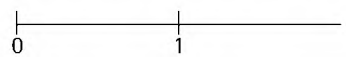
Se busca que los alumnos/as produzcan recursos que les permitan abordar problemas vinculados al orden entre fracciones. Por ejemplo, para comparar 3/4 y 6/5, podrán reconocer que 3/4 es menor que 1 en tanto que 6/5 es mayor que 1.

El maestro/a también propiciará el establecimiento de equivalencias apelando a las relaciones entre fracciones. Por ejemplo, 4/5 es equivalente a 8/10 pues, como 1/5 es el doble de 1/10, entonces se necesitan 8 de 1/10 para obtener 4 de 1/5, etc.

Usar la recta numérica para estudiar relaciones entre fracciones y con los enteros

El maestro/a presentará problemas con el propósito de que los alumnos/as tengan oportunidad de apelar a la recta numérica para resolver diferentes tipos de problemas.

Por ejemplo, *Ubicar 1/2 en la siguiente recta*



Establecer relaciones entre una fracción y el entero así como entre fracciones de un mismo entero.

Se trata de recuperar la idea de fracción elaborada a partir de repartos, mediciones y relaciones entre partes, de manera tal de poder construir el entero, conocida cualquier parte del mismo. Por ejemplo: *Si este segmento es 2/5 de un entero, ¿cómo será el entero?* Se espera que los niños/as puedan identificar que dicho segmento, al ser partido al medio, permite obtener 1/5 del entero, por lo tanto, replicado 5 veces, representa al entero. También podrían pensar: *'si el segmento fuera 7/6 del entero, al partirlo en 7, cada parte será 1/6 y con 6 de ellas se llega al entero, o bien sacando del segmento ese sexto "que sobra"'.*

A su vez, se propone recuperar lo trabajado el año anterior para establecer relaciones entre fracciones, por ejemplo: 7/4 es 7 veces 1/4; 1/16 es la mitad de 1/8; con 1/2 se puede obtener 3/2, replicando 3 veces 1/2, pero con 1/2 no se puede obtener 5/3; para obtener tercios, conviene trabajar con sextos, es decir, pensar 1/2 como 3/6 ya que con sextos se pueden obtener tercios, etc.

Resolver problemas que demandan buscar una fracción de una cantidad entera y poner en juego la relación entre partes y todo

El maestro/a presentará a los alumnos/as situaciones tales como las siguientes:

Juan tiene que recorrer 1.200 km. El primer día recorrió 1/3. ¿Cuántos km. le quedan por recorrer?, o bien, *calculá cuánto es 1/7 de 2.100.*

Será interesante reflexionar acerca de la diferencia entre los problemas que piden calcular la fracción de un número y los que piden averiguar la parte complementaria de esa fracción. Otros problemas piden hallar el valor de una parte, sabiendo el valor de la otra parte: *Ana leyó 120 páginas que representan 3/4 partes de un libro, ¿cuántas páginas le falta leer?* Los alumnos/as podrán utilizar diversas estrategias, es posible que calculen qué cantidad de páginas es 1/4, teniendo en cuenta que es la tercera parte de 120.

Elaborar recursos que permiten encontrar al menos una fracción entre dos fracciones dadas

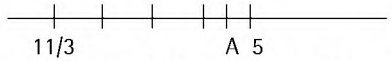
Será tarea del docente iniciar a los alumnos/as en la idea de densidad del conjunto de números racionales. Es decir, proponer situaciones que evidencien que siempre, entre dos fracciones, es posible encontrar alguna otra fracción. Por ejemplo: *Encontrar una fracción entre 1/4 y 1/5.*

Para resolver este problema, será necesario que los niños/as identifiquen que, así escritas, se hace más difícil imaginar cuál fracción estará entre ellas. La idea de equivalencia nuevamente vuelve a ser pertinente: 1/5 = 2/10 = 20/100 en tanto que 1/4 =25/100. Luego, entre 20/100 y 25/100 es más fácil encontrar "muchas" fracciones, por ejemplo 21/100. A través de la reflexión colectiva, el maestro/a promoverá que los alumnos/as reconozcan que, cuantas más particiones se realicen, más sencillo será encontrar fracciones entre dos fracciones dadas. Este mismo tipo de tratamiento se propone con expresiones decimales.

Resolver problemas que demandan comparar fracciones y encontrar fracciones entre números dados usando la recta numérica

La recta numérica es un recurso que sirve como soporte para tratar problemas de orden de fracciones. El trabajo con este soporte permite tratar los números fraccionarios como números en sí mismos, sin tener en cuenta un contexto.

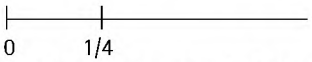
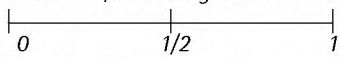
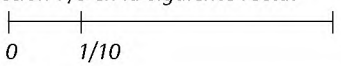
Por ejemplo: *Decidir qué número está representado con la letra A en la siguiente recta numérica:*



En este caso, van desde 11/3 hasta 15/3 = 5. Luego, A está justo en el medio entre 14/3 y 15/3. Conviene entonces pensarlo en sextos: 28/6 y 30/6, luego A = 29/6

Otro ejemplo *Comparar 12/5 y 13/7*

Tanto para ubicar números fraccionarios en la recta, como para comparar fracciones, un recurso posible es considerar fracciones equivalentes para determinar nuevas subdivisiones en cada intervalo entre números.

Se trata de identificar que 1/2 se encuentra justo en el medio entre 0 y 1. Este trabajo se podrá extender a ubicar 3/2, 5/2, arribando a que "cualquier medio" estará justo en la mitad de dos números naturales. Otro ejemplo: *Ubicar el 1 en la siguiente recta:*  Será suficiente replicar cuatro veces la distancia entre 0 y 1/4 para ubicar el 1 .	También será necesario que el docente proponga problemas en los que se presentan dos cantidades y es necesario hallar qué parte representa una de ellas, con respecto a la otra. Por ejemplo: *Juan va a hacer un viaje de 1.800 km. Ya recorrió 450, ¿Qué parte del viaje recorrió?* **Elaborar recursos que permiten comparar fracciones y determinar equivalencias** Del mismo modo que se propuso en 4°, el maestro/a presentará situaciones para que los alumnos/as puedan apelar a las relaciones entre fracciones para compararlas e identificar equivalencias. Por ejemplo, reconocer que 4/7 es menor que 5/7, pues 4 de 1/7 es menos que 5 de 1/7. O bien, identificar que 2/3 es mayor que 2/5, pues 1/3 es mayor que 1/5. Otra posibilidad es usar las equivalencias para comparar fracciones. Por ejemplo, para comparar 2/3 y 4/5, identificar que ambas fracciones admiten ser transformadas en otras equivalentes cuyos denominadores sean iguales o cuyos numeradores sean iguales: 2/3 = 4/6, entonces 4/6 es menor que 4/5 pues cada sexto es menor que cada quinto. Lo mismo se concluiría si se considera que 2/3 = 10/15 en tanto que 4/5 = 12/15, pues 12 partes de 1/15 es más que 10 partes de 1/15. **Ubicar fracciones en la recta numérica a partir de diferentes informaciones** El maestro/a propondrá problemas en los que se ofrece la ubicación de dos fracciones o una fracción y un entero y se pide determinar la ubicación de otras fracciones. Por ejemplo, *ubicar el 1/8 en la siguiente recta:*  Se busca que los niños/as puedan usar las relaciones entre fracciones para reconocer que, al partir al medio la longitud entre 0 y 1/2 se obtiene el 1/4, y que al partir al medio la distancia entre 0 y 1/4 se obtiene la ubicación de 1/8. Del mismo modo, se podrá tratar problemas como el siguiente: *Ubicar la fracción 7/5 en la siguiente recta:*  	Este mismo tipo de tratamiento se propone con expresiones decimales, incluyendo la ubicación tanto de fracciones como de expresiones decimales en una misma recta.

<table>
<tr>
<td></td>
<td>En este caso, los niños/as deberán identificar que el doble de la distancia entre 0 y 1/10 permite ubicar 1/5 y que al replicar este quinto 7 veces, se logra determinar la ubicación de 7/5.
En la reflexión sobre el problema, el maestro/a propiciará que los alumnos/as puedan explicar qué relaciones han usado para situar las fracciones, aunque su dibujo no sea exacto.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Resolver problemas de suma y resta entre fracciones y con números naturales, apelando al cálculo mental, a las relaciones entre fracciones y a la equivalencia entre fracciones</td>
<td>Resolver problemas de suma y resta entre fracciones y con naturales, apelando a diferentes estrategias de cálculo</td>
<td>Resolver problemas que demandan realizar sumas y restas entre fracciones utilizando diferentes recursos de cálculo.</td>
</tr>
<tr>
<td rowspan="3">Se trata de ofrecer a los alumnos/as la posibilidad de elaborar recursos de cálculo en base a lo trabajado en los diferentes problemas anteriores acerca de equivalencias entre cuartos, medios y octavos, y a la idea de fracción.
Será necesario que el maestro/a promueva un trabajo matemático que permita a los niños/as recurrir a las relaciones entre fracciones para producir recursos de cálculo. Por ejemplo, En una bolsa hay 1/2 kilo de pan. En otra 1/4 kilo. ¿Cuánto pesan ambas bolsas juntas?
Para sumar 1/2 y 1/4 se podrán analizar que 1/2 = 1/4 + 1/4, luego determinar que 1/2 + 1/4 es lo mismo que 3 de 1/4, es decir, 3/4. O bien, para establecer cuánto le falta a 2/8 para llegar a 1, podrán apelar a que, como 8/8 es un entero, faltan 6/8.</td>
<td>El maestro/a propondrá situaciones que demanden sumar y restar fracciones y determinar, según los números involucrados, la conveniencia del tipo de cálculo a utilizar. Por ejemplo, ¿cómo harían para encontrar el resultado de la suma de 1/5 + 3/10? Los niños/as podrán identificar que en cada quinto hay dos décimos, es decir que esa suma equivale a 2/10 + 3/10 es decir, 5/10; para sumar 3/8 y 5/7 podrán decidir que es conveniente recurrir a fracciones equivalentes con denominador 56 que surge de 7x 8. En cambio para sumar 2 y 3/4 + 5/12 + 4/3 podrán analizar que es posible usar fracciones equivalentes cuyo denominador sea 12 y es innecesario multiplicar los denominadores entre sí. En este último caso, también es posible sumar las fracciones y sumar finalmente al resultado el 2 de 2 y 3/4.
Estas cuestiones permiten profundizar la producción de estrategias de cálculo mental asociadas a las relaciones entre fracciones.</td>
<td>Se propone recuperar lo realizado en años anteriores, afianzando los recursos de cálculo. Será necesario que los niños/as reconozcan, por ejemplo, que para sumar quintos y décimos es conveniente usar décimos, que para sumar octavos y séptimos es posible multiplicar ambos denominadores para encontrar uno común, y en cambio para sumar cuartos, medios y doceavos es suficiente con recurrir a equivalencias con doceavos.
El maestro/a promoverá que los alumnos/as elijan diferentes recursos de cálculo según los números involucrados, de manera tal de ejercer un cierto grado de control sobre sus propios recursos. También propiciará el análisis de las equivalencias entre las diferentes escrituras que circulen en la clase, tanto propuestas por los alumnos/as como por él mismo.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Resolver problemas que involucran la multiplicación entre una fracción y un entero y la multiplicación entre fracciones</td>
</tr>
<tr>
<td>Resolver problemas que demandan multiplicar o dividir una fracción por un número natural

Se trata de que el maestro/a proponga problemas para que los niños/as recurran a la noción de fracción y a las relaciones entre fracciones para encontrar los resultados. Por ejemplo: Si se compran 5 paquetes de 3/4 kilos de café, ¿Cuánto pesa una bolsa con todos los paquetes?
La cantidad total de café que se compró se puede escribir como 3/4 x 5. Para encontrar la respuesta, los alumnos/as pueden identificar que 5 paquetes de 1/4 son 5/4, y 3 de éstos darían 15/4.
Otro ejemplo: Un pote con 3/4 kilos de helado se reparte en dos tazas, en partes iguales. ¿Cuánto se puso en cada taza?</td>
<td>El maestro/a presentará problemas de proporcionalidad directa en los que la constante sea una fracción y los valores de las magnitudes sean enteros y fracciones. Por ejemplo: Completar la siguiente tabla de proporcionalidad directa:
<table>
<tr><td>Cantidad de mezcla (en baldes)</td><td>1</td><td>1/4</td><td>2</td><td>3/4</td></tr>
<tr><td>Cantidad de agua (en litros)</td><td>1/4</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
Se espera que los niños/as reconozcan que, en este caso, la constante es 1/2 y, por lo tanto, identifiquen que, para 1/4 corresponde 1/8 litro de agua. Esta información, proveniente de las relaciones entre fracciones, permitirá analizar que 1/4 x 1/2 debe ser 1/8 y elaborar un modo de multiplicar para que el resultado sea lo que se anticipó.</td>
</tr>
</table>

	Del mismo modo que en la multiplicación, 3/4 : 2 puede pensarse como 1/4 partido al medio, es decir, 1/8,que luego se replica 3 veces, es decir, 3/8.	Los alumnos/as podrán reconocer, por ejemplo, que multiplicar por 1/2 es equivalente a dividir por 2, o bien que la cuarta parte de 1/2 es también 1/8, ya que se multiplican los denominadores para obtener el resultado. Del mismo modo, podrán analizar que se multiplican los numeradores para que la cuenta dé lo que se espera. Otro contexto que demanda la multiplicación entre fracciones es el del área. Por ejemplo: *Decidir qué parte está sombreada en el siguiente cuadrado:*
Expresiones decimales y fracciones decimales		
Explorar el uso social de las expresiones decimales en los contextos del dinero y la medida	**Resolver problemas que demandan usar expresiones decimales para comparar, sumar, restar y multiplicar precios y medidas, mediante diversas estrategias de cálculo mental.**	
Se trata de ofrecer situaciones a los alumnos/as que les permitan usar expresiones decimales para sumar y restar precios y medidas, mediante diversas estrategias no algorítmicas. Por ejemplo: *Si tengo $20 y quiero comprar productos de $0,75; $3,05 y $2,10 ¿cuánto me darán de vuelto?* *¿Cuántas monedas de 25 centavos se precisan para tener $3,50?* *Estas son las alturas de jugadores de básquet ¿cuál es el más alto? 2 m – 1, 97 m – 2, 01 m – 1 m y 89 cm – 210 cm* El maestro/a podrá proponer otros problemas que exigen componer y descomponer cantidades de dinero: *¿Cómo se podrá armar $4,55 usando monedas y billetes?*	El docente promoverá que los niños/as hagan funcionar las expresiones decimales en problemas vinculados al uso social. Por ejemplo: *Para comprar un producto se ofrece un precio contado de $155,75 o un anticipo de $25,50 y 4 cuotas de $40,25. ¿Cuánto ahorro si pago al contado?* No se espera aún que los alumnos/as dominen recursos de cálculo convencionales. Se apunta a que apelen a diferentes tipos de relaciones (dos de cincuenta arman un peso, la de 25 con la de 50 arman 75, 6 de 10 centavos son 60 centavos, etc.) para sumar, restar y multiplicar, apoyadas en el uso social de estas cantidades.	
Comparar cantidades expresadas con decimales en contextos de dinero y medida		
Del mismo modo que para el contenido anterior, se trata de que los alumnos/as puedan enfrentarse a situaciones que permitan establecer criterios de comparación de cantidades expresadas con decimales. Por ejemplo: *Juan mide 1,05 m. y Carlos mide 1,50 m, ¿quién es más alto?* Los niños/as iniciarán en este momento un primer análisis del valor posicional que será retomado y profundizado en 5º.		

<table>
<tr>
<th>Establecer relaciones entre décimos, centésimos y milésimos en expresiones decimales con 1/10, 1/100 y 1/1000, apelando al dinero y a las medidas de longitud, peso y capacidad</th>
<th>Resolver problemas que demandan analizar las relaciones entre fracciones decimales y expresiones decimales en el contexto del dinero y la medida</th>
<th>Resolver problemas que exigen analizar las relaciones entre fracciones decimales y expresiones decimales</th>
</tr>
<tr>
<td rowspan="3">El maestro/a planteará situaciones que permitan vincular algunas expresiones decimales con las fracciones, del mismo modo que se ha propuesto al inicio del trabajo con fracciones. Se espera que los niños/as identifiquen que la moneda de 10 centavos es $ 0,10 y como, con diez de esas monedas se arma el peso, cada moneda es 1/10 del peso. Lo mismo podrían tratar, por ejemplo, con otras medidas: 1 cm es la centésima parte del metro, es decir, 1 cm = 0,01 m = 1/100 m. O bien, con milímetros o mililitros.</td>
<td>El docente podrá proponer problemas que demanden establecer que cualquier expresión decimal (finita) puede ser escrita como fracción decimal o suma de fracciones decimales. Por ejemplo, ¿Cuáles de las siguientes escrituras representa tres metros con 45 centímetros: 3 + 45/100 ; 3 + 45/10 ; 3,45 ; 3 + 4 /10 + 5/100? .</td>
<td rowspan="2">Se trata de proponer problemas que favorezcan la comprensión del funcionamiento en términos de décimos, centésimos, milésimos, etc., de las expresiones decimales. Por ejemplo: ¿Cuántas tarjetas de 1/10, de 1/100 y de 1/1000 se necesitan para formar el número 0,352? ¿Y para formar el 2,95? Los alumnos/as deberán identificar que cada cifra decimal informa la cantidad de décimos, centésimos y milésimos que constituyen el número. A su vez, requiere determinar que hacen falta 20 cartas de 1/10 para armar el 2 de la segunda pregunta.</td>
</tr>
<tr>
<td>Resolver problemas que permiten analizar las relaciones entre fracciones decimales y expresiones decimales para favorecer la comprensión del significado de décimos, centésimos y milésimos</td>
</tr>
<tr>
<td>Será necesario que el maestro/a plantee situaciones en las que se ponga en evidencia la relación entre escritura fraccionaria y escritura decimal, apelando a diferentes recursos y a la idea de fracción como cociente de naturales.
Encontrá tres fracciones que representen 4,3
¿Cuáles de estas expresiones son equivalentes a 25,4?
254/10 25/10 + 4/10 25 + 4/10 2540/100
Encontrá una cuenta, usando la calculadora, cuyo resultado sea 3,2, sin oprimir la tecla de la coma.
Se trata de identificar, en el último ejemplo que 32/10 es la fracción que, en términos de cociente 32 : 10 da como resultado 3,2. Este tipo de situaciones permite revisar la idea de fracción equivalente, en este caso, son todas aquellas que den 3,2: 16/5; 320/100; etc.
Por otro lado, se apunta a que los alumnos/as puedan reconocer que el número 3,2 es equivalente a 3 enteros y 2 décimos, cuya escritura podría ser 3 + 2/10 . Y en términos de operaciones con fracciones, equivale a 30/10 + 2/10 = 32/10</td>
<td>Explorar equivalencias entre expresiones fraccionarias y decimales, considerando la posibilidad de buscar fracciones a partir de cualquier expresión decimal y los problemas que surgen al buscar expresiones decimales para algunas fracciones
Se plantearán situaciones que permitan analizar las características de los números involucrados de manera de establecer relaciones, apelando a las fracciones decimales, a fracciones equivalentes, al valor posicional de la cifras decimales, a la multiplicación por la unidad seguida de ceros, entre otros recursos. Por ejemplo:
Encontrar las expresiones decimales de 4/5, 3/8 y 4/25.
Analizar cuáles de estas fracciones pueden expresarse con centésimos 5/6, 5/8 y 6/15.
¿Es verdad que la fracción 3/8 puede expresarse con milésimos pero no con centésimos?
¿Cuáles de estas expresiones son equivalentes a 4,25? 425/100 4 y 25/10 4 y 25/100 42/10 y 5/100 850/200
No se espera que los alumnos/as utilicen un algoritmo para pasar de fracción a decimal o de decimal a fracción sino que desplieguen un trabajo exploratorio.</td>
</tr>
</table>

Valor posicional, orden y cálculo entre expresiones decimales

Resolver problemas que exigen analizar el valor posicional en las escrituras decimales

Luego de que los alumnos/as tienen un cierto manejo de escrituras decimales en el contexto del dinero y la medida, el maestro/a les propondrá profundizar el análisis del significado de cada una de las cifras decimales a partir de la posición. Se espera que los niños/as puedan identificar décimos, centésimos y milésimos y equivalencias entre ellos. Por ejemplo:

¿Cómo se puede armar el número 0,235 usando muchas veces 0,1 0,01 y 0,001?

¿Cuánto hay que restarle a 3,45 para obtener 3,05?

En este último caso, será necesario identificar que el "4" que desaparece representa 4 décimos, es decir, 0,4

Resolver problemas que demandan leer, escribir y ordenar expresiones decimales, usando la recta numérica

El maestro/a propondrá a sus alumnos/as problemas que les permitan identificar que las expresiones decimales informan acerca del valor de cada cifra, y que esta información es pertinente también para compararlas. Por ejemplo, *¿Cuáles de las siguientes frases identifica al número 4,53: 4 enteros y 53 décimos; 4 enteros 53 centésimos ; 4 enteros, 5 décimos y 3 centésimos o 453 décimos?.* Se trata de que los niños/as profundicen en las relaciones entre 53 centésimos y 5 décimos, 3 centésimos.

Por otra parte, la recta numérica servirá para establecer criterios de comparación y ahondar en las relaciones entre fracciones decimales y expresiones decimales. Por ejemplo, *ubicar en la siguiente recta el número 0,7*



0 *2/10*

Será interesante que el docente propicie en los alumnos/as la toma de conciencia de ciertas dificultades en el tratamiento de las expresiones decimales. Algunos errores surgen al ordenar expresiones decimales a partir de contar la cantidad de cifras, por ejemplo, al ordenar de menor a mayor: 1,99999 - 2 – 1,909 ya que los alumnos/as suelen creer que 1,99999 es mayor que 2 porque tiene más cifras.

Identificar que entre dos expresiones decimales siempre es posible encontrar otra expresión decimal o una fracción, usando la recta numérica

Se trata de generar el mismo tipo de situaciones que se propuso para fracciones, pero apelando a las relaciones entre fracciones y decimales. Por ejemplo, para encontrar una fracción entre 3,45 y 3,46 será conveniente que los niños/as identifiquen que 3,45 = 345/100 y 3,46 = 346/100. Esto permitirá, mediante equivalencias, reconocer que buscar fracciones entre 3,45 y 3,46 equivale a buscarlas entre 3450/1000 y 3460/1000, y encontrar, entre otras posibles, 3457/1000 que equivale a 3,457.

El uso de la recta numérica servirá como soporte para nuevas situaciones. Por ejemplo, *Ubicar 5,25 en la siguiente recta numérica:*



0 *15/10*

Para abordar este problema, una posibilidad es que los alumnos/as reconozcan que la tercera marca corresponde a 45/10 = 4,5, luego, la siguiente será 6 = 60/10. Justo en el medio se encontrará 5,25 pues se trata de 525/100 que es el punto medio entre 450/100 y 600/100.

	Analizar la multiplicación y división de números decimales por la unidad seguida de ceros y establecer relaciones con el valor posicional de las cifras decimales	**Resolver problemas que demandan analizar la multiplicación y división de números decimales por la unidad seguida de ceros y establecer relaciones con el valor posicional de las cifras decimales**
	Será necesario que el maestro/a presente problemas para que los niños/as recuperen lo trabajado en el contexto del dinero y la medida y puedan identificar que 10 de una unidad permiten obtener 1 de una unidad inmediatamente superior. Por ejemplo, *¿Cuál de los siguientes cálculos permite averiguar cuánto dinero representan 10 monedas de 10 centavos? 10 x 0,01 10 x 0,10 10 x 10* A partir de analizar que 10 monedas de 10 centavos arman 1 peso, entonces 10 x 0,10 = 1; o bien que 100 cm arman 1 metro y por lo tanto, como 1 cm es 1/100, 1/100 x 100 = 1, o bien que 0,01 x 100 = 1. El mismo tipo de análisis se propone para la división por la unidad seguida de ceros	Se trata de recuperar las relaciones entre fracciones decimales y expresiones decimales para anticipar resultados de multiplicar y dividir por la unidad seguida de ceros. Por ejemplo: *Decidir el resultado de cada cálculo:* *0,10 x 10 ; 0,01 x 10 ; 0,01 x 100* A partir de identificar que, por ejemplo, 10 monedas de 10 centavos arman 1 peso y la posibilidad de escribir esta equivalencia como 0,10 x 10 = 1 se podrá analizar el primer cálculo. Los niños/as podrán tratar los otros cálculos de manera similar, favoreciendo una exploración acerca de los resultados de multiplicar por 10, por 100, etc. Del mismo modo, podrán analizar en problemas de reparto de dinero, los resultados que se obtienen de repartir, por ejemplo, 34 pesos entre 10 compañeros y su relación con la fracción 34/10 = 3,4. El maestro/a podrá profundizar este trabajo planteando problemas como el siguiente: *Si se ingresa en la calculadora el número 5,429 y se oprimen las teclas x 10, ¿qué número se verá en el visor?, ¿cuántas veces habrá que oprimir x 10 de manera de ver el número 542900?*
	Utilizar recursos de cálculo mental exacto y aproximado para sumar y restar expresiones decimales entre sí y multiplicar una expresión decimal por un número natural, así como cálculos algorítmicos de suma y resta de expresiones decimales	**Utilizar recursos de cálculo mental y algorítmico, exacto y aproximado para sumar, restar, multiplicar y dividir expresiones decimales entre sí y con números naturales**
	Será responsabilidad del docente ofrecer la oportunidad a los alumnos/as de producir recursos de cálculo a partir de los conocimientos que han ido elaborando. Por ejemplo, resolviendo cálculos tales como 0,5 + 2,25 + 4,50 y explicando el o los modos en que fueron pensados. Los niños/as podrán posteriormente verificar los resultados con la calculadora. Los números involucrados favorecerían que los alumnos/as establezcan asociaciones entre décimos, centésimos o enteros. Del mismo modo, se podrá abordar la multiplicación por un entero, por ejemplo: *Se compran 3 paquetes de queso. Cada uno cuesta $ 8,25. ¿Cuánto hay que pagar?*	El maestro/a propiciará el uso de la información que brinda la escritura de las expresiones decimales en términos de posicionalidad, sus relaciones con fracciones decimales y la multiplicación y división por la unidad seguida de ceros, para resolver diferentes tipos de cálculos con un cierto control sobre los resultados que se obtienen. Por ejemplo, *Encontrar el resultado de 2,5 x 3,11.* Una posibilidad es pensar en transformar el cálculo en un producto entre números naturales. Para ello, se podrá multiplicar 2,5 por 10 y 3,11 por 100. Como resultado de estas multiplicaciones, "se corren las comas".

	Se busca que, para resolver 8,25 x 3, los alumnos/as puedan imaginar 0,25 x 3 = 0,75 para luego sumarle 24, que es el resultado de 8 x 3 Será interesante que el docente propicie el análisis de algunos errores habituales que producen los niños/as al considerar por separado la parte entera y la parte decimal. Por ejemplo: *Sofía hizo mal los siguientes cálculos, analizá cómo habrá pensado para equivocarse:* *0,4 + 0,8 = 0,12 9,01 + 0,1 = 9,2* *0,4 x 4= 0,16 0,25: 5 = 0,5 12,45 x 10 = 12,450*	Al resultado de 25 x 311 será necesario dividirlo por 1000, corriendo la coma tres lugares a la izquierda para obtener el resultado de 2,5 x 3,11. De la misma manera se podría pensar en multiplicar ambos números por 100 y en consecuencia, al resultado dividirlo por 10000. En el caso de la división, para encontrar, por ejemplo, el cociente de 7,45 : 2,5, los niños/as podrán identificar que este cálculo es equivalente a 74,5 : 25 y que a su vez, equivale a 745 : 250. Estos cálculos podrán pensarse también desde las fracciones equivalentes. Es decir, 7,45 = 745/100 y 2,5 = 250/100. Luego, 7,45 : 2,5 equivale a 745/100 : 250/100 que es lo mismo que hacer 745 : 250. También es importante que los alumnos/as aprendan a estimar resultados antes de hacer los cálculos algorítmicos. Por ejemplo, para calcular 456,78: 3,45, podrán considerar que es aproximadamente 400:4 y que entonces, la parte entera del cociente será aproximadamente 100, es decir, tendrá tres cifras. O bien, para pensar en 5,67 x 234,23, calcular 5 x 200 y anticipar que el producto dará aproximadamente 1000. Este recurso será muy fértil para controlar el resultado de cálculos algorítmicos y para resolver problemas para los cuales es suficiente con estimar. El docente podrá propiciar el análisis de algunas diferencias en el comportamiento de las expresiones decimales respecto de los números naturales. Algunos errores de los alumnos/as se explican por su intento de generalizar propiedades válidas para los números naturales, extendiéndolas a los decimales. Por ejemplo, creer que "si se multiplica se agranda y si se divide se achica". Será necesario abordar estas cuestiones con problemas específicos, además de considerar los errores de los alumnos/as. Por ejemplo: *Joaquín dice que multiplicó 10 x 0,75 y le dio un número menor que 10.¿Es posible?* *Malena dice que dividió 16 por 0,4 y le dio un número mayor que 16, ¿se habrá equivocado?*

Proporcionalidad

Orientaciones generales

Existe una variedad de procesos que pueden describirse, ser comprendidos y estudiados a partir de considerarlos como relaciones de proporcionalidad. Su tratamiento inicia un camino que se ampliará en niveles posteriores de la escolaridad, con el análisis de otros tipos de relaciones entre cantidades o magnitudes que comienzan a comportarse como variables[4].

El abordaje de la proporcionalidad, además, permite profundizar el estudio de otros contenidos matemáticos vinculados a este concepto: medida, números racionales, operaciones, etc. Si bien la resolución de problemas de proporcionalidad está prevista en el marco de cada uno de los contenidos citados, se ha optado por presentarlo de manera separada para comunicar que el estudio de sus propiedades y alcances merece un tratamiento específico.

¿Qué involucra el estudio de la proporcionalidad?

Desde el Primer ciclo los alumnos/as resuelven problemas en los cuales las cantidades se vinculan a través de una relación de proporcionalidad; por ejemplo: "Si en un paquete hay 5 figuritas, ¿cuántas figuritas habrá en 7 paquetes iguales?". Más aún, las tablas de multiplicar no son otra cosa que una relación de proporcionalidad directa cuya constante de proporcionalidad es el número al que hace referencia la tabla, aunque el término "proporcionalidad" no sea mencionado. Es evidente, entonces, que los niños/as están en condiciones de resolver problemas multiplicativos de este tipo aún si no han estudiado proporcionalidad ni métodos particulares de resolución (como regla de tres simple o reducción a la unidad). De este modo, se propone tomar como punto de partida los conocimientos que los alumnos/as han construido durante el Primer ciclo para abordar el estudio de la proporcionalidad en el Segundo ciclo.

Un primer aspecto a considerar con los alumnos/as implica la caracterización de las relaciones de proporcionalidad a partir del análisis de sus propiedades:

- si una de las cantidades se duplica, triplica, cuadruplica, etc., la cantidad correspondiente también;
- si se suman (o restan) dos cantidades de una de las magnitudes relacionadas, a este nuevo valor le corresponde la suma (o resta) de las cantidades correspondientes;
- existe un número (siempre el mismo para una dada relación de proporcionalidad) por el cual se puede multiplicar a cada uno de los valores de una de las magnitudes para hallar el valor correspondiente de la otra magnitud, llamado constante de proporcionalidad.

Será necesario atender a los números en juego en los problemas que se propongan, de modo de favorecer la aparición de estrategias que involucren el uso implícito de estas propiedades, generando un espacio posible de análisis y explicitación de las mismas. Por ejemplo, en: *"3 paquetes traen 24 galletitas. ¿Cuántas galletitas traerán 6 paquetes? ¿Y 9 paquetes?"*, la elección de los valores 3, 6 y 9 propicia la aparición de estrategias que podrán vincularse con la propiedad "al doble, el doble; al triple, el triple; etc.".

Proponer problemas para los cuales la proporcionalidad no es el modelo adecuado favorece la construcción de criterios para diferenciar situaciones proporcionales de las que no lo son, de modo de evitar la utilización indiscriminada de este modelo. Por ejemplo: *"Juan tiene 10 años y pesa 30 kilos. Dice que a los 20 años seguro pesará 60 y a los 30 años, 90 kilos. ¿Tendrá razón?"*. El abordaje de estos problemas permite analizar un error usual: el supuesto de que toda situación en la cual ambas magnitudes crecen, lo hacen de manera proporcional, y que toda situación en la que una cantidad crece y la otra decrece, lo hacen de manera inversamente proporcional.

[4] Es decir, se estudiará cómo se modifican ciertas cantidades a partir de los cambios que podrían sufrir otras con las que se relacionan.

Otro aspecto relevante es el análisis de distintos modos de registrar y representar la relación entre magnitudes. Así, se proponen problemas con enunciados, con datos organizados en tablas de valores, y en 6° año se incorporan representaciones gráficas. Cada uno de estos modos de presentar la información enriquece el concepto y habilita nuevas relaciones y herramientas en la búsqueda de soluciones.

¿Cuáles son los contenidos que se enriquecen a partir del estudio de la proporcionalidad?

El abordaje de la proporcionalidad propicia la profundización en el estudio de la multiplicación y la división de números naturales. El análisis de estrategias de resolución en base a las propiedades de la proporcionalidad favorece la utilización explícita de estas operaciones y su identificación, por parte de los niños/as, como herramientas idóneas en la resolución de este tipo de problemas.

El estudio de los números racionales también se ve enriquecido. A partir de la resolución de problemas contextualizados, se hace posible el análisis de relaciones entre fracciones (dobles, triples, mitades, etc.). Asimismo, es posible dotar de sentido al concepto de equivalencia entre fracciones; por ejemplo, en el problema: *"En una escuela, 3 de cada 8 alumnos/as son varones. En otra escuela, 7 de cada 12 alumnos/as son varones. ¿Es cierto que en ambas escuelas la proporción de varones es la misma?"*, la posibilidad de analizar que "si fueran 24 alumnos/as, en la primera escuela habría 9 varones, y en la segunda, 14" pone en primer plano las relaciones 3/8 = 9/24 y 7/12 = 14/24, y por lo tanto que 3/8 ≠ 7/12.

El trabajo con números racionales también aparece en el estudio del porcentaje como relación de proporcionalidad, ya que se trata de una relación "parte-todo" en la que la cantidad total es 100. Por ejemplo, 25% significa 25 de cada 100, 25/100, 1/4 y también 0,25.

La medida es otro de los contenidos que se enriquecen con el estudio de la proporcionalidad. La equivalencia entre unidades dentro del SIMELA es una situación de este tipo, por lo que el abordaje de estos problemas favorece la utilización de las distintas estrategias que se han estudiado a propósito de la caracterización del modelo proporcional. Por ejemplo, si 20 m = 2.000 cm, entonces 200 m = 10 x 2.000 cm = 20.000 cm; 220 m = 20.000 cm + 2.000 cm = 22.000 cm; etc.

<table>
<tr><th>4º</th><th>5º</th><th>6º</th></tr>
<tr><td colspan="3">Propiedades de la proporcionalidad</td></tr>
<tr><td>Resolver problemas de proporcionalidad directa que involucran números naturales, utilizando, comunicando y comparando diversas estrategias</td><td>Resolver problemas de proporcionalidad directa que involucran números naturales, utilizando, comunicando y comparando diversas estrategias</td><td>Resolver problemas de proporcionalidad directa que involucran números naturales y racionales</td></tr>
<tr><td>El maestro/a propondrá problemas en los que se brinde el valor de la unidad, o bien, pares de valores relacionados por dobles, triples, mitades, etc. Por ejemplo:
3 paquetes traen 24 galletitas. ¿Cuántas galletitas traerán 6 paquetes? ¿Y 9 paquetes?"
En este caso, los alumnos/as podrían encontrar cuántas galletitas trae un paquete y luego multiplicar por 6 y por 9. Sin embargo, es probable que muchos dupliquen y tripliquen la cantidad correspondiente a 3 paquetes.
Completá la siguiente tabla que relaciona la cantidad de galletitas y los paquetes
<table><tr><td>Paquetes</td><td>5</td><td>3</td><td>8</td></tr><tr><td>Cantidad de galletitas</td><td>40</td><td>24</td><td>....</td></tr></table>Si bien los niños/as podrían buscar el valor de la unidad, gracias a los datos disponibles también es posible sumar los valores correspondientes a 5 y a 3 paquetes para obtener el valor de 8 paquetes.</td><td>La resolución de problemas diversos propiciará la reutilización de estrategias variadas que pongan en juego las propiedades de la proporcionalidad directa (al doble, el doble; al triple, el triple; etc.; a la suma/resta de dos cantidades corresponde la suma/resta de las cantidades correspondientes de la otra; constante de proporcionalidad). El maestro/a promoverá la circulación de las posibles estrategias, el análisis de la relación entre estrategias y propiedades, y la explicitación de algunos criterios que permitan reconocer la más conveniente en función de los datos del problema.
Por ejemplo:
Completá la siguiente tabla y explicá qué tuviste en cuenta para hacerlo:
<table><tr><td>Cantidad de cajas</td><td></td><td>13</td><td>10</td><td>1</td><td>5</td><td></td></tr><tr><td>Cantidad de libros</td><td>36</td><td>39</td><td></td><td></td><td></td><td>360</td></tr></table>En un supermercado, 10 litros de pintura cuestan $24. En otro supermercado, 15 litros de esa pintura cuestan $34. ¿En cuál de los dos conviene comprar si se necesitan 60 litros de pintura?</td><td>Se propicia la reutilización de estrategias variadas estudiadas en años anteriores, que se basan en el uso de las propiedades y la constante de proporcionalidad. También se avanza sobre el análisis de criterios que permiten seleccionar la estrategia más económica según los números en juego.
El maestro/a propondrá una variedad de problemas en diferentes contextos que involucren el trabajo con magnitudes de la misma naturaleza (conversión entre monedas de distintos países, conversión de una unidad de medida a otra, escalas, etc.) y también de diferente naturaleza (tiempo de marcha en función del espacio recorrido, tiempo de marcha en función del consumo de combustible, importe en función del peso, etc.).
Asimismo, será interesante incluir problemas que involucren la noción de proporción como relación entre partes. Por ejemplo: En una escuela, 3 de cada 8 alumnos/as son varones. En otra escuela, 7 de cada 12 alumnos/as son varones. ¿Es cierto que en ambas escuelas la proporción de varones es la misma? "
Este tipo de problema propone el trabajo sobre comparación de razones, lo cual puede vincularse con lo estudiado a propósito de fracciones equivalentes.</td></tr>
<tr><td>Distinguir la pertinencia o no de recurrir al modelo proporcional para resolver problemas</td><td>Distinguir la pertinencia o no de recurrir al modelo proporcional para resolver problemas</td><td>Distinguir la pertinencia o no de recurrir al modelo proporcional para resolver problemas</td></tr>
<tr><td>Es importante no sólo que los alumnos/as reconozcan las situaciones en las que pueden utilizar las propiedades de la proporcionalidad, sino también aquellas en las que no pueden hacerlo. Por ejemplo:
Juan tiene 10 años y pesa 30 kilos. Dice que a los 20 años seguro pesará 60 y a los 30 años, 90 kilos. ¿Tendrá razón? ¿Esta tabla corresponde a una proporcionalidad directa? ¿Por qué?"</td><td>La construcción del sentido del concepto de proporcionalidad se verá favorecido si el maestro/a propone problemas que propicien la distinción de situaciones en las que es pertinente el modelo proporcional de las que no, de modo de establecer sus límites.
El maestro/a propondrá situaciones variadas, contextualizadas y descontextualizadas, para que los alumnos/as reflexionen en torno a esta cuestión, tanto en referencia a la naturaleza del fenómeno involucrado, como a las relaciones numéricas presentadas en los problemas. Por ejemplo:</td><td>Se propondrán problemas en los que dos magnitudes crecen, pero sin embargo no existe una relación de proporcionalidad directa. Por ejemplo: En una ciudad, los taxis cobran $1,20 por la bajada de bandera y $0,80 por cada km recorrido. ¿Cuánto pagará una persona que viaja 3 km? ¿Y 6 km? ¿Y 9 km?
A pesar de que ambas magnitudes crecen (de 0,80 en 0,80 por cada km recorrido), deja de ser cierto que al doble de distancia recorrida corresponde el doble de dinero, puesto que hay que agregar siempre el precio fijo de la bajada de bandera.</td></tr>
</table>

Edad (en años)	*1*	*2*	*4*
Altura (en cm)	*75*	*85*	*98*

En un negocio, dos cuadernos se venden a $8 y 6 cuadernos se venden a $10. ¿Se puede saber cuánto se pagará por comprar 16 cuadernos?

En estas situaciones, ambas magnitudes crecen pero no lo hacen en forma proporcional. Será interesante reflexionar que en estos casos el fenómeno al que se hace referencia no es de naturaleza proporcional.

Determiná si la siguiente tabla corresponde o no a una proporcionalidad:

Edad (en meses)	*3*	*6*	*12*	*18*
Cantidad de dientes	*0*	*2*	*8*	*14*

Una de estas tablas corresponde a una relación de proporcionalidad y la otra no. ¿Cuál es cuál?

1	*2*	*4*	*5*
8	*10*	*12*	*15*

1	*2*	*10*	*11*
6	*12*	*60*	*66*

Este tipo de problema vincula dos magnitudes de manera lineal, pero no proporcional. Sin embargo, puede resolverse utilizando las propiedades de la proporcionalidad siempre que se distinga que la relación proporcional no es entre "distancia recorrida-precio que se paga" sino entre "distancia recorrida-precio sin bajada de bandera". Será interesante analizar esta distinción y estudiar de qué modo pueden usarse las propiedades de la proporcionalidad para resolver problemas sobre fenómenos lineales aún si no son proporcionales.

En el apartado de "Representaciones gráficas" se detallan algunos problemas para abordar esta cuestión a partir de información gráfica.

Resolver problemas con constante de proporcionalidad 1/4, 1/2 y 3/4

En estas primeras aproximaciones al estudio de situaciones de proporcionalidad con constante fraccionaria, se presentarán problemas en los que se brinda el valor de la unidad. Por ejemplo:

Se calcula 1/2 kg de carne por persona. Completá la tabla:

Cantidad de personas	*1*	*2*	*3*	*4*	*8*	*6*
Carne (en kg)	*1/2*					

Al igual que en las situaciones con números naturales, el maestro/a propondrá problemas con cantidades que favorezcan la utilización de estrategias diversas y el uso de las propiedades de la proporcionalidad.

Este tipo de situaciones se presentan también en el estudio de Números Racionales. Si ya han sido tratadas, se podrán evocar en esta instancia aquellas discusiones y conclusiones.

Resolver problemas en los que una de las magnitudes es una cantidad fraccionaria

La ampliación del estudio de la proporcionalidad con cantidades fraccionarias implica a esta altura de la escolaridad la resolución de problemas con fracciones sencillas (cuartos, medios, tercios) en los que se brindan pares de valores relacionados. También se espera que los niños/as reutilicen los conocimientos que se han trabajado en los contenidos sobre cálculos de mitades, dobles, triples, etc., de cantidades fraccionarias. Por ejemplo:

Completá la tabla que relaciona el tiempo de marcha de un auto en horas con la distancia que recorre en km:

Tiempo en horas	1	2			2 1/2	1/4	3/4
Distancia en km	100		300	50			

Jorge va a comprar helado para una cena. Él calcula que cada tres personas debe comprar 3/4 kg. Calculá cuánto helado comprará si en la cena hay 4, 5, 6 y 7 personas.

Resolver problemas de proporcionalidad directa que involucran expresiones decimales en el contexto del dinero y la medida

Se propone el trabajo con situaciones en las que una de las cantidades es un número decimal. Se retomarán aquí cuestiones abordadas en el estudio de números racionales.

Un contexto familiar como el del dinero permite a los niños/as controlar sus procedimientos y resultados. Por ejemplo:

Completá la tabla:

Paquetes de figuritas	*3*			*6*	*2*
Precio (en pesos)	*0, 75*	*1*	*0,25*		

El contexto de la medida es propicio para estudiar el "pasaje de unidades" como fenómeno proporcional. Los alumnos/as podrán reutilizar estrategias vinculadas con las propiedades de la
proporcionalidad (al doble, el doble; a la mitad, la mitad; etc.) para resolver estas situaciones. Por ejemplo:

Kilómetros	*1*		*0,25*	
Metros	*1000*	*500*		*1500*

6º

Porcentaje

Resolver problemas que involucran el análisis de relaciones entre números racionales y porcentajes

Existe una estrecha relación entre el porcentaje y los números racionales. Por ejemplo, 10% significa 10 de cada 100, que puede escribirse como 10/100, 1/10 ó 0,10, entre otras expresiones posibles. El maestro/a propondrá problemas en los cuales estas relaciones queden en evidencia.
Por ejemplo:
Un grupo de personas se va de campamento; el 25% son mujeres. Decidí si las siguientes afirmaciones relacionadas con esta situación son correctas:

a) 1/4 de los que van al campamento son mujeres.
b) 3/4 de los que van al campamento son varones.
c) La cantidad de varones que van al campamento es el triple de la cantidad de mujeres

Los niños/as deberán establecer relaciones entre el significado de 25%, 25/100 y 1/4, así como entre 75%, 75/100 y 3/4.
Decidí si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas, y justificá:

a) 1/6 de 360 representa su 60%
b) 1/4 de 800 representa su 25%
c) Para calcular el 50% de 230 se puede multiplicar por 0,5
d) El 75% de 420 representa 3/4 de esa cantidad
e) El 1% de 800 es un décimo de esa cantidad.

Resolver problemas que implican calcular y comparar porcentajes por medio de cálculos mentales, de las propiedades de la proporcionalidad y / o usando la calculadora

La relación entre una cantidad y un porcentaje de dicha cantidad es de proporcionalidad directa. En el trabajo con estos problemas el objetivo será reinvertir las propiedades estudiadas: si se multiplica/divide una de las cantidades por un número, la cantidad correspondiente se multiplica/divide por el mismo número; a la suma/resta de dos cantidades, corresponde la suma/resta de las cantidades correspondientes; existe una constante de proporcionalidad. Por ejemplo:
Un supermercado realiza descuentos del 15% sobre todas las compras de sus clientes. Completá la tabla:

Monto de la compra en $	*100*	*50*	*250*		*10*	
Descuento en $	*15*			*45*		*6*

Podrá analizarse que al realizar la división entre el descuento y el monto de la compra, el resultado es siempre 0,15, es decir, la constante de proporcionalidad coincide con la expresión decimal (o bien fraccionaria) del porcentaje con el que se está trabajando. De este modo, para calcular la cantidad correspondiente al descuento, puede multiplicarse el monto de la compra por 0,15 o por 15/100.

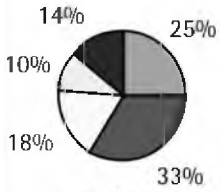
Sabiendo que el 10% de 600 es 60, calculá el 20%, el 50%, el 5% y el 25% de 600.

El maestro/a podría proponer otros resultados conocidos de cálculos del 10% de números "redondos", y orientar la reflexión en torno a que el 10% es el mismo número "con un cero menos", de modo de establecer relaciones con la división por 10 y el cálculo de la décima parte de una cantidad. Otras cuestiones a analizar en propuestas como la expuesta son: el 20% será el doble del 10%; el 5% será la mitad. El significado del 50% puede abordarse también como "la mitad del total": puesto que 600 representa el 100%, 50% será la mitad, es decir, 300. Puede analizarse también el 25% como "la mitad de la mitad", o bien "la cuarta parte del 100%".

Estas propuestas propician que el estudio del porcentaje no se transforme en una práctica automatizada de cálculo algorítmico. Será interesante que el maestro/a enseñe a utilizar la calculadora, utilizando la tecla %, de modo que los niños/as puedan verificar las respuestas que han dado a los problemas.

Resolver problemas que involucran la interpretación y la producción de gráficos circulares, utilizando las relaciones entre proporcionalidad, porcentaje, fracciones y medidas de ángulos

En los diagramas circulares, existe una relación de proporcionalidad directa entre la amplitud del ángulo del sector circular y el porcentaje que representa. El maestro/a propondrá inicialmente problemas de interpretación de la información contenida en los gráficos circulares, para que los niños/as se familiaricen con este tipo de representación. Será interesante propiciar el estudio de relaciones como: el 50%, que es la mitad del gráfico, corresponde a un ángulo de 180°; el 25%, a un ángulo de 90° porque es 1/4 del círculo o bien porque es la mitad del 50%; etc. Por ejemplo:



El gráfico representa los porcentajes de votos obtenidos por cada candidato en la última elección a presidente de un club:

a) ¿Por qué al que sacó un 25% no le corresponde un ángulo de 25°?

b) ¿Será cierto que al candidato que sacó un 10% en el gráfico le corresponde un ángulo de 36°?

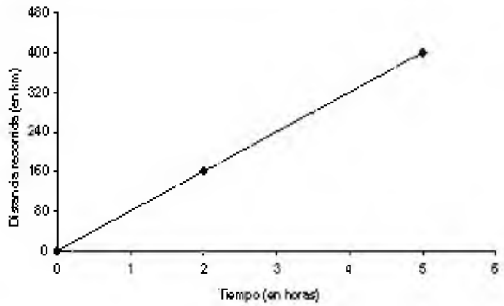
Representaciones gráficas

Resolver problemas que involucran interpretar y producir representaciones gráficas de magnitudes directamente proporcionales

En el contexto de la proporcionalidad se apunta a establecer que las relaciones entre magnitudes directamente proporcionales corresponden gráficamente a una serie de puntos alineados con el origen. Otro de los objetivos de este estudio está relacionado con la inclinación de la recta que resulta al unir estos puntos alineados, ya que en situaciones de comparación de relaciones de proporcionalidad, éste es un indicador del comportamiento relativo de dichas relaciones.

Será interesante que en las primeras aproximaciones al trabajo con gráficos cartesianos se aliente a su interpretación. Por ejemplo:

El siguiente gráfico representa la distancia que recorre un auto en un determinado tiempo, yendo siempre a la misma velocidad.



a) ¿Qué datos se informan en el eje horizontal? ¿Y en el eje vertical?
b) ¿Cuántos km recorre en 5 horas? ¿Y en 2 horas?

Otro tipo de problema involucra la comparación de relaciones de proporcionalidad directa a partir de la información brindada en varios gráficos. Por ejemplo, si se representa gráficamente la distancia que recorren dos autos en un determinado tiempo y se quiere comparar cuál de los dos se desplaza a mayor velocidad. En este tipo de situación será interesante explicitar la relación entre la inclinación de la recta y la velocidad a la que marchan los autos, siempre que se tome en cuenta que ambos gráficos están hechos con la misma escala.

También puede proponerse el análisis de gráficos correspondientes a situaciones lineales no proporcionales, de modo de poner en primer plano que una relación que no sea proporcional no puede corresponder a un gráfico con puntos alineados con el origen. Por ejemplo:

Un empleado cobra $20 la hora extra de trabajo. Además, se le paga un sueldo fijo mensual de $1.200. ¿Cuál de los siguientes gráficos podría corresponder a la situación? ¿Por qué?





La producción de gráficos cartesianos exigirá a los alumnos/as tomar decisiones en cuanto a qué magnitud van a representar en cada eje y cuál será la escala a utilizar según los valores a representar. Será conveniente proponer situaciones en las que los números en juego sean pequeños y "redondos" para facilitar la construcción de gráficos

Proporcionalidad inversa

Resolver problemas sencillos de proporcionalidad inversa utilizando, comunicando y comparando diversas estrategias

La selección de problemas que involucren números "redondos" y contextos conocidos favorecen la utilización de las propiedades de la proporcionalidad inversa. Por ejemplo:

Un auto que va a 150 km/h recorre una pista en 3 minutos. ¿Cuánto tiempo tardará en recorrer la misma pista si va a 75 km/h? ¿Y si fuera a 300 km/h?

Se propicia en este caso la puesta en juego de la propiedad "a la mitad, el doble", "al tercio, el triple", "al cuarto, el cuádruple", etc. La construcción de tablas de valores que puedan registrar diferentes pares aún si no son requeridos por el problema hará más notoria la posibilidad de utilizar estas estrategias.

No se espera enseñar un método único de resolución de este tipo de problemas.

Orientaciones generales

Un proyecto de enseñanza que se plantea como objetivo poner en contacto a los niños/as con aspectos esenciales de la producción matemática no puede despreciar la riqueza que en tal sentido ofrecen los saberes geométricos. El estudio de las propiedades de las figuras y de los cuerpos supone la puesta en juego de estrategias, de modos de pensar y de formas de razonamiento específicos de este dominio.

¿De qué se trata el trabajo en Geometría en el Segundo Ciclo?

El trabajo geométrico plantea tres aspectos centrales. En primer lugar, profundizar el estudio de las propiedades de figuras y cuerpos que ya han sido tratados, de alguna manera, en el Primer Ciclo (triángulos, cuadrados, rectángulos, cubos, prismas, etc.). En segundo lugar, proponer el estudio de figuras geométricas y cuerpos que no han sido tratados en el Primer Ciclo (circunferencias, círculos, rombos, paralelogramos, pirámides, etc.). Y por último, se propone avanzar en un modo de trabajo que permita distinguir un dibujo de la figura geométrica que representa, construir soluciones y argumentar a favor o en contra de afirmaciones, estrategias y procedimientos -poniendo en juego propiedades de las figuras y los cuerpos-, anticipar resultados y construir soluciones sin necesidad de comprobación empírica.

¿Qué clase de avances se espera provocar en el "modo de trabajo" en torno a las figuras geométricas?

Al igual que en el Primer Ciclo, se plantea el estudio de la Geometría a partir de la resolución de problemas en los que se pongan en juego algunas de las propiedades de figuras. El trabajo geométrico debe avanzar hacia niveles en los que figura y dibujo sean objetos relacionados pero diferentes[5]. Sabemos que esta relación cambia en función de los conocimientos de quien "mira": ante el dibujo de un cuadrado, distintas personas "verán" algo distinto según el caudal de conocimientos que posean o estén elaborando. La enseñanza debe trascender el nivel perceptivo, propiciando la puesta en juego y la explicitación de características que permitan analizar propiedades de las figuras y que no dependen del dibujo particular que se ha utilizado. Los problemas pondrán en primer plano ciertas propiedades que constituyen el objeto de estudio de cada uno de los contenidos propuestos. Por ejemplo, en el problema *¿Cuál de estos dos ángulos es mayor?*



se elige intencionalmente presentar un dibujo con segmentos más largos para el ángulo menor y con segmentos más cortos para el ángulo mayor, de modo de cuestionar la idea de que la amplitud de un ángulo depende de la longitud de los segmentos que lo determinan. Esta idea – que deberá ser rechazada - se muestra reforzada por el dibujo (es decir, desde lo perceptivo).

Uno de los cambios más notables en la actividad de este ciclo respecto del anterior refiere a los modos de validación, es decir, de qué manera los alumnos/as darán cuenta de la validez de resultados y procedimientos que han utilizado en la resolución de problemas. En el Segundo Ciclo, se apunta a que la validación, aunque pueda incluir alguna componente empírica – por ejemplo la superposición de figuras -, involucre argumentos que pongan en juego propiedades de la figura y no únicamente del dibujo particular.

Cabe señalar, además, el papel que juega la medición dentro del trabajo geométrico. La medición siempre implica la presencia de errores; esto significa que las mediciones pueden ser más o menos

[5] Mientras que una figura es un objeto ideal, caracterizado por una serie de propiedades, un dibujo es una representación gráfica posible de una figura.

precisas, pero nunca "exactas". Cualquier argumento basado en mediciones tendrá una componente de aproximación.

A su vez, para demostrar que una propiedad es verdadera para cualquier caso, no alcanza con mostrar que es cierta para algunos ejemplos (aunque éstos sean "muchos"). Así, por ejemplo, respecto de la suma de los ángulos interiores de cualquier triángulo, las actividades que se centran en la medición y suma de las medidas de los ángulos de varios triángulos no permiten demostrar la propiedad de que su suma mide 180°. Las mediciones no constituyen demostraciones de una propiedad general, pero sí pueden ser un punto de partida para la elaboración de una conjetura, por ejemplo: "La suma de los ángulos interiores en todos estos triángulos dio valores cercanos. ¿Será cierto que en otros triángulos pasa lo mismo? ¿Se podrá construir un triángulo en el que esa suma dé un valor diferente, por ejemplo 100°?".

¿Cuál es el papel de los dibujos y las construcciones? ¿Y el de los instrumentos geométricos?

Lo dicho hasta aquí no implica que los dibujos y las mediciones no formarán parte de la enseñanza de la Geometría en el Segundo Ciclo; por el contrario, muchos de los problemas que se proponen involucran el dictado, el copiado y la construcción de figuras. Sin embargo, estas representaciones gráficas serán un medio para el estudio de las propiedades de figuras y cuerpos, y no un fin en sí mismas. Por ejemplo: *Construir, si es posible, un triángulo con un ángulo de 60°, otro de 100° y otro de 20° y otro triángulo con un ángulo de 80° y dos ángulos de 40°.* Para quien no conoce aún la propiedad de la suma de los ángulos interiores de los triángulos, será necesario realizar las construcciones y enfrentarse a que un triángulo se puede construir y el otro no. Las construcciones son aquí un disparador para nuevas preguntas: "¿Habrá otros triángulos que no se puedan construir? ¿Con qué medidas se puede construir un triángulo y con cuáles no?". El hecho de que un triángulo "no cierra" lleva a pensar que pueden existir otros, e impulsa a explorar la existencia de algún criterio general para establecer condiciones en las que el dibujo de un triángulo se pueda llevar a cabo, esto es, a la propiedad de la suma de ángulos interiores. Las representaciones gráficas de las figuras se constituyen, "de la mano del docente", en recursos para la exploración y la anticipación de relaciones.

En este ciclo se retoman el uso de la regla y la escuadra –iniciado en el Primer Ciclo- y se incorpora el uso del compás, del transportador y de la regla no graduada. Un cierto dominio en el uso de los instrumentos geométricos es necesario para el abordaje de muchos problemas, pero no es un objeto de estudio de la Geometría. El trabajo con compás, transportador, regla y escuadra es un valioso recurso de la enseñanza cuyo objetivo es propiciar el estudio de ciertas propiedades de las figuras, las cuales se ponen en evidencia cuando se quiere realizar una construcción a partir de cierta información. Es necesario, por lo tanto, enseñar a utilizarlos sin perder de vista el propósito que tienen.

También el tipo de hoja que se usa pone en primer plano algunas propiedades a estudiar. Por ejemplo, si se solicita la construcción de un rectángulo en hoja lisa, los niños/as deberán buscar el modo de garantizar la perpendicularidad de lados consecutivos, cuestión que no se constituye como centro del problema si la hoja es cuadriculada. Es por esta razón que algunos de los problemas de construcción y copiado podrán proponerse en hoja cuadriculada, avanzándose hacia propuestas en hoja lisa, de modo de estudiar nuevas relaciones entre los elementos de las figuras.

¿Qué involucra el estudio de los cuerpos geométricos?

La resolución de problemas referidos a cuerpos geométricos, al igual que en el caso de figuras, pretende poner en juego ciertas propiedades y relaciones entre los elementos de estos objetos. Las características del trabajo geométrico son las mismas que las que se han analizado hasta aquí, propiciándose el uso de representaciones y construcciones con el objetivo de hacer explícitas y estudiar dichas propiedades.

El trabajo con representaciones gráficas, desarrollos planos, e incluso con cuerpos tridimensionales ubicados a una cierta distancia (de modo que alguna parte del cuerpo geométrico no quede a la vista de los niños/as) favorece el trabajo anticipatorio y la movilización de conceptualizaciones que buscan

independizarse de lo perceptivo para, en cambio, apoyarse en los conocimientos de los niños/as acerca del objeto geométrico, y ampliarlos.

¿Qué involucra el estudio del espacio en el Segundo Ciclo?

Cuando se habla de espacio en el contexto de la enseñanza de la Matemática no se hace referencia al estudio del espacio real. Los problemas matemáticos relacionados con el espacio refieren a una representación del mismo, y por lo tanto no se resuelven empíricamente, es decir, a través de desplazamientos reales, recorridos, etc. Los problemas que se proponen incluyen representaciones gráficas, así como descripciones, tanto orales como escritas. Se apunta a que los alumnos/as aprendan a interpretar la información contenida en planos, mapas, etc, analizando la presencia de ciertos puntos de referencia, la ubicación de objetos o el punto de vista de algún observador. También se espera que puedan producir representaciones de diversos espacios físicos (el aula, la escuela, etc.) cada vez mejores, utilizando puntos de referencia, analizando distancias relativas y proporciones en el tamaño de los objetos a representar.

¿Cómo se organizan los contenidos dentro del ciclo?

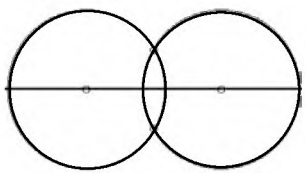
Luego de una instancia de revisión de lo abordado en Primer Ciclo –problemas que tratan una amplia variedad de figuras geométricas con la finalidad de identificar algunas de sus propiedades- se podrá iniciar el estudio con mayor profundidad de algunas figuras en particular.

Se prevé el inicio de esta profundización en 4º año a partir del estudio de la circunferencia y el círculo, considerados como conjunto de puntos de igual o menor distancia a un mismo punto (el centro). Se ha optado por iniciar el trabajo a partir de la circunferencia pues el uso de sus propiedades posibilita avanzar en la producción y validación de propiedades de otras figuras. Luego se aborda el estudio de los triángulos, y se inicia el trabajo con los ángulos. A partir de este trabajo se propone un inicio en las ideas de paralelismo y perpendicularidad con problemas que involucran copiar o construir triángulos rectángulos, cuadrados y rectángulos con escuadra o transportador. Para este año se hará foco en dos tipos de cuerpos: cubos y prismas. Los problemas propiciarán el trabajo con cuerpos tridimensionales, representaciones gráficas de los cuerpos, y también con desarrollos planos. En el estudio del espacio, se proponen problemas que implican la interpretación de sistemas de referencia de uso social (mapas, planos, etc.), y la producción de representaciones o instrucciones para establecer la ubicación de objetos o personas tomando en cuenta puntos de referencia.

En 5° año se amplía el estudio de triángulos, incorporando construcciones más complejas, el uso simultáneo de propiedades asociadas a lados y ángulos y un estudio específico de las propiedades de la suma de los ángulos interiores y la relación entre los lados. El abordaje de estas propiedades demanda la evolución de las prácticas hacia recorridos más deductivos y evidencian los límites de la medición como recurso para determinar la validez de una afirmación. El trabajo sobre construcciones de rectas paralelas y perpendiculares favorece la entrada al estudio de propiedades de los lados de rectángulos y cuadrados. Se proponen construcciones más complejas de cuadrados y rectángulos que involucran además analizar cantidad de soluciones, posibilidad de construir en función de los datos, relaciones entre datos y cantidad de construcciones posibles. A su vez, se incluyen problemas que permiten establecer relaciones entre triángulos, cuadrados y rectángulos. En el estudio de cuerpos se agregan ahora las pirámides y se continúa el trabajo con problemas que implican la representación plana del espacio.

En 6° año se retoma el estudio de triángulos a partir de sus lados y sus ángulos, y se incorpora un nuevo elemento al análisis y a las construcciones: la altura. Por otro lado se amplía el estudio de cuadriláteros ya tratados en 5º año y se incluyen ahora paralelogramos, rombos y trapecios, involucrando sus propiedades y el estudio de las diagonales de todos estos cuadriláteros, así como la propiedad de la suma de los ángulos interiores de paralelogramos. Se propone a su vez establecer relaciones entre las diagonales de cuadriláteros y la circunferencia que los inscribe. El tratamiento de los cuerpos geométricos se enfocará en las relaciones entre sus elementos a partir del análisis de sus desarrollos planos.

Cada uno de los distintos tipos de problemas pondrá en juego algún aspecto particular, o propiedades específicas de los objetos geométricos en estudio.

<table>
<tr><th>4º</th><th>5º</th><th>6º</th></tr>
<tr><td colspan="3">Diferentes figuras geométricas</td></tr>
<tr><td>Resolver problemas que permiten identificar algunas características de diferentes figuras para poder distinguir unas de otras</td><td colspan="2" rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Se trata de propiciar un primer momento de resolución de problemas tendiente a la revisión de aquellos conocimientos propuestos para Primer ciclo, que permiten un primer nivel de caracterización de las figuras geométricas. Se busca que los alumnos/as se enfrenten con situaciones que exijan describir figuras para identificarlas, elaborar instrucciones para poder dibujarlas, copiar figuras con regla y escuadra en hojas cuadriculadas y lisas, etc. Este tipo de trabajo deberá poner en juego características de las figuras asociadas a la cantidad de lados, la igualdad o no de los lados, cantidad de vértices, lados rectos y curvos, paralelismo y perpendicularidad de los lados, diagonales, etc.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Circunferencia y círculo. Ángulos y triángulos</td></tr>
<tr><td>Usar el compás para dibujar figuras que contienen circunferencias</td><td>Construir triángulos a partir de las medidas de sus lados y/o de sus ángulos para identificar sus propiedades</td><td>Construir triángulos a partir de las medidas de sus lados y sus ángulos para recordar sus propiedades</td></tr>
<tr><td>El docente podrá proponer a sus alumnos/as copiar en hoja lisa dibujos que contengan circunferencias o arcos de circunferencias. Se promoverá la identificación de las propiedades que deben ser tenidas en cuenta.
Ejemplo: Copiar el siguiente dibujo:
  </td><td>Se propone ofrecer a los alumnos/as diferentes tipos de problemas que exijan la construcción de triángulos con regla, compás y transportador, a partir de diferentes informaciones: dados tres lados; dados un lado y dos ángulos adyacentes; dados dos lados y el ángulo comprendido. Se trata de analizar, en estos casos, bajo qué condiciones es posible construirlo, si la construcción es única o si se pueden construir diferentes triángulos. Entre las ideas que los alumnos/as deberán recuperar está presente la propiedad triangular: siempre la suma de dos de sus lados debe ser mayor que el tercer lado.
A partir de otras construcciones, se podrá poner de relieve la existencia de triángulos con un ángulo recto, otros con ángulos agudos, y algunos que tienen un ángulo obtuso, estableciendo la clasificación en función de los ángulos.</td><td>Se propone ofrecer a los alumnos/as diferentes tipos de problemas que exijan la construcción de triángulos con regla, compás y transportador, a partir de diferentes informaciones: dados tres lados; dados un lado y dos ángulos adyacentes; dados dos lados y el ángulo comprendido. Se trata de analizar, en estos casos, bajo qué condiciones es posible construirlo, si la construcción es única o si se pueden construir diferentes triángulos. Los problemas que el docente propondrá permitirán retomar los conceptos ya estudiados en otros años: la clasificación de triángulos según sus lados y ángulos, la propiedad de la suma de los ángulos interiores y la propiedad triangular (la suma de dos de sus lados debe ser mayor que el tercer lado).
Otras construcciones permitirán presentar la idea de altura; por ejemplo: Copiar el siguiente dibujo formado por dos triángulos iguales:</td></tr>
</table>

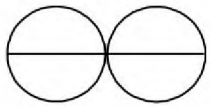
Este tipo de problemas demanda identificar "dónde pinchar el compás" y "cuánto abrirlo". Si bien se empieza a poner en juego la idea de radio, centro, diámetro, no se requiere que los alumnos/as utilicen estos términos para resolver los problemas. En los copiados, los alumnos/as podrán usar además regla y escuadra.

Resolver problemas que implican identificar la circunferencia como el conjunto de puntos que equidistan de un centro y al círculo como el conjunto de puntos que están a igual o menor distancia de un centro

Se propone que los alumnos/as se enfrenten a situaciones en las que deberán poner en juego la idea de circunferencia y círculo, en términos de conjunto de puntos que equidistan de un centro. Por ejemplo:
Marcar 10 puntos que se encuentren a 5 cm del punto A, y otros 10 puntos que se encuentren a menos de 5 cm del punto A.
Marcar todos los puntos que se encuentren a 3 cm o menos del punto A.
Otro tipo de problemas deberá permitir a los alumnos/as usar las ideas de circunferencia y círculo como conjuntos de puntos para construir dibujos bajo ciertas condiciones. Por ejemplo: *Encontrar al menos un punto que se encuentre a 5 cm de A y, a su vez, a 7 cm de B, en un dibujo en el cual se encuentran A y B separados a una distancia de 10 cm.* Este problema también habilita un posible modo de ingresar al estudio de los triángulos.

Producir e interpretar información que permite comunicar y reproducir figuras que contienen circunferencias

Se trata de ofrecer a los alumnos/as problemas que demanden describir dibujos que incluyen circunferencias para que otro compañero, sin ver el dibujo, pueda dibujarlo. Por ejemplo: *Enviar un mensaje a un compañero para que pueda hacer este dibujo*



Algunos problemas que no implican construcciones y ponen en juego la clasificación de triángulos en función de lados y ángulos son, por ejemplo:
¿Existen triángulos con tres lados iguales y un ángulo obtuso?
¿Existen triángulos isósceles con un ángulo recto? ¿Por qué?

Elaborar conjeturas y analizar una demostración de la propiedad de la suma de los ángulos interiores de los triángulos

La entrada al estudio de esta propiedad podrá organizarse a partir de diferentes clases de problemas. Una posibilidad es plantear problemas como:
a. Construir, si es posible, un triángulo con un ángulo de 60°, otro de 100° y otro de 20°.
b. Construir, si es posible, un triángulo con un ángulo de 80°, otro de 40° y el tercero de 30°.
La comparación entre lo ocurrido en la parte a y la parte b (no se puede construir) brinda "pistas" para analizar cuáles condiciones hacen que se pueda construir y cuáles no, en función de las medidas de los ángulos. Otra entrada podrá ser a partir de problemas que impliquen medir. En este caso, es posible que a los alumnos/as la suma no les dé 180° (probablemente les dé 179°, 176°, 181°, 185°, etc.). Será necesario entonces buscar nuevos modos de analizar esta relación. Tanto si los alumnos/as han probado construir triángulos, como si han medido los ángulos interiores o los han superpuesto, empiezan a conjeturar que "algo pasa" con la suma de los ángulos interiores: "parece que da cerca de 180". El docente deberá intervenir para que identifiquen que estas exploraciones permiten conjeturar, pero de ningún modo permiten "estar seguros". Será una buena ocasión para que se enfrenten al análisis de alguna demostración producida a lo largo de la historia de la matemática, enfatizando en qué propiedades se apoyan. Por ejemplo, a partir de considerar un rectángulo con el trazado de una diagonal, el maestro/a podrá mostrar que como la suma de los ángulos interiores del rectángulo mide 360 ° por ser cuatro ángulos rectos, la suma de los ángulos interiores de los triángulos rectángulos que quedan determinados miden la mitad, o sea 180°. Para demostrar que esta propiedad es aplicable a cualquier triángulo – no sólo los rectángulos -,



Se deberá considerar que el segmento es perpendicular a la base y, en este caso, pasa por su punto medio. Otras construcciones o copiados permitirán tratar la altura en otro tipo de triángulos no isósceles. Este concepto será requerido para el cálculo de áreas de triángulos.

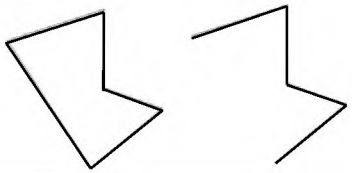
O bien, dadas tres descripciones de dibujos, decidir cuál corresponde a un dibujo dado. O dados una descripción y varios dibujos, determinar cuál dibujo corresponde a la descripción. En esta clase de problemas el vocabulario y la precisión en la información juegan un rol importante tanto para producir como para interpretar la información recibida.

Construir triángulos a partir de las medidas de sus lados

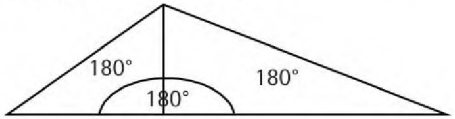
El trabajo con la circunferencia permite proponer a los alumnos/as construcciones de triángulos a partir de los datos de las longitudes de cada uno de sus lados. El docente podrá presentar ternas de datos para las cuales es posible construir el triángulo (5 cm, 6 cm y 7 cm) y otras para las que ésto es imposible (10 cm, 3 cm y 3 cm). El compás será un instrumento que permitirá encontrar los puntos de intersección de los lados. Se trata de explorar las condiciones que posibilitan la construcción, es decir, la propiedad triangular: la suma de las longitudes de dos de sus lados debe ser mayor que la longitud del tercero. El docente también podrá solicitar construcciones que permitan identificar la existencia de triángulos con dos lados iguales, otros con tres lados iguales y otros que tienen sus tres lados diferentes, en el camino hacia la clasificación: isósceles, equiláteros y escalenos, estableciendo las relaciones entre las longitudes de los lados y las circunferencias usadas para construirlos.

Construir figuras que requieren la consideración de la idea y de la medida de ángulos, usando el transportador entre otros instrumentos

El maestro/a presentará a los alumnos/as problemas que demanden el copiado de figuras que incluyan segmentos consecutivos (poligonales abiertas o cerradas). Para lograrlo, será necesario considerar tanto la longitud de cada segmento como la abertura entre dos de ellos. Por ejemplo: *Copiar los siguientes dibujos:*



se puede partir de la idea de que cualquier triángulo puede dividirse en dos triángulos rectángulos trazando una perpendicular a la base que pase por el vértice opuesto. Nuevamente, se puede demostrar que la suma de los ángulos interiores mide 180° al "restarle" los dos ángulos rectos que quedan determinados por la base y la altura.



180° de uno de los triángulos + 180° del otro – 180° de los dos rectos, quedan 180°

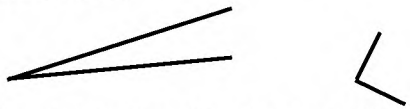
El objeto "suma de los ángulos interiores" es un contenido en sí mismo y, a la vez, es un medio para introducir dos aspectos esenciales del quehacer geométrico: la insuficiencia de la percepción y la medida como recurso para "estar seguros", y la idea de la demostración por medio de argumentos apoyados en las propiedades. El docente explicitará ambas cuestiones a los alumnos/as.

Una vez tratada la propiedad, se propondrá a los niños/as problemas de construcción y de determinación de la medida de ángulos, sin medir efectivamente. Por ejemplo:

En el siguiente triángulo isósceles, determiná la medida de los ángulos iguales sin medirlos, sabiendo que el ángulo desigual mide 30°.

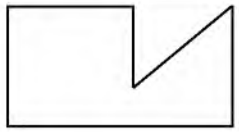
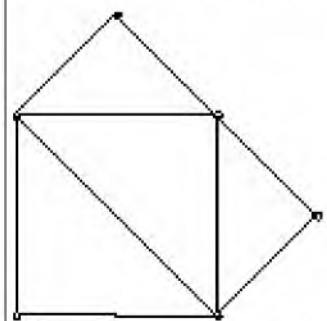


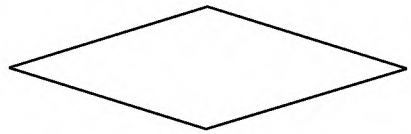
¿Será cierto que en cualquier triángulo equilátero cada ángulo mide 60°?

Frente a la dificultad de este copiado, el docente podrá organizar un espacio colectivo para poner de manifiesto la necesidad de medir la abertura de alguna manera, y discutir cómo hacerlo. El uso de instrumentos no convencionales (tal como dos varillas) podrá ser un recurso, así como introducir el uso del transportador para trazar y medir ángulos. Se podrá analizar también cómo copiar un ángulo usando el compás y la regla a partir del trazado de un arco.		
Resolver problemas que permiten comparar, medir y clasificar ángulos		
Se promoverá la resolución de problemas que exijan comparar ángulos sin usar transportador. Por ejemplo: *¿Cuál de estos dos ángulos es mayor?*  Este problema implicará considerar "la abertura" y desestimar la longitud de las semirrectas que lo determinan. Otra clase de problemas permite medir, sin transportador, usando otros ángulos como unidad de medida. Por ejemplo: *¿Cuántas veces "entra" el ángulo A en los ángulos B, C y D? (presentando los dibujos de A de 30°, B, C y D de 60°, 90° y 120° respectivamente sin indicar sus medidas).* Por superposición, los alumnos/as podrán determinar cuántas veces entra A en cada uno de ellos. El docente también presentará problemas que exijan distinguir entre ángulos rectos, mayores y menores que un recto. Esta distinción podrá abonar a la idea de perpendicularidad.		

Paralelismo y perpendicularidad. Cuadriláteros

Resolver problemas que permiten introducir la idea de perpendicularidad a partir de construir ángulos rectos	**Construir figuras que demandan identificar y trazar rectas paralelas y perpendiculares**	**Construir cuadrados, rectángulos y rombos para identificar propiedades relativas a sus lados y a sus ángulos**
Se promoverá la resolución de problemas que exijan construir rectas perpendiculares con transportador o con escuadra. Por ejemplo, el docente podrá solicitar a los alumnos/as que construyan triángulos rectángulos a partir de conocer la medida de sus lados.	El maestro/a ofrecerá problemas que permitan a los alumnos/as aprender a trazar rectas paralelas y perpendiculares con escuadra, regla y transportador, así como determinar una recta perpendicular a otra, por un punto dado. Por ejemplo: *Copiar la siguiente figura:*	Se propone iniciar el trabajo mediante problemas que permitan explorar propiedades de cuadrados, rectángulos y rombos. Por ejemplo, copiados o construcciones con regla y compás a partir de diferentes informaciones tales como medidas de lados y de ángulos. Particularmente, se busca analizar la posibilidad de construir muchos –en realidad, infinitos- rombos, conocidas las medidas de sus lados.

Para trazar el ángulo recto en hoja lisa deberán recurrir al transportador o a la escuadra. Los alumnos/as también podrán construir o copiar cuadrados o rectángulos usando escuadra, regla y transportador. Estas últimas construcciones abonarán a la idea de paralelismo entre lados opuestos de cuadrados y rectángulos.		Será necesario que los niños/as identifiquen que en los rombos, a diferencia de cuadrados y rectángulos, el ángulo entre dos lados consecutivos puede variar, sin variar la longitud de dichos lados. Por ejemplo: *Construir un rombo sabiendo que el siguiente segmento es uno de sus lados:*
	Construir cuadrados y rectángulos como medio para profundizar el estudio de algunas de sus propiedades	**Construir paralelogramos como medio para estudiar algunas de sus propiedades**
	El trabajo *ya realizado* con rectas paralelas y perpendiculares *permite a los alumnos/as resolver* copiados y construcciones de figuras tales como rectángulos y cuadrados, *explicitando las relaciones entre lados y efectivizando la construcción en hoja lisa con diversos instrumentos.* Estos problemas deberán propiciar el estudio de algunas de las propiedades de sus lados y ángulos. Por ejemplo: *Construir un cuadrado en hoja lisa usando escuadra y regla graduada.* *Construir un cuadrado en hoja lisa usando escuadra, regla no graduada y compás.* Otro tipo de problemas deberá propiciar la elaboración de instructivos para que otra persona pueda reproducir una figura. Por ejemplo: *A partir del siguiente dibujo, elaborar un mensaje de manera tal que un compañero lo pueda reproducir, aunque no lo pueda ver:*  La elaboración del mensaje "obliga" a considerar algunas propiedades del dibujo: segmentos paralelos, perpendiculares, punto medio de un lado, etc. A diferencia de los copiados, estos problemas propician el uso de un vocabulario específico y de información precisa sobre medidas y relaciones entre las figuras.	Se propone ofrecer a los alumnos/as una diversidad de problemas que permitan identificar propiedades de paralelogramos: lados opuestos iguales y paralelos, ángulos opuestos iguales, suma de ángulos consecutivos igual a 180°, etc. Algunos problemas de construcción requieren el copiado de figuras. La tarea de copiar un paralelogramo le demandará al alumno/a decidir qué medidas tomar. El docente podrá enfatizar el análisis de cómo usar las propiedades para determinar la menor cantidad de datos a tomar en cuenta para el copiado. En otros problemas, se les solicita directamente a los alumnos/as las construcciones bajo ciertas condiciones: *Construir un paralelogramo que tenga un lado de 4 cm y otro de 6 cm. ¿Se podrá construir otro diferente?:* *Construir un paralelogramo que tenga un ángulo de 60° y otro de 120°. Construir un paralelogramo que tenga un ángulo de 130° y otro de 30°* Se trata de apelar a las propiedades de los triángulos para construir paralelogramos -a partir de las medidas de sus lados, así como a la suma de los ángulos interiores de un triángulo- y a la idea de paralelismo. Estas propiedades permitirán analizar bajo qué condiciones es posible construirlos y cuándo no, así como si la construcción es única o no. El docente podrá proponer problemas que exijan comunicar la información necesaria para reproducir una figura. Nuevamente, considerar las propiedades permitirá decidir qué información es necesaria para describir una figura y que haya una única solución. Otros problemas demandarán a los alumnos/as determinar la correspondencia entre descripciones diferentes y una figura dada o entre varias figuras y una descripción. A partir de las diferentes clases de problemas propuestos se podrá ir estableciendo que el cuadrado, el rectángulo y el rombo son casos particulares de paralelogramos.

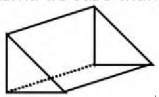
	Resolver problemas que permiten establecer relaciones entre triángulos, cuadrados y rectángulos	**Elaborar la propiedad de la suma de los ángulos interiores de paralelogramos**
	Se trata de propiciar, mediante diferentes problemas, el establecimiento de algunas relaciones entre triángulos y rectángulos. Por ejemplo: *Decidan si cada una de las siguientes afirmaciones es correcta y por qué:* - *A partir de un triángulo isósceles rectángulo es posible construir un cuadrado* - *A partir de un triángulo isósceles acutángulo es posible construir un cuadrado* - *Es posible cortar un rectángulo al medio y obtener un triángulo rectángulo.* Los alumnos/as podrán realizar un trabajo exploratorio de búsqueda de argumentos a partir de sus dibujos informales y de las propiedades. Por otro lado, se posibilita la entrada en la discusión de cómo estar seguros: *¿Alcanza un dibujo? ¿No habrá que hacer otros? ¿Están considerados todos los casos? ¿Valdrá siempre?*	El docente podrá proponer problemas que permitan establecer que la suma de los ángulos interiores de cualquier paralelogramo es 360º. Elaborar esta propiedad no será trabajoso en el caso de cuadrados y rectángulos, pero para el caso de rombos y otros paralelogramos no rectángulos, la demostración podrá apoyarse en el trabajo precedente y en las propiedades de los triángulos –a partir de trazar una diagonal que divida al paralelogramo en dos triángulos-. Luego de la explicitación de la propiedad, será necesario que los alumnos/as se enfrenten con situaciones que demanden usarla. Por ejemplo: *El siguiente dibujo representa un rombo. El ángulo A mide 30º, determinar la medida del ángulo B, sin medir* 
		Construir paralelogramos para identificar propiedades de sus diagonales
		Se trata de ofrecer problemas que pongan de manifiesto las características de las diagonales en cuadrados, rectángulos, rombos y otros paralelogramos. Es decir, se busca que los niños/as identifiquen que las diagonales en cualquier paralelogramo se cortan en su punto medio. Si además son iguales y son perpendiculares, se tratará de un cuadrado. En tanto que en los rectángulos, las diagonales son iguales y se cortan en su punto medio. En el rombo, también se cortan en su punto medio y son perpendiculares. El maestro/a propondrá un conjunto de problemas que permitan a los alumnos/as empezar a explorar estas relaciones. Por ejemplo: *Construir un cuadrado sabiendo que el siguiente segmento es su diagonal:* *Construir un rombo sabiendo que los siguientes segmentos son sus diagonales:*

		Construir un paralelogramo que tenga estos segmentos como diagonales: En estos casos se tratará también de analizar si la construcción es única o no, y por qué.
		Resolver problemas que permiten establecer relaciones entre algunos cuadriláteros y la circunferencia que los inscribe
		A la luz del trabajo con las diagonales se podrá proponer a los alumnos/as diferentes problemas que demanden construir circunferencias que pasen por los vértices de cuadriláteros. La tarea consiste en analizar en qué casos es posible hacerlo, en cuáles no, y por qué. Por ejemplo, si se trata de construir una circunferencia que pase por los vértices de un cuadrado o de un rectángulo, el punto donde se cruzan las diagonales será centro de dicha circunferencia, pues equidista de cada vértice. Además, una diagonal es a la vez el diámetro de la circunferencia que la circunscribe. Se podrá concluir que hay infinitos rectángulos que tienen sus vértices en una circunferencia dada. Otro ejemplo: *Construí una circunferencia de diámetro 4 cm. Trazá tres rectángulos diferentes de tal manera que sus cuatro vértices coincidan con puntos de la circunferencia.* O bien: *A partir de este cuadrado construí una circunferencia que pase por sus cuatro vértices.* Otros problemas permitirán elaborar la idea de que no hay una circunferencia que pueda inscribir a rombos o paralelogramos –no rectángulos ni cuadrados – ya que la distancia entre el punto de cruce de las diagonales y los vértices no es la misma.
Cuerpos geométricos		
Resolver problemas que permiten identificar algunas características de diferentes cuerpos para poder distinguir unos de otros	**Resolver de problemas que permiten identificar características que definen a los cubos, los prismas y las pirámides**	**Analizar desarrollos planos de cubos, prismas y pirámides para profundizar en el estudio de sus propiedades**
Se trata de propiciar un primer momento de resolución de problemas tendiente a la revisión de aquellos conocimientos propuestos para Primer ciclo que permiten un primer nivel de caracterización de los cuerpos geométricos. Se propone que en estas actividades se aborde una amplia variedad de cuerpos, de manera tal que los alumnos/as deban ahondar en sus diferencias (cubo, prismas rectos, esfera, pirámides, cono, cilindro).	Se trata de ofrecer a los alumnos/as diferentes problemas que permiten analizar propiedades de estos cuerpos (cantidad de caras, formas de sus caras, vértices, aristas). Entre las actividades propuestas, se podrán considerar aquellas que implican anticipar los elementos necesarios para su construcción a partir de caras, vértices y aristas. Por ejemplo:	Se propone en este caso profundizar las relaciones que caracterizan a estos cuerpos a partir del análisis de sus desarrollos planos, incluyendo cuestiones relativas a las medidas de aristas. Un tipo de problemas podrá poner en evidencia relaciones entre las caras en los desarrollos planos. Por ejemplo:

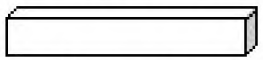
A través de algunos problemas podrán identificar cantidad de caras, aristas y vértices, formas de las caras, etc. Por ejemplo: *Un cuerpo tiene 6 caras iguales, ¿cuál puede ser?*
¿Existe algún prisma que tenga caras con forma de triángulos?
¿Cuántos cuerpos tienen 5 vértices?, etc.

Resolver problemas que permiten identificar algunas características de cubos y prismas de diferentes bases

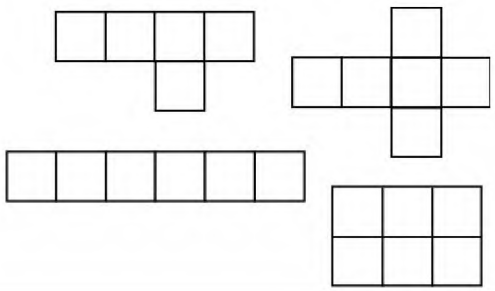
Se trata de profundizar el estudio sobre estos dos tipos de cuerpos. El docente podrá proponer problemas que apuntan a anticipar los elementos necesarios para su construcción, tanto considerando sus caras como sus vértices o aristas. Por ejemplo: Se presentan diferentes dibujos de figuras (rectángulos, cuadrados, triángulos, etc.) y se trata de decidir con cuáles y cuántas de estas figuras es posible cubrir todo el prisma de base triangular:



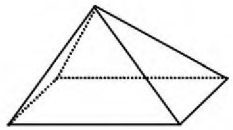
Del mismo modo, se podrá ofrecer a los alumnos/as varillas de diferentes longitudes y establecer qué varillas y cuántas se necesitan para armar el "esqueleto" del siguiente cuerpo:



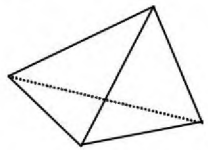
En ambos tipos de problemas es conveniente que el cuerpo esté alejado de los alumnos/as de manera tal de propiciar un cierto nivel de anticipación, forzando a imaginar aristas, caras y vértices que no se ven.
Otro tipo de problemas podrá vincularse a los desarrollos planos de prismas y cubos, por ejemplo: *¿Cuál de los siguientes desarrollos planos permite, al plegarlo, obtener un cubo?*



¿Cuántos vértices tendrá la construcción del esqueleto del siguiente cuerpo?:

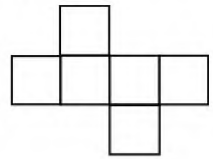


Del mismo modo que se planteó en 4°, resulta conveniente que el cuerpo no esté al alcance de la mano, aunque sí visible, de manera tal que los alumnos/as deban inferir aquella información que no ven.
Otro tipo de problemas se relaciona con los desarrollos planos, por ejemplo: *Dibujar un desarrollo plano que permita, al plegarse, obtener el siguiente cuerpo:*

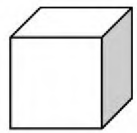


O dados diferentes desarrollos planos determinar con cuáles se puede armar una pirámide y con cuáles no.

Este es el desarrollo plano de un dado, en el cual, la suma de los puntitos de caras opuestas siempre es 7. Dibujen los puntitos en cada cara:



Otro tipo de problemas podrá permitir la construcción de desarrollos planos de cuerpos bajo ciertas condiciones. Por ejemplo: *El siguiente dibujo representa un cubo, cuya arista mide 3 cm:*



Dibujen el desarrollo plano de un prisma que permita contener 24 cubos. ¿Será también un cubo?
En el marco de este tipo de trabajo se podrá proponer a los alumnos/as analizar cómo varía la cantidad de caras de prismas y pirámides al variar la cantidad de lados de la base. Por ejemplo: *¿Será cierto que un prisma que tiene por base una figura de 8 lados, tiene 8 caras laterales?* O bien: *Analizar si en una pirámide cuya base es una figura de 6 lados, se necesitan 6 triángulos para construirlo.*

Espacio

Producir e interpretar instrucciones escritas para comunicar la ubicación de personas y objetos en el espacio y de puntos en una hoja, analizando posteriormente la pertinencia y suficiencia de las indicaciones dadas

Se propone enfrentar a los alumnos/as a la necesidad de brindar información para poder ubicar objetos o personas en diversos espacios, como podrían ser el aula, el patio de la escuela u otros. Este tipo de situaciones demanda establecer puntos de referencia, identificar que la posición del observador puede hacer variar la información, etc. Del mismo modo se podrá generar situaciones que exijan describir un recorrido para llegar, por ejemplo, desde el aula a la dirección de la escuela. Otros problemas exigirán comunicar la posición de puntos u objetos en una hoja.

Producir planos de diferentes espacios (aula, casas, plazas, patio de la escuela, la manzana de la escuela, etc.) analizando puntos de vista, ubicación de objetos, proporciones, códigos y referencias

Se trata de ofrecer a los alumnos/as situaciones que demanden la producción de representaciones de ciertos lugares. En sus producciones, los alumnos/as se verán enfrentados a la tarea de identificar y comunicar puntos de referencia, respetar ciertas proporciones, etc. Por ejemplo, se podrá proponer realizar un plano del aula, analizando la ubicación del pizarrón, las ventanas, sus modos de representación, la ubicación de algunos alumnos/as, etc.

Interpretar sistemas de referencias, formas de representación y trayectos en diferentes planos referidos a espacios físicos amplios (zoológico, museo, barrio, líneas de trenes, pueblos, ciudades, rutas, etc.)

Un tipo de problemas involucra interpretar la información que proviene de una representación de un cierto espacio. Por ejemplo, se podrá ofrecer a los alumnos/as el plano del aula para intentar ubicar allí la puerta, el escritorio, la posición de algunos de los alumnos/as, etc. Del mismo modo, se podrá analizar la información que aparece en guías que contienen planos de barrios, ciudades, trayectorias de medios de transporte, etc. Por ejemplo: *Seleccionar la página de una guía que contenga el plano en el que se encuentra la escuela. Ubicar allí la escuela, la casa de algunos alumnos/as, el recorrido que realizan para llegar a la escuela, etc.*

Por otro lado, se podrá ingresar a alguna página de Internet que contenga imágenes satelitales (Google earth, www.mapsgoogle.com u otras), ubicando en dichas imágenes distintos lugares: la cancha de algún equipo de fútbol cercano a la escuela, la escuela misma, algunos edificios reconocidos, plazas, etc. También se podrá analizar planos de pueblos o ciudades desconocidas para interpretar la información que ofrecen sus mapas y planos.

Medida

Orientaciones generales

El trabajo con la medida en el Segundo Ciclo propone, por un lado, profundizar el estudio de la longitud, la capacidad y el peso a partir del tratamiento planteado para Primer Ciclo, pero ahora enfatizando el análisis de las relaciones entre sistema de medida y sistema de numeración. También se avanza en el estudio de la medición de ángulos y del tiempo proponiendo una exploración del sistema sexagesimal.

Por otra parte, se incorpora el perímetro y el área como nuevas magnitudes. Su estudio pone en juego relaciones entre conocimientos aritméticos sobre los números y las operaciones, y conocimientos geométricos sobre las figuras y sus propiedades.

¿Qué tipo de problemas implica la profundización del estudio de las medidas de longitud, peso y capacidad?

Un primer tipo de problemas permite poner a los niños/as en contacto con la realización efectiva de mediciones (cuestión que se propone iniciar en el Primer Ciclo), lo que demandará el uso de instrumentos de medición para establecer y comparar longitudes, pesos, capacidades. Se busca que, producto de la enseñanza, los alumnos/as puedan identificar que:

- Medir es elegir una unidad y determinar cuántas veces entra en el objeto a medir, por lo tanto el resultado de la medición depende de la unidad elegida.
- Es imposible medir exactamente, la medición siempre es aproximada; sin embargo hay procedimientos que garantizan un mejor ajuste.
- La medición, en la mayoría de las oportunidades, demanda la partición de la unidad de medida elegida. De allí que las fracciones y las expresiones decimales resulten una herramienta imprescindible en el tratamiento de este eje.
- Los instrumentos de medida han sido construidos para cada atributo. En consecuencia, aprender cuándo y cómo usarlos es parte de lo que se espera lograr.

Otro tipo de problemas que se proponen para 4° y 5° años son aquellos que permiten conocer el SIMELA (unidades convencionales de medida de longitud, capacidad y peso, así como sus múltiplos y submúltiplos). Se promueve que los alumnos/as identifiquen estas unidades de medida convencionales, pero a su vez se enfrenten a establecer relaciones entre diferentes unidades de medida. El trabajo en torno al cálculo y a las equivalencias exige poner en juego algunas características del sistema de numeración (en tanto multiplicaciones y divisiones por la unidad seguida de ceros, que permiten dar cuenta de relaciones entre, por ejemplo, metros y kilómetros, litros y mililitros, etc.) y las relaciones de proporcionalidad directa (por ejemplo, si 1000 gramos equivalen a un kilo, 2000 gramos equivalen a 2 kilos).

En este mismo tipo de problemas, a partir de las cantidades que se presenten, las fracciones y las expresiones decimales serán un recurso óptimo. Algunas relaciones que se propone establecer, en particular en 5° año, se apoyarán en las particiones de la unidad de medida (por ejemplo: 1/100 del metro equivale a 1 centímetro) y otras se basarán en las relaciones entre unidades de diferente orden, expresadas con decimales (2,50 metros equivalen a 2 metros y medio pues 0,50 m representa medio metro).

Otro tipo de problemas que se propone busca que los alumnos/as puedan estimar diferentes medidas "a ojo", mediante cálculos aproximados, mediante el uso de relaciones de proporcionalidad directa, a partir de una representación mental de las unidades de medida con las que se trabaje. De esta manera, estimar la altura de un árbol, establecer de manera aproximada cuánto líquido entra en un cierto envase, etc, forman parte de los diferentes problemas que los alumnos/as deberán enfrentar.

¿Qué implica el estudio de la medida de los ángulos y las medidas de tiempo?

El mismo tipo de tratamiento que el propuesto para longitud, capacidad y peso se plantea para el abordaje de las medidas de los ángulos y de tiempo. Se busca que los alumnos/as conozcan y usen

los instrumentos convencionales para medir (transportador, relojes, calendarios, etc.) así como que puedan establecer relaciones entre diferentes unidades de medida.

En 4° año, a partir de una primera instancia que involucre la idea de ángulo, se proponen problemas que demanden usar el ángulo recto como unidad de medida, y luego evidenciar la necesidad de contar con una unidad que permita determinar cualquier amplitud. Se presentará el uso de los grados como unidad de medida convencional. El trabajo en torno a la medición de ángulos se presenta asociado al estudio de las propiedades de las figuras geométricas, en particular, en aquellos problemas que demandan construcciones a partir de las medidas de los ángulos.

Por otro lado, los problemas relacionados con la medición del tiempo deberán favorecer el establecimiento de relaciones entre horas, minutos, segundos y días. Se busca que entre 4° y 5° años los alumnos/as determinen duraciones a partir de las equivalencias. Ya en 6° año, tanto las medidas de los ángulos como las del tiempo brindan una oportunidad para analizar la estructura del sistema sexagesimal y compararla con los sistemas de organización posicional decimal en términos de "canjes" entre diferentes unidades que subyacen a las distintas operaciones.

¿Cuáles son los aspectos centrales del tratamiento del perímetro y el área de figuras?

El trabajo en torno al perímetro se desarrolla en 5° a partir de algunos problemas que demandan la medición efectiva o el cálculo. Se busca que los alumnos/as puedan producir estrategias que permitan generalizarse, por ejemplo, que siempre se pueden sumar todos los lados, o que si es un cuadrado, se puede multiplicar por cuatro la medida de uno de sus lados, etc. Un objetivo central de este trabajo deberá incluir la idea de que dos figuras pueden tener diferente forma pero sus perímetros pueden ser iguales, así como dos figuras pueden tener la misma forma y diferentes perímetros. A partir de esta primera idea acerca del perímetro, éste será tratado para diferenciarlo del área.

Una primera cuestión a destacar acerca del tratamiento del área implica la posibilidad de comparar áreas de figuras sin necesidad de medir, a partir de recortes y superposiciones. En este tipo de situaciones los alumnos/as podrán identificar si una figura tiene mayor, menor o igual área que otra sin conocer aún las fórmulas para el cálculo. Otro aspecto será la diferenciación entre área y perímetro como magnitudes independientes, más allá del modo de calcular ambas medidas. De allí que en un comienzo se proponen problemas que ponen el acento en "transformar figuras" de manera tal que varíe el área independientemente del perímetro y viceversa.

Para avanzar en el trabajo con el área, se propone ofrecer a los alumnos/as problemas que implican el uso de diferentes figuras como unidades de medida (cuadraditos en hoja cuadriculada, triángulos, rectángulos, etc.) y con ellas determinar el área de otras figuras. Será imprescindible, una vez más, apelar a fracciones para dar cuenta de la cantidad de unidades de medida que entran en la figura que se mide, ya que, en algunas oportunidades, dicha unidad de medida deberá ser subdividida. En este caso también será importante identificar que si cambia la unidad de medida, cambia la cantidad de unidades de medida que se necesitan para cubrir una figura.

En 6° año, a partir del trabajo inicial con diferentes unidades de medida de área, se propone el uso de unidades convencionales (cm^2 y m^2). Se apunta a que los alumnos/as arriben a las fórmulas de cálculo de áreas del rectángulo y triángulo que serán necesarias para elaborar las fórmulas para otras figuras.

El cálculo del área es un tema propicio para dotar de sentido, en 6° año, a la multiplicación entre fracciones. En esta línea de trabajo, será conveniente que ambos aspectos funcionen en simultáneo.

Se proponen también problemas que demanden establecer equivalencias entre unidades de medida de área: cm^2, m^2, km^2, y ha. Finalmente, a partir del trabajo desarrollado, será interesante ofrecer a los alumnos/as problemas que impliquen el estudio de la variación del área y del perímetro de una figura en función de la variación de la medida de algunos de sus elementos. Este tipo de problemas permitirá identificar que no siempre se conservan las relaciones de proporcionalidad directa. Por ejemplo: si se duplica un lado de un rectángulo y se preserva la medida del otro, se duplica su área, pero no su perímetro. En cambio, si se duplica la medida de ambos lados de un rectángulo, su perímetro se duplica, pero su área se cuadruplica.

Organización y secuenciación por año | Medida

Medidas de longitud, capacidad y peso

4º

Resolver problemas que implican la determinación y comparación de longitudes usando el metro, el centímetro y el milímetro como unidades de medida

El docente propondrá a los alumnos/as situaciones que involucren realizar mediciones de longitudes de objetos utilizando los instrumentos convencionales, explicitando que la unidad de medida es el metro y recuperando o estableciendo las relaciones entre metros, centímetros, milímetros y kilómetros (1 metro = 100 cm; 1 metro = 1.000 mm; 1 km= 1000 metros). Algunas de estas subdivisiones podrán también ponerse en evidencia en las reglas, las cintas métricas, etc.

A su vez se espera que los alumnos/as se enfrenten a situaciones que exijan comparar longitudes, apelando a instrumentos o a las relaciones entre unidades. Por ejemplo: *Hay dos tiras de madera, una mide 126 centímetros y la otra mide 1 metro con 20 centímetros. ¿Cuál es más larga?*; *La línea de micros 712 tiene un recorrido de 38 km., ¿recorre más o menos que 50.000 metros?"*

A partir de este tipo de situaciones, el docente podrá proponer el análisis de algunas expresiones decimales asociadas a estas longitudes: 1,50 m; 0,75 m; 1,5 km.; etc.

Resolver problemas que exigen determinar y comparar pesos y capacidades, usando diferentes unidades de medida: litro, mililitro, kilogramo, gramo y miligramo

Se propone ofrecer a los alumnos/as problemas que demanden determinar pesos y capacidades recurriendo a instrumentos convencionales de medición como balanzas, vasos graduados, goteros. A su vez, el docente propondrá problemas que demanden comparar pesos o capacidades, a partir de usar "el ojo" o las equivalencias entre diferentes unidades de medida. Por ejemplo:

En un vaso, ¿entrará más o menos que medio litro de agua?

En un balde entran 5 kilos de cemento, ¿cuántos baldes de 500 gramos se pueden llenar?

5º

Resolver problemas que implican profundizar las equivalencias entre las unidades del Sistema Métrico Legal para longitud, capacidad y peso

El docente propondrá a los alumnos/as diferentes tipos de problemas que permitan identificar las equivalencias entre las distintas unidades de medida, apelando a las características del sistema de numeración, la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros y a las relaciones de proporcionalidad directa.Por ejemplo:

Completar las siguientes tablas:

Litros	*3*	*6*			*9*
Mililitros	*3000*		*2000*	*2500*	

Metros		*5000*		
Kilómetros	*2*		*100*	*4*

Otros ejemplos:

Si en una botella hay un litro de agua, ¿cuántos goteros de 10 ml se podrían llenar? ¿Y de 1dl?

¿Cuál de las siguientes cajas es más pesada: la de 300 decagramos, la de 2 kilogramos o la de 30 hectogramos?

Usar expresiones decimales y fracciones decimales para expresar equivalencias entre medidas de longitud, entre medidas de capacidad y entre medidas de peso

Para cada atributo de los objetos (longitud, capacidad o peso) se trata de proponer situaciones que permitan a los alumnos/as avanzar en la identificación de relaciones entre las unidades de medida, asociadas a la organización del sistema de numeración y a las relaciones de proporcionalidad directa, tomando como punto de partida las equivalencias con números naturales para llegar a expresiones decimales y fraccionarias. Se espera que los alumnos/as identifiquen que como 1000 mililitros equivalen a un litro,

6º

Resolver problemas que implican profundizar las equivalencias entre las unidades del Sistema Métrico Legal para longitud, capacidad y peso

El docente propondrá a los alumnos/as diferentes tipos de problemas que permitan recuperar las equivalencias entre las distintas unidades de medida, apelando a las características del sistema de numeración, la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros, las relaciones de proporcionalidad directa y las expresiones decimales y fraccionarias. Por ejemplo, *Completar las siguientes tablas:*

Litros	*3*	*1,5*			*7,5*
Mililitros	*3000*		*300*	*30*	

Metros			*100*	*50*
Kilómetros	*2*	*1/4*		

Realizar cálculos aproximados de longitudes, capacidades y pesos

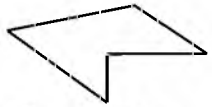
Se trata de presentar a los alumnos/as problemas un poco más complejos que demanden usar las relaciones ya establecidas en el contenido anterior, pero que exijan además ciertos cálculos y aproximaciones. El docente podrá proponer la elaboración de una dieta en función de la cantidad de calorías; calcular la dosis de un cierto medicamento en función del peso y de la edad de la persona; analizar las relaciones óptimas entre altura y peso de una persona; etc. Por ejemplo:

Una persona tiene que hacer una dieta de aproximadamente 2000 calorías diarias. Con estos datos armá las cuatro comidas. 100 gramos de carne=230 calorías; 100 gramos de tomate= 20 calorías; 200 ml de leche= 96 calorías; 100 gramos de pollo= 230 calorías; 20 gramos de lentejas= 39 calorías; 100 gramos de banana= 52 calorías.

Para hacer 4 pizzas se usa 1 litro de agua, ¿será cierto que para cada pizza se necesitan 250 mililitros de agua? *En una jarra entra 1,5 litro, en otra jarra entran 1400 mililitros, ¿en cuál entra más agua?* Este tipo de problemas se basa en relaciones de proporcionalidad directa, de allí que se propone que al trabajar tanto uno como el otro contenido, se pongan en juego las relaciones entre ambos. Por ejemplo: *Si en 2 km hay 2000 metros, ¿cuántos metros habrá en 4 km? ¿Y en 8 km? (usando relaciones de dobles, mitades, cuádruples, etc.)*	1 mililitro equivale a 1/1000 de litro, que la milésima parte del gramo es 1 miligramo, y que 0,250 gramos equivalen a 250/1000 de gramos, es decir, 250 miligramos, pues se trata de 250 de cada uno de los mil que entran en el gramo. Por ejemplo: *¿Cuáles de estas igualdades son verdaderas? 1 ml = 0,001 litro; 1ml = 0,01 litro; 1 ml = 1/100 litro; 1 ml = 1/1000 litro.* *Una bolsa pesa 2370 mg y otra pesa 2,3 kilogramos, ¿cuál es más pesada?*	*Un remedio indica que la dosis es de 3 ml cada 5 kg de peso. ¿Cuánto tiene que tomar aproximadamente Juan que pesa 37 kilos?"*
Usar expresiones decimales y fracciones para expresar longitudes, capacidades y pesos	**Resolver problemas que demandan cálculos aproximados de longitudes, capacidades y pesos**	**Explorar equivalencias entre unidades de medida utilizadas en diferentes sistemas de uso actual**
Se propone que algunas de estas situaciones demanden recurrir a ciertas expresiones fraccionarias o decimales para dar cuenta de una cierta medida. Por ejemplo, 1/2 metro, 1/4 kilo, 3/4 de litro, 0,5 kilómetros, etc. Estas situaciones podrán también ser abordadas junto con las propuestas incluidas en Números Racionales.	Se trata de usar las relaciones entre las diferentes unidades de medida y el cálculo para aproximar medidas. Por ejemplo: *Si un escalón mide 25 cm, ¿cuántos escalones habrá que subir aproximadamente para llegar a un segundo piso?* *¿Es posible que un elefante pese 30 hectogramos?* *¿Cuántas jarras se necesitan aproximadamente para llenar un balde?* Si bien las respuestas a este tipo de problemas serán aproximadas, las relaciones de proporcionalidad directa y las equivalencias serán las herramientas que estarán en funcionamiento.	El docente presentará a los alumnos/as problemas que demanden interpretar otras medidas en nuevos contextos. Podrán conocer algunas unidades de medida de uso actual que no corresponden al sistema decimal: el galón, la yarda, la milla, etc. Por ejemplo: *¿Cuántos litros hay en un galón?* *La onza ¿es una medida de peso o de longitud?* *¿En qué oportunidades se usa la legua? ¿Y la yarda?* *Mil leguas de viaje submarino, ¿cuántos km son?* El docente proveerá información al respecto y no se espera que los alumnos/as memoricen equivalencias, sino que las conozcan y puedan interpretarlas. También podrán analizar unidades de medida que se usan en otros contextos. Por ejemplo: *¿Qué se mide con los megabytes?* *¿Qué capacidad de memoria puede tener una computadora? ¿Y un CD?*
Resolver problemas en los que es suficiente la estimación de longitudes, capacidades y pesos.		
El docente podrá proponer a sus alumnos/as situaciones que exijan seleccionar una unidad de medida conveniente (convencional o no), "a ojo" o por medio del cálculo, para desarrollar la comparación o estimación de longitudes, capacidades o pesos: *¿Cuál es la altura aproximada del árbol que se ve desde la ventana?*, o bien, *¿En cuál de estas jarras entra más agua?*		

Medidas de ángulos

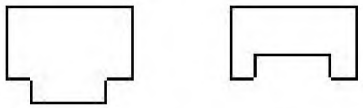
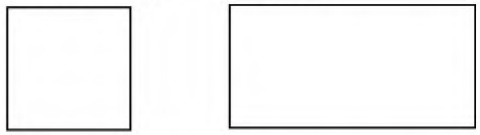
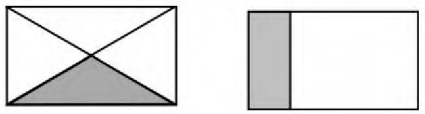
Medir ángulos usando el ángulo recto como unidad de medida	**Resolver problemas que exigen el uso del transportador para medir y comparar ángulos. Usar el grado como unidad de medida de los ángulos**	**Comparar la organización del SIMELA y el sistema sexagesimal**
El docente propondrá situaciones que permitan comparar ángulos, a partir del ángulo recto. Por ejemplo, *identificar que un ángulo es la mitad de un ángulo recto, la tercera parte, etc.*, o bien, *¿cuáles de estos ángulos son mayores y cuáles menores que un recto? (podrán resolverlo comparando a simple vista o usando el extremo de una hoja o de una regla, la escuadra y sin necesidad aún de usar transportador).* Estas situaciones podrán también ser abordadas junto con las propuestas incluidas en Geometría.	Se priorizará el uso del transportador para construir y estudiar propiedades de las figuras geométricas. Por ejemplo: *Construir un triángulo que tenga un lado de 5 cm., un ángulo de 20° y otro ángulo de 70°.* *Construir un cuadrado usando transportador y regla, etc.* Estas situaciones podrán también ser abordadas junto con las propuestas incluidas en Geometría.	En el Segundo Ciclo no se espera que los alumnos/as puedan realizar cálculos usando grados, minutos y segundos. Simplemente se trata de que conozcan las equivalencias entre esas unidades de medida para comprender cómo es el agrupamiento en otros sistemas no decimales. El sistema de medición de ángulos permitirá entonces ser una ocasión para identificar similitudes y diferencias entre un sistema decimal y uno sexagesimal.

Usar el transportador para determinar, comparar y construir ángulos (para trabajar conjuntamente con Geometría)		Se trata de proponer situaciones que permitan dar cuenta del funcionamiento de estos dos sistemas. Por ejemplo: *¿A cuántos minutos equivalen 2,5°?* *¿0,25° es lo mismo que 25 minutos?* *¿25,5° equivalen a 25° con 30 minutos o a 25° con 50 minutos?*
Se propone enseñar a los alumnos/as a utilizar el transportador como instrumento que mide el valor de un ángulo, identificando que la unidad de medida es el grado. Algunos problemas que podrán resolver son aquellos que demanden construcciones de figuras. Por ejemplo, *copiar el siguiente dibujo:*  Los alumnos/as no sólo deberán considerar la longitud de cada segmento, sino que también deberán tener en cuenta el ángulo que forman dos segmentos consecutivos.		

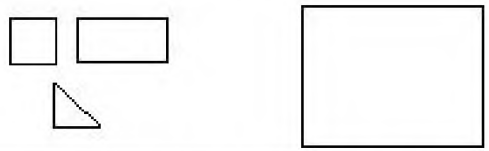
Medidas de tiempo

Usar relojes y calendarios para ubicar diferentes acontecimientos, ubicarse en el tiempo y medir duraciones.	**Resolver problemas que implican la determinación o el cálculo de duraciones usando equivalencias entre horas, minutos y segundos y apelando a expresiones fraccionarias**	**Analizar las diferencias entre sistemas sexagesimales y decimales**
Se trata de proponer situaciones que permitan a los alumnos/as recurrir a los diferentes portadores de información para identificar acontecimientos asociados a fechas y horas. Se plantea a su vez que los alumnos/as se enfrenten a problemas como el siguiente: *Un partido de fútbol empieza a las 15 hs. Dura dos tiempos de 45 minutos con un entretiempo de 15 minutos. ¿A qué hora es esperable que termine?*	Por ejemplo: *Si una película empezó a las 17.30 hs. y duró 1 hora y tres cuartos, ¿a qué hora terminó?* *Pasaron 2/3 de hora desde las 9. ¿Cuántos minutos faltan para las 10?*	El estudio de las unidades de medida de tiempo (así como se ha planteado para las unidades de medida de los ángulos) brinda oportunidad para analizar la estructura del sistema sexagesimal y compararla con los sistemas de organización decimal. Operar en el sistema sexagesimal puede dar información respecto de los "canjes" entre diferentes unidades que subyacen a las distintas operaciones con números decimales. Por ejemplo: *¿A cuántos minutos equivalen 2,25 horas?* *¿0,15 horas es lo mismo que 15 minutos?* *¿23,5 horas indica que faltan 5 minutos para un día?*
Resolver problemas que exigen usar equivalencia entre horas y minutos y usar expresiones fraccionarias como 1/2 hora, 1/4 de hora, 3/4 de hora, etc.		
Por ejemplo: *En la Escuela de Camilo tienen a la mañana, dos recreos de 1/4 de hora. ¿Cuánto tiempo de recreo tienen?*		

Perímetro y área

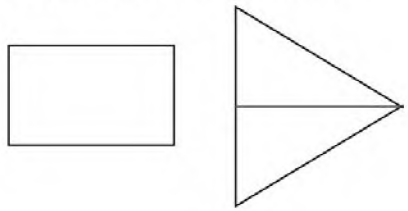
Medir y comparar el perímetro de figuras rectilíneas por diferentes procedimientos	**Analizar la variación del perímetro y del área de un rectángulo en función de la medida de sus lados en figuras sobre papel cuadriculado**
El docente podrá proponer situaciones que permitan a los alumnos/as desplegar diferentes recursos para medir o comparar perímetros. Por ejemplo: *¿Será cierto que las figuras que se presentan tienen el mismo perímetro? No "vale" medir.* 	El docente podrá proponer situaciones que permitan a los alumnos/as desplegar diferentes recursos para medir o comparar áreas, como contar cuadraditos, plegar, superponer, etc. Por ejemplo: *Comparar el área y el perímetro de las siguientes figuras:* 
Medir y comparar el área de figuras rectilíneas utilizando diferentes recursos: cuadrículas, superposición, cubrimiento con baldosas, etc.	**Utilizar fracciones para expresar la relación entre dos superficies**
Se trata de iniciar el trabajo usando superficies cuadradas, como unidades de medida, para determinar áreas de figuras. Posteriormente se podrán usar otras unidades de medida, estableciendo comparaciones entre el número que indica el área, en relación con la unidad de medida seleccionada. Por ejemplo: *Determinar el área del rectángulo más grande, usando como unidad de medida cada figura:* 	Se propone vincular este trabajo con la noción de fracción desplegada en el eje Números Racionales, de manera tal de identificar qué parte de una figura es otra, en términos de fracciones. Por ejemplo: *En las dos figuras, que son iguales, se sombreó una parte. ¿Hay una de las dos partes sombreadas que es mayor?* 
Usar fracciones para expresar el área de una superficie, considerando otra como unidad	**Analizar fórmulas para calcular el área del rectángulo, el cuadrado, el triángulo y el rombo**
Se trata de problemas de la misma naturaleza que los anteriores, pero en este caso se propone que los alumnos/as fraccionen la unidad de medida para determinar el área. En consecuencia, esta medida deberá ser expresada con fracciones. Por ejemplo, *determinar el área del rectángulo*	El docente podrá presentar a los alumnos/as problemas que les permitan elaborar las primeras aproximaciones a las fórmulas a partir del cálculo de área con cuadraditos. A partir de estas elaboraciones de los alumnos/as, el docente podrá presentar las fórmulas convencionales y someterlas a análisis e interpretación.

usando las unidades dadas (en este caso, intencionalmente, cada unidad de medida no entra una cantidad entera de veces):



Reconocer la independencia entre la medida del área y la forma de una figura

Se propone que el docente ofrezca a los alumnos/as diferentes situaciones que pongan en evidencia que el área de una figura no depende de su forma. Por ejemplo: *¿Cómo podrían explicar que estas dos figuras tienen la misma área?*



Se trata de identificar que el rectángulo, al ser partido al medio, genera dos triángulos que constituyen el otro triángulo

Reconocer la independencia entre el área y el perímetro de una figura

Se trata de proponer a los alumnos/as situaciones que involucren una exploración de la independencia de las variaciones del área y del perímetro de una figura, sin recurrir a la utilización de unidades de medida. Se espera que los niños/as logren identificar que el perímetro de una figura puede aumentar, mientras que el área puede disminuir. Por ejemplo: *Realizar una transformación a un rectángulo para que quede una figura de igual área que el rectángulo pero con mayor perímetro.* Una resolución posible sería:

Se espera que una vez que han identificado la fórmula b x h para el rectángulo, puedan reconocer que el triángulo es la mitad, que el rombo está formado por cuatro triángulos.

Resolver problemas que implican la determinación del área de figuras usando como unidad el cm^2 y el m^2. Equivalencias entre m^2; cm^2, km^2 y ha

Se trata de usar algunas de estas unidades de medida para determinar áreas de figuras, así como plantear problemas que demanden usar equivalencias.

Se propone que el docente también ofrezca a sus alumnos/as diversas situaciones que requieran, por ejemplo, analizar la información presentada en medios diversos sobre grandes extensiones: los metros cuadrados de una casa o un terreno, los kilómetros cuadrados de una extensión, las hectáreas de un campo, etc.

A su vez, se podrán resolver situaciones como las siguientes:

¿Cuál es el área del aula? ¿Y del patio?

¿Cuántos m^2 equivalen a una hectárea?

¿Cuántos cm^2 hay en una hectárea?

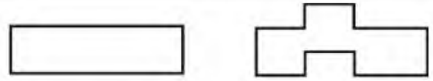
Si un metro cuadrado de un terreno cuesta $ 5.000, ¿cuál es el costo de un terreno de 3 hectáreas?

Utilizar la multiplicación de fracciones para calcular el área de una figura

Se trata de situaciones en las cuales algunas de las medidas de los lados se presentan expresadas con fracciones, asociando este trabajo al propuesto para la multiplicación de fracciones. Por ejemplo: *En un terreno rectangular se decide usar una parte para una cancha de fútbol. Del largo se destina 2/3 y del ancho 1/4, ¿qué parte del terreno se destina a la cancha.*

Explorar la variación del área de una figura en función de la variación de la medida de sus lados, bases o alturas.

Se trata de poner en evidencia que el cálculo del área de una figura está en función de las medidas de los elementos que intervienen en la fórmula. El docente abordará con los alumnos/as la idea de que si cambia una de esas medidas, puede cambiar el área. En este marco, se proponen situaciones que demandan anticipar cómo cambia el área al cambiar algunas de las medidas de la figura. Por ejemplo:

	 Del mismo modo se podrán plantear otros casos: "mayor perímetro y menor área", etc. Todos estos problemas apuntan a que los alumnos/as se inicien en la comprensión de la idea del perímetro y del área, pero no se espera en 5° año que realicen cálculos ni usen fórmulas para determinar medidas con unidades de medida convencionales, aspectos que serán abordados en 6°.	*¿Qué sucede con el área de un triángulo si se duplica su altura? ¿Y si en un rectángulo se duplican todos los lados?* Se espera que los alumnos/as puedan reconocer que en un rectángulo, si se duplica uno de los lados se duplica el área, pero si se duplican ambos lados, el área se cuadruplica. En el caso del triángulo, si se duplica la base también se duplica el área, si se duplica la altura, también se duplica, pero si se duplican ambas, se cuadruplica el área.

Bibliografía

Sobre la enseñanza de los Números

Carraher, Terzinha; Carraher, David y Schliemann, Analucía, *En la vida diez, en la escuela cero.* México, Siglo XXI, 1991.

Dantzing, Tobías, *El número lengucje de la ciencia.* Buenos Aires, Hobbs Sudamericana, 1971.

DGCyE, SSE, Dirección Provincial de Educación Primaria, Gabinete Pedagógico Curricular, *Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB.* La Plata, 2001.

MEGC, SSE, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Cálculo Mental con Números Naturales.* Buenos Aires, 2005.

Lerner, Delia, "Tener éxito o aprender. Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración", en Alvarado, Mónica y Brizuela, Bárbara (comps.), *Haciendo Números.* México, Paidós, 2005.

_____, *La matemática en la escuela aquí y ahora.* Buenos Aires, Aique, 1992.

_____, Sadovsky, Patricia y Wolman, Susana, "El sistema de numeración: un problema didáctico", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de las Matemáticas.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Sobre la enseñanza de las Operaciones con Números Naturales

Broitman, Claudia, *Estrategias de cálculo con números naturales. Segundo ciclo EGB.* Buenos Aires, Santillana, 2005.

Carraher, Terzinha; Carraher, David y Schliemann, Analucía, *En la vida diez, en la escuela cero.* México, Siglo XXI, 1991.

Consejo Provincial de Educación de Río Negro, Secretaría Técnica de Gestión Curricular, área Matemática. *La división por dos cifras: ¿un mito escolar?* Río Negro, 1998.

Dantzing, Tobías, *El número lengucje de la ciencia.* Buenos Aires, Hobbs Sudamericana, 1971.

DGCyE, SSE, Dirección Provincial de Educación Primaria, Gabinete Pedagógico Curricular, *Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB.* La Plata, 2001.

_____, *Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la multiplicación en los tres ciclos de la EGB.* La Plata, 2001.

_____, *Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la división en los tres ciclos de la EGB.* La Plata, 2001.

_____, *División en 5º y 6º año de la escuela primaria. Una propuesta para el estudio de las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto.* La Plata, 2007.

Ferreiro, Emilia, *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1986.

MEGC, SSE, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Cálculo mental con números naturales.* Buenos Aires, 2005.

_____, *Documentos de actualización y desarrollo curricular. Matemática. Documento de trabajo Nº 4.* Buenos Aires, 1997.

Lerner, Delia, *La matemática en la escuela aquí y ahora.* Buenos Aires, Aique, 1992.

MECyT, *El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática, EGB 1.* Buenos Aires, 2001.

Parra, Cecilia, "Cálculo mental en la escuela primaria", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de las matemáticas.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Ponce, Héctor, *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Saiz, Irma, "Dividir con dificultad o la dificultad de dividir", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de las Matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Vergnaud, Gerard, *El niño/a, las matemáticas y la realidad. Problemas de las matemáticas en la escuela.* México, Trillas, 1991.

Sobre la enseñanza de los Números Racionales

Block, David y Solares, Daniel, "Las fracciones y la división en la escuela primaria: análisis didáctico de un vínculo", en revista *Educación Matemática*, Volumen 13, Nº 2, México, 2001.

Broitman, Claudia; Itzcovich, Horacio y Quaranta, María Emilia, "La enseñanza de los números decimales: el análisis del valor posicional y una aproximación a la densidad", en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, N° 1, México, 2003.

Brousseau, Guy, "Problemas en la enseñanza de los decimales", traducción de Dilma Fregona. Córdoba, UNC, 1994.

Centeno Pérez, Julia, *Números decimales. ¿Por qué? ¿Para qué?* Buenos Aires, Síntesis, 1988.

MEGC, SSE, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Fracciones y números decimales. Apuntes para la enseñanza de 4º a 7º.* Buenos Aires, 2006.

_____, *Cálculo mental con números racionales. Apuntes para la enseñanza.* Buenos Aires, 2006.

_____, *Aportes para el desarrollo Curricular. Matemática. "Acerca de los números decimales: una secuencia posible".* Buenos Aires, 2001.

_____, *Documentos de actualización y desarrollo curricular. Matemática. Documento de trabajo Nº 4.* Buenos Aires, 1997.

Sobre la enseñanza de la Proporcionalidad

Consejo Provincial de Educación de Río Negro, Secretaría Técnica de Gestión Curricular, área Matemática, *Una forma de uso de la proporcionalidad: las escalas.* Río Negro, 1996.

Ponce, Héctor, *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Panizza, Mabel y Sadovsky, Patricia, *El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos.* Buenos Aires, FLACSO, 1992.

Vergnaud, Gerard, *El niño/a, las matemáticas y la realidad. Problemas de las matemáticas en la escuela.* México, Trillas, 1991.

Sobre la Enseñanza de la Geometría y el Espacio

Berthelot, René y Salin, Marie-Hélène, "L'enseignement de la géométrie á l'ecole primarie" (La enseñanza de la geometría en la Escuela Primaria), en *Grand N*, Nº 53, Grenoble, 1993.

Broitman, Claudia e Itzcovich, Horacio, "Geometría en los primeros grados de la escuela primaria: problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* Buenos Aires, Paidós, 2003.

DGCyE, SSE, Dirección Provincial de Educación Primaria, *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la Geometría en EGB*, Documento Nº 3, Matemática. La Plata, 2001.

Fregona, Dilma, *Les figures planes comme "milieu" dans l'enseignement de la géométrie: interactions, contrats et transpositions didactiques.* Thèse, Université de Bordeaux I, 1995.

Gálvez, Grecia, "La Geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de Matemáticas.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

MECyT, *Enseñanza de la Matemática. Geometría*, Selección bibliográfica III, Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Buenos Aires, 1995.

MEGC, SSE, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *La enseñanza de la Geometría en los primeros años de la escuela media*. Buenos Aires, 2002.

_____, *Documentos de actualización y desarrollo curricular. Matemática. Documento de trabajo Nº 5*. Buenos Aires, 1998.

Itzcovich, Horacio, *Iniciación al estudio didáctico de la geometría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.

Martínez, Rosa y Porras, María, "La geometría del plano en la escolaridad obligatoria", en revista *Novedades Educativas*, Nº 87, Buenos Aires, 1998.

Saiz, Irma, "El aprendizaje de la geometría en la EGB", en revista *Novedades Educativas*, Nº 71, Buenos Aires, 1996.

Sobre la enseñanza de la Medida

Chamorro, María del Carmen, "El Currículum de medida en educación primaria y ESO y las capacidades de los escolares", en *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, Nº 10, Barcelona, Graó, 1996.

_____ y Belmonte, Juan Miguel, *El problema de la medida*. Madrid, Síntesis, 1988.

Consejo Provincial de Educación de Río Negro, Secretaría Técnica de Gestión Curricular, área Matemática, *La medida: un cambio de enfoque*. Río Negro, 1999.

Douady, Régine y Perrin Glorian, Marie-Jeanne, "Investigaciones en didáctica de matemática. Áreas de superficies planas en cm y en 6to (2º parte)", en revista *Hacer Escuela*, Nº 11, Miño y Dávila, 1992.

_____, "Investigaciones en didáctica de matemática. Áreas de superficies planas en cm y en 6to (1º parte)", en revista *Hacer Escuela*, Nº 9, Miño y Dávila, 1992.

MEGC, SSE, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria*, Tomos I y II. Buenos Aires, 2004.

_____, *Taller de resolución de problemas*. Buenos Aires, 1992.

Ponce, Héctor, *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

Segovia, Isidoro y Rico, Luis, "La estimación en medida", en *UNO. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, Nº 10, Barcelona, Graó, 1996.

Vergnaud, Gerard, *El niño/a, las matemáticas y la realidad. Problemas de las matemáticas en la escuela*. México, Trillas, 1991.

Ciencias Sociales

Segundo ciclo

Índice

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo **221**

La organización de los contenidos de enseñanza en el Segundo Ciclo 221

Distribución de contenidos en el Segundo Ciclo 225

Las sociedades a través del tiempo 225

Sociedades y territorios 225

Contenidos 226

Cuarto año 226

Las sociedades a través del tiempo 226

Sociedades y territorios 232

Indicadores de avance 238

Quinto año 240

Las sociedades a través del tiempo 240

Sociedades y territorios 246

Indicadores de avance 252

Sexto año 253

Las sociedades a través del tiempo 253

Sociedades y territorios 259

Indicadores de avance 265

Bibliografía 266

Bibliografía general didáctica 266

Bibliografía general disciplinar 266

Las sociedades a través del tiempo 266

Sociedades y territorios 267

Bibliografía de consulta para lostemas de enseñanza 267

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo se inscribe en las perspectivas y enfoques desarrollados en el Marco General de este Diseño Curricular.

Los **contenidos** correspondientes al ciclo se presentan desplegados en cuadros, donde además se ofrecen **situaciones de enseñanza** que intentan orientar la planificación de las clases. Estas últimas no fueron formuladas con la intención de constituirse en secuencias de trabajo completas, pero su lectura ofrece numerosas ideas sobre algunos modos de abordar los contenidos en cada grado. Proponen estrategias variadas que ponen en juego **modos de conocer** propios de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, tales como la formulación de hipótesis, la búsqueda de información en distintas fuentes (textos, mapas y planos, testimonios, ilustraciones, objetos, fotografías, películas, novelas), el intercambio y la confrontación de ideas, el establecimiento de relaciones y el registro, sistematización y comunicación de la información en diferentes soportes.

Se espera que los contenidos y las situaciones de enseñanza planteados constituyan un buen punto de partida para que los equipos docentes los contextualicen, atendiendo a las particularidades de cada situación escolar.

A continuación del bloque de contenidos se ofrecen **Orientaciones para la enseñanza** donde se despliegan sugerencias para el desarrollo de algunos de los contenidos propuestos. Finalmente, para cada grado, se proponen **Indicadores de avance** que orientan sobre los aprendizajes que los alumnos/as deberán lograr a medida que se avanza en el estudio de los contenidos. Estos indicadores permitirán a los equipos docentes del ciclo realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos/as, revisar las situaciones de enseñanza desarrolladas, así como planificar otras, que faciliten el avance en los aprendizajes aún no logrados.

La organización de los contenidos de enseñanza en el Segundo Ciclo

Los contenidos de Ciencias Sociales se presentan en el Segundo Ciclo organizados en los bloques:

- Las sociedades a través del tiempo
- Sociedades y territorios

Ambos bloques constituyen puertas de entrada a problemas significativos que atraviesan tanto la realidad social como su conocimiento. Recortados para su tratamiento en el aula, alientan el tratamiento de **la dimensión territorial y temporal de los procesos sociales, de la diversidad, la desigualdad y la conflictividad.**

La aproximación al estudio de la organización política de los territorios y a diversas formas de ejercicio del poder y de participación política propicia el ingreso de los alumnos/as a un plano de la realidad social que profundizarán en otros niveles de su escolaridad. Las entradas a las problemáticas políticas propuestas alientan comparaciones pasado-presente y promueven la valoración del sistema democrático.

Los contenidos que se presentan en el Bloque **Las Sociedades a través del tiempo** implican un acercamiento a distintas sociedades del pasado, fundamentalmente a las que se conformaron y desarrollaron en el actual territorio argentino entre fines del siglo XV y principios del siglo XX.

Las maneras en que los miembros de estas sociedades se relacionaron con la naturaleza y entre sí para extraer los recursos necesarios para la vida, las formas espaciales que construyeron, la distribución del producto social, los distintos grupos sociales, sus formas de vida, acuerdos y conflictos, son las variables seleccionadas para que los alumnos/as del Segundo Ciclo ingresen a mundos sociales complejos y diversos.

Los procesos y acontecimientos políticos, las diversas instituciones y formas de organización política de las sociedades, son objeto de aproximaciones y sientan fundamentos que serán expandidos y profundizados en los siguientes niveles de escolaridad.

Las normas, las constituciones, los reglamentos, los privilegios y los derechos se presentan como resultado de las relaciones que establecen los distintos grupos de las sociedades en situaciones históricas concretas. Están sujetos al cambio y su logro, derogación o real vigencia, resultan de la confluencia de distintos factores, y muy particularmente de la acción de los sujetos históricos.

El conflicto es otro de los ejes priorizados. Considerado constitutivo de la realidad social, su abordaje propicia, a partir de la presentación de distintos casos, la identificación de actores y tendencias en pugna, así como el reconocimiento de las particulares formas en que las sociedades los resuelven o no.

Las aproximaciones a procesos y/o a acontecimientos, como la conquista española de América, la Revolución de Mayo o Caseros, permiten identificar bisagras en el acontecer histórico, momentos complejos y dinámicos que abren paso al cambio y a la conformación de nuevas realidades sociales. La identificación de sus múltiples causas así como de algunas de sus consecuencias permite avanzar en la construcción de nociones sobre la causalidad histórica.

Las comparaciones entre diferentes sociedades del pasado, el reconocimiento de cambios y continuidades, las relaciones pasado-presente, son propuestas que se renuevan año tras año. Invitan a la contrastación, a la valoración fundamentada de distintos aspectos de la vida social y a poner en discusión prejuicios y estereotipos. Favorecen además, un acercamiento a las complejidades del tiempo histórico al poner en evidencia que en las sociedades no todo cambia al mismo tiempo, que sus distintos planos o dimensiones analíticas tienen distintos ritmos de cambio y duraciones diversas.

La evocación de acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia o la nación se piensan como oportunidades para producir momentos de reflexión y no de consagración de una fecha o discurso. Todo ejercicio de memoria es un hecho del presente y, en tanto tal, constituye un espacio para poner en diálogo perspectivas diversas, en el marco de la consideración de derechos innegociables para el conjunto.

Tanto en los contenidos propuestos como en las formas de abordarlos, se incluye la perspectiva de género, como un modo de avanzar en la consideración de mujeres y varones iguales en posibilidades y derechos. Asimismo, el tratamiento de distintas sociedades, con diferentes costumbres y creencias, propicia la ampliación de horizontes, así como el reconocimiento de la diversidad cultural.

La construcción de una ciudadanía crítica se favorece desde una perspectiva que alienta permanentemente el pensamiento autónomo, la búsqueda de explicaciones y el reconocimiento de la provisoriedad y controversialidad del conocimiento social. Las situaciones y sugerencias de enseñanza proponen una activa participación de los alumnos/as en la búsqueda de información, el trabajo con distintas fuentes, la realización de sencillas investigaciones, la argumentación oral y escrita, la identificación de diferentes puntos de vista y el posicionamiento personal frente a problemáticas cruciales del pasado y el presente. Del mismo modo, incitan al establecimiento y fortalecimiento de lazos con sus pares y con los adultos y la comunidad a la que pertenecen; alientan la participación y el despliegue de actitudes solidarias hacia individuos y grupos postergados, así como la condena a situaciones de injusticia y opresión.

Los contenidos que se presentan en el Bloque **Sociedades y territorios** proponen el conocimiento de la organización del territorio, en distintas escalas geográficas y desde diversas dimensiones de análisis (política, ambiental, económica, social y cultural). Mediante la presentación de una variedad de ejemplos se intenta que los alumnos/as reconozcan que las sociedades, de acuerdo con sus intereses, valores, ideas, acciones e intencionalidades, producen determinadas configuraciones territoriales, que no permanecen estables, inmodificadas en el tiempo, sino que por el contrario cambian, aunque a ritmos variados según los contextos históricos.

Los contenidos propuestos se organizan a lo largo del ciclo en torno a tres ejes temáticos (*Organización política del territorio, Sociedad, ambiente y recursos naturales* y *Actividades productivas y organización de los territorios en ámbitos rurales y urbanos*) y son desplegados en distintas escalas geográficas (*provincial, nacional y latinoamericana*). Las escalas de análisis privilegiadas en cada año del Segundo Ciclo, para comprender la dimensión espacial de los procesos sociales, no supone descartar las comparaciones con diversos contextos geográficos lejanos y próximos. El tratamiento de las temáticas socioterritoriales propuestas, habilita la posibilidad de introducir ejemplos, correspondientes a otras realidades geográficas. Por ejemplo, si se trabaja el modo de cultivar la tierra en grandes explotaciones agrícolas en América Latina, el maestro/a puede agregar información pertinente sobre la organización de las plantaciones en Asia o África, y de este modo asociar un tipo de explotación comercial cuyo surgimiento se relaciona con los intereses comerciales en épocas del colonialismo; o bien comparar la lógica productiva de este tipo de explotación en el marco de la economía mundial actual.

Para avanzar progresivamente en el conocimiento de la *organización política de los territorios* se adopta una perspectiva histórica que busca desnaturalizar las visiones estáticas. Se trata de acercar a los alumnos/as a la noción de que la formación del territorio sobre la que se ejerce la autoridad estatal es un proceso dinámico y complejo y que la imagen que ofrece un mapa no es una "caja vacía", surgida de una vez y para siempre, como podría concluirse de una lectura ingenua de la cartografía.

Del mismo modo, durante el Segundo Ciclo, los alumnos/as tendrán oportunidades de enriquecer sus representaciones sobre ciudades que, como la de Buenos Aires, se han constituido en capitales de un Estado. Podrán ver sus cambios de funciones en el tiempo, así como las implicancias políticas, territoriales y funcionales de ser la capital de una república. Esta idea, que sin duda es compleja, requiere de reelaboraciones sucesivas y de un trabajo progresivo. Por lo tanto, es deseable que no se abandone, y reaparezca en distintos contextos de análisis, como por ejemplo el que ofrece la conformación de áreas metropolitanas sujetas a las decisiones de diversos actores políticos.

En cuanto al eje *Sociedad, ambiente y recursos naturales*, se propone el conocimiento de la diversidad ambiental de los territorios. Progresivamente, la ampliación geográfica de los territorios en estudio, con el cambio de escalas a lo largo del ciclo, permitirá afirmar la idea de un sistema natural dinámico y complejo, acceder a nuevas miradas y relaciones y realizar comparaciones entre los ambientes característicos de los distintos territorios estudiados. De este modo, si en cuarto año, se estudia la relación entre las condiciones naturales de un lugar, a escala provincial, y los modos de aprovechamiento que la sociedad realiza, es deseable que el alumno/a pueda contar con criterios propios para transferir a otros territorios no indagados, relaciones conceptuales trabajadas ese año. Por ejemplo, podrá asociar características de la cobertura vegetal en ambientes subhúmedos secos, estrategias productivas, respuestas sociales a la escasez del recurso agua en el oeste y sudoeste de la provincia de Buenos Aires y en algunas provincias comprendidas en la diagonal árida (Mendoza, La Rioja o Catamarca).

No se trata de encarar un estudio pormenorizado de las condiciones naturales del territorio provincial, nacional y latinoamericano, sino de dar cuenta de la variedad ambiental, poniendo en relación algunos elementos y relaciones del sistema natural con las formas de aprovechamiento social. Es aconsejable que el ingreso a los temas se realice, en la medida de lo posible, a través de la presentación de problemas, ya que, de ese modo, se recortan temas, actores y elementos de la geografía física a abordar. ¿Cómo se cultivan frutas y hortalizas en zonas áridas? ¿Qué recurso natural escasea en los ambientes áridos y qué hacen los productores rurales para poner en producción el suelo? constituyen ejemplos para iniciar el trabajo de algunos de los temas del eje Sociedad, ambiente y recursos naturales desde una perspectiva multidimensional.

El concepto de recurso natural se enriquece y complejiza a lo largo del ciclo, asociando progresivamente la valoración del recurso con determinado interés productivo, los modos de aprovechamiento con la tecnología disponible, los intereses de diversos actores y las lógicas de organización del terri-

torio con las demandas del mercado y las necesidades sociales. Desde este eje también se propone el reconocimiento de los problemas ambientales más relevantes de la actualidad, estableciendo articulaciones con situaciones de la escala local que los alumnos/as puedan vivenciar o conocer. La identificación de la multiplicidad de causas que intervienen, sus impactos diferenciales sobre los distintos grupos sociales, las posibles soluciones y las estrategias adoptadas por organismos públicos y asociaciones civiles son algunas de las cuestiones que se promueven desde los contenidos y situaciones de enseñanza.

El eje *Actividades productivas y organización de los territorios* propone situaciones que intentan romper las imágenes estereotipadas sobre los paisajes rurales y urbanos. El estudio de actividades forestales, agroindustriales, mineras, turísticas o la producción de energía, permitirá entender que, en la provincia, el país y en América Latina, existe una variedad de paisajes rurales y que ellos son resultado fundamentalmente de los procesos productivos que allí se desarrollan y de decisiones de actores localizados en distintos lugares (rurales y urbanos). La apertura a una realidad rica y compleja de espacios rurales contribuirá a enriquecer y ampliar las perspectivas de los alumnos/as, así como a complejizar las representaciones acotadas y reduccionistas que, por lo general, reciben desde los medios de comunicación.

Los procesos de transformación territorial urbana se presentan asociados a la expansión industrial y a los servicios. Las ciudades son concebidas como lugares de producción y consumo, espacios multiculturales, donde existe un desigual acceso a bienes y servicios que se expresa en la organización del territorio y en distintas formas de vida. Una variedad de ejemplos a lo largo del ciclo permitirá complejizar las representaciones sobre las ciudades, identificar y explicar sus funciones y jerarquías, así como conocer las redes de circulación, la conformación y dinámica de las áreas metropolitanas, las diferencias entre ciudades de distinto tamaño y la calidad de vida. Permitirá en suma observar contrastes, reconocer diferencias sociales y territoriales, alentar las comparaciones, así como la búsqueda de explicaciones.

Un amplio abanico de situaciones de enseñanza busca que los alumnos/as reflexionen críticamente sobre el mundo del que forman parte, adquieran conocimientos para interpretar algunos problemas de relevancia social, realicen comparaciones entre distintos contextos geográficos y temporales, adquieran un vocabulario específico para dar cuenta de los modos de organización del territorio en ámbitos rurales y urbanos e interpreten las relaciones sociedad – naturaleza a partir de algunos procesos productivos significativos. Desde las mismas, habrán de poner en juego competencias para leer diversas fuentes (textos escritos, imágenes, cartografía, etc.), plantear hipótesis, resolver problemas, argumentar oralmente y realizar producciones escritas.

Distribución de contenidos en el Segundo Ciclo

Las sociedades a través del tiempo

Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Los pueblos originarios americanos en el siglo XV.	La crisis del orden colonial americano y las Reformas Borbónicas en el siglo XVIII.	El proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880).
La conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación de la sociedad colonial.	Revoluciones y guerras de independencia. Intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata (1810-1820).	La economía agroexportadora, inmigración y sociedad.
Las formas de producir y comerciar y la reorganización del espacio americano en la época colonial (siglos XVI y XVII).	Autonomías provinciales y economías regionales (1820-1852).	El régimen político oligárquico. Auge y crisis (1880-1916).
Las relaciones entre los pueblos originarios del Chaco, la pampa y la Patagonia y las sociedades coloniales.	Unitarios y federales: distintos proyectos político-económicos para la organización nacional.	Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del siglo XX.

Sociedades y territorios

La forma de gobierno federal y su dimensión territorial.	El proceso de construcción del territorio argentino.	La organización política y cultural del territorio latinoamericano. La Argentina en América Latina.
El ambiente como expresión de las condiciones naturales y los procesos sociales. Los recursos naturales en la provincia de Buenos Aires.	La diversidad de ambientes del territorio argentino. Uso y valoración de los recursos naturales en el territorio nacional.	Sociedad, ambiente y recursos naturales en América Latina.
Los problemas ambientales en la provincia y la localidad. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.	Problemas ambientales en la Argentina. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.	Problemas ambientales en América Latina. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.
Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la provincia de Buenos Aires.	Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la Argentina.	Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en América Latina.

Contenidos

Cuarto año

Las sociedades a través del tiempo

Contenidos	Situaciones de enseñanza
Los pueblos originarios americanos en el siglo XV. La organización del trabajo entre mayas, aztecas e incas. • Las transformaciones de la naturaleza realizadas por estas sociedades para producir alimentos. • Los trabajos, los trabajadores y las herramientas, las técnicas y estrategias utilizadas en la producción de alimentos.	**Presentación de ejemplos que permitan entender las formas en que estas sociedades producían sus alimentos, en situaciones que requieran:** • Conocer a través del relato del docente y de la lectura de imágenes y de textos las diversas formas en que estas sociedades transformaban la naturaleza para producir alimentos. • Leer con ayuda del docente distintos textos e imágenes para conocer los trabajos que realizaban hombres y mujeres, adultos, niños/as y ancianos, los instrumentos de labranza utilizados, los bienes obtenidos. • Construir maquetas que contengan información relevante sobre los temas estudiados y escribir breves textos sobre la situación representada.
La distribución del producto y la estratificación social. • El sistema de tributos en alimentos y en trabajo. • Campesinos, esclavos y nobles: diferentes funciones y tareas; distintas formas de vida.	**Presentación de casos que permitan comprender las formas en que se distribuía el producto del trabajo social y la estratificación de la sociedad, en situaciones que requieran:** • Escuchar al maestro/a y leer información procedente de distintas fuentes para identificar los distintos sectores que conformaban estas sociedades. • Conocer a través de la lectura de textos y/o de la explicación del maestro/a las distintas tareas y funciones que cumplía cada uno de estos sectores sociales. • Leer información y escuchar las explicaciones del maestro/a para conocer los tributos que sostenían a los estados maya, azteca o inca. • Observar (en libros de texto, enciclopedias, videos, internet) imágenes sobre templos, palacios, caminos y otras grandes obras públicas; leer con ayuda del maestro/a textos breves sobre calendarios y sistemas de escritura o de contabilidad. Relacionar todas estas creaciones con el sistema de tributos imperante en estas sociedades. • Buscar y leer información de distintas fuentes para comparar las formas de vida de campesinos, esclavos y nobles (viviendas, organización familiar, vestimentas, alimentación, acceso al conocimiento, festejos, etc.). • Recuperar los conocimientos adquiridos durante el Primer Ciclo sobre la organización socio-económica de los pueblos originarios que habitaban el actual territorio argentino a fines del siglo XV, para realizar comparaciones con mayas, aztecas e incas.
Pasado y presente de los pueblos originarios. • Los pueblos originarios en la actualidad. Formas de vida y diversidad cultural.	**Presentación de ejemplos que permitan comparar pasado y presente de las comunidades originarias, registrar cambios y continuidades, valorar la diversidad, así como entender la importancia de preservar el patrimonio cultural, en situaciones que requieran:** • Buscar información en diarios, revistas y/o Internet para reconocer la presencia de pueblos originarios en América Latina, las tradiciones que conservan y sus actuales formas de vida.

• Pasado y presente de los pueblos originarios: cambios y continuidades. • La construcción de conocimiento sobre el pasado de los pueblos originarios.	• Reconocer a través de distintas fuentes la diversidad cultural americana (pasada y presente) y alentar actitudes respetuosas hacia costumbres y creencias diferentes a las propias. • Realizar intercambios epistolares o vía mail con organizaciones indigenistas, para conocer la situación de los pueblos originarios en el presente e hipotetizar sobre las causas de algunos de los cambios entre su pasado prehispánico y el presente. • Observar fotografías y leer textos breves sobre algunas de las metodologías utilizadas por arqueólogos y otros especialistas en la construcción del conocimiento sobre los pueblos originarios. • Buscar información en distintas fuentes para conocer las decisiones a tomar ante eventuales hallazgos de material arqueológico-histórico, así como las responsabilidades de autoridades y especialistas sobre el tema.
La **conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación de la sociedad colonial.** • Las principales motivaciones que impulsaron a los españoles a conquistar vastas áreas del territorio americano. • La conquista española del imperio azteca e inca. Las principales causas de la victoria de los europeos. • Las consecuencias de la conquista y colonización española sobre los pueblos originarios de América. • Las resistencias de los pueblos originarios a la conquista española.	**Presentación de materiales que permitan comprender las principales motivaciones de la expansión europea del siglo XV y algunos de los factores que hicieron posible la conquista española de extensos territorios americanos, así como algunas de sus consecuencias, en situaciones que requieran:** • Conocer a través de textos y mapas las principales motivaciones de las Coronas española y portuguesa para alentar expediciones marítimas hacia el Oriente. • Reconocer a través de la lectura de distintos documentos los principales aportes de las burguesías europeas a la expansión. • Observar imágenes para reconocer los avances en navegación y en ciencia náutica que han contribuído en la expansión europea hacia otros continentes. • Leer con ayuda del maestro/a mapas, croquis y relatos sobre los viajes de Cristóbal Colón y otros expedicionarios para conocer peripecias y características de las travesías, así como ricos aspectos del *común descubrimiento* entre europeos y pueblos originarios de América. • Construir mapas, croquis y cuadros para sistematizar los aspectos más relevantes de los temas estudiados. • Conocer a través de la lectura o de la escucha de relatos alternativas de la conquista española de los imperios azteca e inca, así como la procedencia social y los rasgos culturales de los conquistadores. • Leer documentos escritos adaptados y observar imágenes para identificar y describir las diversas causas que explican la rápida caída de los grandes imperios azteca e inca en manos de unos pocos españoles. • Escuchar al maestro/a, leer textos y observar imágenes para identificar algunas de las consecuencias de la conquista sobre las poblaciones originarias de América. • Conocer a través de distintas fuentes de información diferentes puntos de vista e interpretaciones (de los protagonistas y de los historiadores) sobre las consecuencias de la conquista española de América. Debatir y escribir una pequeña síntesis sobre las distintas opiniones en juego. • Conocer a través de la lectura de imágenes y de fuentes escritas las resistencias de los pueblos originarios a la conquista española (por ejemplo, las protagonizadas por querandíes y otros pueblos pampeanos, por los araucanos del sur de Chile, por los diaguitas o los pueblos del Chaco). • Localizar en mapas los lugares habitados por estas sociedades. • Construir maquetas y/o realizar dibujos que contengan información relevante sobre los temas estudiados.

Las formas de producir y comerciar y la reorganización del espacio americano en la época colonial (siglos XVI y XVII). • La producción minera y la reorganización del espacio americano. • Los sistemas de trabajo impuestos a los pueblos originarios (mita, encomienda). La importación de mano de obra esclava desde el África. • La organización del comercio colonial bajo la forma de monopolio. El desarrollo de otros circuitos comerciales: el contrabando.	**Presentación de materiales que permitan entender la organización de la economía colonial y del espacio americano en función de los intereses de la Corona española (extracción de metales preciosos y sistema comercial monopólico), en situaciones que requieran:** • Escuchar al maestro/a para conocer las principales características del sistema de dominación colonial impuesto por los españoles sobre vastas extensiones del territorio americano. • Conocer a través de la lectura de libros de texto las principales instituciones políticas creadas por la Corona española para gobernar sus posesiones americanas. • Leer con el maestro/a breves relatos y usar mapas para conocer y localizar la expansión de la conquista y colonización española en América, con particular énfasis en el descubrimiento de la mina de Potosí y la fundación de ciudades en el actual territorio argentino. • Observar imágenes y leer con la ayuda del maestro/a textos procedentes de distintas fuentes para conocer los sistemas de trabajo (mita y encomienda) para producir metales preciosos y otros bienes y servicios en el centro minero de Potosí. • Leer documentos escritos y gráficos para reconocer el crecimiento de la ciudad de Potosí y para hipotetizar sobre las necesidades de la mina y de los habitantes de la ciudad. • Leer con ayuda del maestro/a distintos textos para identificar las actividades que se desarrollaron en distintas regiones y ciudades del actual territorio argentino para abastecer a la zona minera de Potosí y reconocer los trabajos y trabajadores en ellas implicados. Dibujar y registrar en mapas y croquis la información más relevante. • Conocer a partir de distintas fuentes de información las principales causas del marcado descenso de la población originaria, así como la importación consecuente de mano de obra esclava en territorio africano. • Buscar información en distintas fuentes para conocer las consecuencias ambientales de la explotación minera en Potosí y otras áreas del continente americano. Reconocer sus proyecciones presentes y comparar con emprendimientos mineros actuales en la faja cordillerana. • Conocer a través de la lectura comentada de textos y con la ayuda de mapas las principales características del sistema comercial monopólico impuesto por la Corona española en sus posesiones americanas, así como el contrabando, fundamentalmente el desarrollado por la zona del Puerto de Buenos Aires.
La conformación de sociedades coloniales jerárquicas, desiguales y conflictivas. • Los diversos grupos socio-étnicos y sus diferentes derechos y obligaciones. • Las formas de vida de los diferentes grupos socio-étnicos. • Tensiones y conflictos en el mundo colonial: rebeliones, insurrecciones, revoluciones.	**Presentación de ejemplos que permitan comprender la conformación de sociedades coloniales jerárquicas, donde convivían distintos grupos étnicos con diferentes derechos y obligaciones, en situaciones que requieran:** • Conocer a través de la lectura de textos e imágenes los distintos grupos socio-étnicos, identificando quiénes detentaban el poder económico y los grupos sobre los que recaían los distintos trabajos de la economía colonial. • Leer con ayuda del maestro/a textos para reconocer e identificar los diferentes derechos y obligaciones establecidos por los españoles para los distintos grupos étnicos que conformaban la sociedad colonial. • Comparar a partir de la lectura de relatos, planos e imágenes las costumbres, las actividades, las viviendas, las formas de sociabilidad y de recreación de los diferentes grupos socio-étnicos. • Visitar museos para contrastar y/o complementar la información obtenida desde el análisis de otras fuentes.

	• Presentar casos para conocer las tensiones y conflictos en la sociedad colonial (por ejemplo, rebeliones como las de los diaguitas, insurrecciones como la de Tupac Amaru, o revoluciones criollas como las de comienzos del siglo XIX). • Observar imágenes y revisar trabajos realizados para identificar y registrar en cuadros cambios y continuidades entre el período indígena y el colonial (sistemas de trabajo, medios de comunicación y transporte, costumbres y creencias, etc.).
Las relaciones entre los pueblos originarios del Chaco, la pampa y la Patagonia y las sociedades coloniales. • Las formas de vida de los pueblos del Chaco, la pampa y la Patagonia durante la época colonial: cambios y continuidades. • Las fronteras: espacios de lucha y de variados intercambios.	**Presentación de distintos ejemplos que permitan comprender las relaciones entre pueblos originarios libres y la sociedad colonial, así como los cambios en las formas de vida de estos pueblos en situaciones que requieran:** • Conocer a través de la lectura de textos e imágenes los cambios y continuidades en las formas de vida de las comunidades originarias del Chaco, la pampa y la Patagonia durante la época colonial, con particular énfasis en los pueblos de la pampa. • Entender, a partir de la consulta de distintas fuentes, las fronteras entre estos pueblos originarios y las sociedades coloniales como espacios de conflicto, así como de intercambios comerciales y culturales. • Construir mapas y maquetas y/o realizar dibujos que contengan información relevante sobre el tema estudiado.
Acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad. • La significatividad pasada y presente de las conmemoraciones. • Cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar.	**Presentación de materiales que permitan reflexionar sobre los sentidos asignados a acontecimientos relevantes de la historia local, provincial, nacional y mundial, en situaciones de enseñanza que requieran:** • Intercambiar ideas con compañeros, docentes y familiares para conocer las razones por las que ciertos acontecimientos resultan importantes para una comunidad; identificar los valores presentes en el acontecimiento evocado. • Participar en actos y conmemoraciones que aporten distintas miradas sobre los hechos evocados. • Reconocer cambios y continuidades en las formas de conmemorar y en los sentidos asignados a la efeméride en distintas épocas históricas.

Orientaciones para la enseñanza

En cuarto año los contenidos del bloque **Las sociedades a través del tiempo** son:

- Los pueblos originarios americanos en el siglo XV.
- La conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación de la sociedad colonial.
- Las formas de producir y comerciar y la reorganización del espacio americano en la época colonial (siglos XVI y XVII).
- Las relaciones entre los pueblos originarios del Chaco, la pampa y la Patagonia y las sociedades coloniales.

A continuación desarrollaremos orientaciones para el tratamiento de algunos aspectos de **La conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación de la sociedad colonial**.

En este año los alumnos/as abordan el estudio de las sociedades maya, azteca e inca, así como la conquista y colonización española de América. En ese recorrido se espera que puedan conocer y comparar distintas formas de organización social, e indagar algunos hechos y procesos particularmente conflictivos y complejos como la conquista española de América.

En esta propuesta de enseñanza se profundiza este último tema, contrastando la rápida caída de los grandes imperios inca y azteca con lo sucedido con los pueblos originarios del sur de Chile, el norte de México, el Tucumán, la Patagonia, la pampa o el Chaco.

¿Cómo trabajar aspectos fundamentales de un proceso dinámico, complejo y conflictivo? Una de las formas puede ser presentar algunas preguntas problematizadoras que pongan el eje en la escasa cantidad de españoles que lograron, en muy breve tiempo, sojuzgar imperios extensos y muy poblados, como el azteca y el inca.

Las preguntas seguramente despertarán el interés y la curiosidad de los alumnos/as. El/la docente podrá proponer que los alumnos/as debatan y escriban una o varias hipótesis sobre el problema planteado. Es probable que la mayoría tienda a explicar el triunfo de los españoles en términos de superioridad militar, variable que no alcanza a explicar, al menos por si sola, la victoria española.

Esta y otras hipótesis podrían enriquecerse con el trabajo con distintas fuentes, como por ejemplo, fragmentos de libros de texto, imágenes, testimonios de los protagonistas y leyendas, que permitan dar cuenta de aspectos tales como las diferencias en materia de armamento, defensa y estrategias de lucha; el papel jugado por los caballos y perros de los españoles; la dominación que ejercían los aztecas sobre otros pueblos y las luchas por la jefatura entre distintos bandos en el imperio incaico; la introducción de enfermedades para las cuales los pueblos originarios no habían desarrollado defensas inmunológicas; las leyendas mayas o aztecas que auguraban la llegada de dioses blancos, etc. Una puesta en común permitirá identificar y registrar algunas de las múltiples causas que intervinieron en la caída de los grandes imperios americanos.

Para complejizar el problema, el/la docente prodrá presentar algunos de los casos en que los españoles afrontaron tenaces y prolongadas resistencias. Podrá por ejemplo, orientar una indagación sobre las relaciones entre algunos pueblos de la pampa y los españoles que fundaron y se establecieron en Buenos Aires, en torno a cuestiones como:

- los cambios en las formas de vida de los pueblos de la pampa a partir de los contactos con la sociedad colonial (adopción del caballo, incorporación de carne vacuna a su alimentación, activo comercio con otros pueblos originarios y con los "blancos");
- la "araucanización" de sus costumbres;
- las principales causas de los enfrentamientos con los "blancos" (dominio de caballos y vacas);

- la organización de malones para arrear ganado de las estancias, como medio para asegurar su supervivencia;
- la fuerza militar alcanzada por los pueblos pampeanos a partir de las habilidades que lograron desarrollar como jinetes;
- la frontera como lugar de guerras y enfrentamientos, pero también como espacio de intercambios pacíficos entre ambas sociedades.

Es deseable que se promueva la identificación en mapas de la Argentina actual de las zonas que permanecieron bajo dominio de los pueblos originarios; la comparación de las formas de vida de los pueblos de la pampa antes y después de la llegada de los españoles y la identificación de cambios y continuidades; el registro de las principales causas del enfrentamiento entre ambas sociedades; la búsqueda de explicaciones sobre el éxito de la resistencia de los pueblos pampeanos; así como una pequeña investigación acerca de algunas ciudades bonaerenses que nacieron alrededor de fuertes o fortines, como Lobos, Salto o Melincué.

Los pueblos de la pampa, del Chaco y de la Patagonia fueron vencidos por el Ejército nacional argentino en las últimas décadas del siglo XIX. Sus descendientes, así como los de muchos otros anteriormente conquistados por los españoles, forman parte, como en el resto de Latinoamérica, de los sectores más postergados de la sociedad. La mayoría vive marginada y en situación de extrema pobreza. Sería útil que los niños/as se conectaran con organizaciones indigenistas para conocer con mayor profundidad sus problemas.[1] Podrían también reconocer en la Constitución Nacional los derechos de los pueblos originarios, y contrastar lo allí prescripto con la situación que atraviesan estos pueblos en la Argentina del presente.

[1] Puede consultarse en http://argentina.indymedia.org/features/pueblos y en inai@inai.gov.ar.

Sociedades y territorios

Contenidos	Situaciones de enseñanza
La forma de gobierno federal y su dimensión territorial. • La organización federal del Estado argentino y los niveles de gobierno. La división política de la República Argentina en 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y su representación cartográfica. • La división política de la provincia de Buenos Aires: los municipios (partidos), tercer nivel de gobierno. Las ciudades o localidades cabeceras de municipio y sus funciones. • La ciudad de La Plata: capital provincial. Las funciones urbanas (políticas, administrativas, comerciales, culturales, educativas, etc.) • Alcance territorial de las acciones y decisiones que se toman desde los tres niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal). • Las formas de representación política de los ciudadanos en la provincia y en los municipios.	**Presentación de material cartográfico, fuentes de información y ejemplos que permitan comprender la división política del territorio nacional y provincial y su ciudad capital, en situaciones de enseñanza que requieran:** • Leer el mapa político de la República Argentina en un Atlas actualizado para conocer la representación cartográfica de la división política provincial y familiarizarse con las denominaciones de las provincias y sus ciudades capitales. • Consultar la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, para obtener información sobre cuestiones relativas a la forma de gobierno y organización del régimen municipal. • Buscar en fuentes de información la historia de la ciudad de La Plata para entender cómo surge una ciudad planificada. • Leer planos de la ciudad de La Plata para caracterizar la trama urbana (calles, avenidas, forma de las manzanas, accesos a la ciudad), identificar el centro comercial, la ubicación de los edificios de la administración pública, edificios destinados a actividades culturales, educativas, etc. • Comparar el plano de la ciudad de La Plata con el de la ciudad donde viven los alumnos/as para identificar semejanzas y diferencias. • Cruzar información de una foto aérea de la ciudad con la brindada por un plano para caracterizar la morfología urbana. • Realizar intercambios orales para profundizar el conocimiento sobre modos en los que el gobierno municipal está presente en la vida cotidiana de los ciudadanos (Ej: los servicios públicos municipales, el cuidado de plazas, mantenimiento de la higiene urbana, organización del servicio de transporte, etc.). • Consultar periódicos locales u otros órganos de difusión de noticias de alcance municipal (canales de TV, radios locales) para conocer ejemplos de problemas locales y facultades del municipio en su resolución. • Analizar noticias periodísticas provinciales y locales relacionadas con algún aspecto de la vida social, económica, política (construcción obra pública, elección de un intendente, festejo de una fecha cívica de la provincia, evento deportivo, receso escolar u otros) para identificar distintas unidades de gobierno y aspectos de su accionar. • Analizar una problemática en la que intervengan los tres niveles de gobierno para identificar diferentes actores estatales, sus incumbencias y perspectivas (por ejemplo, la limpieza de la Cuenca Matanza Riachuelo). • Analizar marcas espaciales que den cuenta de la presencia en el territorio de los diferentes niveles de gobierno (por ej. caminos vecinales, rutas provinciales y rutas nacionales; escuelas u hospitales/puestos de salud de la provincia o del municipio).

El ambiente como expresión de las condiciones naturales y los procesos sociales. Los recursos naturales en la provincia de Buenos Aires. **La diversidad de ambientes como producto de las condiciones naturales y de los modos de aprovechamiento que realizan las sociedades de dichas condiciones, en diversos contextos geográficos.** • Principales relaciones entre las condiciones naturales y los procesos sociales en la conformación de diferentes ambientes. • El ambiente y los procesos naturales: el relieve, las condiciones climáticas, formaciones vegetales, fauna. • El ambiente y los procesos sociales: la transformación de la naturaleza para satisfacer necesidades sociales.	**Presentación de ejemplos que permitan una aproximación al concepto de ambiente a través del reconocimiento de los elementos y procesos naturales y sociales que lo conforman en situaciones que requieran:** • Leer con ayuda del maestro/a fotografías de paisajes (en tanto expresiones visibles de las condiciones ambientales) de diversos lugares de Argentina y del mundo para reconocer los elementos naturales (relieve, condiciones climáticas, formaciones vegetales, fauna, etc.) y sociales (caminos, puentes, túneles, plantaciones, pueblos, ciudades, etc.) que forman parte del ambiente y realizar inferencias sobre las razones que pudieron haber motivado su conformación. • Realizar lecturas de atlas o mapas físico-políticos para localizar los lugares que representan las fotografías analizadas. • Leer textos y analizar imágenes de diferentes lugares de Argentina y del mundo para conocer los elementos naturales que forman parte del ambiente (por ej: formaciones de relieve, condiciones climáticas, formaciones vegetales, fauna). • Leer textos y analizar imágenes de diferentes lugares de Argentina y del mundo para establecer relaciones entre las condiciones naturales y los procesos sociales (por ej.: ambientes de estepas y montes en zonas semiáridas y la cría de ganado ovino, caprino, camélidos; los cultivos de frutales y vid en oasis de riego; el ambiente de los parques y sabanas y el uso del suelo agrícola, etc.). • Elaborar definiciones tentativas sobre el concepto de ambiente y los elementos que lo conforman (tanto naturales como construidos), a partir de intercambios orales que recuperen las lecturas de los mapas, los textos y las fotografías.
Diferentes ambientes en el territorio de la provincia de Buenos Aires. • El pastizal pampeano (pampa húmeda). • El espinal en el sur de la provincia (pampa seca). • La pampa deprimida, bañados y lagunas. • Los médanos en la costa atlántica. • Las sierras de Tandilia y Ventania. • El Delta y las islas del Paraná.	**Presentación de ejemplos que permitan entender las condiciones naturales y los procesos sociales que caracterizan los diversos ambientes del territorio de la provincia de Buenos Aires, en situaciones que requieran:** • Leer textos y analizar fotos para reconocer diversos elementos naturales y construidos de diversos paisajes de la provincia de Buenos Aires, y realizar inferencias sobre las razones que pudieron haber motivado dichas transformaciones. • Realizar intercambios orales para comparar los diversos paisajes y ordenar y sistematizar en cuadros los elementos naturales y construidos presentes en ellos. • Comparar fotografías actuales de diferentes zonas del territorio provincial con pinturas, litografías, grabados o fotografías que representen las mismas zonas en diferentes períodos históricos (en tiempos de los pueblos originarios, durante la colonización española, en tiempos de inmigrantes y ferrocarriles, en las primeras décadas del siglo XX, etc.) para diferenciar grados de transformación de las condiciones naturales. • Realizar intercambios orales e identificar las tecnologías utilizadas (arados, corrales, máquinas para riego, tractores, alambrados, silos, etc.) en diferentes períodos históricos en el territorio y su vinculación con la producción. • Elegir algunos de los ambientes que caracterizan el territorio de la provincia y buscar información sobre las actividades económicas más importantes bajo esas condiciones ambientales, presentar la información en láminas que incluyan fotos de las zonas estudiadas. • Buscar información sobre las actividades productivas, y transformaciones urbanas y/o rurales en diferentes condiciones ambientales del territorio provincial.

Valoración y explotación de recursos naturales en diferentes ambientes del territorio provincial. • El aprovechamiento de variados recursos naturales en el territorio provincial. Los diferentes actores que participan del proceso de explotación de los recursos naturales. • El manejo de los recursos naturales y la conservación. • Normas que regulan la explotación de los recursos naturales.	**Presentación de casos** (uno relacionado con el lugar donde viven los alumnos/as, y otro lejano) **que permitan una aproximación al concepto de recurso natural, en situaciones que requieran:** • Indagar en libros de texto y otras fuentes para conocer cómo diversos grupos sociales valoran y utilizan determinados elementos de la naturaleza como el agua, el suelo, la cobertura forestal, el aire (por ej: represas y diques en lagos; explotación maderera en bosques; molinos para generar energía eólica en zonas ventosas; suelo para cultivo; recursos hídricos para riego u obtención de energía). • Comparar el uso del agua, del suelo y de la vegetación en diferentes zonas de la Argentina y la provincia de Buenos Aires (por ejemplo, el manejo del agua en la ciudad de Buenos Aires -oferta abundante- y en la ciudad de Mendoza -escasez y uso controlado-; el manejo del agua en la pampa húmeda y en la pampa seca). • Leer textos y escuchar explicaciones del maestro/a sobre el uso de dos recursos naturales en el territorio de la provincia de Buenos Aires para indagar sobre el aprovechamiento de los mismos a través de alguna actividad económica (por ejemplo, uso del suelo agrícola en el pastizal pampeano; la actividad minera en las sierras; la ganadería de vacunos en la pampa deprimida). • Leer un mapa que represente las diferentes condiciones naturales características del territorio de la provincia de Buenos Aires, y localizar las actividades económicas de los casos estudiados. • Indagar en páginas Web de organismos oficiales para buscar información sobre casos en los que se priorice la conservación de un recurso natural, por ejemplo, un área protegida como la Reserva Natural Otamendi en la provincia de Buenos Aires. • Analizar las páginas institucionales de los organismos oficiales consultados para indagar acerca de sus objetivos, su funcionamiento y conocer algunas normas que regulan modalidades explotación de los recursos naturales. • Visitar una reserva natural para conocer las características ambientales del lugar y los elementos que se protegen. • Tomar notas, efectuar registros fotográficos o de sonido para retener información relevada y realizar una producción escrita que organice la información obtenida en la visita.
Los problemas ambientales en la provincia y la localidad. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad. • Problemas ambientales a escala local y/o provincial. • Los problemas ambientales y los actores sociales implicados: múltiples causas y consecuencias. • Formas de resolución, la intervención de organismos de Estado, participación de organizaciones no gubernamentales, papel de la comunidad local.	**Análisis de ejemplos que den cuenta de un problema ambiental de relevancia a escala local o provincial** (por ej.: contaminación del agua o del aire en ambientes urbanos y rurales, inundaciones, agotamiento del suelo, salinización del suelo, problemas en la fauna fluvial como consecuencia de las represas, extinción de especies de fauna autóctona, procesos de desertificación, transformación de humedales, deforestación), **en situaciones que requieran:** • Leer textos periodísticos, textos de divulgación, producciones de organismos de protección ambiental, para identificar el problema, los actores involucrados y los diferentes intereses puestos en juego. • Escuchar relatos para conocer las dificultades que atraviesan las personas afectadas. • Realizar entrevistas o consultar fuentes diversas para conocer cómo participan los ciudadanos en la defensa de sus derechos, los logros conseguidos, las dificultades. • Elaborar afiches de divulgación para comunicar el problema y las posibles soluciones.

Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la provincia de Buenos Aires. • Los usos del suelo en las zonas rurales del territorio de la provincia de Buenos Aires. • Las actividades productivas más relevantes y la organización del territorio a escala provincial. La importancia de las actividades agropecuarias en la economía provincial. • La agricultura: principales cultivos, tecnologías empleadas y organización del trabajo. La ganadería y otras actividades productivas.	**Presentación de ejemplos para conocer las actividades productivas más representativas de la Pcia de Buenos Aires en situaciones que requieran:** • Escuchar y registrar las explicaciones del maestro/a, y leer textos diversos para conocer los modos particulares en los que se desarrollan las actividades agropecuarias en la provincia de Buenos Aires, identificar herramientas, la presencia o ausencia de maquinarias modernas, la presencia de alambrados, animales, personas en acción. • Realizar lectura de ilustraciones y fotografías y observar videos para describir las transformaciones de la naturaleza vinculadas con las actividades económicas (por ej., eliminación de la vegetación para el aprovechamiento del suelo; construcción de canales de riego, diques, rutas, parcelamiento del terreno; la implantación de hileras de árboles rompe-viento). • Poner en relación información obtenida en distintas fuentes para realizar comparaciones de las prácticas agrícolas realizadas por diferentes actores sociales. (Por ej.: las labores agrícolas de los pequeños, medianos y grandes productores rurales; diferencias entre agricultores y ganaderos; otros productores representativos, como piscicultores o apicultores.) • Buscar información en libros de texto para obtener datos acerca de las formas de producción, los recursos empleados, el destino de la producción (autoconsumo, mercado interno local, regional, mercado externo) de cada una de las producciones seleccionadas. • Comparar formas productivas agropecuarias a lo largo del tiempo. • Leer mapas temáticos para localizar diferentes usos del suelo en zonas rurales de la provincia de Buenos Aires y otros lugares del país. • Comparar las particularidades de la producción bonaerense con la de otras provincias de la Argentina para encontrar semejanzas y diferencias en las formas de organización del espacio rural. • Leer infografías y otros materiales visuales para establecer relaciones entre los encadenamientos productivos en el sector primario y secundario (por ej., el cultivo de cereales y la panificación industrial; la cría de animales y la comercialización de la carne o la producción de lácteos). • Realizar visitas a una empresa láctea, panificadora, envasadora de fruta, etc. para conocer el proceso productivo, lugares de producción de la materia prima y fabricación de productos derivados, redes de circulación de los productos intermedios y finales, empresas proveedoras de maquinarias e insumos, consumidores.
La calidad de vida y las condiciones sociales en ámbitos rurales. • La calidad de vida en diferentes contextos geográficos rurales a escala provincial. Algunos indicadores demográficos en el análisis de la calidad de vida de las sociedades. • La calidad de vida en ámbitos rurales y el acceso a los servicios básicos.	**Presentación de historias de vida que permitan conocer las características de la vida rural y su relación con la calidad de vida en diferentes ámbitos rurales en situaciones que requieran:** • Participar en conversaciones con los compañeros y con el/la docente para recuperar la experiencia personal de los alumnos/as en relación con las particularidades de la vida en distintos ámbitos rurales. • Realizar entrevistas a personas que han vivido o viven en áreas rurales para indagar acerca del acceso a servicios básicos (energía eléctrica, gas, transporte, comunicación). • Leer historias de vida de familias que viven en zonas rurales para conocer la división de las tareas en el trabajo rural, el acceso a la educación, las modalidades de consumo, los medios de transporte, las formas de esparcimiento, las asociaciones vecinales, etc. • Leer información en cifras para conocer cómo se expresan algunas características de las condiciones de vida en las zonas rurales (por ejemplo, la cantidad de médicos por habitante, la cantidad de población, hospitales, etc.).

Los usos del suelo y las actividades productivas en ciudades pequeñas y grandes. • La clasificación de las ciudades de acuerdo con su tamaño demográfico (pequeñas, medianas y grandes). • Las ciudades, los usos del suelo y las actividades productivas: servicios e industrias.	**Presentación de ejemplos de ciudades de distinto tamaño de la Provincia de Buenos Aires en los que sea posible identificar diferentes usos del suelo urbano y la oferta de servicios, en situaciones que requieran:** • Leer planos de una pequeña ciudad y una de gran tamaño para identificar mediante referencias diferentes construcciones y establecer comparaciones entre ambas. • Utilizar planos para establecer relaciones entre aspectos de la organización del territorio (por ej., concentración de negocios y edificios en los centros económicos; formas de circulación de las personas y redes de servicios de transporte). • Utilizar planos para conocer los usos del suelo (industrial, residencial, comercial) propios de las ciudades e identificar zonas de acuerdo con el uso. • Buscar información demográfica (por ejemplo cantidad de población) de diferentes ciudades para conocer fuentes de información estadística, ordenar la información y clasificar las ciudades según su tamaño.
Calidad de vida y condiciones sociales en ámbitos urbanos. • Ciudades de distinto tamaño de la provincia de Buenos Aires. • La población y el acceso a los servicios básicos (agua, energía eléctrica, gas, comunicación). Servicios de educación y salud; ocio y recreación: localización y accesibilidad. • Sistema y medios de transporte intraurbanos e interurbanos. Formas de accesibilidad. • Calidad de vida en las ciudades a través de algunos indicadores demográficos. • La diversidad cultural en las ciudades.	**Presentación de ejemplos que permitan conocer las características de la vida en las ciudades y su relación con la calidad de vida en situaciones que requieran:** • Leer historias de vida en el contexto de una gran ciudad y una pequeña para comparar estilos de consumo, modos de vida y acceso desigual a los servicios. • Analizar información cuantitativa para establecer relaciones entre cantidad de población y necesidades sociales • Analizar información cuantitativa para caracterizar la dinámica demográfica de las ciudades estudiadas y establecer comparaciones. Buscar información sobre algunas particularidades que puedan presentar ciertas ciudades relativas a la vida social (por ejemplo proporción de hombres y/o mujeres según las demandas de trabajo, llegada estacional de turistas, etc.). • Analizar la composición de la población de una ciudad de la provincia de Buenos Aires para identificar relaciones con el aporte migratorio pasado y reciente y peculiaridades culturales.

Orientaciones para la enseñanza

En cuarto año los contenidos del bloque **Sociedades y territorio** son:

- La forma de gobierno federal y su dimensión territorial.
- El ambiente como expresión de condiciones naturales y procesos sociales. Los ambientes y recursos naturales en la provincia de Buenos Aires.
- Los problemas ambientales en la provincia y la localidad. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.
- Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la provincia de Buenos Aires.

A continuación desarrollaremos orientaciones para el tratamiento de **El ambiente como expresión de condiciones naturales y procesos sociales. Los recursos naturales en la provincia de Buenos Aires.**

En este año se profundiza la conceptualización sobre el ambiente, los recursos naturales y los problemas ambientales. Si bien en Primer Ciclo se realiza un recorrido temático que aproxima a los niños/as a estos conceptos en sentido amplio, a partir del conocimiento de las transformaciones de la naturaleza para obtener alimentos, es tarea de cuarto año incorporar nuevos significados, trabajar criterios de clasificación más complejos y enriquecer el tratamiento de los ejemplos.

Los *ambientes* resultan de la combinación de elementos naturales (el clima, el relieve, la hidrografía, la vegetación, la fauna) y las acciones que las sociedades realizan según ciertos intereses, ideas y valores. No existe un único criterio de clasificación de los ambientes. Uno de ellos, el más trabajado en los libros de textos escolares, se basa en las condiciones naturales (características climáticas, o la vegetación como expresión visible y asociada al clima, o el relieve). Sin embargo este criterio no debe confundir sobre su definición, de ahí que desde cuarto año resulte pertinente ampliar el sentido común que sobre la noción ambiente puedan entender los niños/as, y enriquecer su significado ampliando e incorporando los elementos y procesos sociales.

En este año, para aproximarse al significado del concepto de ambiente, el maestro/a ofrecerá ejemplos que permitan desplegar los componentes de un *ambiente* determinado en una zona o territorio acotado, priorizando la escala provincial. Se abordarán, por ejemplo, el ambiente del pastizal pampeano (pampa húmeda), el ambiente del espinal en el sur de la provincia (pampa seca), el ambiente de la pampa deprimida, bañados y lagunas, el ambiente de médanos en la costa atlántica, el ambiente de las sierras de Tandilia y Ventania, del Delta y las islas del Paraná.

El reconocimiento de la combinación de los elementos naturales y sociales se favorece a través de la lectura guiada de imágenes (fotografías, láminas, ilustraciones, infografías, mapas físicos y climáticos). Se propone identificar los diferentes ambientes a través de la interpretación de las expresiones visibles del paisaje, estableciendo relaciones con información obtenida en mapas temáticos.

El conocimiento de diferentes ambientes a escala provincial requiere la identificación de las características del sistema natural por una parte, y los modos intervención social por otra. En 4to año se organizarán situaciones de enseñanza que favorezcan la comparación y la contrastación de diversos ambientes procurando evitar la repetición de paisajes.

Junto con la lectura de imágenes se presentarán relatos breves asociados a las mismas (por ejemplo, una historia de vida, un texto descriptivo de una actividad, o de una modificación en el lugar que de cuenta de las construcciones realizadas, etc.). A través de la lectura guiada de imágenes y de los textos, el maestro/a puede proponer la organización y clasificación de los distintos elementos, avanzando de ese modo en una primera conceptualización.

Es aconsejable seleccionar fotografías sobre áreas en las que existen elementos estrictamente naturales y otros construidos (por ejemplo, un puente que atraviesa un río en una zona boscosa; un pastor con sus rebaños de ovejas; unas cabras trepando las montañas; un fragmento de una zona urbana; un campo de glaciares; unas casas al costado de una ruta en una zona desértica, etc.).

En relación con el abordaje de los principales ambientes que caracterizan el territorio provincial, no se espera que la enseñanza se centre en la descripción exhaustiva de las características naturales del territorio, sino en el reconocimiento y establecimiento de relaciones entre las condiciones naturales y las relaciones y procesos sociales. El tratamiento del contenido referido a los ambientes desde esta perspectiva, supone, poner el acento en cómo se aprovechan esas condiciones y elementos naturales.

Esta aproximación conceptual a la idea de ambiente y de cómo varían las condiciones ambientales de un lugar a otro, permite abordar también el concepto de *recurso natural*. A medida que se reconocen los ambientes también se avanza sobre la idea de que los elementos naturales (agua, suelo, vegetación, aire, fauna) se aprovechan para satisfacer una necesidad social y este aprovechamiento requiere de un conocimiento sobre su uso, técnicas, herramientas y tecnologías determinadas (por ejemplo, el uso del suelo y la eliminación de la vegetación para practicar la agricultura, el desmonte de un bosque para obtener leña, la pesca marina o fluvial, el agua para riego, etc.). En 4to año se propone que el concepto de recurso natural se introduzca a través de un ejemplo que permite establecer relaciones entre oferta de la naturaleza (abundante o escasa) y el aprovechamiento que de ella realiza una sociedad. Este tratamiento recupera una idea trabajada en el Primer Ciclo en torno a la producción de alimentos y la contrastación de modalidades de producción en diversos contextos geográficos y culturales.

El tercer concepto clave que se presentará en cuarto año es el de *problema ambiental*. Se habla de problema ambiental cuando se deteriora alguno de los componentes, relaciones o procesos que forman parte del ambiente como resultado de actividades sociales que perjudican o generan consecuencias negativas para la sociedad. En este año se propone seleccionar algún ejemplo de relevancia local, por ejemplo la contaminación del agua de los ríos, la salinización del suelo, las inundaciones, etc. Es importante considerar en el tratamiento de un problema ambiental su contextualización en tiempo y espacio, la identificación de los actores sociales involucrados, sus intereses y conflictos. También es relevante que los alumnos/as puedan acceder a los debates y alternativas de solución que eventualmente puedan proponer individuos y grupos que participan del problema. Nuevamente, en este caso, resulta relevante estimular la interacción con adultos y organizaciones que pudieran estar vinculados directa o indirectamente con el problema en estudio.

Indicadores de avance

Si los alumnos/as participaron en las situaciones de enseñanza de los contenidos propuestos se espera que sean progresivamente capaces de:

- Describir los modos de producir bienes en los distintos contextos históricos estudiados y señalar semejanzas y diferencias.
- Identificar algunas transformaciones de la naturaleza que produjeron las sociedades estudiadas.
- Identificar trabajos y trabajadores, técnicas y estrategias presentes en la producción y comercialización de bienes en las distintas sociedades estudiadas.
- Identificar sus distintos grupos, sus tareas y funciones, sus acuerdos y conflictos.
- Describir las formas de vida de los distintos grupos en las sociedades estudiadas.
- Localizar las distintas sociedades estudiadas y usar convenciones temporales tales como *antes, después, hace muchos años* y *al mismo tiempo*.
- Identificar distintas causas y consecuencias de la conquista española de América; reconocer sus proyecciones presentes entre los pueblos originarios.
- Comparar algunos aspectos de la vida cotidiana en la sociedad colonial con formas de vida actuales.
- Reconocer acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y el mundo e identificar cambios y continuidades en las formas de conmemorar, así como en los sentidos asignados a lo largo del tiempo.

- Diferenciar los niveles de gobierno y sus competencias, y registrar que las acciones emprendidas en cada nivel afectan en el marco de una delimitación territorial específica.
- Leer el mapa político de la Argentina estableciendo relaciones con las características básicas de un Estado federal.
- Reconocer la existencia de una gran variedad de ambientes a escala provincial y establecer relaciones con las condiciones naturales y las actividades humanas desarrolladas.
- Comparar imágenes de paisajes en diferentes momentos históricos y reconocer cambios y permanencias en cuanto a los elementos naturales y construidos.
- Brindar ejemplos de algunos recursos naturales y su aprovechamiento económico.
- Comparar distintas modalidades de manejo de recursos naturales.
- Entender los problemas ambientales desde una perspectiva multicausal y multidimensional.
- Establecer diferencias en las formas de organización territorial en los ámbitos rurales y urbanos.
- Comparar diferentes aspectos sobre las condiciones de vida en zonas rurales y urbanas.
- Participar en intercambios orales y realizar producciones escritas para dar cuenta de los aprendizajes logrados y fundamentar opiniones personales sobre distintos temas tratados.
- Obtener información de fuentes diversas y establecer relaciones entre los elementos que ellas proporcionan.

Quinto año

Las sociedades a través del tiempo

Contenidos	Situaciones de enseñanza
La crisis del orden colonial americano y las reformas Borbónicas en el siglo XVIII. • El avance de Inglaterra y Portugal sobre los territorios hispanoamericanos del Atlántico sur: la creación del Virreinato del Río de la Plata. • La reorganización del espacio americano: nuevas unidades político-administrativas y transformaciones en los circuitos comerciales. Buenos Aires, ciudad capital. • Una sociedad jerárquica en la Buenos Aires virreinal. Tensiones y conflictos.	**Presentación de materiales que permitan identificar las causas de la creación del Virreinato del Río de la Plata, los cambios en los circuitos comerciales y la transformación de la ciudad de Buenos Aires en el centro político, administrativo y comercial del Virreinato, en situaciones que requieran:** • Escuchar y registrar las explicaciones del maestro/a para entender la creación del Virreinato del Río de la Plata en el marco de las reformas impulsadas por la corona española durante el siglo XVIII. • Leer información en libros de texto y registrar en los cuadernos las diversas causas que permiten explicar la creación del nuevo virreinato. • Colorear en mapas los territorios del Virreinato del Río de la Plata, localizando las ciudades de Potosí y de Buenos Aires (capital del Virreinato). • Buscar información y registrar en mapas los circuitos comerciales que vinculaban a las distintas áreas del Virreinato, subrayando sus dos polos dinámicos: la zona minera de Potosí y la ciudad de Buenos Aires. • Observar litografías, escuchar relatos y registrar transformaciones de la ciudad de Buenos Aires y de su campaña: crecimiento de la población, expansión de la ciudad, viviendas y edificios públicos más característicos, calles, iluminación; zona de chacras y quintas, la frontera con los pueblos originarios, etc. • Observar fotografías, enciclopedias, guías de turismo, videos o buscar información en internet para "visitar" el centro histórico de la ciudad de Buenos Aires y reconocer pervivencias de la época colonial en viviendas, iglesias, trazado urbano, caminos, etc. • Leer imágenes y fuentes escritas para conocer los distintos grupos socio-étnicos que conformaban la sociedad porteña, identificando quiénes detentaban el poder económico y político y sobre qué sectores recaían los trabajos de la ciudad y campaña de Buenos Aires. • Escuchar y leer relatos y observar litografías para comparar las formas de vida de los distintos grupos de la sociedad porteña. • Buscar información en distintas fuentes para conocer y registrar por escrito las tensiones y conflictos existentes entre distintos grupos socio-étnicos (particularmente, entre españoles y criollos).
Revoluciones y guerras de independencia. Intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata (1810-1820). • El impacto de la Revolución Industrial y de la Revolución Francesa en Hispanoamérica, particularmente en el Río de la Plata.	**Presentación de materiales que permitan entender algunos aspectos de un proceso que lleva a la ruptura del lazo colonial en el Río de la Plata, en situaciones que requieran:** • Escuchar y registrar las explicaciones del maestro/a, observar imágenes y leer documentos escritos adaptados para conocer las novedades fundamentales que introdujeron la Revolución Industrial inglesa (en el plano económico) y la Revolución Francesa (en el plano ideológico-político). • Buscar información en libros de texto para conocer la influencia de las ideas de la Ilustración, de la Revolución

• Las Invasiones Inglesas al Río de la Plata. Crisis de las instituciones coloniales y crecimiento del poder de la élite criolla. • La crisis de la monarquía española y el estallido de movimientos independentistas en sus posesiones americanas. La Revolución en Buenos Aires.	Francesa y de la independencia de las colonias inglesas de América del Norte en Hispanoamérica, particularmente en el Río de la Plata. • Realizar intercambios orales y escuchar nuevas explicaciones del maestro/a para aclarar algunas ideas clave del pensamiento ilustrado (república, soberanía popular, ciudadanía, libertad, igualdad). Reconocer la vigencia de tales ideas en la actualidad, particularmente en los Derechos Humanos incorporados a la Constitución Nacional. • Leer distintas fuentes de información para ubicar las Invasiones Inglesas al Río de la Plata en el marco de las guerras europeas y de las necesidades de mercados para los productos industriales ingleses. • Leer relatos y observar imágenes para conocer las alternativas de las Invasiones Inglesas y analizar y registrar por escrito algunas de sus consecuencias. • Escuchar y registrar por escrito las explicaciones del maestro/a para entender la caída de España en manos francesas y sus repercusiones en los territorios coloniales americanos. • Leer documentos y observar imágenes para conocer los bandos que se disputaban el poder en Buenos Aires y entender la forma en que se resolvió el conflicto el 25 de mayo de 1810. • Buscar información en distintas fuentes sobre los integrantes de la Primera Junta de Gobierno y construir relatos biográficos. • Visitar museos para contrastar y/o complementar la información obtenida en otras fuentes; recrear algunas de las situaciones vividas en Buenos Aires durante las "Jornadas de Mayo" para favorecer la empatía.
Guerras y conflictos políticos: su impacto sobre la economía, el comercio y la vida cotidiana en las Provincias Unidas del Río de la Plata. • La formación de ejércitos y la lucha en distintos frentes para extender la revolución. • Tensiones y conflictos en las filas revolucionarias. La declaración de la independencia y la campaña sanmartiniana. • Las guerras y su impacto sobre la vida cotidiana de los distintos grupos sociales.	**Presentación de materiales que permitan entender las guerras y los conflictos políticos que desató la Revolución de Mayo, así como los cambios en la economía, el comercio y la vida cotidiana, en situaciones que requieran:** • Leer documentos y buscar información en libros de texto para identificar y registrar por escrito los apoyos y rechazos que provocó la Revolución entre individuos y grupos de distintas regiones del ex - virreinato. • Observar imágenes y leer distintas fuentes de información para conocer los preparativos para la guerra (levas forzosas, contribuciones y expropiaciones), así como la conformación de ejércitos patrios con destino al Paraguay y al Alto Perú. • Escuchar al maestro/a y leer fuentes para identificar y sistematizar por escrito los conflictos que, desde 1810, estallaron entre los revolucionarios, particularmente los vinculados a la declaración de la independencia, la forma de gobierno y el centralismo porteño. • Ubicar en una línea de tiempo los distintos gobiernos patrios de la década de 1810 y relacionar la inestabilidad política del período con los conflictos anteriormente trabajados. • Escuchar las explicaciones del maestro/a para reconocer en la definición de símbolos propios, en las decisiones del Congreso de Tucumán y en las campañas sanmartinianas y bolivarianas hitos decisivos en la independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata y del resto de los pueblos de Hispanoamérica. • Escuchar las explicaciones del maestro/a para identificar y sistematizar por escrito las consecuencias de las guerras y de la libertad de comercio sobre la organización territorial y la economía de las Provincias Unidas del Río de la Plata. • Analizar pinturas, memorias y otros relatos sobre las guerras (contra el rey y entre revolucionarios) para reconocer su impacto sobre la vida cotidiana de distintos grupos sociales, particularmente de los sectores populares, así como en la de algunos miembros de la élite criolla, como Manuel Belgrano o José de San Martín. • Escribir un texto donde se identifiquen los principales cambios y continuidades de la década 1810-1820 respecto de la etapa virreinal.

Autonomías provinciales y economías regionales (1820-1852). **La disolución del gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata. El tiempo de las autonomías provinciales y de los caudillos.** • Las provincias, organizaciones políticas autónomas. Los caudillos. • Las relaciones interprovinciales: entre la violencia y los pactos.	**Presentación de materiales que permitan conocer la desarticulación del poder central, el triunfo de las tendencias localistas y el surgimiento de varios estados provinciales, en situaciones que requieran:** • Escuchar las explicaciones del maestro/a para conocer la disolución del gobierno central en 1819 y reconocer las principales características políticas del período 1820-1852. • Conocer a través de la lectura de relatos y pinturas la procedencia social y los fundamentos de poder (prestigio ganado en guerras de la independencia, posesión de grandes extensiones de tierras, control de las milicias) de los caudillos, particularmente del gobernador de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas.
Las economías regionales. La reorganización de los circuitos comerciales y la vinculación con mercados externos. • Las actividades económicas de las provincias del Centro, Norte, Litoral y Buenos Aires. Sus mercados. • La economía bonaerense: la etapa de los saladeros. - El disciplinamiento de la mano de obra y la expansión de la frontera productiva. - Producciones ganaderas, trabajos, trabajadores y mercados. - Monopolio portuario y control de la Aduana.	**Presentación de ejemplos que permitan entender la organización de las economías regionales, particularmente la de la provincia de Buenos Aires, en situaciones que requieran:** • Escuchar al maestro/a y leer imágenes y documentos escritos para identificar las actividades económicas de las provincias del Centro, Norte, Litoral y Buenos Aires, y reconocer sus vínculos con mercados externos. • Usar mapas para localizar y registrar las principales producciones regionales y sus mercados de consumo. • Buscar información de distintas fuentes para conocer las causas de la expansión de la ganadería en la campaña bonaerense a partir de la década de 1820, así como la reconversión de muchos de los comerciantes porteños en estancieros. • Leer relatos y analizar litografías para conocer las formas de vida de los gauchos y las medidas tomadas por los distintos gobiernos bonaerenses para transformarlos en peones de estancia y/o de los saladeros. • Leer mapas históricos y buscar información en libros de texto para comprender la expansión "blanca" en la pampa sobre territorios de los pueblos originarios. • Conocer a través de la lectura de relatos e imágenes la vida en los fortines y en las poblaciones que se forman en sus alrededores, así como las relaciones que se establecen entre los "blancos" y los pueblos originarios. • Leer relatos de viajeros, analizar litografías e información de otras fuentes para identificar y conocer los trabajos realizados en las estancias bonaerenses y en los saladeros para la producción de ganado, cueros, sebo y carne salada. • Buscar información en libros de texto para conocer las vinculaciones de la economía bonaerense con Inglaterra y otros países europeos y americanos. • Leer distintas fuentes de información para identificar y reconocer los cambios ambientales que produce la expansión ganadera en la llanura bonaerense. • Escuchar y registrar por escrito las explicaciones del maestro/a para entender el monopolio ejercido sobre las actividades de exportación y de importación, así como el control de la Aduana por parte de las autoridades bonaerenses. Hipotetizar sobre posturas de otras provincias respecto de esta situación.

La sociedade en tiempos de Rosas. • Estancieros, grandes comerciantes y sectores populares: formas de vida de los distintos sectores sociales.	**Presentación de ejemplos que permitan identificar los distintos sectores sociales en tiempos del rosismo y comparar sus formas de vida, en situaciones que requieran:** • Identificar a través de relatos e imágenes los distintos grupos de las sociedades provinciales, particularmente de la provincia de Buenos Aires. • Escribir síntesis sobre las formas de vida de los distintos sectores sociales (trabajos, organización familiar, formas de sociabilidad, costumbres, etc.), señalando cambios y continuidades respecto de la etapa virreinal y la primera década revolucionaria. • Visitar museos para contrastar y/o complementar la información obtenida desde el trabajo con otras fuentes.
Unitarios y federales: distintos proyectos político-económicos para la organización nacional. • Los proyectos de organización nacional y los intereses económicos regionales. Distintas vertientes del federalismo.	**Presentación de materiales que permitan entender los conflictos entre unitarios y federales en torno a la organización nacional, en situaciones que requieran:** • Escuchar las explicaciones del maestro/a y localizar información en libros de texto para conocer la postura unitaria y las distintas propuestas federales sobre la organización del país y sobre librecambio y proteccionismo. • Leer testimonios de protagonistas para reconocer distintas posturas en torno a la organización nacional, el monopolio portuario y aduanero de Buenos Aires, la libre navegabilidad de los ríos interiores, el librecambio y el proteccionismo. • Escuchar al maestro/a para relacionar los distintos proyectos de organización nacional con los intereses económicos regionales. • Producir textos escritos para sintetizar información sobre el proyecto unitario y sobre las distintas vertientes del federalismo (Interior, Litoral y Buenos Aires).
Acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad. • La significatividad pasada y presente de las conmemoraciones. • Cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar.	**Presentación de materiales que permitan reflexionar sobre los sentidos de acontecimientos significativos de la historia local, provincial, nacional y mundial, en situaciones de enseñanza que requieran:** • Intercambiar ideas con compañeros, docentes y familiares para conocer las razones por las que ciertos acontecimientos resultan importantes para una comunidad; identificar los valores presentes en el acontecimiento evocado. • Participar en actos y conmemoraciones y, a través de dramatizaciones, muestras, murales o publicaciones, aportar distintas miradas sobre los hechos evocados. • Reconocer cambios y continuidades en las formas de conmemorar y en los sentidos asignados a la efeméride en distintas épocas históricas.

Orientaciones para la enseñanza

En quinto año los contenidos del bloque **Las sociedades a través del tiempo** son:

- La crisis del orden colonial americano y las Reformas Borbónicas en el siglo XVIII.
- Revoluciones y guerras de independencia. Intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata (1810-1820).
- Autonomías provinciales y economías regionales (1820-1852).
- Unitarios y federales: distintos proyectos político-económicos para la organización nacional.

A continuación desarrollaremos orientaciones para el tratamiento de **Revoluciones y guerras de independencia. Intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata (1810-1820)**.

En este año los alumnos/as abordan el estudio de la ruptura del lazo colonial en el Río de la Plata, así como las nuevas configuraciones provinciales que se conforman hacia 1820.

Uno de los ejes priorizados para trabajar a lo largo del ciclo es el de conflicto. En este caso nos detendremos en la Revolución de Mayo. Para su abordaje, el/la docente puede centrarse en los debates acerca de la legitimidad de la autoridad del virrey Cisneros que tuvieron lugar en Buenos Aires en los días previos al 25 de mayo de 1810.

El tratamiento de algunos conceptos, tales como **legitimidad del poder, soberanía popular** y **representación política**, es esencial para el desarrollo del tema y puede realizarse recuperando representaciones de los alumnos/as en torno a quiénes gobiernan el país en la actualidad y sobre por qué gobiernan algunos y no otros. Se trata de poner en discusión algunas ideas que los alumnos/as seguramente tienen en torno a la organización del poder político, así como de los principios que lo legitiman. El/la docente puede retomar estas ideas y aportar nueva información y explicaciones acerca de las características más salientes del sistema político actual (democracia representativa, soberanía popular, división de poderes, etc.). Sería deseable apelar a los conocimientos ya adquiridos durante este año y el precedente para reconocer aspectos centrales de la organización política colonial, enfatizar conceptos clave, como **monarquía, legitimidad de derecho divino y delegación del poder monárquico en el virrey**, y comparar el principio de legitimidad vigente en la actualidad y durante el pasado colonial.

Puede presentarse también un conjunto de situaciones e intercambios sobre los días que en la ciudad de Buenos Aires se discutía si había o no que desplazar al virrey, luego de la caída de la monarquía española en manos de Napoleón. El/la docente puede organizar a sus alumnos/as en grupos y ofrecerles una selección de fragmentos de las actas del Cabildo Abierto del 22 de Mayo, acompañada por una guía de preguntas que aliente la identificación de los grupos e individuos que defendían la autoridad del virrey y de España, así como de aquellos que pretendían reemplazarla por un gobierno elegido por el pueblo.

Luego de brindar un tiempo para las discusiones grupales y el registro escrito de los distintos posicionamientos, el/la docente puede organizar una puesta en común sobre las conclusiones a que llegaron sus alumnos/as. Puede proponer también la búsqueda de información en los libros de texto sobre otros aspectos del problema, como por ejemplo, las vinculaciones entre las distintas posturas analizadas con los intereses de los diferentes grupos de la elite colonial respecto del mantenimiento o el cambio de las jerarquías sociales y del sistema comercial. En este caso, como en otros, la búsqueda de información en los libros de texto suele ser más productiva cuando se han ofrecido oportunidades (ya sea mediante un intercambio oral o un trabajo en grupo, como el aquí propuesto) para trabajar previamente algunas ideas.

Durante este recorrido, se espera que los niños/as hayan tenido oportunidad de identificar actores, sus diferentes intereses y los temas y problemas que los enfrentaron. Además, que hayan podido relacionar distintas dimensiones de la realidad histórica (económica, social, política e ideológica) y, por lo tanto, avanzar en la identificación de las múltiples causas que explican los hechos y procesos

históricos. También enriquecer la noción de cambio, al comparar la organización política en la época colonial, en los tiempos de la Revolución y en la actualidad. Un trabajo con la dimensión de las costumbres y/o las creencias permitirá reflexionar sobre las continuidades, ya que en el pasaje de la sociedad colonial a la independiente, los cambios en la esfera política no fueron acompañados por rupturas en todos los planos de la realidad social.

Puede profundizarse en el hecho de que la Revolución no modificó la condición de las mujeres de la élite heredada de la colonia, ni siquiera en lo relacionado a la libre elección de pareja. La tradicional costumbre de los padres de elegir los maridos de sus hijas y de celebrar matrimonios por conveniencia, continuó imperando. El maestro/a puede presentar relatos sobre la condición de las mujeres de distintos grupos sociales, antes y después de la Revolución. La búsqueda y selección de imágenes en distintas fuentes aportará información complementaria y relevante, del mismo modo que varias obras biográficas existentes sobre algunas mujeres de la élite.

Con esos elementos, los niños/as podrán comparar cuáles eran los derechos y obligaciones de varones y mujeres en los distintos grupos sociales. También podrán realizar una comparación con la actualidad y el pasado reciente. Pueden para ello, entrevistar a mujeres de distintas edades y de diferentes grupos sociales para indagar sobre cuestiones relacionadas con la educación, el trabajo, el matrimonio, los roles familiares y efectuar algunas comparaciones entre diferentes épocas. También establecer contactos con organizaciones defensoras de los derechos de las mujeres para reconocer cuáles son los problemas más serios a los que hoy ellas se enfrentan.

La perspectiva de indagar cambios y continuidades entre el pasado colonial y la década revolucionaria puede constituir un eje interesante para tratar otros temas, como por ejemplo, el impacto de las guerras de la independencia sobre la producción, el comercio, la sociedad, la cultura y/o la vida cotidiana.

Contenidos	Situaciones de enseñanza
El proceso de construcción del territorio argentino. La organización política del territorio argentino: su construcción histórica. • 1810-1820: el intento de construcción de una unidad política: las Provincias Unidas del Río de la Plata. • 1820-1852: organización territorial en tiempos de las autonomías provinciales, provisionalidad en la organización de un gobierno centralizado. • 1852-1862: la coexistencia de dos Estados: formación de la Confederación Argentina y el estado de Buenos Aires y su expresión en el mapa político. • 1862-1880. La formación del Estado nacional y la forma de gobierno federal. • La ciudad de Buenos Aires: la federalización de la ciudad y la transformación en ciudad autónoma, principales cambios e implicancias. • La ciudad de Buenos Aires y sus funciones (política, económica, financiera, educativa, cultural, turística).	**Presentación de ejemplos y material cartográfico que permitan conocer la organización política del territorio como parte de un proceso histórico en situaciones que requieran[2]:** • Participar en conversaciones con el/la docente y los compañeros para recuperar los conocimientos adquiridos referidos a la organización de los territorios en distintos períodos históricos: desde los pueblos originarios en tiempos prehispánicos hasta la actualidad e interpretar diferentes mapas históricos que den cuenta del proceso realizando comparaciones con el mapa político de Argentina actual. • Leer relatos referidos al proceso de apropiación de los territorios de los pueblos originarios en las sociedades colonial y criolla para incorporar tierras a la producción y establecer relaciones causales con las transformaciones territoriales. • Observar cuadros de época en visitas realizadas a museos históricos para identificar construcciones (pueblos, fortines) o actividades económicas (corrales para ganado, saladeros) y establecer relaciones con el proceso de avance de la frontera con especial interés en la Pcia de Buenos Aires. • Elaborar líneas de tiempo y otros esquemas conceptuales, para dar cuenta del proceso de formación del territorio y comparar las transformaciones en la dimensión político-territorial con otras transformaciones, como las económicas o las culturales. • Organizar cuadros comparativos para diferenciar las provincias históricas de las nuevas, localizándolas en el mapa político. • Realizar lecturas de diferentes fuentes de información para conocer la organización de los territorios en distintos momentos históricos: desde los pueblos originarios en tiempos prehispánicos hasta la actualidad. • Comparar diferentes mapas históricos con mapas actuales de Argentina, de la provincia y ciudad de Buenos Aires para reconocer la construcción histórica de los territorios.
La organización política del territorio. Límites internacionales, división política interna y capital. • La República Argentina y los países limítrofes: la representación cartográfica de los Estados nacionales. Los alcances de la soberanía territorial del Estado. • La división política de la República Argentina y la ciudad de Buenos Aires, Capital de la República Argentina y Ciudad Autónoma.	**Presentación de material cartográfico y ejemplos que permitan comprender que la división política del territorio nacional y provincial expresa el carácter federal del país, en situaciones de enseñanza que requieran:** • Leer variedad de artículos periodísticos para analizar cómo las diferentes unidades de gobierno provinciales se rigen por su propia constitución, son elegidos por el voto de los ciudadanos y dictan sus propias leyes. • Consultar diversas fuentes de información (materiales cartográficos, pictóricos, fotográficos, documentos, textos escolares) y redactar un texto que explique la organización, funciones y el crecimiento de la ciudad de Buenos Aires en diferentes contextos histórico-políticos (en tiempos del Virreinato del Río de La Plata, Provincias Unidas del Río de La Plata). • Leer el mapa político de la República Argentina y localizar las provincias que limitan con otros países, averiguar cuáles son las vías de circulación terrestre que permiten cruzar la frontera al país vecino (pasos, puentes, túneles). • Analizar el significado del concepto de soberanía territorial del Estado a través de ejemplos que involucren situaciones de la vida cotidiana (documentación requerida para viajar y cruzar la frontera, para realizar intercambios estudiantiles, vender productos, etc.).

[2] Se sugiere trabajar la conformación histórica del territorio nacional y provincial en forma simultánea con el desarrollo de los contenidos del bloque *Sociedades a través del tiempo.*

	• Leer información en fuentes pertinentes sobre el Tratado Antártico Internacional por el cual los países firmantes se comprometen a compartir la administración del territorio antártico y garantizar su utilización con fines pacíficos, la cooperación internacional con fines científicos, etc.). • Averiguar en sitios web oficiales hasta dónde llega el ejercicio de la soberanía en el mar, analizar a través de un ejemplo cómo se procede con barcos pesqueros que navegan en aguas bajo soberanía argentina. • Realizar búsquedas de información en medios periodísticos para identificar situaciones que den cuenta de que la ciudad de La Plata es la capital de la provincia de Buenos Aires y que la ciudad de Buenos Aires es la capital federal del Estado argentino y explicar las diferencias. • Comparar cómo es la división política interna de dos provincias argentinas para profundizar sobre el significado de la idea de gobierno federal y los matices que cobra, según el caso, el tercer nivel de gobierno.
La diversidad de ambientes del territorio argentino. Uso y valoración de los recursos naturales en el territorio nacional. • Las condiciones naturales del territorio argentino, sus formas de aprovechamiento y transformación. • Principales relaciones entre las condiciones naturales y los procesos sociales en la conformación de diferentes ambientes en Argentina.	**Presentación de ejemplos que permitan conocer la diversidad de condiciones naturales y procesos sociales que caracterizan el territorio en la Argentina, en situaciones que requieran:** • Participar en conversaciones con los compañeros y con el maestro/a y realizar escrituras para recuperar los conocimientos adquiridos sobre el concepto de *ambiente*. • Leer el mapa físico del territorio argentino para reconocer a grandes rasgos las diferencias topográficas (montañas, valles, mesetas, llanuras) y establecer comparaciones con el mapa físico de la provincia de Buenos Aires. • Escuchar explicaciones del/la docente y buscar información en textos escolares para reconocer la diversidad de condiciones naturales del territorio argentino (por ejemplo, estepa patagónica, bosques patagónicos, puna, monte en zonas serranas, pastizales, etc.). • Buscar imágenes de paisajes de diferentes zonas del país y escribir un breve epígrafe que caracterice los elementos naturales y sociales (por ej.: los bosques patagónicos, montañas y lagos, y su transformación en recursos paisajísticos para el turismo; los ambientes de pastizales y la actividad agrícola de cereales y ganadería vacuna; los ambientes en zonas subtropicales y el desarrollo de las plantaciones de azúcar, tabaco y cítricos, etc.). • Leer historias de vida de personas o familias que viven en diferentes lugares de la Argentina y localizarlas en mapas, para analizar diversos modos de aprovechamiento de las condiciones naturales (por ej., ganadería ovina en la meseta árida patagónica; cría de llamas en la Puna; pesca fluvial y marítima; cultivos en oasis en riego; extracción minera y petrolífera en áreas montañosas). • Leer un mapa climático de la Argentina para caracterizar los principales rasgos climáticos asociados a los ambientes donde se desarrollan las actividades productivas correspondientes a los relatos leídos en clase.
Los recursos naturales en Argentina: su importancia socioeconómica. • Los recursos naturales: renovables, no renovables, perpetuos y potenciales. • El aprovechamiento económico y modalidades de manejo de los recursos naturales: el suelo, el agua, la vegetación, los recursos mineros y energéticos.	**Presentación de ejemplos que permitan entender qué es un recurso natural, cuáles son los criterios de clasificación y los diversos usos en diferentes zonas de Argentina, en situaciones que requieran:** • Participar en conversaciones con los compañeros y con el maestro/a y realizar escrituras para recuperar los conocimientos adquiridos en cuarto año sobre el concepto de *recurso natural*. • Leer textos y analizar ilustraciones (láminas, dibujos, infografías) para conocer acerca del proceso de obtención de productos de origen primario en diferentes zonas de Argentina (por ej.: acero a partir del hierro; combustibles a partir del petróleo; producción de pasta de papel a partir de la corteza de los árboles; energía eléctrica a partir del agua, del sol y/o del aire).

	• Escuchar explicaciones del/la docente para conocer criterios de clasificación de los recursos naturales (renovables y no renovables, perpetuos y potenciales). • Buscar ejemplos de los diversos tipos de recursos naturales. • Buscar en páginas de Internet información proporcionada por organizaciones ambientales y organismos gubernamentales, realizar intercambios orales, tomar notas y producir textos para participar en un debate organizado por el/la docente sobre las modalidades de manejo de un recurso natural que pueden ocasionar su agotamiento (formas intensivas de manejo). • Relevar información sobre reservas y parques nacionales de la Argentina para conocer la variedad de localizaciones existentes, sus características y funciones, y organizar un cuadro que sintetice la información obtenida.
Problemas ambientales en la Argentina: sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad. **Los principales problemas ambientales en Argentina.** • Los problemas ambientales desde las perspectivas de los actores que participan del problema, los intereses puestos en juego. La multicausalidad de los problemas ambientales. • Las diferentes respuestas sociales a un problema ambiental. Los actores que participan en la resolución. • El agotamiento del suelo en zonas agrarias. • La contaminación hídrica, generada por la actividad industrial, o por las actividades agropecuarias o por desperdicios urbanos. • La contaminación atmosférica en las grandes ciudades. Otras formas de contaminación en las ciudades: ruido, contaminación visual, acumulación de residuos tóxicos. • El problema de la desertificación en el territorio nacional. • La pérdida de la biodiversidad por la deforestación. • El papel de algunos organismos públicos en la detección, control y amortiguamiento de los problemas ambientales.	**Presentación de ejemplos que permitan entender qué es un problema ambiental, las múltiples causas que lo generan y los efectos para la sociedad, en situaciones que requieran:** • Leer noticias periodísticas y/o artículos adaptados de fuentes científicas, libros de texto, etc. sobre un problema ambiental en la Argentina, a escala local o regional para identificar el problema, quiénes se ven afectados y cómo y quiénes generan esa situación. • Analizar un mapa temático sobre los problemas ambientales más significativos en la Argentina e identificar las zonas afectadas (por ejemplo, si se trata de la contaminación de un río localizar la cuenca hidrográfica y las ciudades o pueblos afectados, también las plantas industriales; localizar zonas expuestas a procesos de desertificación; identificar zonas expuestas al agotamiento del suelo por la expansión de la frontera agrícola; la extracción de minerales y la contaminación del agua por emisión de minerales contaminantes u otros productos contaminantes. • Confeccionar esquemas o dibujos para sintetizar la presencia de diversos factores que generan la contaminación. • Explorar distintas fuentes en la biblioteca de la escuela para obtener información específica sobre el proceso de contaminación del ambiente, o mal uso de un recurso natural. Anticipar las posibles soluciones al problema estudiado, conocer si existen soluciones aportadas por los diferentes actores involucrados. • Realizar un producción escrita para sistematizar las causas que generan un problema ambiental e identificar los actores sociales involucrados. • Comparar información obtenida en diversas fuentes para realizar una síntesis del conjunto de consecuencias sobre las sociedades producidas por los problemas ambientales. • Indagar las funciones de algún organismo público (por ejemplo el INTA) para conocer las tareas de diagnóstico de un problema ambiental, las acciones para asesorar cómo revertirlo, la transferencia de conocimientos científicos a la sociedad.

Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la Argentina. **Las actividades productivas en diferentes ámbitos rurales del territorio argentino.** • La organización del territorio en ámbitos rurales donde se practican actividades agrícolas y ganaderas, mineras, forestales, recreativas y turísticas. • Las demandas del mercado externo e interno en las decisiones y modalidades de manejo de la producción tanto agrícola como ganadera. • Encadenamientos productivos desde la obtención de la materia prima hasta la elaboración del producto final (cultivos de vid, frutas, olivos, cereales, oleaginosas, tabaco, caña de azúcar, tomate, yerba mate, arroz, cítricos). • Modalidades de producción en el marco de economías de subsistencia.	**Presentación de ejemplos que permitan entender la organización del territorio en zonas rurales a través de las prácticas de algunas actividades económicas, en situaciones que requieran:** • Realizar búsquedas de información sobre un proceso productivo (agrícola, ganadero, forestal, pesquero o minero) para identificar: el lugar donde se asienta la producción, la infraestructura requerida, los efectos en la organización del territorio, los requerimientos de trabajo y las actividades comerciales surgidas en los pueblos o pequeñas ciudades circundantes. • Escuchar explicaciones del docente para identificar las actividades que se desarrollan en el ámbito rural (por ejemplo cultivo de frutas, vid, cereales, etc.), el proceso necesario para transformarlo en un producto de consumo final (vinos, mermeladas, jugos), y la comercialización de esos productos en zonas rurales y urbanas. • Analizar ilustraciones y/o fotografías para registrar las diferentes etapas de un proceso productivo agroindustrial (agraria, industrialización y comercialización). • Buscar información en libros de texto, páginas de Internet, revistas y folletos para ampliar información sobre por lo menos dos circuitos agroindustriales de diferentes zonas de Argentina e identificar el destino de los productos (mercado interno o externo).
Las condiciones de vida de la población en diferentes áreas rurales. • La organización del territorio en una zona rural donde se practica economía de subsistencia y en zonas donde se practica actividades productivas con fines comerciales. • Las familias campesinas que producen en mayor medida para el autoconsumo. Las organizaciones campesinas, las cooperativas. • La cobertura de las necesidades sociales básicas en diferentes zonas rurales del país. Las acciones del Estado y los gobiernos provinciales y locales.	**Presentación de historias de vida de diferentes familias rurales de Argentina para dar cuenta de diferentes condiciones de vida, en situaciones que requieran:** • Leer relatos y entrevistas para dar cuenta de contrastes y desigualdades en zonas rurales de diferentes provincias en Argentina. • Leer información sobre distintos circuitos agroindustriales para identificar desigualdades entre actores involucrados en la etapa agraria (por ej. grandes empresas trasnacionales, medianos productores regionales, trabajadores rurales temporarios). • Buscar y leer historias de vida de familias rurales que practican economía de subsistencia para identificar quiénes y cómo desempeñan distintas tarees, sus herramientas, viviendas, acceso a servicios básicos, escolaridad, etc. • Averiguar en diarios locales o páginas web de los gobiernos provinciales información relacionada con el desarrollo de infraestructura y la provisión de servicios básicos. • Elaborar relatos breves para describir cómo es la forma de vida de una familia que vive en una zona rural, recuperando la propia experiencia de los alumnos/as y los conocimientos adquiridos.

La organización del territorio en ámbitos urbanos a través de los procesos productivos: actividades terciarias e industriales. • Las ciudades como espacios de producción y consumo de bienes y servicios: industrias y servicios. • La formación de las grandes áreas metropolitanas a escala nacional. • La oferta de servicios en ciudades de diferente tamaño de la Argentina. • Las funciones urbanas de acuerdo con las actividades económicas predominantes. • La oferta de servicios en ciudades de diferente tamaño de la Argentina.	**Presentación de ejemplos que permitan entender la organización del territorio en los centros urbanos de acuerdo con su tamaño, función, actividades productivas, condiciones de vida, en situaciones que requieran:** • Identificar en un mapa de la Argentina ciudades de distinto tamaño a través de la lectura interpretativa del cuadro de referencias y la representación cartográfica de la cantidad de población. • Analizar información cuantitativa proporcionada por el/la docente para establecer relaciones entre la cantidad de población de una ciudad y la denominación del tamaño y establecer jerarquías entre ciudades del país. • Analizar un documento censal proporcionado por el/la docente para determinar la cantidad de población de la propia localidad y clasificarla según su tamaño. • Comparar la cantidad de población de algunas ciudades correspondientes a diferentes años para registrar qué cambios se manifiestan a lo largo del tiempo y anticipar posibles razones de dichos cambios (por ej., nacimientos, traslados). • Escuchar explicaciones y buscar información en textos variados para conocer las razones de la expansión geográfica (conurbaciones) de las ciudades para casos significativos de la Argentina y establecer algunas comparaciones entre ellos (AMBA, Gran Rosario, Gran Córdoba, Ushuaia). • Realizar recorridos por la propia localidad o una cercana, o analizar fotografías y leer información proveniente de diversas fuentes para registrar características del paisaje urbano: presencia de calles y avenidas con diferencias en cuanto a la circulación de vehículos y personas; la oferta de servicios públicos de transporte; presencia de comercios y la diferenciación de rubros; registro de espacios de recreación y ocio (plazas, centros culturales, cines, etc); edificios públicos. • Leer textos y diversos materiales seleccionados por el/la docente para conocer y establecer comparaciones entre las actividades predominantes o más representativas para identificar ciudades con diferentes funciones: comercial, industrial, cultural, turística, etc.
Las condiciones de vida de la población en ciudades de diferente tamaño en la Argentina. • El desigual acceso a los servicios y los contrastes sociales que caracterizan la vida en la ciudad. • La calidad de vida de la población en diferentes ciudades de la Argentina: en ciudades pequeñas y en grandes ciudades. • Las ciudades y sus expresiones culturales.	**Presentación de ejemplos que permitan dar cuenta de diferentes condiciones de vida en las ciudades, en situaciones que requieran:** • Realizar intercambios epistolares o via e-mail, incorporando imágenes y dibujos con alumnos/as que viven en diferentes ciudades de Argentina para efectuar comparaciones con la vida en la propia localidad. • Realizar intercambios entre pares y con los adultos, leer relatos, analizar documentales, para poner en común información y experiencias que den cuenta de los contrastes sociales en las ciudades, y reafirmar los derechos de todos al acceso a los servicios. • Realizar entrevistas a personas conocidas que den cuenta de sus ocupaciones en las ciudades para identificar los tipos de empleos. • Analizar fotografías y datos cuantitativos de algunas ciudades para dar cuenta de cambios producidos a lo largo del tiempo (la expansión del tejido urbano, la construcción de barrios residenciales, la construcción de infraestructura para el aprovisionamiento de servicios, nuevas modalidades de esparcimiento y consumo). • Observar fotografías de una misma ciudad en diferentes épocas y registrar aquellos elementos del paisaje que han cambiado. Elaborar hipótesis relativas a las razones de los cambios observados. • Indagar en diarios locales o en páginas de Internet sobre las diversas expresiones culturales que caracterizan la vida urbana en grandes y pequeñas ciudades.

Orientaciones para la enseñanza

En quinto año los contenidos del bloque **Sociedades y territorios** son:

- El proceso de construcción del territorio argentino.
- La diversidad de ambientes del territorio argentino. Uso y valoración de los recursos naturales en el territorio nacional.
- Problemas ambientales en la Argentina. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.
- Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la Argentina.

A continuación desarrollaremos orientaciones para el tratamiento de **Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la Argentina.**

En este año los niños/as profundizarán el conocimiento sobre la organización de las actividades productivas en los ámbitos rurales a partir de la comparación de diferentes modalidades de producción, tanto aquellas orientadas al autoabastecimiento como al mercado interno y externo. Para esto el maestro/a puede optar por trabajar con dos o tres estudios de caso que sirvan para mostrar la existencia de contrastes en la organización del espacio rural en Argentina. Se puede presentar un ejemplo de una actividad agrícola asociada a un encadenamiento productivo agroindustrial donde prima una modalidad de producción comercial, como la producción de frutas en el Alto Valle del Río Negro. En este caso el maestro/a puede ofrecer imágenes secuenciadas referidas a las etapas del circuito productivo: una con campos cultivados con manzanas y peras en explotaciones de tamaño medio; otra referida a la forma de recolección y almacenamiento de las frutas; otra a la comercialización dirigida al consumo de las familias; otras referidas a la industrialización para la obtención de jugos o mermeladas; otra referida a la comercialización de los productos finales.

La lectura de las imágenes ayudará a trabajar en el aula la noción de encadenamiento o circuito productivo, pudiendo establecerse posibles relaciones entre un paso y otro. El maestro/a puede mostrar las imágenes y proponer la escritura colectiva de un breve epígrafe que de cuenta en qué consiste cada etapa de acuerdo con los elementos que cada imagen ofrece. Se reparará en la localización de cada etapa, en los trabajadores involucrados, en la tecnología empleada ya sea en el cultivo de las frutas como en el procesamiento industrial para obtener los derivados. Este ejemplo resulta útil también para trabajar los modos de comercialización y transporte de los productos obtenidos cuando son destinados al mercado interno y externo (exportación). Las imágenes pueden montarse en una lámina grande para que los alumnos/as indiquen con flechas el orden de la secuencia productiva. Junto con las fotografías, el maestro/a solicitará que marquen con color el área de producción frutícula en un mapa de Argentina, y que destaquen el recorrido de las frutas empacadas para su venta.

Este caso, como cualquier otro que se tome para desplegar los conceptos abordados en el eje temático, constituye una oportunidad también para asociar la producción primaria con las condiciones ambientales de la zona y retomar conceptos trabajados con anterioridad. Así el maestro/a puede presentar un mapa climático y climogramas para inferir las condiciones climáticas en las que se desarrolla la fruticultura. Se puede leer además un mapa físico para localizar el río Negro. También se puede ofrecer una imagen satelital del Alto Valle y proponer consignas que inviten a relacionar la localización de los campos cultivados con la oferta de un recurso hídrico necesario para el riego. El maestro/a sumará información cualitativa sobre el ejemplo elegido, ya sea proveniente de un libro de texto, o producida a partir de otras fuentes de consulta. Así, el maestro/a puede profundizar sobre la organización del territorio en torno a una producción que involucra diferentes actores sociales (grandes empresarios, productores medianos y pequeños, trabajadores rurales estacionales), diferentes recursos tecnológicos (por ejemplo empresas frutículas que disponen de mayor capital, y por otra parte los pequeños productores que desarrollan su actividad en pequeñas parcelas), diverso acceso al crédito, etc. Además el maestro/a puede aprovechar el ejemplo o caso elegido para mostrar las relaciones existentes entre la actividad (la fruticultura) y el crecimiento de las ciudades localizadas a lo

largo del valle. De esta manera podrá introducir la lectura de textos descriptivos sobre los modos de vida en dos o tres ciudades, la expansión urbana y el aumento de su tamaño en función de las posibilidades laborales existentes en las zonas rurales donde se lleva a cabo la fruticultura. Podrá organizar la búsqueda de información cuantitativa (indicadores demográficos) en pequeños grupos sobre algunas de las ciudades elegidas y elaborar un cuadro comparativo. El maestro/a puede propiciar la lectura de breves noticias periodísticas obtenidas de diarios locales de la provincia para indagar acerca de algún emprendimiento o evento relacionado con la fruticultura en el Alto Valle de alcance o relevancia para la población tanto rural como urbana involucrada. Esto colaborará con la ruptura de imágenes estereotipadas de las zonas rurales y urbanas como espacios no asociados.

Indicadores de avance

Si los alumnos/as participaron en las situaciones de enseñanza de los contenidos propuestos se espera que sean progresivamente capaces de:

- Describir los modos de producir bienes en los distintos contextos históricos estudiados y señalar semejanzas y diferencias.
- Identificar algunas transformaciones de la naturaleza que produjeron las sociedades estudiadas para atender a distintas necesidades de la vida social.
- Identificar trabajos y trabajadores, técnicas y estrategias presentes en la producción y comercialización de bienes en las diferentes sociedades estudiadas.
- Identificar los distintos grupos que componían las sociedades estudiadas, sus distintas tareas y funciones, sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos.
- Comparar diversas formas de organización económica y social e identificar cambios y continuidades.
- Establecer relaciones entre distintos planos y escalas de las realidades analizadas.
- Elaborar cronologías en función de acontecimientos históricos relevantes y contextualizarlos en el marco de procesos sociales y políticos generales.
- Reconocer acontecimientos relevantes (locales, provinciales, nacionales, mundiales), identificar cambios y continuidades en las formas de conmemorar, así como en los sentidos asignados a lo largo del tiempo.
- Leer mapas históricos relacionados con el proceso de construcción del territorio estatal y aplicar nociones temporales.
- Diferenciar las funciones urbanas de ciudades de diferentes tamaños.
- Describir formas de organización del trabajo agrícola en diferentes zonas rurales del país.
- Leer información en mapas temáticos y escribir textos explicativos.
- Reconocer diferentes problemas ambientales en Argentina, las causas que los generan y diferentes respuestas de la sociedad.
- Establecer relaciones entre algunas actividades productivas de las zonas rurales y la dinámica del mercado mundial.
- Diferenciar actores y modalidades productivas comerciales y de subsistencia en distintas zonas rurales del país.
- Diferenciar los encadenamientos productivos en actividades agroindustriales y localizar en el mapa sus emplazamientos.
- Reconocer conurbaciones urbanas en imágenes satelitales y fotografías.
- Usar nociones temporales, tales como *antes de, después de, durante, mientras tanto, al mismo tiempo* y unidades cronológicas tales como *año, década* y *siglo.*
- Identificar variadas causas y múltiples consecuencias de los hechos y procesos sociales estudiados.
- Obtener información de diversas fuentes y establecer relaciones entre la información que ellas brindan.
- Realizar intercambios orales para dar cuenta de ideas, valoraciones, opiniones y puntos de vista sobre los temas trabajados.
- Registrar, sistematizar y comunicar informaciones y conclusiones en diferentes soportes.

Sexto año

Las sociedades a través del tiempo

Contenidos	Situaciones de enseñanza
El proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880). • Las relaciones económicas entre distintas naciones bajo el sistema de División Internacional del Trabajo. • La construcción del Estado nacional (1853-1880) Los actores involucrados. Conflictos y consensos.	**Presentación de ejemplos que permitan comprender el conflictivo proceso de construcción del Estado nacional, los actores involucrados, los acuerdos y resistencias, en situaciones que requieran:** • Escuchar y registrar por escrito las explicaciones del maestro/a para entender aspectos generales de la reorganización de la economía mundial sobre la base de la división internacional del trabajo, así como algunos de los factores que facilitaron su despliegue. • Usar planisferios para graficar las nuevas relaciones económicas internacionales y los principales orígenes y destinos de los movimientos de capitales y de población. • Recuperar los conocimientos adquiridos sobre las diferencias existentes en torno a la organización del país y conocer a través de libros de texto qué individuos y grupos se unieron para reintentar la unidad política desde 1852. • Relacionar este nuevo intento de organización nacional con las oportunidades económicas que ofrece la expansión del capitalismo industrial. • Escuchar al maestro/a y leer distintas fuentes de información para comprender la compleja y conflictiva conformación de una autoridad, un ejército, un sistema legal y educativo, así como de un aparato de recaudación de alcances nacionales, durante el período 1853-1880. • Leer testimonios e imágenes para conocer aspectos represivos del proceso de organización nacional, particularmente los empleados contra los pueblos originarios de la pampa, la Patagonia y el Chaco. • Localizar en mapas las tierras conquistadas a los pueblos originarios y graficar la reconfiguración del territorio estatal a fines del siglo XIX para reconocer cambios en el tiempo y desnaturalizar visiones instaladas sobre los territorios. • Leer testimonios e interpretaciones sobre la conquista de territorios en la pampa, la Patagonia y el Chaco, reconociendo distintas argumentaciones y perspectivas de análisis, e instalando un debate con posiciones fundamentadas.
El rol del Estado nacional en la conformación de una economía agroexportadora. • La atracción de capitales, de mano de obra y la conquista de tierras en la pampa, la Patagonia y el Chaco. • Inmigración, orígenes y localización. El capital extranjero y los cambios en la infraestructura de transportes y comunicaciones. • El proceso de urbanización y la historia de la localidad.	**Presentación de ejemplos que permitan conocer las acciones impulsadas por el Estado nacional para atraer mano de obra y capitales extranjeros, así como para incorporar tierras a la producción, en situaciones que requieran:** • Escuchar y registrar por escrito las explicaciones del maestro/a para conocer las ventajas y obstáculos que tenía la Argentina hacia mediados del siglo XIX para incorporarse al mercado internacional como productora de bienes agrarios para la exportación. • Buscar información en diversas fuentes para identificar algunas de las medidas aplicadas por los gobiernos de la época para favorecer la llegada masiva de inmigrantes y de capitales extranjeros, así como la incorporación de tierras a la producción.

	• Leer datos censales, cuadros estadísticos y otras fuentes para cuantificar la inmigración que llegó y se radicó en la Argentina entre 1860 y 1930, identificar los orígenes y ocupaciones de los migrantes; localizar en mapas las áreas donde se instalaron. • Relevar información en distintas fuentes para conocer las principales actividades alentadas por el capital extranjero (ferrocarriles, puertos, etc.) y el modo en que facilitaban el funcionamiento del esquema agroexportador. • Reconocer a través de la lectura de diversas fuentes el fenómeno de urbanización: el crecimiento y transformación de algunas ciudades (por ejemplo, Buenos Aires o Rosario), así como el surgimiento de nuevas ciudades y pueblos en la provincia de Buenos Aires vinculado al desarrollo del modelo agroexportador. • Buscar información sobre la historia de la localidad para identificar las repercusiones a escala local de los procesos en estudio. • Realizar visitas a lugares y organizaciones emblemáticas de la localidad para reconocer, registrar y analizar indicios del período en estudio en las construcciones, los monumentos, las instituciones locales, etc.
La economía agroexportadora, inmigración y sociedad. **La economía agroexportadora: principales productos de exportación e importación.** • Los circuitos productivos y los distintos actores y trabajos implicados. • El modelo agroexportador y las distintas realidades regionales.	**Presentación de materiales que permitan conocer los circuitos productivos de los principales bienes de exportación e importación de la Argentina agroexportadora, los actores sociales involucrados y algunos de sus conflictos, en situaciones que requieran:** • Escuchar al maestro/a para conocer y registrar por escrito algunos de los factores que, a principios del siglo XX, se conjugaron para hacer de la Argentina uno de los principales exportadores mundiales de cereales y carnes. • Leer fuentes diversas para conocer los principales productos de exportación e importación de la Argentina y localizar en mapas las áreas de elaboración. • Seleccionar imágenes en libros de texto y/o revistas y construir secuencias de las etapas de producción y comercialización del trigo, el maíz o la carne en la época, reconociendo relaciones entre espacios rurales y urbanos, así como entre distintas escalas geográficas. • Leer testimonios, libros, imágenes, observar videos y películas para identificar los principales actores involucrados en la producción y comercialización de bienes agrarios. • Buscar información en libros de texto y en cuadros estadísticos para reconocer el desigual impacto de la aplicación del esquema agroexportador en las distintas regiones de la Argentina. Comparar con el presente e identificar cambios y continuidades. • Leer distintas fuentes de información para reconocer el impacto ambiental de distintas actividades productivas (por ejemplo, la extracción de tanino en Santa Fe, la producción azucarera en el noroeste, la ganadería extensiva en la pampa y la Patagonia). Comparar con situaciones del presente e identificar cambios y continuidades.

La conformación de una sociedad móvil, compleja y conflictiva. • La élite de los grandes terratenientes pampeanos, los sectores medios y los trabajadores. • Formas de vida de la élite y de los sectores medios y trabajadores. La influencia cultural de la inmigración. • Conflictos sociales y culturales.	**Presentación de materiales que permitan conocer la conformación de una nueva sociedad, los grupos que la constituían, sus acuerdos y conflictos, sus formas de vida, en situaciones que requieran:** • Leer imágenes, historias de vida y otras fuentes para reconocer los nuevos grupos sociales que se conforman en la Argentina agroexportadora, identificando quiénes detentan el poder económico y político, así como los extensos sectores medios y los nuevos grupos de trabajadores que se constituyen en el área pampeana. • Conocer a través de la lectura de testimonios y del análisis de fotografías y de cuadros estadísticos las formas de vida de los distintos sectores sociales, así como el impacto numérico y cultural de la inmigración entre las clases medias y trabajadoras del área pampeana. • Visitar museos para conocer objetos representativos de la época en estudio y contrastar la información obtenida en otras fuentes. Registrar la experiencia en cuadros, esquemas o dibujos. • Recuperar conocimientos adquiridos en años precedentes para establecer comparaciones entre la sociedad en tiempos del rosismo y en tiempos del auge agroexportador. Identificar y registrar por escrito cambios y continuidades. • Buscar información en diversas fuentes para conocer algunos de los principales conflictos sociales de la etapa, las formas de organización de obreros y campesinos y las ideologías que animaban a muchos de ellos. • Conocer a través de la lectura de distintas fuentes los conflictos y tensiones entre la sociedad receptora y los inmigrantes, identificar prejuicios, formas de discriminación, reflexionando sobre situaciones asimilables del presente.
El régimen político oligárquico. Auge y crisis (1880-1916). • El fraude y la violencia como medios de exclusión de las mayorías populares y de las oposiciones políticas. • Revoluciones, abstenciones y otros cuestionamientos al régimen oligárquico. La Reforma electoral de 1912 y la ampliación del sistema político.	**Presentación de ejemplos que permitan entender algunas de las características del régimen político oligárquico, así como los procesos que condujeron a su democratización, en situaciones que requieran:** • Buscar información en libros de texto para identificar los grupos de la sociedad que accedían al poder político y las distintas estrategias (fraude, violencia política, acuerdos) que utilizaban para monopolizarlo. • Escuchar y registrar por escrito las explicaciones del maestro/a para entender los principales rasgos del sistema político oligárquico o conservador. Revisar fragmentos de la Constitución de 1853 (forma de gobierno, derechos políticos, elección de los representantes) para reflexionar y debatir sobre su vigencia en el período 1880-1916. • Comparar las prácticas políticas del pasado con el presente para identificar y registrar diferencias y similitudes. • Conocer a través de la lectura de libros de texto el surgimiento de partidos y de nuevas formas de participación política, particularmente las acciones que derivan en la sanción de la Ley de Reforma electoral de 1912. • Buscar información en diversas fuentes para identificar y registrar por escrito las novedades que introduce esta Ley en el sistema político argentino. • Leer testimonios de distintos protagonistas para conocer los posicionamientos de distintos actores políticos y sociales respecto de la nueva ley, así como distintas interpretaciones de historiadores sobre las causas y consecuencias de su sanción.

Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del siglo XX. • Los regímenes políticos en la Argentina del siglo XX.. • Las rupturas del orden institucional democrático y las resistencias de la sociedad.	**Presentación de materiales que permitan reconocer los cambios en los regímenes políticos en la Argentina del siglo XX, en situaciones de enseñanza que requieran:** • Buscar información en libros de texto para reconocer la alternancia de distintos regímenes políticos (sistemas oligárquicos, democracias, dictaduras) a lo largo del siglo XX y construir una periodización. • Reconocer a través de la lectura de distintas fuentes los derechos y garantías constitucionales avasallados en períodos dictatoriales. • Conocer, a partir de textos, videos y películas, distintas expresiones de resistencia de la ciudadanía a los regímenes no democráticos. • Revisar fragmentos de la Constitución Nacional (reformada en 1994) para identificar y conocer las condenas y penas allí establecidas contra los que incurran en la violación de los derechos políticos y humanos.
Acontecimientos relevantes para la localidad, la provincia, la nación y la humanidad. • La significatividad pasada y presente de las conmemoraciones. • Cambios y continuidades en las formas de recordar, celebrar y festejar.	**Presentación de materiales que permitan reflexionar sobre los sentidos de acontecimientos significativos de la historia local, provincial, nacional y mundial, en situaciones de enseñanza que requieran:** • Intercambiar ideas con compañeros, docentes y familiares para conocer las razones por las que ciertos acontecimientos resultan importantes para una comunidad; identificar los valores presentes en el acontecimiento evocado. • Participar en actos y conmemoraciones y, a través de dramatizaciones, muestras, murales o publicaciones, aportar distintas miradas sobre los hechos evocados. • Reconocer cambios y continuidades en las formas de conmemorar y en los sentidos asignados a la efeméride en distintas épocas históricas.

Orientaciones para la enseñanza

En sexto año los contenidos del bloque **Las sociedades a través del tiempo** son:

- El proceso de construcción del Estado nacional argentino (1853-1880).
- La economía agroexportadora, inmigración y sociedad.
- El régimen político oligárquico. Auge y crisis (1880-1916).
- Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del siglo XX.

A continuación desarrollaremos orientaciones para el tratamiento de **La economía agroexportadora, inmigración y sociedad**.

En este año se aborda principalmente el período 1860-1916 de la Historia Argentina. Uno de los fenómenos más espectaculares de esta etapa fue el gran crecimiento de la sociedad urbana, particularmente intenso en la provincia de Buenos Aires y en el resto de la región pampeana. Durante el período, en territorio bonaerense, crecieron y se expandieron poblados y ciudades nacidos durante la época colonial o en las primeras décadas de vida independiente. Otros nacieron en esta etapa, como la ciudad de La Plata o diversos barrios del conurbano bonaerense. La urbanización creció para dar respuesta a las necesidades de servicios de comarcas dedicadas a la producción de cereales y/o ganado, vinculada a actividades portuarias, industriales o como resultado del pasaje del ferrocarril. En todos los casos, el auge de la producción agropecuaria para la exportación y la existencia de un ordenamiento mundial basado en la División Internacional del Trabajo operaron como causas últimas de los cambios en la esfera local.

Dada la importancia de un fenómeno que, hacia principios del siglo XX, involucraba a más del 50% de la población del área pampeana y que, actualmente, involucra a casi el 96% de los habitantes de la provincia de Buenos Aires, tratar en la escuela el tema de la urbanización reviste gran interés. Se propone su abordaje desde las historias locales, a partir de una pequeña investigación sobre *Los cambios en nuestra localidad durante el período agroexportador*. Se trata de un eje de análisis potente, porque permite enlazar aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, así como distintas escalas geográficas. Para orientar el trabajo de los alumnos/as, el/la docente puede acotar el tema y formular preguntas sobre cuatro o cinco variables, como por ejemplo: *¿Cómo era este lugar hacia 1850? ¿Cuáles eran las actividades económicas principales? ¿Cuánta población tenía? ¿Había muchos extranjeros? ¿Cómo era (en el caso de que lo hubiera) el centro urbano? ¿Cambió la situación hacia fines del siglo XIX o principios del siglo XX? ¿Qué actividades económicas se transformaron en las más importantes? ¿Creció el número de habitantes y el área poblada? ¿Había muchos extranjeros? ¿De dónde procedían?*[3]

Los niños/as podrán recabar información en historias de la localidad y en otros documentos, como censos de población, catastros, mapas de poblamiento, anuarios o guías de la industria y el comercio, periódicos y revistas locales, fotos y cartas familiares, así como testimonios de descendientes de vecinos de aquellos tiempos. También ciertas construcciones, las características actuales de la traza urbana, algunos monumentos, pueden mostrar pervivencias en el presente de ese pasado en estudio y constituirse en fuentes de información relevante. Es deseable que estas indagaciones permitan a los alumnos/as caracterizar la función o funciones que cumplía su localidad en los dos momentos históricos analizados.

Forma parte del trabajo a realizar el subrayar la relación entre los cambios locales y las transformaciones que, contemporáneamente, se producían en el país y en el mundo. El maestro/a puede ocuparse de esta *contextualización*, teniendo en cuenta variables de la escala nacional e internacional, tales como el ordenamiento mundial basado en la división internacional del trabajo, el impulso dado por los gobiernos nacionales a las actividades agroexportadoras, el crecimiento de la población, su

[3] En el caso de las escuelas rurales, se puede encarar el mismo tipo de investigación, poniendo el acento en los tipos de bienes agrarios desarrollados, en los establecimientos productivos (estancias, chacras, tambos, etc.), en los trabajos, trabajadores y tecnología utilizada, así como en los cambios en la población.

localización preferentemente urbana, el impacto demográfico de la inmigración, el desarrollo de una red ferroviaria moderna, así como orientar la reflexión sobre los costos sociales y ambientales de los cambios. En definitiva, se trata de constatar que, en la mayoría de los casos, los procesos generales explican o dan sentido a mucho de lo que sucedió y sucede en el plano local. Como cierre de la actividad, los chicos pueden organizar una revista o muestra con los resultados de sus investigaciones.

A lo largo de este recorrido, el/la docente habrá podido acercar a sus alumnos/as a un tipo de experiencia de producción de conocimientos que tiene relación con el trabajo específico que desarrollan los historiadores y otros investigadores sociales. Es importante resaltar la importancia de haber definido un objeto de estudio (en este caso acotado a ciertas variables de análisis, como los cambios en la población y las actividades económicas en la localidad entre 1850 y 1930)[4]. El relevamiento de los cambios y permanencias a lo largo del tiempo y su expresión en la organización territorial, seguramente habrá aportado elementos para la comprensión de la noción de espacio socialmente construido. Resultan también aportes relevantes de estas formas de aproximación al estudio de la localidad el reconocimiento de actores históricos (vecinos/as, trabajadores, empresarios, militantes barriales) que, por lo general, son invisibilizados por la historia tradicional; el establecimiento de lazos intergeneracionales; el hallazgo de conexiones entre historias familiares y locales, así como entre los procesos generales y la historia que todos y cada uno de nosotros hacemos todos los días.

[4] "Es necesario advertir que el **lugar** seleccionado para realizar el estudio no es lo mismo que el **objeto** de estudio: podemos estudiar pueblos, barrios, ciudades o localidades y en cada uno de estos ámbitos plantearnos el conocimiento de diferentes cuestiones. Por lo tanto, el primer aspecto a considerar es la *selección de un tema o problema* factible de ser abordado." Veáse, AA.VV., "*La historia local: una propuesta para su estudio*", Propuestas para el aula, E.G.B.2, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2000.

Contenidos	Situaciones de enseñanza
La organización política y cultural del territorio latinoamericano. La Argentina en América Latina. • La idea de "América Latina": criterios en su delimitación territorial. La diversidad cultural en América Latina. • La división política de América Latina actual: la existencia de Estados independientes junto con territorios dependientes de otros Estados. • Las capitales latinoamericanas: Su peso político, económico, demográfico y cultural. • Las zonas de frontera: los intercambios culturales y económicos más allá del límite político.	**Presentación de ejemplos que permitan entender que la organización de los territorios es un proceso dinámico, complejo y cambiante a lo largo del tiempo, resultado de decisiones y acciones tomadas por actores políticos y sociales, en situaciones que requieran:** • Analizar mapas políticos de América Latina que correspondan a diferentes períodos históricos para registrar cambios en las delimitaciones territoriales de los actuales Estados Nacionales. • Escuchar al maestro/a y leer distintas fuentes de información para conocer y comprender la compleja y conflictiva conformación histórica de los países que integran América Latina (los actores que impulsaron el proceso, los mecanismos y recursos que utilizaron, las resistencias a su acción, etc.). • Leer crónicas e información periodística para analizar diversos ejemplos sobre intercambios culturales y económicos en zonas de frontera. • Leer información en Atlas y otras fuentes para indagar sobre formas de gobierno y el modo de organización política de Estados unitarios (por ej.: Bolivia, Chile, Perú, Ecuador) y Estados federales (por ej.: México, Brasil, Argentina) y comprendan la existencia de diversas formas de Estado y sistemas de gobierno en la misma región.
La diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas. • La diversidad lingüística, religiosa y cultural ligada a las comunidades originarias, al pasado colonial, y a los aportes de poblaciones migrantes en diferentes períodos. • Las expresiones culturales y sus manifestaciones territoriales: festividades, eventos populares, religiosidad popular.	**Presentación de ejemplos que permitan entender que las sociedades latinoamericanas se caracterizan por la heterogeneidad cultural, religiosa y lingüística resultante de diversos procesos históricos, en situaciones que requieran:** • Buscar información en distintas fuentes (libros de historia, enciclopedias, atlas, periódicos, etc.) para establecer relaciones entre ciertos rasgos comunes de la población latinoamericana y su pasado colonial (lenguas española y portuguesa, difusión de la fe cristiana, organización de los territorios en función de las necesidades de las metrópolis europeas, grupos afroamericanos, etc.) así como su historia anterior a la conquista del territorio.. • Analizar ejemplos que den cuenta de la diversidad lingüística (por ej., Paraguay, nación bilingüe, y Bolivia en su debate respecto al multilingüismo). • Realizar entrevistas a grupos de alumnos/as y a sus familias para recabar información sobre prácticas culturales; tradiciones propias de sus lugares de origen. • Escuchar canciones para interpretar el modo en el que se expresan elementos del pasado colonial y el avasallamiento de las identidades colectivas de los pueblos originarios. • Indagar acerca de situaciones conflictivas actuales en las que descendientes de comunidades indígenas luchan por el acceso a la tierra, y el reconocimiento de su identidad como pueblo originario del continente.

Procesos de integración interestatal en América Latina. El MERCOSUR.	**Presentación de ejemplos que permitan entender qué significa que los países se asocien para formar un bloque regional, establecer acuerdos y fijar políticas en común, en situaciones que requieran:** • Averiguar en diversas fuentes (libros de texto, revistas, atlas, páginas web, periódicos) cuándo surgió el MERCOSUR y los cambios en su conformación. • Elaborar un cuadro para sistematizar algunas medidas tomadas por los países miembros del MERCOSUR y establecer valoraciones e intereses desiguales en relación con ciertos temas específicos. • Analizar información en cifras proporcionada por el maestro/a (por ejemplo, indicadores demográficos y económicos) para establecer comparaciones en cuanto a la estructura poblacional, calidad de vida de los países miembros, estructura productiva, etc. • Indagar en diversas fuentes cuáles son los principales productos de exportación y su destino para cada país miembro con el fin de detectar algunas disparidades de sus estructuras productivas. • Buscar en el periódico alguna noticia relativa a acciones emprendidas por los gobiernos de los países miembros para registrar niveles de acuerdo y desacuerdos, temas de interés que los convoca, algunos proyectos en cuanto a las relaciones comerciales, la construcción de infraestructura y demás. • Analizar un mapa de vías de comunicación en Sudamérica para dar cuenta de sus características actuales y reflexionar sobre las necesidades a futuro, para lograr una integración física entre los países de la región.
Sociedad, ambiente y recursos naturales en América Latina. **La diversidad de ambientes en América Latina.** • Las condiciones naturales del territorio en América Latina. La variedad de ambientes que caracterizan los territorios de América Latina. • La variada oferta de recursos naturales en América Latina.	**Presentación de ejemplos que permitan entender la variedad de ambientes en la Argentina y América Latina y la oferta de recursos naturales en situaciones que requieran:** • Participar en conversaciones con el maestro/a y los compañeros para recuperar los conocimientos de años anteriores sobre el concepto de **ambiente** y las condiciones ambientales del territorio en la Argentina. • Leer mapas temáticos proporcionados por el maestro/a para identificar los grandes conjuntos ambientales de América Latina y establecer comparaciones y relaciones con la Argentina (por ej.: presencia de selvas y bosques en zonas tropicales y templadas de la Argentina y otras zonas similares de América Latina). • Leer e interpretar algunas imágenes satelitales para relacionar con la información ofrecida en los mapas proporcionados (por ej.: ambientes de selvas y bosques tropicales, ambientes desérticos, ambientes de praderas y bosques templados, ambientes de alta montaña). • Escuchar explicaciones sobre las imágenes satelitales, su obtención e interpretación para realizar algunas lecturas de imágenes correspondientes a diferentes áreas de América Latina.
Usos y modalidades de manejo de los recursos naturales en América Latina. • La explotación de los recursos naturales para la producción de materias primas y energía (forestales, hídricos, minerales y energéticos).	**Presentación de ejemplos que permitan entender los múltiples usos de los recursos naturales en relación con la obtención de materias primas y producción de energía, en situaciones que requieran:** • Leer fuentes de información diversa (textos escolares, atlas, mapas, imágenes, artículos periodísticos, revistas especializadas, etc.) para identificar recursos forestales, hídricos y energéticos en América Latina. • Indagar sobre la oferta de recursos naturales forestales, hídricos y energéticos en algunos países latinoamericanos para conocer acerca de su aprovechamiento. (por ej., leña para combustión, maderas para fabricar muebles u otros objetos y pasta de papel; agua de cursos fluviales para obtener energía hidroeléctrica; suelo para cultivar; gas y petróleo para obtener combustibles).

	• Leer información cuantitativa representada en gráficos de torta para diferenciar proporciones y la significatividad de la oferta de un recurso (por ejemplo, gráfico que muestre proporción de bosques, superficies cultivadas, producción de energía). • Buscar información en Internet, enciclopedias, revistas y otras fuentes, ejemplos de empresas que aprovechan algún recurso natural en América Latina para identificar su origen, razones de su localización, destino de la materia prima obtenida, condiciones en que realizan la explotación, obligaciones con el Estado. • Realizar láminas y esquemas sobre el circuito productivo de algún recurso forestal, o energético (por ej., en el petróleo: exploración – extracción – transporte – destilación -obtención de derivados) para localizar espacialmente las etapas, identificar actores, lugares de decisión, efectos en distintos lugares.
Ambiente, recursos naturales y desarrollo sustentable. • Los actores sociales en el manejo de los recursos naturales, sus intencionalidades y sus responsabilidades. Los diversos manejos de recursos naturales. • El significado y los alcances del manejo sustentable. • Las políticas ambientales orientadas al manejo sustentable de los recursos naturales.	**Presentación de ejemplos que permitan entender en qué consiste las propuestas de manejo de desarrollo sustentable, en situaciones que requieran:** • Buscar en revistas especializadas y en suplementos de periódicos notas en las que aparezca el término sustentable para contextualizar el uso del término, aproximarse al significado, y elaborar una definición tentativa. • Analizar un caso de propuesta de estrategia sustentable de un recurso natural en América Latina para identificar los resultados de las experiencias realizadas, los obstáculos presentados, las acciones de diversos grupos de la sociedad y los estados.
Las áreas naturales protegidas como formas de protección y resguardo de la diversidad biológica, los recursos naturales y culturales. • La importancia de la conservación de los ambientes que se caracterizan por su gran biodiversidad. • Diferentes modalidades de organización de un territorio como área protegida (reservas naturales, parques nacionales, reservas de biosfera).	**Presentación de ejemplos que permitan entender qué son las áreas protegidas, y qué importancia presentan en relación con la protección de la variedad ecosistémica, en situaciones que requieran:** • Buscar ejemplos de reservas de biosfera en América Latina en páginas web de organizaciones ambientalistas, de la UNESCO, u otras para valorar la importancia de su creación y reconocer algunas en Argentina. • Buscar en diferentes fuentes de información las reservas de biosfera de América Latina, localizarlas en un mapa y expresar por escrito los motivos por las que se las considera como tales, y las acciones que realizan los diferentes gobiernos para preservarlas.
Problemas ambientales en América Latina. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad. • Formas de participación ciudadana en la resolución de conflictos vinculados con problemas ambientales. • La presencia de las ONG ambientalistas y su acción en la preservación del ambiente.	**Presentación de ejemplos que permitan entender que un problema ambiental se genera por las acciones que la sociedad emprende y que afectan negativamente a los elementos y relaciones que forman parte del ambiente, en situaciones que requieran:** • Leer y analizar diferentes casos de problemas ambientales en América Latina: contaminación del agua en las grandes ciudades (p.ej Buenos Aires o San Pablo); contaminación del aire en las grandes ciudades (México DC, Lima, Santiago de Chile o Buenos Aires), contaminación del suelo por el empleo excesivo de productos químicos, deforestación (por ej. selvas de las Yungas, la selva Amazónica o la selva Paranaense) .para identificar las múltiples causas que generan el problema, las consecuencias para la sociedad y el ambiente. • Elegir uno de los casos estudiados para profundizar sobre las formas de participación ciudadana en la resolución de los conflictos generados a raíz del problema ambiental (por ejemplo el caso de las pasteras en Entre Ríos).

Desastres de origen natural. Riesgo y vulnerabilidad social. • Eventos naturales, incertidumbre, riesgo y vulnerabilidad. Desastres de origen natural y diferencias con los de orígen tecnológico . • Desastres de origen natural e impactos en la sociedad. Formas de cuantificar los daños ocasionados por un desastre de origen natural. • Las respuestas desiguales de la sociedad frente a la ocurrencia de un desastre de origen natural. • Las acciones desde el Estado en el conocimiento y manejo de las situaciones de riesgo.	**Presentación de ejemplos de desastres naturales en América Latina que permitan distinguir los factores de origen natural que los desencadenan, las acciones de la sociedad que agravan el problema y las respuestas sociales para mitigar los efectos negativos, en situaciones que requieran:** • Realizar lecturas para profundizar sobre las causas que generan diferentes desastres naturales y armar un cuadro para clasificar los diversos orígenes (geológico, climatológico, biológico). • Analizar ilustraciones sobre los fenómenos naturales estudiados (erupción volcánica, terremoto, huracán) y escribir epígrafes explicativos sobre cada uno para interpretar los procesos que intervienen en el desencadenamiento del fenómeno. • Leer relatos obtenidos de fuentes periodísticas u otros documentos como informes de organismos internacionales y/o realizar entrevistas a personas afectadas por la ocurrencia de un desastre natural, para identificar los diversos tipos de daños ocurridos y los modos de organización social para hacer frente a la ocurrencia de una catástrofe. • Realizar lecturas de diversas fuentes de información para establecer relaciones entre las condiciones sociales, económicas, tecnológicas de la sociedad afectada por la ocurrencia de un evento natural de gran intensidad (por ejemplo: registrar cómo vive la población del lugar, la localización geográfica de las viviendas, la disponibilidad de recursos tecnológicos, etc) y la capacidad de respuesta y preparación de dicha sociedad (vulnerabilidad). • Buscar ejemplos en diversas fuentes de información para conocer diferentes respuestas de la sociedad frente a un mismo evento o catástrofe y establecer comparaciones y evaluar diferencias en cuanto a la vulnerabilidad (por ejemplo, un terremoto en una zona de ingresos bajos y escasos recursos en Perú, y otro en una zona con disponibilidad de recursos tecnológicos y económicos como Japón). • Indagar acerca de las acciones tomadas por el Estado, empresas, ONGs, organismos nacionales o internacionales, ciudadanos para responder a la ocurrencia del fenómeno o desastre tomado como ejemplo.
Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en América Latina **La organización del territorio en las zonas rurales en América Latina.** • Diferentes formas de producción agrícola: agricultura de subsistencia; agricultura de plantación. Otras producciones primarias. • La organización del trabajo en zonas rurales según distintas modalidades de producción: el trabajo familiar, el trabajo asalariado en explotaciones rurales de Argentina y América Latina.	**Presentación de ejemplos que permitan entender la existencia de diversos modos de organización del espacio rural en América Latina en cuanto a producción, distribución de la tierra, y calidad de vida de la población, en situaciones que requieran:** • Leer y analizar textos breves que presenten información descriptiva sobre la agricultura de subsistencia o autoconsumo en algunos países de América Latina. (por ej., agricultura itinerante practicada por población aborigen en Amazonia; agricultura familiar de subsistencia en algunos países de América Latina practicada en tierras reducidas, con herramientas precarias, bajo rendimiento orientado al autoconsumo). • Leer e interpretar imágenes (dibujos, fotografías) relacionadas con la agricultura de subsistencia para identificar uso de herramientas, tipo de cultivos, formas de trabajo de la tierra. • Leer documentos sobre el trabajo infantil en zonas rurales para conversar y reflexionar sobre modos de vida de familias cuyos miembros –incluyendo niños/as- participan de las tareas colectivas de agricultura de autoconsumo, ganadería, caza, pesca, recolección de frutos. • Leer información en cifras sobre los principales productos agrícolas de exportación en América Latina (por ej., azúcar, algodón, café, chocolate, bananas, etc.) y consultar información adicional para dar cuenta del tamaño de las explotaciones, destino de la producción, uso de tecnologías, etc.

	• Analizar información cuantitativa y cualitativa para establecer relaciones entre formas de explotación y distribución de la tierra. (Por ej, grandes productores propietarios de grandes extensiones, pequeños minifundistas y propiedad colectiva de comunidades aborígenes). • Escuchar explicaciones del maestro/a acerca de la existencia de movimientos que luchan por el acceso a la tierra (por ej. el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil) para conocer estrategias e iniciativas de distintos grupos sociales.
La organización de los espacios urbanos en América Latina. • Las ciudades y las industrias. Los procesos de conformación de áreas metropolitanas en América Latina. • Los efectos de la actividad industrial en el desarrollo de infraestructura urbana, la ampliación de la red de transporte. • Las ciudades de América latina y la cantidad de población. Las desigualdades sociales en el mundo urbano de América Latina. • Las ciudades y los servicios en las grandes ciudades de América Latina y en las pequeñas ciudades. • Las redes de circulación de personas y mercancías entre las ciudades. • Las condiciones de vida en las grandes ciudades y en pequeñas ciudades.	**Presentación de ejemplos que permitan entender la dinámica de los territorios urbanos a través de las actividades productivas (industrias y servicios), en situaciones que requieran:** • Leer un mapa temático de las principales áreas industriales en América Latina para establecer relaciones entre la localización de las áreas industriales y las ciudades de acuerdo con su tamaño. • Escribir hipótesis acerca de los factores que podrían explicar la localización de fábricas en las proximidades de un centro urbano. • Elegir ejemplos de ciudades de América Latina y realizar búsquedas de información en diversas fuentes sobre la actividad industrial e indagar sobre la localización de alguna empresa industrial en un centro urbano. • Escuchar explicaciones del docente para establecer relaciones entre expansión de la producción y el proceso de urbanización. • Leer e interpretar información en cifras (indicadores demográficos y económicos) para registrar las desiguales condiciones de vida de la población, y establecer comparaciones significativas entre los países más ricos y los más pobres (por ejemplo, Haiti y Chile). • Armar un listado con los ejemplos de empleos y organizar la información de acuerdo con algún criterio (por ejemplo cantidad de horas trabajadas, retribución –relación de dependencia, contratado, pago por hora- tipo de actividad, lugar –por ejemplo, fábricas, comercios, escuelas, venta callejera-) para elaborar grupalmente definiciones sobre empleo formal e informal. • Buscar información en documentos de organismos internacionales a través de sus páginas web, relativa a indicadores demográficos y sociales de algunos países de América Latina, contrastes existentes en una misma ciudad y entre diferentes ciudades (construcción de viviendas, asentamientos precarios, servicios de agua, luz y gas, transportes). • Leer mapas temáticos sobre los sistemas de transporte en América latina: red de caminos y rutas, para inferir sobre recorridos posibles para trasladar mercancías o personas entre países del MERCOSUR. • Leer historias de vida urbanas en diferentes materiales proporcionados por el maestro/a para registrar contrastes, comparar estilos de vida, reparar en problemáticas propias del mundo urbano en América Latina. • Leer información sobre ciudades de América Latina con fuerte presencia de población indígena (Quito, La Paz), con fuerte presencia de población de origen africano (Salvador de Bahía), con población de origen europeo (Buenos Aires, Montevideo), otra caracterizada por la diversidad étnica y presencia de población de origen asiático (Paramaribo) para conocer cuáles son las lenguas que se hablan, prácticas culturales –comidas típicas, vestimentas, rol social de la mujer, ferias callejeras, festividades religiosas significativas-, las construcciones urbanas. • El trabajo en la ciudad: empleos formales e informales. • Las ciudades y la diversidad cultural: los procesos migratorios y las identidades culturales.

Orientaciones para la enseñanza

En sexto año los contenidos del bloque **Sociedades y territorios** son:

- La organización política y cultural del territorio latinoamericano. La Argentina en América Latina.
- Sociedad, ambiente y recursos naturales en América Latina.
- Problemas ambientales en América Latina. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.
- Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en América Latina.

A continuación desarrollaremos orientaciones para el tratamiento de **La organización política y cultural del territorio latinoamericano. La Argentina en América Latina.**

En este año uno de los contenidos que se aborda dentro del eje temático referido a la organización política y cultural de los territorios latinoamericanos, corresponde a las áreas de frontera en tanto espacios de contacto cultural e intercambio de bienes y personas.

La introducción de esta temática, desde un enfoque problematizador, ofrece la oportunidad de reflexionar sobre el significado no exclusivamente político de los límites estatales. En este año los niños/as se acercan al conocimiento de la división política de América Latina, la existencia de Estados independientes y territorios aún bajo dependencia externa, a las diversas formas de organización política (Estados unitarios y federales), a la representación cartográfica de los territorios estatales (lectura e interpretación del mapa político). Sin embargo, el tratamiento de una temática referida a los espacios de frontera, contribuye a provocar una ruptura cognitiva en la representación de los límites políticos, entendidos como barreras que separan entidades sociales diferentes y excluyentes. La posibilidad de pensar acerca de los sentidos que cobra para diversos grupos sociales vivir en una zona de frontera, colabora en la conceptualización de *límites políticos* y *frontera*; además, abre la oportunidad para comprender que las fronteras presentan una dinámica propia, donde las personas circulan, se comunican, comercian productos, establecen lazos de amistad y a veces de parentesco con quienes habitan en el país vecino.

¿Cómo tratar esta temática en el aula? La sugerencia para la enseñanza consiste en la elección de un caso que resulte lo suficientemente atractivo como para mostrar las relaciones sociales que se pretende privilegiar. Por ejemplo, la llamada triple frontera que involucra a Argentina, Paraguay y Brasil. En este caso, el maestro/a presentará un mapa de de la zona en el que se pueda leer con claridad la ubicación de las ciudades fronterizas (Puerto Iguazú, Foz de Iguazú y Ciudad del Este), y un mapa de Argentina para reconocer en una escala mayor la contigüidad física del área conocida con el nombre de triple frontera. El mapa se convierte en una herramienta para analizar las relaciones de proximidad geográfica, las marcaciones interestatales (límites internacionales, puestos fronterizos de la aduana y migraciones), las marcaciones referidas a la infraestructura que favorece la circulación entre una ciudad y otra (por ejemplo, rutas, puentes), los proyectos que avanzan en la integración física entre las regiones fronterizas (por ejemplo, la represa de Itaipú). Para esto el maestro/a puede proponer una serie de consignas tales como: *Imaginá que planificás un viaje turístico para conocer las Cataratas del Iguazú. ¿Cuál es la ruta por la que circulará el ómnibus una vez que sale desde Buenos Aires hasta llegar a Puerto Iguazú? Si deseás conocer la vista de las Cataratas desde Brasil, ¿por dónde cruzarás al país vecino? ¿Cómo se denomina el puente y qué río cruza?; ¿a qué ciudades llegás luego de cruzar el puente?; averiguá en qué idiomas se comunican las personas que viven en las ciudades visitadas; buscá información complementaria sobre lugares de interés para visitar; etc.*

El maestro/a además puede presentar algunos relatos breves de habitantes de las ciudades fronterizas o notas periodísticas, que describan el lugar donde viven y trabajan, los vínculos sociales, la diversidad lingüística (portuñol, portugués, español, guaraní, árabe, etc.), la presencia de comunidades formadas por personas provenientes de otros países (chinos, árabes, etc.), las condiciones de vida, las dificultades relacionadas con el cruce de la "frontera" o límite político para trasladarse al país vecino. También el maestro/a puede proponer la escritura de cartas a chicos de una escuela en una zona de frontera, para conocer desde la mirada de un niño/a la experiencia de vivir en un territorio de este tipo. Los

intercambios epistolares permitirán compartir modos de vida urbanos en pequeñas y medianas ciudades fronterizas, y establecer comparaciones con la vida cotidiana de la localidad donde viven los alumnos/as.

Las consignas, tales como las brindadas de ejemplo, favorecen una lectura atenta del mapa y la construcción de la noción de *distancia geográfica* y *proximidad cultural y económica*. El mapa junto con los relatos e imágenes aportadas de las ciudades fronterizas, constituyen recursos didácticos interesantes para profundizar la idea de *organización del territorio* en el caso concreto de las zonas de frontera. El tratamiento de esta temática en el aula brinda la oportunidad de otorgar nuevos significados a expresiones usadas corrientemente por los chicos, como "viajar a otro país", que suele evocar imágenes de largos trayectos, distancia cultural, extrañeza de costumbres y pautas culturales. A través del conocimiento de la vida en zonas de frontera, se acercan experiencias vitales en las que "ese otro país" no es tan lejano ni ajeno, como sí puede resultar para un niño/a que reside en una ciudad o pequeña localidad de otra zona del territorio nacional.

Indicadores de avance

Si los alumnos/as participaron en las situaciones de enseñanza de los contenidos propuestos se espera que sean progresivamente capaces de:

- Identificar actores y políticas que favorecieron la Organización nacional y el desarrollo de una economía agroexportadora.
- Reconocer aspectos salientes de la reorganización territorial, desarrollos regionales e impactos ambientales resultantes de la aplicación del modelo agroexportador.
- Identificar distintos grupos sociales y describir sus formas de vida.
- Enumerar los rasgos más salientes del sistema político argentino en el período 1880-1916 y reflexionar sobre la vigencia de la Constitución nacional.
- Identificar cambios y continuidades entre la sociedad estudiada, la previa y la del presente.
- Reconocer la inestabilidad política de la Argentina del siglo XX y valorar la democracia, así como las luchas y resistencias populares contra las dictaduras.
- Reconocer acontecimientos relevantes (locales, provinciales, nacionales, mundiales), identificar cambios y continuidades en las formas de conmemorar, así como los sentidos asignados a lo largo del tiempo.
- Conocer el mapa político de América Latina e identificar las ciudades capitales de algunos países.
- Brindar ejemplos sobre formas de integración entre Estados en América Latina.
- Comparar diferentes ambientes de América latina y reconocer criterios de clasificación.
- Identificar los problemas ambientales más relevantes en América latina y localizar las áreas donde se presentan.
- Reconocer actores sociales en diferentes escalas de análisis e identificar cómo participan en una problemática ambiental.
- Brindar ejemplos de recursos naturales renovables, no renovables, potenciales y perpetuos.
- Interpretar indicadores demográficos, sociales, económicos.
- Reconocer diferentes posturas en relación con un problema ambiental.
- Aplicar las nociones de desastre, riesgo y vulnerabilidad en el análisis de un estudio de caso.
- Comparar las condiciones de vida en diferentes ciudades de América Latina.
- Registrar modalidades de producción agraria en diferentes contextos ambientales.
- Establecer relaciones entre distintos planos y escalas de las realidades analizadas.
- Ubicarse temporalmente mediante la construcción de secuencias temporales y líneas de tiempo.
- Leer información proveniente de un Atlas y usarla en la resolución de un problema.
- Identificar variadas causas y múltiples consecuencias de los hechos y procesos sociales estudiados.
- Obtener información de diversas fuentes y establecer relaciones entre la información que ellas brindan.
- Reconocer distintas interpretaciones sobre los hechos y procesos estudiados.
- Expresar y comunicar ideas, experiencias y valoraciones.
- Registrar, sistematizar y comunicar informaciones y conclusiones en diferentes soportes.

Bibliografía

Bibliografía general didáctica

Aisemberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales, teorías con prácticas.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

_____, *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós, 1994.

Alderoqui, Silvia y Penchansky, Pompi (comps.), *Museos y escuelas, socios para educar.* Barcelona, Paidós, 2004.

Alderoqui, Silvia (comp.), *Ciudades y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano.* Barcelona, Paidós, 2002.

Augustowski, Graciela; Edelstein, Oscar, y Tabakman, Silvia, *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.

Blanco, Jorge y otros, *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada.* Buenos Aires, Aique, 1997.

Calvo, Sivia; Serulnicoff, Adriana y Siede, Isabelino (comps.), *Retratos de familia... en la escuela.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

Carretero, Mario y Voss, James (comps.), *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.), *Historia reciente.* Buenos Aires, Paidós, 2007.

Gurevich, Raquel, *Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico Guillermo (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado.* Madrid, Siglo XXI, 2004.

Pluckrose, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Madrid, Morata, 1993.

Romero, Luis A. (coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Schwarzstein, Dora. *Una introducción al uso de la historia oral en el aula.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Zelmanovich, Perla y otros, *Efemérides entre el mito y la historia.* Buenos Aires, Paidós, 1996.

Bibliografía general disciplinar

Las sociedades a través del tiempo

Bonaudo, Marta (dir.). *Liberalismo, Estado y orden burgués (1852-1880)*, colección "Nueva historia argentina", Tomo IV. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Burke, Peter, *Formas de hacer Historia.* Madrid, Alianza Editorial, 1996.

Devoto, Fernando y Madero, Marta (dir.), *La Argentina plural: 1870-1930*, colección "Historia de la vida privada en Argentina", Tomo II. Buenos Aires, Taurus, 1999.

_____, *País antiguo. De la Colonia a 1870*, colección "Historia de la vida privada en Argentina", Tomo I. Buenos Aires, Taurus, 1999.

Fontana, Josep, *Introducción al estudio de la historia.* Barcelona, Crítica, 1999.

Goldman, Noemí (dir.), *Revolución, república, confederación (1806-1852)*, colección "Nueva historia argentina", Tomo III. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

Hobsbawm, Eric, *Sobre la Historia.* Barcelona, Crítica, 1997.

Lobato, Mirta Zaida (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, colección "Nueva historia argentina", Tomo V. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.

_____ y Suriano, Juan, *Atlas histórico de la Argentina*, colección "Nueva historia argentina". Buenos

Aires, Sudamericana, 2000.
Romero, José Luis y Romero, Luis Alberto (dir.), *Buenos Aires, historia de cuatro siglos*, Vol. I y II. Buenos Aires, Abril, 1983.
Tandeter, Enrique (dir.), *La sociedad colonial (1516-1806)*, colección "Nueva historia argentina", Tomo II. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
Tarragó, Myriam Noemí (dir.), *Los pueblos originarios y la conquista*, colección "Nueva historia argentina", Tomo I. Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
Todorov, Tzvetan, *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
VV. AA. *Pasados presentes. Política, economía y conflicto social en la historia argentina contemporánea*. Buenos Aires, Dialektik, 2006.

Sociedades y territorios

Bisang, Roberto y Gutman, Graciela. "Un equilibrio peligroso. Nuevas dinámicas de la producción agropecuaria", en *Encrucijadas. Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año 3, Nº 21. Buenos Aires, febrero de 2003.
Fernández Caso, María Victoria y Gurevich, Raquel (coord.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, 2007.
Brown, Alejandro; Martínez Ortiz, Ulises; Acerbi, Marcelo y Corcuera, Javier (eds.), *La situación ambiental argentina 2005*. Buenos Aires, Fundación Vida Silvestre, 2006.
Damín, Roberto y Monteleone Adrián, *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las ciencias sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
Lobato, Mirta Zaida y Suriano, Juan, *Atlas histórico de la Argentina*, colección "Nueva historia argentina". Buenos Aires, Sudamericana, 2000.
Rapoport, Mario, *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-actualidad)*. Buenos Aires, Macchi, 2005.
Reboratti, Carlos, *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Buenos Aires, Ariel, 2000.
Rofman, Alejandro, *Las economías regionales a fines de siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1999.
_____ y Romero, Luis Alberto, *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
Satorre, Emilio, "Sustentabilidad y nuevas tecnologías. Cambios en la agricultura pampeana", en *Encrucijadas. Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Año 3, Nº 21. Buenos Aires, febrero de 2003.
Silvestri, Graciela y Gorelik, Adrián, "Fin de siglo urbano. Ciudades, arquitecturas y cultura urbana en las transformaciones de la Argentina reciente", en Suriano, Juan (dir.), *Dictadura y Democracia (1976-2001)*, colección "Nueva historia argentina", Tomo X. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
VV. AA., *Atlas Argentino*. Programa de Acción Nacional de lucha contra la desertificación. Cooperación técnica argentino-alemana, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, INTA-Agencia alemana para la cooperación técnica, 2003.

Bibliografía de consulta para los temas de enseñanza

Galeano, Eduardo, *Memoria del fuego 3. El siglo del viento*. Madrid, Siglo XXI, 1986.
_____, *Memoria del fuego 2. Las caras y las máscaras*. Madrid, Siglo XXI, 1984.
_____, *Memoria del fuego 1. Los nacimientos*. Madrid, Siglo XXI, 1982.
Bertoni, Lilia Ana y Romero, Luis Alberto (dir.), colección "Una historia argentina". Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.
Luna, Félix, *Mariquita Sánchez de Thompson*. Madrid, Planeta, 2000.
MECyT, *Ciencias Sociales 4, 5 y 6*, Segundo ciclo EGB/ Nivel Primario, Serie Cuadernos para el aula. Buenos Aires, 2007.

_____, *Ciencias Sociales 1, 2 y 3*, Primer ciclo EGB/ Nivel Primario, Serie Cuadernos para el aula. Buenos Aires, 2006.

_____, *Segundo ciclo EGB*, Serie Propuestas para el aula. Buenos Aires, 2000.

Palermo, Miguel Ángel (dir.), colección "La *otra* historia". Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1998.

Piccolini, Patricia y Ruibal, Juan, "La localidad en la escuela. Entre el consenso y el desconcierto", en *Entrepasados*, Año 2, Nº 3. Buenos Aires, 1992.

Reborati, carlos, *Colección El país y su gente*. Beunos Aires, Coquena, 1997.

Socolow, Susan, *Los mercaderes del Buenos Aires virreinal: familia y comercio*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1991.

Ullúa, José V., *La vida cotidiana*, colección "Mi país, tu país". Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1971.

Wilde, José Antonio, *Buenos Aires desde setenta años atrás*. Buenos Aires, Eudeba, 1964.

Ciencias Naturales

Segundo ciclo

Índice

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Segundo Ciclo 271
Organización de contenidos 271
Cuadro de síntesis de los contenidos 271

Contenidos 273
Cuarto año 273
Los materiales 273
Los seres vivos 276
El mundo físico 280
Indicadores de avance 282
Quinto año 283
Los Materiales 283
Los seres vivos 287
El mundo físico 294
La Tierra y el Universo 296
Indicadores de avance 299
Sexto año 301
Los materiales 301
Los seres vivos 303
El mundo físico 308
La Tierra y el Universo 311
Indicadores de avance 314

Bibliografía 316

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Segundo Ciclo

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el segundo ciclo se enmarca en el enfoque para el área desarrollado en el Marco General de este Diseño curricular.

Organización de contenidos

Los contenidos están organizados en torno a grandes núcleos temáticos que constituyen recortes del mundo natural. Estos núcleos temáticos son:

- Los seres vivos
- Los materiales,
- El mundo físico,
- La Tierra y el Universo.

A su vez, cada núcleo temático puede estar dividido en subnúcleos.

Cuadro de síntesis de los contenidos

Conceptos			
NÚCLEOS	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
LOS MATERIALES	**Propiedades de los materiales** Los materiales y el calor Los materiales y la electricidad Los materiales y el magnetismo Familias de materiales: metales, cerámicos, plásticos	**Propiedades de los materiales** Los materiales y el calor Estados y cambio de estado en los materiales	**Interacciones entre los materiales** Las mezclas y las soluciones Las transformaciones químicas
LOS SERES VIVOS	**La diversidad de los seres vivos** Las características de los seres vivos La clasificación de los seres vivos Una forma de clasificación en grandes grupos: animales, plantas, hongos pluricelulares y microorganismos. Las funciones en los seres vivos Reproducción y desarrollo en plantas y animales Estructuras de sostén en plantas y animales	**La diversidad de los seres vivos** Los organismos unicelulares y pluricelulares Un grupo particular de seres vivos: los microorganismos Las funciones en los seres vivos La organización del cuerpo humano Los alimentos, composición e importancia Las transformaciones de los alimentos	**Interacciones entre los seres vivos y el ambiente** Los ambientes que habitan los seres vivos Las relaciones entre los seres vivos y con el ambiente Los cambios en los ambientes y su relación con los seres vivos Las funciones de los seres vivos La relación entre el sistema digestivo y el circulatorio La función biológica de reproducción La reproducción y desarrollo en humanos

EL MUNDO FÍSICO	**Fuerzas y movimiento** Las fuerzas y sus efectos La diversidad de fuerza	**El sonido y los materiales** Las fuentes de sonido La propagación del sonido El proceso de audición Diversidad de sonidos	**La luz y los materiales** La propagación de la luz La interacción entre la luz y los objetos La reflexión de la luz La refracción de la luz
LA TIERRA Y EL UNIVERSO		**La Tierra** La esfericidad de la Tierra Movimientos aparentes de los astros Movimientos reales: rotación traslación. Las estaciones El Universo Sistema solar	**La Tierra** La estructura de la Tierra Los cambios en la Tierra a lo largo del tiempo La historia de la Tierra El Universo Los astros vistos desde la Tierra Instrumentos de exploración del Universo

Modos de conocer

Formulación de anticipaciones y preguntas; intercambio y argumentación de ideas; formulación de conjeturas; participación en debates e intercambios.

Formulación de explicaciones orales utilizando esquemas, modelizaciones y/o maquetas; búsqueda de información mediante la lectura e interpretación de textos y otras fuentes; diseño, realización y/o análisis de situaciones experimentales; realización de exploraciones y observaciones sistemáticas; construcción de modelos o esquemas; elaboración de instrumentos de registro de datos: cuadros, tablas comparativas , esquemas y dibujos; diseño y construcción de instrumentos y herramientas; análisis y organización de información en redes conceptuales y cuadros; análisis y organización de información para comunicarla por escrito; interpretación de datos tabulados, modelizaciones, imágenes y esquemas, de representaciones de escalas de tiempo y mapas filogenéticos, de textos de divulgación científica y artículos periodísticos de actualidad; discusión e interpretación de resultados; valoración de distancias y de tiempos utilizando magnitudes características; elaboración de informes escritos; elaboración de conclusiones; formulación de generalizaciones.

Contenidos

Cuarto año

Los materiales

Las propiedades de los materiales	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Los materiales y el calor** La conducción del calor a través de los objetos. Materiales buenos y malos conductores del calor. **Los materiales y la electricidad** La conducción de la electricidad a través de los objetos. Materiales buenos y malos conductores de la electricidad. Relación entre la conductividad de la electricidad y del calor de los materiales estudiados.	**El docente ofrecerá una variedad de materiales y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Formular anticipaciones y preguntas* sobre las características de algunos materiales en relación con la conducción del calor y de la electricidad. *Diseñar y realizar pruebas experimentales* que les permitan comparar la conductividad del calor y la electricidad de distintos materiales. *Leer datos tabulados en fuentes bibliográficas* para ampliar y contrastar con los obtenidos experimentalmente. *Intercambiar y discutir los resultados* de las pruebas experimentales. *Establecer relaciones* entre los resultados de las distintas pruebas experimentales y entre estos y la información que se encuentra en libros de texto. *Fundamentar* las diferencias de las propiedades de conductividad entre los materiales a partir de los resultados experimentales y *elaborar generalizaciones.*
Los materiales y el magnetismo La interacción entre los materiales y los imanes. Polos de un imán. Interacción entre imanes. El uso de la brújula	**El docente entregará a los alumnos/as imanes y objetos de diversos materiales y organizará situaciones en las cuales tengan que:** *Explorar sistemáticamente* las interacciones de los imanes con distintos objetos y de los imanes entre sí. *Buscar información mediante la lectura de diversos textos* referidos a las propiedades magnéticas de los materiales. *Intercambiar y discutir los resultados* de la exploración y de la búsqueda de información para *elaborar generalizaciones.* **El docente pondrá a disposición de los alumnos/as brújulas y propondrá problemas a partir de los cuales tengan que:** *Explorar el funcionamiento de las brújulas* e *intercambiar ideas* acerca de cómo solucionar los problemas que se presentan. *Formular anticipaciones* acerca de cuál será la posición de un lugar o evento conociendo de antemano el punto cardinal que lo ubica, *intercambiar puntos de vista* y *argumentar* sus *afirmaciones.* *Utilizar correctamente las brújulas* para ubicarse.
Los metales, los cerámicos y los plásticos como familias de materiales Comparación de los metales, cerámicos y plásticos en cuanto a su origen y a sus propiedades en relación con el calor, la electricidad y el magnetismo. Obtención y transformación de los metales, cerámicos y plásticos por parte del hombre. Reciclado de materiales. Propiedades particulares de: Los metales (brillo, ductilidad, maleabilidad).	**El docente presentará una colección de objetos de diversos metales, cerámicos y plásticos y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** Ensayar distintas clasificaciones, *intercambiar argumentos* sobre los criterios utilizados en cada caso, y analizar la pertinencia de sus clasificaciones teniendo en cuenta las propiedades estudiadas anteriormente. *Diseñar y realizar experimentos* que les permitan comparar las propiedades que caracterizan a cada una de las familias de materiales y que permiten diferenciarlas. *Buscar información mediante la lectura de textos y otras fuentes* acerca del origen y formas de obtención de metales, cerámicos y plásticos, y de los procesos que efectúa el hombre desde la obtención

Los Cerámicos (fragilidad, opacidad, porosidad. El vidrio como cerámico). Los Plásticos (La diversidad de materiales plásticos con propiedades específicas según su uso). Ventajas y desventajas en el uso de los plásticos. *Modos de conocer:* se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	de la materia prima, hasta la fabricación de objetos incluyendo aquellos que resultan del reciclado. *Explorar* las posibilidades de transformación de metales, arcillas y plásticos, en relación con sus propiedades. *Reflexionar acerca de la importancia que tiene para el cuidado del ambiente* el reciclado de ciertos materiales.

Orientaciones para la enseñanza

Este subnúcleo se centra en el estudio de las interacciones entre los materiales y el calor, los materiales y la electricidad, y los materiales y el magnetismo. Si bien la mayor parte de los alumnos/as han experimentado con frecuencia que algunos materiales "se calientan más que otros", o que algunos materiales son atraídos por los imanes o que ciertos materiales son peligrosos porque conducen la corriente eléctrica, este conocimiento suele ser más bien disperso. En cuarto año Se propone una aproximación más sistemática al comportamiento de los materiales en relación con estos fenómenos. Se espera que puedan interpretar ese comportamiento como propiedades y establecer relaciones entre esas propiedades y los usos de los distintos materiales. No se estudiarán los conceptos de calor, electricidad y magnetismo como fenómenos físicos ya que requieren de mayores niveles de abstracción.

Poner el foco: objeto y material

Cuando se abordan contenidos vinculados con materiales, es frecuente incluir exploraciones como un modo de conocer. Estas exploraciones suelen hacerse sobre objetos construidos con diferentes materiales. Los alumnos/as suelen confundir objeto con material, o utilizar ambos términos indistintamente. Es por eso que conviene destinar una parte de la clase a trabajar ambas ideas, por ejemplo instando a los alumnos/as a que reconozcan que los objetos pueden estar fabricados con diferentes materiales, y que un mismo material se puede utilizar para fabricar diferentes objetos.

Para favorecer la formulación de hipótesis que den lugar al *diseño y realización de pruebas experimentales sobre* la conducción del calor, se sugiere analizar con qué materiales están fabricados, por ejemplo, ciertos artefactos del hogar, como una olla, un termo, un calefón, una fuente de vidrio templado, y cuál es la relación entre las características y la función de esos materiales. A partir de estas situaciones el docente podrá plantear a los alumnos/as que ideen formas de averiguar cuáles de esos materiales son mejores conductores del calor.

Durante la situación de diseño de las pruebas experimentales el docente podrá ir orientando a los alumnos/as en la necesidad de controlar variables. Por ejemplo, si lo que se trata de saber es qué materiales son mejores conductores del calor, no servirá que los alumnos/as comparen objetos de distinta forma, tamaño y material, sino que lo único que deberá variar es este último y mantener constante la forma y el tamaño del objeto. Seguramente esta será una de las primeras oportunidades en las que los alumnos/as tengan que diseñar una situación experimental. El docente los podrá guiar en el diseño del dispositivo presentando los materiales, y formulando preguntas que los oriente hacia lo que quieren averiguar, a la manera de disponer los materiales, y a la necesidad de controlar las variables.

Un ejemplo de dispositivo

Una forma de armar el dispositivo es poner a calentar agua en un recipiente hasta hervir, apagar el fuego y colocar dentro varillas de distintos materiales. Para evitar que el vapor de agua que asciende desde el recipiente caliente las varillas, conviene taparlo con un círculo de telgopor con perforaciones que permitan introducir cada varilla en el líquido. El indicador de con-

ducción del calor puede ser una gota de parafina solidificada, adherida muy cerca del extremo opuesto a la fuente. Cuando el calor llegue a ese extremo, la parafina comenzará a derretirse.

Al analizar el dispositivo con los alumnos/as, antes de ponerlo en práctica, será importante que se tomen en cuenta las variables que habrán que controlar: la cantidad de parafina debe ser igual en todas las varillas, la parafina debe estar colocada a la misma distancia del extremo en contacto con el calor.

Para dar lugar al *diseño y realización de pruebas experimentales* acerca de la conducción de la electricidad, el docente podrá proponer el análisis de artefactos eléctricos de uso doméstico, distinguiendo los materiales de que están hechas sus partes y la función que cumple cada una (por ejemplo: el cable, la cubierta, el toma-corrientes). Esto podrá dar lugar a preguntarse y formular anticipaciones sobre cuáles son mejores y peores conductores de la electricidad y a proponer diseños experimentales para ponerlos a prueba. En este caso también se deberán tener en cuenta las variables a controlar. Una forma de poner a prueba la conducción de la electricidad es armar un circuito simple con una lamparita de linterna, una pila grande y cables. Una vez conectados todos los componentes, interponer en el circuito uno a uno cada varilla o hilo y verificar, para cada caso, si la lamparita se prende. A partir de estas experiencias

Al transitar las experiencias anteriores los alumnos/as habrán explorado con una cierta variedad de materiales en cuanto a la conducción del calor y de la electricidad. Sin embargo quedarán muchos materiales sin ensayar, e incluso, algunos podrán dar resultados no esperados. Esta es una buena oportunidad para que los alumnos/as *lean datos tabulados en fuentes bibliográficas* tanto para contrastarlos con los que obtuvieron en las experiencias como para ampliar el panorama sobre estas propiedades de los materiales. Se espera que comparen esos datos, que puedan ordenar los materiales según estas propiedades y que registren que todos ellos poseen algún grado de conductividad, aunque esta sea muy baja.

Para explorar las propiedades magnéticas se recomienda ofrecer a los alumnos/as una colección de objetos de diferentes materiales (metales, vidrio, plástico, tela, etc). Los alumnos/as suelen pensar que todos los metales son atraídos por los imanes, es por eso que convendrá incluir objetos de distintos metales, entre ellos algunos que sean atraídos por imanes y otros que no. A partir de estas exploraciones y de la lectura de textos se espera que arriben a una generalización del tipo "*solo algunos metales son atraídos por los imanes*", " *Los objetos que tienen hierro, y también los que están hechos de níquel y de cobalto son atraídos por los metales*". En las actividades sobre interacciones entre imanes, convendrá tener en cuenta que la ubicación de los polos varía según la forma del imán. Así por ejemplo, en los redondos cada mitad de la circunferencia corresponde a uno de los polos. Para la realización de los diferentes experimentos los alumnos/as no solo habrán de diseñarlos sino también tendrán que intercambiar y ponerse de acuerdo en la manera en que habrán de registrar los datos (qué tipo de tabla o cuadro usarán, que información deberán consignar, etc.) También deberán organizarse en la distribución de las tareas del grupo.

Si los alumnos/as nunca han usado una brújula, es posible que requieran de un momento específico para la exploración. La principal dificultad que suele presentarse es establecer la correlación entre el lugar hacia donde apunta la aguja, con la letra N que aparece en el cuadrante y que indica el norte. Muchos chicos le dan más importancia a la letra que a la aguja, y no reparan en que hay que hacer coincidir ambas para determinar la posición del norte y, correlativamente la de los otros puntos cardinales. Otras dificultades están asociadas a la necesidad de que la brújula esté lo más horizontalmente posible para que la aguja pueda girar libremente.

Para el trabajo con los metales, los plásticos y los cerámicos como familia de materiales, se espera que los alumnos/as utilicen lo aprendido acerca de cómo se comportan los distintos materiales frente al calor, la electricidad y el magnetismo y avancen hacia una mayor sistematización para agrupar estos materiales en familias de acuerdo a estas propiedades. En este caso se trata de comparar los distintos metales entre sí, plásticos entre sí y cerámicos entre sí, de manera de encontrar algunas regularidades que son las que definen a la familia. Para encontrar dichas regularidades es recomendable la búsqueda de *información sistematizada en tablas*. A partir de este agrupamiento podrán estudiar ya sea mediante la *realización de experimentos* o la *lectura de textos*, otras propiedades de cada familia, como maleabilidad, porosidad, fragilidad, y relacionarlas con los usos de los materiales que la conforman.

Desde el punto de vista TECNOLÓGICO se profundizará el estudio del origen y los procesos de obtención de los materiales, así como también de los procesos de fabricación de objetos a partir de ellos. Se pueden realizar diversas actividades de elaboración de productos, salidas didácticas, entrevistas a especialistas, lectura de folletos y de otros textos explicativos. El tratamiento desde la perspectiva tecnológica puede complementarse con el estudio de algunos aspectos referidos a la historia de la utilización de estos materiales. En los casos en que la producción implique el reciclado de materiales, se propone analizar desde el punto de vista del CUIDADO DEL AMBIENTE cuáles son las ventajas y desventajas de reciclar materiales respecto de emplear los originales como materia prima.

Los seres vivos

La diversidad de los seres vivos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Las características de los seres vivos** Características comunes: nacen, se desarrollan, se alimentan, requieren ciertas condiciones ambientales, mueren.	**El docente presentará casos o planteará uno o más problemas sobre los cuales los alumnos/as tengan que:** *Hablar sobre lo que saben* acerca de las características de los seres vivos, *expresar sus puntos de vista y argumentar sus afirmaciones.* *Acceder a información mediante la lectura de textos* o la explicación del docente acerca de las características comunes de los seres vivos. Contrastar sus argumentos con la información sistematizada y *elaborar generalizaciones* sobre las características de los seres vivos.
La clasificación de los seres vivos. El sentido de la clasificación en biología. Los criterios de clasificación y su relación con la finalidad de estudio. Una forma de clasificación en grandes grupos: animales, plantas, hongos pluricelulares y microorganismos. El estudio de los microorganismos: la importancia del microscopio.	**El docente pondrá a disposición de los alumnos/as una colección variada de imágenes de organismos y/o de especímenes y organizará situaciones en las que los alumnos/as tengan que:** Ensayar diversas *clasificaciones y formular los criterios* utilizados en cada caso. *Intercambiar oralmente* los criterios utilizados y analizar la pertinencia de las clasificaciones en relación con esos criterios. *Elaborar conclusiones* acerca de la importancia de la clasificación. *Buscar información mediante la lectura de textos variados* sobre distintas formas de clasificación (clasificaciones actuales, antiguas, de distintas culturas) *Acceder a información* acerca de una forma de clasificación basada en algunos criterios que utilizan los biólogos. *Clasificar un conjunto de organismos* siguiendo criterios preestablecidos. *Acceder a información mediante la lectura de textos* o la explicación del docente acerca de la historia del microscopio y su importancia para el estudio de los microorganismos. **El docente organizará una situación de observación sistemática con microscopio de preparados con microorganismos en la que los alumnos/as tengan que:** *Formular anticipaciones e intercambiar ideas* acerca de lo que observarán.
Modos de conocer: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza"	*Observar sistemáticamente y elaborar registros mediante esquemas y dibujos*

Orientaciones para la enseñanza

Cuando los alumnos/as intentan caracterizar a los seres vivos suelen tomar como únicas referencias a los seres humanos y a los animales que más conocen. Es muy común, entonces, que consideren que características tales como dormir, tener ojos, tener corazón, pensar, son rasgos comunes a todos los seres vivos. Se espera que en 4º año comiencen a modificar esta visión antropocéntrica. Para contribuir a este proceso será conveniente retomar lo que ya saben acerca de la diversidad de plantas y animales, para ampliar el espectro hacia otros tipos de organismos y ayudar a los alumnos/as a identificar cuáles son las características comunes entre las muy variadas formas de vida que se conocen.

El trabajo en torno a un problema permitirá poner en circulación las ideas de los alumnos/as. Por ejemplo, el relato de un caso hipotético de hallazgo de un "objeto no identificado" sobre el cual se quiere averiguar si se trata o no de un ser vivo generará un debate acerca de qué características deberían tener en cuenta para poder considerarlo como tal. O la presentación de una colección de ejemplares y/o imágenes de organismos para que debatan si todos son seres vivos o no, e identifiquen qué tienen en común todos ellos.

Para el momento de la planificación

La colección de ejemplares o imágenes debería incluir especímenes conocidos por los alumnos/as, y otros que promuevan dudas. Por ejemplo: árboles, planta carnívora, planta parásita, alga marina pluricelular, bacteria, hongo de sombrero, moho, paramecio, lombriz, estrella de mar, araña, serpiente, anguila, almeja, elefante, esponja marina, corales, ballena, ornitorrinco.

Como resultado de una u otra situación los alumnos/as elaborarán un listado provisorio de las características de todo ser vivo y dejarán planteadas sus dudas. La lectura de textos explicativos permitirá contrastar y ampliar estas ideas y resolver las dudas.

Respecto de la clasificación en biología se espera que los alumnos/as se aproximen a la idea de que es posible clasificar a los seres vivos utilizando diferentes criterios, adviertan que las clasificaciones surgen de los acuerdos entre los científicos que estudian estos temas, y que pueden cambiar a medida que se conoce más acerca de los seres vivos. De este modo los alumnos/as podrán comprender el sentido de la clasificación biológica como forma de organizar los conocimientos acerca de los organismos y favorecer la comunicación de los mismos.

Una situación que puede dar sentido a que los alumnos/as clasifiquen seres vivos consiste en presentar una colección de ejemplares y/o imágenes de organismos (puede ser la que se menciona anteriormente) y solicitarles que los agrupen para distribuir en distintas salas de un museo de Ciencias Naturales. Si este trabajo se realiza en pequeños grupos surgirá una diversidad de formas de clasificación, y esto permitirá analizar los distintos criterios utilizados y señalar que un mismo organismo puede formar parte de más de un grupo, según qué atributos se tomen en cuenta. Así, por ejemplo, un animal puede ser denominado a la vez vertebrado y herbívoro, o una misma planta puede ser designada acuática y herbácea.

Los organismos de la colección que son poco conocidos (por ejemplo el paramecio, los hongos, las algas) y los que presentan características que pueden generar dudas acerca de dónde incluirlos (como la anguila, la ballena, el ornitorrinco) serán objeto de debates entre los alumnos/as. Esta será una buena oportunidad para que expongan e intercambien sus argumentos, planteen las dudas por escrito y busquen información mediante la lectura de diversos textos o a través de una visita a un jardín zoológico, un jardín botánico, un vivero, un acuario, etc.

Al abordar la clasificación actual, la aproximación adecuada para esta edad es un agrupamiento en tres grandes grupos: animales, plantas y microorganismos. Se trata de una adecuación de la clasificación en 5 reinos (animales, plantas, moneras, protistas y hongos).

Dentro del grupo de los animales se avanzará en un subagrupamiento entre invertebrados y vertebrados, y en este último se distinguirán los grupos *peces, anfibios, reptiles, aves y mamíferos*. Dentro del grupo

de las plantas, se diferenciarán los subgrupos "con sistema de conducción" y "sin sistema de conducción". En el primero se incluirán a las plantas con flor, las coníferas y los helechos; en el segundo, a los musgos. Entre los microorganismos diferenciarán los grupos de hongos unicelulares (levaduras), de protozoos y de bacterias. Una vez comprendida esta clasificación estandarizada, los alumnos/as podrán compararla con otras clasificaciones (por ejemplo, elaboradas por otras culturas y/o en otros momentos de la historia) y con las que ellos mismos elaboraron. Esto permitirá reforzar la idea de que un mismo tipo de organismo puede ser nombrado de diversas formas según los criterios de agrupamiento que se utilicen.

Respecto de los organismos microscópicos se espera que los alumnos/as comiencen a identificarlos como seres vivos que se caracterizan por su pequeño tamaño y que no son ni plantas ni animales. Para tener una primera aproximación al conocimiento de estos seres vivos resultará apropiado desarrollar actividades de interpretación de fotografías microscópicas, de lectura de textos expositivos sencillos y de observación microscópica de muestras de paramecios y levaduras. Si tienen oportunidad de realizar observaciones con el microscopio es conveniente que el docente presente la muestra ya enfocada para que no se pierda tiempo en esta tarea, y también que promueva previamente la observación a simple vista del preparado, de manera que los alumnos/as puedan advertir el poder de magnificación que tiene el instrumento. Se deberá tener en cuenta que lo que los alumnos/as interpretan al observar está muy influenciado por lo que ellos imaginan. Es así como suelen atribuir ojos o patas a estructuras que se ven a través del microscopio en organismos unicelulares. Por eso es necesario que registren mediante dibujos, comparen con esquemas o microfotografías e identifiquen las estructuras observadas con la ayuda de textos y de explicaciones del maestro/a.

La funciones en los seres vivos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Reproducción y desarrollo en plantas y animales** Diversas formas de reproducción y desarrollo en las plantas. Requerimientos para el desarrollo. Diversas formas de reproducción y desarrollo en animales.	**El docente presentará casos o planteará preguntas o problemas a partir de los cuales los alumnos/as tengan que:** *Poner en juego lo que saben* acerca de la reproducción y desarrollo de las plantas y de los animales, *intercambiar puntos de vista y argumentar sus afirmaciones.* *Realizar observaciones sistemáticas* de los órganos reproductores de las plantas sobre especímenes seleccionados por el docente, y *elaborar registros gráficos* de los mismos. *Buscar información mediante la lectura de textos* acerca de las formas de reproducción asexual en plantas. *Formular anticipaciones* acerca de las necesidades de las plantas para su desarrollo. *Diseñar y realizar experimentos* que permitan indagar las condiciones necesarias para el desarrollo de plantas. *Elaborar cuadros de registro de datos* para el seguimiento del desarrollo de las plantas. *Interpretar los datos y elaborar conclusiones e informes escritos.* **El docente seleccionará y presentará textos e imágenes referidos a una diversidad de animales en cuanto a las formas de reproducción y de desarrollo, y planteará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Interpretar información mediante la lectura* de esos textos e imágenes. *Sistematizar y organizar la información para comunicarla oralmente* a la clase. *Elaborar generalizaciones* acerca de las formas de reproducción y desarrollo en los animales.

Estructuras de sostén en plantas y animales Estructuras de sostén en plantas. Sistemas de conducción. Esqueletos externos e internos en animales: movimiento, sostén y protección.	**El docente seleccionará y presentará una variedad de estructuras de sostén y conducción de plantas para que los alumnos/as tengan que:** *Formular anticipaciones* acerca de las funciones de la diversas estructuras presentadas. *Realizar observaciones sistemáticas a simple vista y con lupa* de las distintas estructuras y *registrar esas observaciones en instrumentos elaborados grupalmente.* *Leer e interpretar información en imágenes y textos* para contrastar y ampliar lo observado. *Formular explicaciones orales o escritas apoyándose en esquemas* sobre las estructuras de sostén y conducción en plantas. **El docente seleccionará y presentará una variedad de estructuras esqueléticas (en imágenes o concretas) de animales que los alumnos/as tengan que:** *Formular anticipaciones* acerca de las funciones de las diversas estructuras presentadas, y ensayar clasificaciones según diversos criterios. *Intercambiar y argumentar* las distintas clasificaciones de las estructuras esqueléticas basándose en la forma, la función, los animales a los que pertenecen, etc. *Buscar información mediante la lectura de textos, visita a museos, observación de videos* acerca de los diferentes esqueletos y formas de locomoción. *Sistematizar y organizar la información* proveniente de diferentes fuentes. *Formular explicaciones orales apoyándose en modelizaciones*, acerca de las diferentes funciones de las estructuras de sostén, movimiento y protección y de los distintos modos de locomoción según el tipo de esqueleto.
Modos de conocer: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	

Orientaciones para la enseñanza

En el primer ciclo los chicos, han tenido oportunidad de aprender muchas cosas acerca el desarrollo de los seres vivos como la germinación de las semillas, la transformación de flor en fruto, o los cambios corporales durante la vida de los humanos. En esta oportunidad se retomarán y ampliarán estos contenidos en el marco de la función de reproducción, y se estudiarán las distintas etapas de los ciclos de vida de diferentes tipos de organismos. En referencia a las estructuras de sostén, movimiento y protección, se retoma y profundiza lo trabajado acerca de los esqueletos externos e internos de los animales iniciado en primer ciclo, y se amplía hacia el estudio de algunas estructuras de sostén en las plantas.

El estudio de la reproducción y el desarrollo se puede encarar a modo de pequeñas investigaciones escolares que impliquen la observación sistemática y el registro de las distintas etapas del ciclo de vida que algunos ejemplares. Eso permitirá caracterizar las etapas de la vida y también los requerimientos para el desarrollo de esos organismos. Para lograr el seguimiento del desarrollo completo de un animal se puede realizar una experiencia de cría. Para ello será necesario seleccionar una especie que cumpla todo el ciclo en poco tiempo, de la cual puedan criarse varios individuos en un dispositivo sencillo de armar y mantener, como la mariposa (gusano) de la seda. Otra opción es organizar algunas visitas a algún lugar en el cual se crían animales, como un acuario, un criadero de animales de corral, un criadero de perros, etc. y entrevistar a los especialistas formulando preguntas sobre las formas de reproducción y desarrollo.

Para realizar el seguimiento del desarrollo completo de una planta es posible cultivar hierbas de ciclo de vida corto (por ejemplo, violeta de los Alpes, caléndulas, gramíneas). Si la escuela no cuenta con un espacio apropiado para realizar estos cultivos se pueden utilizar cajas o cajones de madera. Otra posibilidad es realizar salidas a un espacio verde cercano para observar ejemplares de dos especies

distintas, previamente seleccionadas por el docente. Se pondrá especial atención en las etapas de germinación, crecimiento, floración, transformación de la flor en fruto.

Tanto para los animales como para las plantas el estudio minucioso y sistemático implicará la necesidad de elaborar cuadros de registro de los datos que serán completados en distintos momentos del año. A partir del estudio minucioso de estos casos particulares se ampliará la información hacia otros diferentes, mediante la lectura de textos, la interpretación de imágenes, la observación de videos, la consulta a especialistas. De este modo los alumnos/as conocerán una diversidad de formas de reproducción y desarrollo, podrán establecer comparaciones entre unas y otras, y a partir de los aspectos comunes encontrados formularán generalizaciones del tipo "*Existen dos grandes formas de reproducción: sexual y asexual*"; "*Algunos animales se reproducen sexual y asexualmente, y otros solo sexualmente*" "*La mayor parte de las plantas se reproduce sexual y asexualmente*", "*En los ciclos de vida de todos los animales es posible identificar una secuencia de etapas comunes*" "*algunos animales nacen muy parecidos a sus padres pero otros cambian mucho a lo largo de la vida*".

El estudio de las estructuras de sostén, movimiento y protección tiene como propósito en ofrecer a los alumnos/as un panorama de la diversidad de estas estructuras y su relación con las funciones que cumplen.

Para el momento de la planificación

Con el fin de ofrecer a los alumnos/as una variedad de estructuras de sostén, movimiento y protección de animales, se sugiere trabajar con los siguientes materiales: radiografías de huesos de diferentes partes del cuerpo; huesos de animales como pollo, vaca, cordero, cabra, cerdo, etc., y esqueletos de diversos invertebrados, como caracoles, almejas, insectos, cangrejos, estrellas o erizos de mar y corales; imágenes de los mismos animales con sus esqueletos.

Luego de establecer relaciones y ensayar clasificaciones basadas en sus conocimientos, los alumnos/as leerán textos con el propósito de ampliar la información. Luego, podrán sistematizar la información para comparar distintos esqueletos poniendo el acento en vincular las características de los mismos con el modo de locomoción. Para estudiar las estructuras de sostén de las plantas podrán realizar observaciones con lupa de nervaduras de hojas, de tallos herbáceos enteros y también cortados transversalmente, así como realizar experiencias sencillas con colorantes que pongan en evidencia la presencia de vasos que, además de tener la unción de conducción, contribuyen a mantener erguida a la planta. El estudio de estas estructuras se relacionará con la clasificación en "plantas con sistemas de conducción y sin sistemas de conducción" que se propone trabajar en el subnúcleo anterior.

El mundo físico

Fuerzas y movimiento	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Las fuerzas y sus efectos** La acción de las fuerzas y sus efectos: deformación (sólo por contacto) y cambio del estado de movimiento de los cuerpos. Aplicación de más de una fuerza. La representación de las fuerzas mediante flechas.	**El docente entregará una colección de objetos diferentes (pelotas y cubos de distintos materiales, resortes, autitos) y organizará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Explorar sistemáticamente* para reconocer que tanto ellos mismos como los objetos interactúan con otros objetos provocando determinados cambios (se deforman, comienzan a moverse o se detienen, etc.) e identificar que en dichas interacciones unos objetos ejercen fuerzas sobre otros. *Explorar* los cambios que ocurren en los objetos al aplicar una o más fuerzas. *Formular anticipaciones e intercambiar ideas oralmente* en relación con las observaciones y *representarlas mediante esquemas.*

La diversidad de fuerzas Fuerzas por contacto y fuerzas a distancia. La fuerza de gravedad. El peso de los cuerpos. La fuerza de rozamiento: la imposibilidad del movimiento continuo. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente ofrecerá una variedad de objetos, entre ellos algunos en los que se ponga de manifiesto la existencia de fuerzas a distancia, como por ejemplo imanes y objetos con hierro u otros materiales magnéticos, y organizará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Realizar exploraciones* sobre los objetos seleccionados por el docente y reconocer en qué casos se ponen en juego los distintos tipos de fuerza (por contacto y a distancia). *Experimentar* los efectos de la fuerza de gravedad, comparándolos con los efectos de las fuerzas por contacto. *Intercambiar ideas y elaborar conclusiones* acerca de la gravedad como fuerza que actúa a distancia, y no por contacto. **El docente presentará los materiales adecuados, planteará algunas preguntas y casos y organizará situaciones para que los alumnos/as tengan que:** *Explorar* qué sucede con el movimiento de los cuerpos en condiciones de diferente rozamiento con el medio. *Buscar información mediante la lectura de diversos textos* y mediante las explicaciones del docente *para elaborar generalizaciones* relativas al rozamiento del aire o de la superficie como fuerza que se opone al movimiento de los objetos.

Orientaciones para la enseñanza

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

Los alumnos/as podrán explorar distintos efectos producto de la interacción entre objetos (aplastar, estirar, cortar, doblar, modificar su estado de movimiento) partiendo de aquello que conocen, por ejemplo aplastar una pelota inflable, estirar una cinta elástica, doblar láminas de diferentes materiales, poner en movimiento un carrito u otro móvil, cambiarlo de dirección o sentido y detenerlo, sostener en una misma posición un objeto pesado con alguna parte del cuerpo. El docente favorecerá una primera generalización acerca de que, *en todos esos casos, los efectos son resultado de la aplicación de alguna fuerza*. Sobre esta generalización, se avanzará hacia el análisis de los mismos efectos pero producidos sin la intervención humana. Podrán analizar y explorar situaciones como por ejemplo el tirante que sostiene un puente colgante, el rodillo de una máquina que aplasta y estira una masa, una mesa que impide que un objeto apoyado sobre ella la atraviese, una bolita corriendo sobre un riel, un árbol que cae sobre un auto, una pelota que choca contra un obstáculo y se desvía, e identificar el tipo de efecto que se produce en cada caso.

En estas primeras aproximaciones es importante que los alumnos/as describan lo que observan y también que traten de explicarlo verbalmente y mediante la realización de esquemas. Es posible que durante estas primeras exploraciones los alumnos/as cometan algunos errores, sin embargo no es este el momento de hacer correcciones ya que más adelante, una vez que se haya avanzado en la sistematización de la idea de fuerza, estas ideas podrán ser retomadas para revisarlas y reformularlas.

El trabajo acerca de la aplicación de más de una fuerza sobre un mismo objeto permite aproximar a los alumnos/as a la noción de fuerza como una magnitud que tiene sentido y dirección. Los alumnos/as podrán realizar exploraciones aplicando dos o más fuerzas sobre un objeto, interpretar y elaborar esquemas en los cuales se representen las fuerzas mediante flechas, y anticipar los efectos de la aplicación de más de una fuerza sobre un mismo punto de cierto objeto. A partir de esto y de las explicaciones del docente podrán arribar a generalizaciones del tipo: *fuerzas de igual dirección y sentido*

de suman, fuerzas de igual dirección y sentido opuesto se anulan, dos fuerzas de distinta dirección tienen como resultante otra cuya dirección es diferente a ambas.

Para abordar el tratamiento de las fuerzas a distancia se trata de que los alumnos/as puedan realizar exploraciones y experimentos en los que estén involucradas las fuerzas magnéticas, eléctricas y gravitatoria. Los alumnos/as tendrán que reconocer que, dado que se producen efectos similares a los estudiados al trabajar con las fuerzas por contacto, estos deben ser producto también de interacciones entre objetos, pero esta vez a distancia.

Podrán partir de situaciones en las que se ponga en juego lo estudiado acerca del magnetismo. Se les podrá proponer el diseño y la realización de experimentos con imanes de distintos tamaños para comparar las intensidades de las fuerzas que ejercen sobre un mismo objeto. También podrán explorar e interpretar los efectos de la repulsión entre imanes.

Poner el foco: la fuerza de gravedad y el rozamiento

Los efectos de la fuerza de gravedad y del rozamiento son sucesos tan profundamente incorporados a la vida cotidiana y de ocurrencia tan natural, que difícilmente se lo asocie a la acción de fuerzas. Para favorecer el reconocimiento de la fuerza de gravedad, se recomienda que exploren los diversos efectos de la misma y los comparen con los de las fuerzas de contacto estudiados anteriormente. Podrán realizar observaciones y analizar, por ejemplo, el estiramiento de un resorte colgado de un punto fijo, la caída de objetos, la deformación de un globo colgado al que se le agrega arena, agua u otros materiales, la forma que adquiere una gota de agua sobre una superficie vertical en comparación con la que presenta sobre una superficie horizontal. Luego podrán analizar situaciones tales como qué sucede con los objetos en las naves espaciales o en la Luna. Tanto las exploraciones como los ejercicios de lápiz y papel que realicen los alumnos/as, deberán ser complementados con información sistematizada a través de la lectura de textos o de las explicaciones de los docentes. En relación con las fuerzas de roce, por lo general, los alumnos/as piensan que los cuerpos que están en movimiento, se detienen porque se acaba "el impulso inicial que los puso en movimiento", y no lo relacionan con el hecho de que hay una fuerza de interacción entre el objeto y el aire y/o por el material de la superficie donde se desplaza, que se opone al movimiento. Dado que no es posible recrear condiciones de vacío en la escuela para reconocer que en este caso el movimiento no se detiene, una posibilidad es explorar el desplazamiento de un mismo objeto por superficies que opongan diferentes grados de resistencia al movimiento (más rugosa, más lisa, con aceite, etc.) e instarlos a imaginar cómo sería el movimiento en un caso ideal en que no hubiera ninguna resistencia. Estas exploraciones ayudarán a reflexionar que en las situaciones cotidianas siempre actúan fuerzas sobre los objetos, y que el hecho de que los objetos se frenen es el efecto de las fuerzas de rozamiento.

Indicadores de avance

Al finalizar cuarto año los alumnos/as habrán transitado por situaciones que les permitirán avanzar en:

- Utilizar los resultados de las experiencias y la información bibliográfica para justificar que los metales son mejores conductores del calor y la electricidad que otros materiales, y que algunos metales conducen el calor y la electricidad mejor que otros. Interpretar estas interacciones como propiedades de los materiales.
- Utilizar los resultados de las actividades experimentales para argumentar que no todos los metales son atraídos por imanes, sino sólo aquellos que contienen hierro. Anticipar entre una colección de distintos metales cuáles serán atraídos por imanes y cuáles no.
- Identificar la dirección de los puntos cardinales utilizando la brújula y tomando variadas referencias con objetos fijos observables fácilmente.
- Establecer la ubicación de los puntos cardinales en relación con la trayectoria aparente del Sol en el cielo, utilizando la brújula.

- Utilizar las propiedades de los materiales como criterio de clasificación en familias. Identificar las propiedades particulares de cada familia basándose en los resultados de las experiencias y en la información bibliográfica.
- Reconocer que es posible el reciclado de algunos materiales y de otros no, según sus propiedades. Comprender la importancia del reciclado para el cuidado del ambiente y sus recursos.
- Identificar y caracterizar a los seres vivos dando argumentos basados en las características comunes estudiadas.
- Clasificar conjuntos dados de seres vivos de manera acorde a una finalidad propuesta y explicitar los criterios utilizados.
- Agrupar y nombrar distintos tipos de organismos utilizando una clasificación preestablecida por el docente, basada en las actuales clasificaciones biológicas.
- Ejemplificar la diversidad de los seres vivos en cuanto a las formas de reproducción y desarrollo, y de locomoción.
- Identificar la secuencia de desarrollo de las plantas, especialmente la transformación de flores en frutos, y el desarrollo de semillas dentro de los frutos.
- Identificar la secuencia de desarrollo de diferentes animales.
- Dar ejemplos de los diferentes tipos de reproducción sexual y asexual en plantas y animales, y distinguirlos en función de cuántos individuos participan, qué partes del cuerpo están involucradas y cómo son los descendientes.
- Dar argumentos basados en los datos experimentales y en lo estudiado en la bibliografía, acerca de que la noción de fuerza como una idea que permite explicar diversos efectos que suceden por la interacción entre dos o más independientemente de la acción del hombre.
- Utilizar la noción de fuerza de rozamiento para explicar por qué un cuerpo que se mueve en contacto con un medio material, detendrá su movimiento en algún momento.
- Argumentar que las interacciones eléctrica, magnética y gravitatoria implican fuerzas que se ejercen a distancia, basándose en los resultados de la experimentación y observación sistemática.
- Trabajar en grupo organizadamente durante el desarrollo de actividades experimentales, con o sin la orientación de un instructivo para realizar y registrar la experiencia.
- Interpretar cuadros o tablas de registro de datos, de resultados obtenidos en actividades experimentales.
- Reconocer las variables intervinientes en una situación experimental y explicar la necesidad de modificar sólo una por vez.
- Localizar en textos información referida a los conceptos estudiados, utilizando el índice y elementos paratextuales.
- Seleccionar e interpretar la información de un texto dado según un propósito específico.
- Comunicar en forma oral y escrita lo aprendido y elaborado en grupos.

Quinto año

Los Materiales

Las propiedades de los materiales	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Los materiales y el calor** Los termómetros. El uso del termómetro de laboratorio. La transferencia de calor entre dos cuerpos en contacto. Introducción al concepto de equilibrio térmico.	**El docente entregará termómetros y materiales a diferentes temperaturas y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Intercambiar ideas y formular explicaciones* acerca de la medición de la temperatura y de los instrumentos que se utilizan para tal fin. Realizar mediciones de temperatura utilizando distintos termómetros. *Realizar exploraciones* con termómetros midiendo temperaturas de diferentes materiales anticipando los resultados.

	Comparar el termómetro de laboratorio con otros termómetros relacionando las características de cada uno con sus usos. **El docente planteará casos, problemas y situaciones experimentales en los cuales se pongan en contacto dos cuerpos a diferente temperatura para que los alumnos/as tengan que:** *Formular anticipaciones e intercambiar ideas* respecto de situaciones y problemas cotidianos en los que se produce transferencia de calor. *Diseñar y/o realizar experimentos* para poner a prueba sus anticipaciones y elaborar cuadros de registro de datos. *Interpretar los resultados de los experimentos y elaborar conclusiones* mediante la contrastación de los mismos con sus anticipaciones. **El docente pondrá a disposición de los alumnos/as una variedad de fuentes de información y organizará una situación en la que los alumnos/as tengan que:** *Buscar información mediante la lectura de textos* sobre el concepto de equilibrio térmico. *Sistematizar conocimientos* estableciendo relaciones entre la información proveniente de los libros y de los resultados de los experimentos, y *elaborar generalizaciones*.
La acción del calor y las transformaciones de los materiales. Los estados de agregación de los materiales: sólido, líquido y gaseoso. Su caracterización fenomenológica. Los cambios de estado de los materiales y su relación con el calor. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente ofrecerá un conjunto de objetos y materiales y organizará situaciones experimentales en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Realizar exploraciones y observaciones sistemáticas* de las propiedades observables de los materiales en diferentes estados de agregación, para caracterizarlos. *Formular anticipaciones* acerca de las transformaciones que experimentarán los materiales al someterlos a cambios de temperatura. *Diseñar y/o realizar experiencias* que les permitan identificar los cambios de estado en un mismo material y comparar las propiedades de los distintos estados de un mismo material. *Elaborar cuadros* para registrar los datos. *Interpretar los resultados* de las distintas pruebas experimentales y Establecer relaciones entre ellos. *Elaborar informes* sobre las experiencias realizadas. **El docente pondrá a disposición de los alumnos/as una variedad de fuentes de información y generará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Buscar información* sobre los estados de agregación y los cambios de estado. Establecer relaciones entre los resultados de los experimentos y la información obtenida y *Elaborar generalizaciones*.

Orientaciones para la enseñanza

Los termómetros son instrumentos que están incorporados a la vida cotidiana de las personas. En diversas situaciones se hace necesario medir temperaturas o tomar en cuenta datos de temperaturas registrados por otros. Esto no implica, sin embargo, conocer en qué consiste el funcionamiento de los termómetros, identificar las diferencias entre unos y otros o saber cómo se utilizan. Seguramente los alumnos/as de estas edades hayan manipulado el termómetro clínico, y que lo utilicen correctamente, pero es improbable que hayan reflexionado sobre su funcionamiento. En este apartado se propone propiciar la reflexión acerca de situaciones cotidianas desde una perspectiva científica y aproximar a los alumnos/as a nuevos conocimientos, de modo que puedan explicar la utilidad de los termómetros, relacionar sus características con la utilidad para la que fueron construidos, y utilizar eficazmente el termómetro de laboratorio.

Para el inicio el docente podrá plantear preguntas o situaciones en las cuales se ponga en evidencia la subjetividad al medir la temperatura de las cosas mediante la percepción. Para ello se podrá recurrir a la experiencia clásica de que los alumnos/as introduzcan la mano en recipientes con temperaturas diferentes: agua muy fría, agua a temperatura ambiente y a 40 ° C. Si los alumnos/as pasan del agua fría a la que está a temperatura ambiente sentirán que esta está caliente, pero si lo hacen desde la que está a 35 ° C, les parecerá fría. La puesta en común pondrá en evidencia las diferencias entre las apreciaciones personales y permitirá conversar acerca de la imprecisión de este procedimiento y de la imposibilidad de usarlo para medir temperaturas muy elevadas o muy bajas. Los alumnos/as podrán arribar a algunas conclusiones acerca de la importancia y utilidad de los termómetros. A partir de esta situación el docente propondrá medir con precisión la temperatura de los mismos objetos, distribuirá termómetros de laboratorio y clínicos para que exploren con ambos.

Poner el foco: el termómetro de laboratorio

La mayor parte de los alumnos/as conocen los termómetros clínicos y saben que pueden quitarlo del objeto que están midiendo sin que por ello se altere la marca del mercurio. También saben que deben agitarlo si quieren que le mercurio baje. Es por eso que seguramente harán el mismo tipo de operaciones con el termómetro de laboratorio. Así se presentarán algunas situaciones problemáticas que el docente podrá aprovechar para comparar ambos termómetros y promover la búsqueda de información acerca del funcionamiento de cada uno.

Para que los alumnos/as comparen los rangos de medición de los termómetros clínico y de laboratorio y se familiaricen con la lectura de los mismos el docente podrá preparar recipientes con agua a diferentes temperaturas (0°C, 10°C, 35°C, 38°C 41°C, 50°C) y proponer a los alumnos/as que, luego de realizar una estimación (fría, tibia, caliente), decidan con cuál de los dos termómetros es más seguro efectuar la medición de la temperatura de todos los recipientes. Antes de realizar la medición, el docente promoverá la argumentación de sus decisiones basándose en el rango de medición de cada termómetro. Durante el intercambio entre los alumnos/as, el docente podrá realizar algunas intervenciones que problematicen la cuestión. Podrá preguntar qué sucederá si introducen el termómetro clínico en el agua que se encuentra a 0° C o a 50°C para hacerles notar que en el primer caso no podrán registrarla porque la columna de mercurio se mantendrá en el valor mínimo (35°C) y que en el segundo caso se estropeará el termómetro. Mediante la lectura de textos expositivos contrastarán y sistematizarán la información acerca del funcionamiento de los termómetros de mercurio y sus distintos usos. La lectura, además, permitirá ampliar la información hacia la diversidad de termómetros que existe actualmente y sus aplicaciones. También podrán recurrir a otras fuentes, como la realización de salidas didácticas para indagar artefactos (hornos, motores, incubadoras, etc.) y procesos (elaboración y conservación de alimentos, climatización de ambientes, etc.) en que es necesario controlar la temperatura.

Respecto de la transferencia de calor se espera que los alumnos/as comprendan que si se ponen en contacto dos o más cuerpos a distintas temperaturas, éstas cambian a lo largo del tiempo, y tienden a igualarse. Ciertos hechos de la vida cotidiana pueden ser utilizados por el docente como situaciones problemáticas para introducir la temática, formular preguntas y propiciar un intercambio de opiniones entre los alumnos/as. Por ejemplo ¿Es posible que una sopa se mantenga a la misma temperatura durante 30 minutos una vez servida en el plato? ¿Qué deberían hacer para que una bebida se mantenga a 5 °C durante un día entero? ¿Durante cuánto tiempo podrá mantenerse caliente el agua contenida en un termo cerrado? Si se apoya una olla caliente sobre una mesada ¿qué sucede con la temperatura de la mesada? Las respuestas de los alumnos/as podrán tomarse como punto de partida para proponer alguna situación experimental que permita realizar algunas generalizaciones sobre las variaciones de la temperatura de dos cuerpos en contacto que están a diferentes temperaturas.

Ejemplo de situación experimental

Para estudiar cómo varía la temperatura de un volumen de agua que se encuentra en contacto con otro a mayor temperatura podrán colocar un pequeño recipiente (por ejemplo un vaso de unos 100 ml) dentro de otro considerablemente más grande (unos 500 ml) , ambos con agua. La del primero, a unos 10ºC; la del segundo, a unos 50ºC. El docente promoverá que los alumnos/as anticipen qué ocurrirá con la temperatura del agua del recipiente pequeño y luego de anotar las anticipaciones, realizarán mediciones cada 5 minutos y registrarán los datos en una tabla, aproximadamente durante 20 minutos. En esta instancia la medición estará centrada únicamente en el recipiente más pequeño, y no se intentará controlar qué sucede con la temperatura del otro durante ese tiempo.

Finalizada la experiencia, los alumnos/as contrastarán los datos con sus anticipaciones, y los relacionarán con las situaciones cotidianas planteadas al inicio. En esta instancia podrán establecer un cierto nivel de generalización: "*un recipiente con agua fría en contacto con otro más caliente, aumenta paulatinamente su temperatura*".

Para trabajar la noción de equilibrio térmico se podrá realizar una experiencia similar a la del ejemplo anterior, en este caso controlando las variaciones de temperatura del agua de ambos recipientes. La experiencia se dará por terminada cuando se constate al menos en 3 mediciones consecutivas que ambas temperaturas se han igualado. En esta ocasión habrá que tener en cuenta que, para obtener resultados significativos, es necesario reducir la transferencia de calor desde el agua caliente hacia el aire. Se pueden colocar ambos recipientes dentro de una conservadora de telgopor y hacer pasar cada termómetro a través de una perforación realizada de tal modo que se pueda leer la temperatura sin retirarlo del agua. También en este caso los alumnos/as formularán y anotarán sus anticipaciones, registrarán los datos en una tabla y los interpretarán. Luego, en una actividad de búsqueda de información mediante la lectura de textos o de otras fuentes los alumnos/as establecerán relaciones entre las explicaciones que encuentren en ellas y los casos particulares de las experiencias realizadas, y escribirán las generalizaciones elaboradas.

Para iniciar el estudio de los estados de agregación los alumnos/as explorarán y caracterizarán un conjunto de materiales en estado sólido y líquido notoriamente diferentes entre sí. Identificarán inicialmente las diferencias entre los sólidos y los líquidos. Luego observarán y describirán características propias de los sólidos, como la dureza, la flexibilidad, la maleabilidad, y de los líquidos, como la viscosidad.

Para el momento de la planificación

Se sugiere incluir entre los materiales a indagar, los siguientes: , plomo, parafina, estaño, hielo, manteca, granito, grafito, agua líquida, miel, aceite, alcohol.

Para estudiar el estado gaseoso será conveniente empezar por identificar qué materiales se encuentran en ese estado en diversas situaciones conocidas. Por ejemplo, cuando se enciende la hornalla de una cocina, el uso de GNC, la utilización de tubos de oxígeno para buceo, la entrada y salida de aire al respirar. Para dar cuenta de la presencia de un gas y estudiar algunas características de este estado de agregación es posible realizar experiencias sencillas. Por ejemplo, hacer entrar aire a una jeringa y luego presionar el émbolo manteniendo tapado el orificio. Esta experiencia permite inferir que el aire ocupa un lugar y, por lo tanto que es un material, y también que es compresible. La búsqueda de información mediante la lectura de diversos textos resultará indispensable para favorecer la conceptualización y ampliar la información. Los alumnos/as podrán elaborar textos, esquemas y/o cuadros comparativos de los diferentes estados de agregación.

Poner el foco: los distintos estados de un material

Acerca de los estados de agregación y los cambios de estado, es frecuente que los alumnos/as piensen que solo el agua puede existir en distintos estados, y consideren que otros materiales "siempre son" o sólidos, o líquidos, o gaseosos. Por otra parte, les suele resultar difícil reconocer que cuando el agua u otro material cambia de estado continúa siendo el mismo material. También los chicos saben que hay materiales en estado gaseoso, pero les resulta difícil operar con ese concepto. En esta instancia se espera que comprendan que los diferentes materiales se encuentran en un estado u otro en las condiciones ambientales normales, pero que todos ellos pueden cambiar de estado; que estos cambios se producen por interacciones con el calor y que no implican una transformación química.

Para estudiar los cambios de estado los alumnos/as diseñarán y realizarán experiencias que permitan relacionarlos con las variaciones de temperatura. Así, los alumnos/as tendrán la oportunidad de observar, describir y comparar los procesos de fusión y solidificación de diversos materiales, como por ejemplo el plomo, la parafina, el estaño, la manteca, el agua. Para trabajar la condensación será conveniente apelar a ejemplos de la vida cotidiana (por qué se empañan los vidrios de un auto o los azulejos del baño, a qué se debe que se empañe una botella de agua cuando se la saca de la heladera). El docente podrá presentar el esquema de un dispositivo experimental, el destilador, para que los alumnos/as analicen su funcionamiento, y proponerles que diseñen otros en los cuales se produzcan los mismos cambios y fundamenten su diseño apelando a la pérdida o ganancia de calor.

Durante el trabajo experimental sobre cambios de estado el docente planteará preguntas que ayuden a poner en evidencia que en estas transformaciones por interacción con el calor, los materiales siguen siendo los mismos. Por ejemplo, destacará en cada caso el hecho de que se los puede obtener en uno u otro estado efectuando el proceso inverso (por ejemplo, enfriar y luego calentar) También podrá compararlos con una transformación en la cual esto no es posible, como por ejemplo la combustión de un papel.

Los seres vivos

La diversidad de los seres vivos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Los organismos unicelulares y pluricelulares** Característica común a todos los seres vivos: estamos formados por células. Clasificación de seres vivos en unicelulares o pluricelulares.	**El docente organizará una situación de revisión en la que los alumnos/as tengan que:** Recuperar conocimientos e *intercambiar sobre lo aprendido* en otras oportunidades acerca de las características que comparten todos los seres vivos y acerca de los criterios con que pueden ser clasificados, incluyendo a los microorganismos. **El docente seleccionará y ofrecerá imágenes (fotografías y esquemas) de tejidos y células de dichos tejidos, y de células de organismos unicelulares a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Observar y comparar imágenes e interpretarlas* en términos de uni o pluricelularidad. Escuchar las explicaciones del docente acerca de que todos los seres vivos estamos formados por células. *Leer información sistematizada* acerca de las células como unidades de los seres vivos y *formular generalizaciones.* Comparar tamaños utilizando la noción de magnitudes características.

Un grupo particular de seres vivos: los microorganismos. Características de los microorganismos como seres vivos: se reproducen, se nutren, son unicelulares. Importancia de algunos microorganismos para el hombre: microorganismos beneficiosos y perjudiciales. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente planteará problemas y organizará situaciones a partir de las que los alumnos/as tengan que:** *Realizar experimentos y observaciones sistemáticas* que den cuenta de los procesos de reproducción y de nutrición en los microorganismos. *Elaborar esquemas y cuadros para el registro de datos* resultantes de las experimentaciones y observaciones. *Observar e interpretar imágenes* de diferentes tipos de microorganismos para reconocer su diversidad. *Buscar información mediante la lectura de textos diversos, la observación de videos o la entrevista a especialistas* acerca de los usos que de los microorganismos realiza el hombre (medicina, alimentación, biotecnología, ecología). *Elaborar informes y organizar la información para comunicarla oralmente* a sus compañeros acerca del l aprovechamiento que puede hacerse de los microorganismos.

Orientaciones para la enseñanza

No todos los alumnos/as han escuchado hablar sobre las células, y en el caso que si lo hayan hecho, generalmente suelen pensar que los seres vivos "tenemos" células, es decir, que hay células en algunos lugares del cuerpo, como en la piel o en el corazón. Lo que les resulta más complejo es concebir que estamos constituidos básicamente por células, que todas las partes de nuestro cuerpo se conforman en base a la organización celular. La circulación de estas nociones en la clase dará oportunidad a los alumnos/as para ponerlas en común, analizarlas y debatirlas y los pondrá en mejores condiciones para acceder a la nueva información.

La idea de que todos los seres vivos estamos formados por células, y que existen organismos formados por muchas células o por una sola, es sin duda de un alto nivel de abstracción, y deberá construirse a lo largo de más de un año de escolaridad. Ya en cuarto año, los alumnos/as tuvieron oportunidad de reconocer la existencia de organismos muy pequeños y, aún sin haber profundizado en el concepto, han estudiado que están formados por una sola célula. En quinto año se trata de avanzar un poco más en esta idea fundamentalmente analizando imágenes que muestren tejidos de organismos pluricelulares y de las células que forman estos tejidos para luego ampliar información en libros de texto y poder sistematizar las nociones básicas sobre la célula. En la instancia de *observación e interpretación de imágenes* se promoverá que los alumnos/as identifiquen aquellos rasgos de las imágenes observadas que puedan dar cuenta de la presencia de células con el propósito de aproximarlos a la noción de célula como unidad de todos los seres vivos, y diferenciar a los organismos unicelulares de los pluricelulares.

Para el momento de la planificación

Al seleccionar las imágenes (o las muestras que observarán en caso de contar con microscopio) conviene tener en cuenta que muestren una diversidad de células tanto de origen vegetal como animal; que muestren tejidos similares de animales y vegetales (por ejemplo epiteliales, o de reserva) para relacionar la forma con la función; que todas ellas tengan referencias al aumento de modo de tener referencias para comparar tamaños. En caso de que haya fotografías tomadas con distinto tipo de microscopios (electrónico, óptico, etc.) aclararlo y dar a conocer sus características. Cuando se trate de muestras de tejidos de organismos pluricelulares, es importante que en las imágenes se distingan los límites entre las células.

Poner el foco: la escala microscópica

Al desarrollar este tipo de actividades, ya sea para interpretar microfotografías o muestras observadas a través del microscopio, es importante tener en cuenta que para los alumnos/as no es sencillo apreciar el cambio de escala entre la de los objetos pequeños que ven a simple vista y los microscópicos. Por ejemplo, pueden considerar que una bacteria y un grano de arena tienen tamaños similares. El docente podrá facilitar una microfotografía de un grano de arena (o proponer mirar uno al microscopio en el caso de que sea posible) para que los alumnos/as la comparen con imágenes de distintos microorganismos y de tejidos, y estimen para cada caso cuántas células podrían "entrar" en un grano de arena.

Por otra parte las diferencias entre una foto de un conjunto de organismos unicelulares y de un tejido proveniente de un organismo pluricelular no son evidentes para los alumnos/as y será necesario señalar y explicar que en el primer caso las células se ven distribuidas irregularmente, algunas más dispersas y otras más amontonadas, en cambio en el tejido están más regularmente distribuidas y unidas entre sí[1]. Si realizaran observaciones microscópicas también podrán observar que algunos de organismos unicelulares se mueven en distintas direcciones y con diferente rapidez. Esto significa que para poder interpretar una imagen microscópica es necesario conocer el origen de la muestra y/o contrastar lo que se observa con la información que aportan otras fuentes.

El trabajo con escalas podrá ser aprovechado para abordar la noción de magnitudes características de manera de tener puntos de referencia para la comparación de los tamaños. Así, se podrán establecer el tamaño (longitud) característico de los seres humanos teniendo en cuenta los rangos posibles de altura de un humano adulto; el de los insectos, recurriendo a una gran variedad de ellos; el de los autos u otros objetos con tamaños típicos, y también el de las células y los microorganismos. Ello permitirá establecer algunas relaciones como por ejemplo: teniendo en cuenta el tamaño característico de las células, ¿cuántas células habrá en un humano adulto? ¿y en un escarabajo? ¿cuántos microorganismos necesitamos para cubrir una línea de 1 cm?. Luego de la contrastación mediante la *lectura de información* sistematizada y de la *formulación de generalizaciones*, el docente podrá presentar algunas microfotografías "incógnita" para que los alumnos/as identifiquen y argumenten si se trata de muestras de organismos uni o pluricelulares.

Una manera de abordar el estudio de los microorganismos es plantear a los alumnos/as el problema de cómo es posible saber que son seres vivos si son tan pequeños que no pueden verse a simple vista. El sentido de este planteo es alentar a que los alumnos/as expongan lo que saben acerca de qué es un ser vivo e intercambien ideas acerca de qué indicios se podría tratar de encontrar para determinar si algo es o no un ser vivo aunque no se lo vea. Los alumnos/as tendrán que buscar argumentos basados en las características de los seres vivos (por ejemplo que necesitan alimento, que se desarrollan dentro de determinadas temperaturas, que se reproducen, etc.) y a partir de ello el docente podrá explicar la manera de llevar adelante experiencias que ayuden a reconocer estas características en los microorganismos. Podrán utilizar levaduras, pues estos hongos unicelulares se consiguen fácilmente y las condiciones ambientales para su desarrollo y reproducción son posibles de recrear mediante dispositivos experimentales escolares. Por otra parte, el estudio de estos microorganismos es relevante en relación con los procesos de elaboración de alimentos en los que ellos intervienen.

Algunos datos para realizar experimentos con levaduras

Es conveniente utilizar levadura seca. Para que las levaduras se desarrollen es necesario colocarlas en agua a unos 37°C, con azúcar como alimento. En estas condiciones, como consecuencia del proceso de nutrición liberan dióxido de carbono. Una evidencia de este proceso es un intenso burbujeo en el líquido y la formación de espuma en la superficie.

[1] Esto no se cumple para todos los tejidos. Por ejemplo, en una imagen microscópica de una muestra de sangre de un vertebrado se observan células separadas unas de otras y dispuestas bastante irregularmente, dependiendo de cómo quedó el preparado. También pueden verse células dispersas en un preparado de epitelio bucal humano.

Luego de unas horas de dejar a las levaduras bajo estas condiciones también es posible estudiar la reproducción de esos microorganismos. Para eso es necesario observarlas a través de un microscopio. Se podrán ver células multiplicándose por gemación. De no ser posible, el docente podrá mostrar microfotografías de levaduras durante este proceso.

Los alumnos/as podrán poner a prueba si las levaduras se desarrollan con y sin azúcar, con otros materiales para averiguar si se alimentan de ellos, a diferentes temperaturas. Es importante que el docente destaque que cada experiencia por sí sola no permite inferir que las levaduras son seres vivos, sino que es posible hacerlo a partir del conjunto de datos que aportan todas las experiencias.

Para estudiar los microorganismos beneficiosos y perjudiciales, el docente podrá presentar una diversidad de ejemplos de uno y otro tipo, para luego organizar una *búsqueda de información en distintas fuentes.*

El interés de este estudio es que los alumnos/as se aproximen a la diversidad de microorganismos y a la variedad efectos (perjudiciales y benéficos) que estos producen, y no que retengan memorísticamente los nombres y características de todos ellos. Por ello se sugiere que para esta investigación se organice la clase en grupos de modo que cada uno deba buscar información diferente. Esto dará lugar a que cada grupo de alumnos/as tenga que elaborar un informe y organizar la información recabada para comunicarla a sus compañeros y luego, en conjunto poder sistematizar y arribar a algunas conclusiones.

Este tema es propicio para abordar diferentes fuentes de información: la lectura de artículos periodísticos que hacen referencia a la utilización de microorganismos para diversos fines, la visita a algún laboratorio de análisis o la invitación a algún profesional de la medicina o del campo de la producción de productos como los quesos que aprovechan la acción de los microorganismos. En este sentido, los contenidos de este subnúcleo pueden articularse con la enseñanza de la TECNOLOGÍA.

Las funciones de los seres vivos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **La organización del cuerpo humano** Organización general del cuerpo humano en sistemas (Sistemas involucrados en: la Nutrición, en el Control y la Relación, en el sostén, protección y movimiento, en la Reproducción). Funciones principales de cada sistema y algunas relaciones entre los mismos.	**El docente planteará preguntas o situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Expresar lo que saben* acerca de la organización del cuerpo humano, oralmente y mediante la realización e interpretación de esquemas. *Intercambiar sus diferentes puntos de vista* acerca de los órganos del cuerpo, su ubicación, sus funciones. *Formular preguntas* a partir de las dudas o divergencias surgidas durante el intercambio. *Buscar información mediante la lectura de textos* para buscar respuestas a las preguntas formuladas por ellos y por el docente. *Organizar la información para comunicarla* a sus compañeros y *formular explicaciones* apoyándose en esquemas. *Sistematizar los conocimientos* acerca de los órganos y sistemas del cuerpo humano y *elaborar generalizaciones* acerca de sus funciones y de algunas de sus relaciones.
Los alimentos. Composición e importancia Funciones principales de los alimentos. Distinción entre comida, alimento y nutrientes. Noción de dieta. Los Tipos de biomateriales (proteínas, carbohidratos, lípidos, vitaminas) y nutrientes (minerales, agua) y funciones principales de cada uno, Distinción entre los animales, como heterótrofos y los vegetales, como productores de sus propios nutrientes.	**El docente presentará una colección de etiquetas, envases de alimentos y alimentos frescos a partir de la cual los alumnos/as tengan que:** *Intercambiar conocimientos y argumentar sus afirmaciones* en relación con la noción de alimento y la importancia de una buena alimentación. *Realizar exploraciones e indagaciones* mediante la lectura e interpretación de etiquetas y envases, acerca del origen y composición nutricional de distintos alimentos, identificando componentes comunes y su proporción.

	Realizar actividades experimentales para detectar nutrientes en diferentes alimentos, para identificar componentes comunes en diferentes productos y reconocer la presencia de estos componentes en los seres vivos (frutas, verduras, carnes, huevos). *Elaborar informes* sobre los resultados de las experiencias. *Buscar información mediante la lectura de textos* acerca de la composición de los alimentos y la importancia de comer una dieta variada. *Sistematizar la información* y *elaborar conclusiones* que pueden ser compartidas con los alumnos/as de otros años o de toda la escuela.
Las transformaciones de los alimentos Las transformaciones de los alimentos: alimentos obtenidos a partir de la transformación de otros alimentos y alimentos que se transforman por acción de microorganismos. Métodos de conservación de alimentos. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente presentará un conjunto de materiales (alimentos como materias primas para elaborar distinto tipo de comidas) y organizará la clase para que los alumnos/as puedan:** *Realizar observaciones sistemáticas* de las materias primas *y formular anticipaciones* acerca de sus posibles transformaciones frente a la realización de acciones sobre ellas (batir, agregar sustancias, calentar, enfriar). *Realizar actividades experimentales* para poner a prueba las anticipaciones sobre las transformaciones en los alimentos, identificando las características de los mismos en el punto de partida y en el producto final. *Elaborar cuadros de registro de datos e interpretar resultados.* Comparar distintas transformaciones distinguiendo aquellas que son producto de una acción mecánica o del agregado de sustancias o microorganismos. Establecer relaciones entre los métodos de conservación de los alimentos y el hecho de que los microorganismos son seres vivos. *Sistematizar los conocimientos y elaborar conclusiones* acerca de la importancia de la conservación de los alimentos.

Orientaciones para la enseñanza

Los alumnos/as de estas edades poseen bastantes conocimientos acerca del cuerpo humano aunque estos suelen ser incompletos, aislados y, en muchos casos también incorrectos. Estos saberes están muy arraigados ya que han sido construidos a partir de la propia experiencia, de las conversaciones con otros adultos y con sus pares. Por eso es importante dar un lugar importante a los intercambios entre los alumnos/as para que puedan expresar todo aquello que conocen, tanto oralmente como mediante gestos y esquemas de modo que se hagan explícitas las representaciones de cada uno de ellos. A partir del trabajo con este subnúcleo, se propone aproximar a los alumnos/as a una visión panorámica de los sistemas de órganos, las funciones que cumplen en el organismo y las principales relaciones que se pueden identificar entre ellos, pero sin profundizar en ninguno. En sexto año tendrán oportunidad de focalizar en las funciones de nutrición y reproducción.

Algunas situaciones problemáticas que favorecerán el intercambio de los conocimientos de los alumnos/as son: que describan el recorrido de un alimento una vez ingerido; que intenten explicar qué sucede en el cuerpo cuando recibe un cierto estímulo (contacto con muy caliente, un sonido estridente); que identifiquen las partes externas e internas del cuerpo que intervienen cuando una persona está realizando una acción (escribir, manejar un auto); que analicen cómo cambian algunos signos vitales (respiración, latido cardíaco, transpiración) cuando pasan del reposo a realizar alguna actividad física y que traten de dar explicaciones a los mismos. Durante cada una de estas situaciones el docente favorecerá que los alumnos/as se detengan en el análisis de los órganos y sistemas que participan, qué función cumple cada uno, qué interacciones se producen entre los órganos de un mismo sistema y cuáles entre órganos de distintos sistemas.

Podrán trabajar en pequeños grupos para debatir y resolver las consignas planteadas, elaborarán esquemas y escribirán sus argumentos, para luego exponer esas producciones en una puesta en común, durante la cual se promoverá el intercambio de puntos de vista y se dejarán consignadas las divergencias, las dudas y las preguntas formuladas tanto por los alumnos/as como por el docente. Estas preguntas serán el motor principal que orientará la búsqueda de información. Con la información obtenida los alumnos/as podrán revisar y ajustar las producciones elaboradas al inicio y también realizar otras nuevas, tales como modelos tridimensionales de algunos de los sistemas.

En relación con el concepto de alimento, se espera que los alumnos/as se acerquen a la idea de que los alimentos nos aportan materiales para crecer y para realizar actividades. La construcción de esta idea se ve favorecida si los alumnos/as pueden reconocer que los alimentos están compuestos por un conjunto de materiales (*biomaterial*es: lípidos, azúcares, vitaminas y proteínas; y *nutrientes*: agua y minerales), que alguno/s de ellos están presentes en la gran variedad de alimentos que consumimos, y que los alimentos es son productos o partes de otros seres vivos. En definitiva la idea central es que nos alimentamos de otros seres vivos porque todos estamos compuestos básicamente de los mismos materiales.

Las etiquetas de envases constituyen una excelente fuente de información sobre la composición de distintos alimentos que conforman la dieta humana. La idea es que puedan reconocer que muchos alimentos están compuestos por el mismo tipo de biomateriales y nutrientes, aunque estos suelen estar en distintas proporciones. Este tipo de conceptualización será posible si los alumnos/as tienen oportunidad de volcar toda la información recabada, en un cuadro que permita hacer comparaciones en cuanto a calidad y cantidad de componentes de los distintos alimentos, y elaborar generalizaciones en relación con el origen y la composición de los mismos.

Para el momento de la planificación

Para asegurar una variedad de etiquetas que den cuenta de los principales biomateriales y sus distintas proporciones, se sugiere que se seleccionen los siguientes alimentos: cacao en polvo, yogur, polenta, puré de tomate, aceite, pan envasado, manteca, gelatina sin sabor, harina, choclo y porotos enlatados, margarina, fécula de maíz, leche, fideos, galletitas con cereales, quesos crema, postres envasados.

Poner el foco: el vocabulario sobre los alimentos

Por lo general, los alumnos/as de estas edades conocen nombres como proteínas, vitaminas, etc. y los asocian con componentes importantes de los alimentos, pero no distinguen unos de otros y, muchas veces los utilizan indistintamente. Es común, por ejemplo, que asuman que alimento es sinónimo de vitamina, o sostengan que un alimento es nutritivo si tiene muchas vitaminas por que "dan mucha fuerza". También utilizan indistintamente los términos comer y alimentarse, y no suelen reparar que ciertas comidas son más alimenticias que otras porque proveen una mayor variedad de biomateriales y nutrientes. Es importante que estas ideas se pongan en circulación en clase y que los alumnos/as contrapongan sus argumentos para que puedan ser luego contrastadas y revisadas a partir de la lectura de información sistematizada. En cuanto a la función energética de los alimentos, se espera que la relacionen con las calorías que se mencionan en la información nutricional y solo se aproximen a la idea de que los alimentos aportan al cuerpo la energía necesaria para realizar todas las actividades, sin necesidad de definir ni ahondar en el concepto de energía.

La realización de *actividades experimentales* de detección de azúcares, almidón, proteínas y lípidos, constituyen otra forma de conocer la composición de los alimentos, esta vez utilizando métodos específicos. Estos experimentos brindan la oportunidad de que los alumnos/as pongan en práctica técnicas de laboratorio que involucran el uso de indicadores químicos, de muestras, de testigos y de

blancos. Al tratarse de técnicas, los alumnos/as deberán llevarlas a cabo siguiendo instructivos que indican una serie de pasos. Para que este tipo de práctica no se limite a la "aplicación de recetas" es importante que los alumnos/as comprendan el sentido de las experiencias que están realizando, qué es lo que se quiere averiguar y la relación entre esto y los pasos que se indican en las instrucciones. Del mismo modo, la discusión en clase en torno a la elaboración de los instrumentos de registro, es otra oportunidad para poner de relieve el sentido de las experiencias. Después de realizar las experiencias e interpretar los datos obtenidos, podrán contrastar y ampliar la información utilizando diversas fuentes, como tablas sistematizadas de composición nutricional, libros y artículos de divulgación.

Al abordar el estudio de la alimentación en otros seres vivos, se espera que los alumnos/as puedan comparar los animales con las plantas. Para ello podrán recuperar y ampliar los conocimientos de los alumnos/as acerca de las dietas de los animales aprendidos en años anteriores. Luego de sistematizar la variedad de dietas de los animales podrán compararlas con las de las personas y formular generalizaciones acerca de la composición, el origen y la función de los alimentos para arribar a generalizaciones del tipo: "*todos los animales se alimentan de otros seres vivos*". En relación con las plantas, no se propone que estudien la fotosíntesis sino que se aproximen a la idea de que, a diferencia de los animales, las plantas elaboran los biomateriales (azúcares, lípidos, proteínas) que requieren para reponer las partes de su cuerpo, crecer y tener energía, y que los fabrican a partir de materiales que toman del aire y del suelo o del agua.

El estudio de las transformaciones de los alimentos tiene un doble interés: por un lado profundizar en la comprensión de la composición de los alimentos y, por otras, abordar aspectos TECNOLÓGICOS vinculados con la producción de alimentos. Se espera que los alumnos/as identifiquen las distintas transformaciones que experimentan los alimentos en estos procesos, y las acciones o condiciones que provocan tales transformaciones. Por ejemplo, que al batir la leche se separan algunos componentes y se puede obtener manteca; que al mezclar la leche con un ácido se produce la coagulación y se puede obtener ricota, que al calentar las frutas se evapora el agua y el azúcar se hace caramelo. A partir de estos y otros ejemplos podrán formular algunas generalizaciones acerca de los tipos de cambios que pueden experimentar los alimentos en estos procesos.

La acción de los microorganismos sobre los alimentos puede estudiarse en sus dos aspectos: la intervención de ciertos microorganismos en la elaboración de alimentos (las bacterias lácticas en el yogur, las levaduras en el pan, etc.) y la putrefacción de los alimentos por parte de los microorganismos. En ambos casos podrán desarrollar pequeñas investigaciones que incluyan la realización de actividades experimentales (por ejemplo, fabricación de yogur, indagación de las condiciones para el desarrollo de microorganismos sobre ciertos alimentos, puesta a prueba de métodos de conservación de los alimentos).

Para que este trabajo tenga un sentido como contenido de ciencias, será necesario generar condiciones que lo distingan de la mera fabricación de productos. En este sentido se espera que los alumnos/as tengan oportunidad de organizar un trabajo sistemático de indagación mediante la formulación de anticipaciones, la elaboración de algunas hipótesis y el diseño de experimentos para ponerlas a prueba, así como la búsqueda de información en diversas fuentes bibliográficas y también mediante la consulta a especialistas científicos y técnicos de la alimentación.

Los alumnos/as comprenderán mejor el proceso de transformación si tienen oportunidad de realizar observaciones sistemáticas de las características de los materiales de partida, compararlas con las de los productos y reconocer que el cambio producido se debe al proceso realizado.

Estos casos son propicios para que los alumnos/as comiencen a acercarse a una manera de representar los cambios con esquemas del tipo siguiente:



El docente orientará a los alumnos/as en la interpretación de cada símbolo, y promoverá que los alumnos/as elaboren sus propios esquemas reemplazando en cada cuadro lo que corresponda en función de los materiales y la transformación con la que experimentaron. Estos esquemas podrán ser analizados y comparados para establecer algunas generalizaciones como: *un mismo material de partida puede dar como resultado diferentes productos según la transformación que se opere en él, por ejemplo en el caso de la leche, la transformación es diferente si se la bate o si se le agrega ácido.*

El mundo físico

El sonido y los materiales	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Las fuentes de sonido.** La vibración de los objetos como fuente de sonido.	**El docente entregará a los alumnos/as una colección variada de objetos y organizará una situación en la cual los alumnos/as tengan que:** *Realizar exploraciones* que les permita relacionar la producción de sonidos con la vibración de los objetos.
La propagación del sonido La rapidez de la propagación del sonido en el aire. La propagación del sonido en diferentes medios. La imposibilidad de propagación del sonido en vacío. El eco como el rebote del sonido en superficies de un material diferente al del medio en que se propaga.	**El docente presentará casos , planteará algún problema y organizará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Formular hipótesis* acerca de la propagación del sonido en distintos medios materiales, y a partir de ellas *diseñar y realizar experimentos* para ponerlas a prueba. *Buscar información mediante la lectura de diversos textos* referidos a la propagación del sonido en distintos medios. Contrastar los resultados obtenidos en los experimentos con la información sistematizada, y *elaborar generalizaciones.* *Reflexionar, intercambiar ideas y exponer sus argumentos* acerca de cómo y por qué se produce el eco. *Realizar actividades experimentales y buscar información mediante la lectura de textos y otras fuentes* que les permita *establecer generalizaciones* acerca de las condiciones para la producción del eco.
El proceso de audición El tímpano como vibrador. El espectro de sonidos audibles para el ser humano y para otros animales.	**El docente organizará situaciones en las que los alumnos/as tengan que:** *Buscar información mediante la lectura de textos y/o la interpretación de esquemas gráficos* acerca de la estructura interna del oído humano y su relación con el sonido como vibración. Reflexionar acerca de las consecuencias que tienen sobre la audición los sonidos de mucha intensidad, y elaborara conclusiones sobre el cuidado de los oídos. *Realizar e interpretar modelos* del oído humano que hagan hincapié en la vibración del tímpano para la recepción y transmisión del sonido. Reflexionar acerca del modelo como un representación limitada de la realidad con fines de estudio.
Diversidad de sonidos Diversidad de sonidos según la forma de producirlos: intensidad o volumen del sonido. Diversidad de sonidos según el objeto que funciona como fuente sonora: altura de los sonidos: agudos y graves. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente ofrecerá un instrumento musical y organizará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** Percibir los distintos sonidos que puede producir el instrumento e identificar sus atributos: intensidad, altura y timbre. *Realizar pruebas experimentales con control de variables* que les permita reconocer que la altura del sonido que produce un objeto en vibración depende de su longitud. *Buscar información mediante la lectura de diversos textos y mediante explicaciones del docente* acerca de los atributos de los sonidos, y de la relación entre la longitud de los objetos en vibración y la altura del sonido que producen. *Elaborar generalizaciones.*

Orientaciones para la enseñanza

El trabajo con estos contenidos apunta a la construcción de algunas nociones básicas en relación con el sonido. Por una parte que este se origina en la vibración de los objetos, que las propiedades del sonido dependen de las características (material, tamaño, forma) de los objetos que lo producen, que la propagación del sonido consiste en la transmisión de la vibración a través de los medios por los que se propaga, que no hay propagación en el vacío puesto que no hay ningún medio vibre, y que el mecanismo de audición implica también un mecanismo de vibración como receptor del sonido. Sobre la transmisión del sonido, los alumnos/as poseen una noción intuitiva de que los sonidos llegan hasta nuestros oídos a través del aire. Se propone desarrollar estos contenidos apoyándose en estas ideas intuitivas y avanzar hacia la interpretación de la propagación del sonido entendida como el resultado de la vibración de un medio material. No se pretende abordar el concepto de onda pues implica concebir al aire formado por partículas submicroscópicas y esto resulta muy complejo para los niños/as de estas edades.

Para aproximar a los alumnos/as a la idea de que la producción de un sonido se debe a la vibración de algún material se propone hacer vibrar objetos como banditas elásticas estiradas, reglas plásticas sostenidas por un extremo, cuerdas tensadas, y/o un diapasón, y percibir los sonidos que se producen. En todos estos casos los alumnos/as podrán apreciar el movimiento vibratorio y relacionarlo con el sonido que perciben. También podrán explorar e identificar los objetos que vibran en una diversidad de situaciones que se presenten a través de relatos y/o imágenes. En una instancia de conceptualización leerán textos expositivos sobre el tema. Las exploraciones basadas en producir sonidos en distintos medios (aire, agua, hilos, barras metálicas, papel) posibilitarán a los niños/as verificar que en todos los casos se percibe un sonido, aunque de características diferentes según el material. La lectura de textos les permitirá explicar los resultados utilizando la noción de propagación, comprender que en el vacío no se transmite el sonido y arribar a una generalización del tipo "*para que un sonido se propague se necesita de un medio material*".

El estudio del eco, es una buena oportunidad para profundizar la idea de la relación entre el sonido y el medio en que se propaga, y lo que sucede cuando se encuentra con algún obstáculo. A partir de lo estudiado sobre la propagación, los alumnos/as tendrán oportunidad de analizar casos en los que se produce el eco y elaborar explicaciones personales para el fenómeno. Para ello el docente podrá proponer el análisis de diversas situaciones y la realización de experiencias sencillas como la siguiente: colocar un plato hondo sobre una mesa, y sobre él, a unos centímetros de su fondo, sostener con la mano un reloj de bolsillo. Acercar al oído otro plato buscando la disposición adecuada entre el reloj, el oído y los platos (lo que se consigue después de una serie de pruebas), hasta que se oiga el tic-tac como si procediera del plato colocado junto al oído. Los alumnos/as podrán aportar otros ejemplos basados en experiencias personales, y a partir de todas las situaciones analizadas elaborar generalizaciones.

Respecto del oído humano y la audición, se espera que los alumnos/as puedan interpretar el funcionamiento de este sistema en relación con la captación de las vibraciones que se propagan por el aire y su transmisión desde el tímpano hasta el oído interno, sin describir minuciosamente cada una de las partes de este órgano. Los alumnos/as podrán interpretar esquemas y dibujos simples que representen los componentes del sistema auditivo y relacionarlos con la transmisión de la vibración sonora en su interior. Podrán realizar una descripción del tipo: "l*a membrana del tímpano vibra por la perturbación del aire que está en contacto con ella, esta vibración es captada por los huesecillos y provoca la agitación del líquido del oído interno*".

Para caracterizar los sonidos según la altura, los alumnos/as explorarán y compararán los sonidos que producen distintos objetos y materiales. Por ejemplo, cuerdas con la misma tensión, del mismo material y grosor pero de distinta longitud, o del mismo material, longitud y grosor y variar la tensión (en ambos casos se modificará la altura). La información obtenida mediante experiencias de este tipo se ampliará con la lectura de textos expositivos acerca de los atributos del sonido, intensidad, timbre y altura.

La Tierra y el Universo

La Tierra	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **La esfericidad de la Tierra** La forma esférica de la Tierra.	**El docente presentará problemas y organizará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Hablar sobre lo que saben* acerca de la forma de la Tierra, discutir y *expresar sus puntos de vista y argumentar sus afirmaciones* acerca de su forma plana o esférica. Acceder a información sobre las ideas de distintas culturas acerca de la forma de la Tierra y compararlas con sus afirmaciones. *Leer e interpretar imágenes* de la Tierra vista desde el espacio y *elaborar generalizaciones* sobre la forma del planeta. *Intercambiar y argumentar posiciones* en torno a la resolución de problemas que relacionen la permanencia de los objetos sobre la Tierra con la fuerza de gravedad. *Formular explicaciones orales apoyándose en maquetas* sobre la esfericidad de la Tierra.
Movimientos aparentes de los astros. Los cambios de posición del Sol y las demás estrellas a lo largo del tiempo, vistos desde la Tierra.	**El docente organizará situaciones de observación sistemática del cielo diurno y nocturno en las que los alumnos/as tengan que:** *Registrar cambios y regularidades* a lo largo de diferentes períodos: la posición del Sol a lo largo del día, a una misma hora en distintos meses del año, la posición de las estrellas en la misma noche a distintas horas, y a la misma hora en distintas noches. Responder a problemas y preguntas con esas observaciones. *Elaborar registros gráficos* de las observaciones. *Formular explicaciones personales* acerca de los cambios y regularidades observados.
Movimientos reales: el movimiento de la Tierra El movimiento de rotación. El movimiento de traslación. La órbita de la Tierra. Las estaciones. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente pondrá a disposición de los alumnos/as materiales (textos, imágenes, maquetas) y planteará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Buscar información mediante la lectura en textos y otras fuentes* acerca del movimiento real y aparente de los astros para establecer relaciones con las observaciones realizadas. *Interpretar explicaciones, esquemas y modelizaciones* realizadas por el docente sobre los movimientos de la Tierra, la sucesión de días y noches y las estaciones del año. *Reflexionar y argumentar* acerca de las diferencias de temperatura y de duración del día y la noche en las distintas estaciones del año, y las diferencias entre los hemisferios sur y norte. Sistematizar los conocimientos y elaborar conclusiones acerca de la forma de la Tierra y sus movimientos.

Orientaciones para la enseñanza

Las ideas acerca de que la Tierra es esférica y que se mueve alrededor del Sol y sobre sí misma suelen ser parte del acervo cultural con el que los alumnos/as llegan a esta etapa de la escolaridad. Sin embargo, por lo general, no cuentan con argumentos para sostener tales afirmaciones. El tratamiento de estos contenidos estará centrado en que los alumnos/as puedan reflexionar acerca de esos conocimientos socialmente aceptados y "naturalizados", y relacionarlos con un conjunto de datos provenientes de diversas experiencias y de observaciones sistemáticas, así como también con información obtenida mediante la lectura de textos de diversas fuentes.

La percepción cotidiana respecto de la forma y movimientos de la Tierra (su apariencia plana y la

sensación de que es el sol y las estrellas quienes se mueven) se contrapone a las explicaciones científicas construidas mediante procesos de abstracción y modelización. En este sentido, se espera que los alumnos/as puedan diferenciar los hechos observados de las explicaciones que permiten interpretarlos, y tengan la oportunidad de conocer que las ideas acerca de la esfericidad y de los movimientos de la Tierra fueron cambiando, y que motivaron intensos debates a lo largo de la historia. Por ejemplo, en relación con la forma de la Tierra, podrán trabajar con textos y representaciones que muestren cómo la imaginaban en la antigüedad, identificando hechos y observaciones que pudieran servir como argumentos para sostener o contraponer esas ideas (los barcos aparecen y desaparecen gradualmente en el horizonte; hay estrellas que se ven en algunos lugares del planeta y no en otros, o se las ve en diferentes posiciones respecto del horizonte; fue posible emprender un viaje marítimo saliendo de un punto en una dirección y retornando al mismo desde la opuesta), y luego incorporar información con la que se cuenta actualmente, por ejemplo, mediante la interpretación de imágenes satelitales.

La observación sistemática del cielo con registros gráficos es una herramienta para que los alumnos/as puedan contar con datos recogidos durante varios días acerca de los movimientos aparentes de los astros. El análisis de estos datos permitirá identificar cambios y regularidades que podrán ser correlacionadas con las explicaciones de la antigüedad acerca de los movimientos de los astros así como también con las explicaciones actuales. Aunque en ciudades muy iluminadas puede resultar dificultosa la observación del cielo por las noches, es importante generar alguna situación para que los alumnos/as tengan la oportunidad de realizarla. En el cielo nocturno podrán localizar una constelación (por ejemplo, la Cruz del Sur) y registrar su posición en distintos momentos del año. También podrán identificar algunos planetas, como Venus y Marte, y registrar en distintos días sus posiciones relativas respecto de alguna referencia. Con los datos obtenidos, y mediante la interpretación de mapas del cielo Boreal y Austral podrán establecer comparaciones entre el cielo que se visualiza en el hemisferio Sur y en el hemisferio Norte. Se podrán complementar estas observaciones directas con el análisis de otras representaciones gráficas o imágenes obtenidas en diversas fuentes, así como también con la visita a algún observatorio o centro especializado, si esto fuera posible.

Respecto del cielo diurno podrán realizar observaciones sistemáticas del recorrido aparente del Sol, diseñar dispositivos (gnomon, reloj de Sol) para estudiar sistemáticamente cómo cambia la sombra de un objeto a lo largo del día. Este trabajo se complementará con la interpretación de textos, esquemas y dibujos que aporten información referida a las teorías geocéntrica y heliocéntrica y a los debates históricos en torno a ellas, con el propósito de que los alumnos/as puedan elaborar explicaciones para estas observaciones desde ambas teorías y puedan comparar unas con otras.

Poner el foco: las estaciones y la inclinación del eje terrestre

---

Respecto de los movimientos reales de la Tierra, los alumnos/as de estas edades no suelen tener dificultades en comprender el movimiento de rotación y su relación con la sucesión de días y noches. También asocian los cambios en las estaciones al movimiento de traslación, pero piensan erróneamente que se deben a la mayor o menor cercanía de la Tierra al Sol, y no suelen tener en cuenta la incidencia fundamental que tiene la inclinación del eje terrestre en la generación de las estaciones. Las ideas de los alumnos/as en este sentido pueden cuestionarse con preguntas referidas a las diferencias de temperatura en los dos hemisferios en una misma época del año (fenómeno que no puede explicarse si se toma en cuenta la distancia al sol).

Se podrán presentar situaciones que permitan contrastar las condiciones climáticas y la duración de los días y las noches en un punto ubicado en el Ecuador, otros, en cada uno de los polos y en la Provincia de Buenos Aires. Luego podrán interpretar diversos esquemas que representen los movimientos de traslación y rotación de la Tierra, y modelizar dichos movimientos. Se espera que se analicen especialmente: las distintas posiciones de la Tierra respecto del Sol durante un año, la inclinación del eje del planeta y la incidencia de la luz solar en distintas zonas, así como las distintas posiciones de un

mismo punto del planeta durante una rotación completa. Partiendo de las distintas representaciones y modelos elaborados, los alumnos/as podrán establecer relaciones entre las situaciones y planteadas y las explicaciones dadas.

El Universo	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **El Sistema Solar** El Sistema Solar y sus componentes. La Tierra en el Sistema Solar.	**El docente pondrá a disposición de los alumnos/as información en forma de textos e imágenes acerca del Sistema Solar y organizará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Leer e Interpretar los textos e imágenes* a partir de preguntas formuladas por ellos o por el docente, y acceder a información a partir de las explicaciones brindadas por el docente. *Interpretar modelos* del sistema solar y reflexionar acerca de los límites de los modelos para representar la realidad. *Formular explicaciones orales utilizando esquemas y modelos* que representen el sistema solar tomando algunos de sus rasgos (tamaños relativos, distancias a escala, características de los planetas, etc.). **El docente brindará oportunidad de elaborar tablas comparativos sobre las características de los distintos planetas del Sistema Solar (tiempo de revolución alrededor de sí mismos, el tiempo de traslación alrededor del Sol, la distancia al Sol, los satélites de cada uno, etc.), y planteará una variedad de preguntas y problemas que promuevan a los alumnos/as a:** *Buscar información mediante la lectura de textos e imágenes* acerca de las características de los planetas, *registrar los datos y elaborar cuadros comparativos.* *Interpretar los datos de las tablas comparativas* según distintos parámetros para elaborar generalizaciones acerca de los diferentes rasgos de los planetas. Comparar los tamaños de los planetas y demás componentes del Sistema Solar y las distancias al Sol utilizando la noción de magnitudes características.
Modos de conocer: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	

Orientaciones para la enseñanza

El desarrollo de estos contenidos permitirá profundizar y ampliar lo trabajado acerca de la forma y los movimientos de la Tierra y de su relación con los cambios y permanencias que se observan en el cielo. En esta instancia el trabajo estará destinado a sentar algunas bases para que los alumnos/as puedan fundamentar ciertos saberes aceptados acerca de la conformación del Sistema Solar (por ejemplo, que la Luna gira alrededor de la Tierra, que todos los planetas del sistema giran alrededor del Sol). En este sentido, el estudio del Sistema Solar se centrará principalmente en establecer comparaciones y relaciones que permitan identificar las semejanzas y diferencias entre estrellas, planetas, satélites y asteroides.

La búsqueda de información sobre las características de los planetas así como la interpretación de diversas representaciones gráficas (láminas, infografías, modelos tridimensionales) tiene como propósito que los alumnos/as accedan a un panorama de la complejidad del sistema solar, pero no se espera que memoricen toda esa información. La organización de la información en tablas, cuadros y diagramas, favorecerá el establecimiento de comparaciones y relaciones cuyo análisis permitirá arribar a generalizaciones sobre el comportamiento de los planetas en el sistema solar. Por ejemplo, podrán comparar la distancia que hay entre cada planeta y el Sol, las temperaturas máximas y mínimas reinantes en cada planeta, la composición de la atmósfera, la presencia de agua, las dimensiones, el tiempo que tardan en hacer una rotación completa (un *día*) y una traslación completa (un *año*), y luego interpretar esos datos proponiendo relaciones

tales como: *que a mayor distancia respecto del Sol las temperaturas son más bajas; que un año en un planeta más alejado del Sol dura más que un año en uno más cercano; que la duración de un día en un planeta depende de la rapidez con que rota ese planeta y del tamaño del mismo, que la presencia de agua y el estado en que se encuentra guarda relación con las temperaturas imperantes.* También podrán establecer comparaciones focalizando en las condiciones para el desarrollo de la vida en la Tierra y en los otros planetas, centrándose en características como la distancia al Sol, las temperaturas, la composición de la atmósfera, la presencia de agua, la duración de los días (periodo de luz y oscuridad).

En el desarrollo de estas actividades en las que se comparan los tamaños de los diferentes planetas y sus distancias al Sol, es importante tener en cuenta que los alumnos/as no están habituados a manejarse con estos órdenes de magnitud. El docente podrá invitar a los alumnos/as a que reflexionen, por ejemplo, acerca de por qué todas las distancias al Sol se expresan en millones de kilómetros en lugar de utilizar simplemente los kilómetros. Para favorecer que los alumnos/as se representen estas magnitudes, se los instará a que establezcan comparaciones entre distancias conocidas para ellos y estas nuevas a partir de preguntas del tipo ¿cuántos mástiles de bandera entrarán entre la Tierra y la Luna, y cuántos entre la Tierra y el Sol? o ¿cuántas veces entra la distancia de Buenos Aires a Mar del Plata entre la Tierra y el sol? Los alumnos/as podrán advertir que mientras que habitualmente en la Tierra nos manejamos con magnitudes no mayores a los miles de kilómetros, en el sistema solar, las distancias características nunca se miden en menos del millón de kilómetros.

La construcción de modelos tridimensionales diseñados por los alumnos/as, realizada como resultado del trabajo de búsqueda, interpretación y organización de información, permite poner en juego lo aprendido acerca de las características del Sistema Solar. Es importante que en este tipo de actividad se privilegie la reflexión acerca de las analogías implicadas en estas representaciones, es decir, qué se pretende representar mediante el modelo y qué no. Por ejemplo, en los modelos tipo maqueta es posible representar las ubicaciones relativas de los planetas entre sí y respecto del Sol, pero difícilmente se respete la escala que permita dar cuenta de las distancias relativas; se puede utilizar una escala que de idea de los tamaños relativos de los planetas; se puede mostrar la forma aproximada de las órbitas, pero no es posible recrear los movimientos de todos los astros en simultáneo.

Indicadores de avance

Al finalizar quinto año los alumnos/as habrán transitado por situaciones que les permitirán avanzar en:

- Utilizar correctamente el termómetro de laboratorio.
- Fundamentar las variaciones de temperatura de dos cuerpos cuando se ponen en contacto estando a distinta temperatura basándose en los resultados de experiencias, y en la noción de equilibrio térmico.
- Identificar las diferencias entre los sólidos, los líquidos y los gases a partir de propiedades que los distinguen.
- Relacionar los cambios de estado de los materiales y la acción del calor, utilizando información proveniente de los resultados experimentales y de la bibliografía.
- Argumentar que los microorganismos son seres vivos poniendo en juego los conocimientos acerca de sus funciones básicas (alimentación, reproducción) y utilizando los datos resultantes de la experimentación haciendo referencia a las condiciones adecuadas para desarrollarse (ciertas temperaturas, alimentos).
- Comparar el tamaño de los microorganismos con otros seres vivos u objetos haciendo referencia a las magnitudes características.
- Describir la organización general del cuerpo humano, las estructuras, funciones y relaciones entre algunas de ellas, utilizando diferentes recursos (imágenes, esquemas, textos).
- Utilizar los datos sobre la composición de los alimentos organizados en cuadros para apoyar las ideas acerca de que los biomateriales forman parte de los seres vivos y que esa es la razón por la que necesitamos alimentarnos.
- Distinguir entre animales y plantas por su forma de alimentación.
- Representar mediante esquemas o interpretar esquemas relacionados con las transformaciones

de los alimentos, teniendo en cuenta los materiales de partida, el tipo de transformación y los productos.

- Argumentar que la acción de los microorganismos sobre los alimentos tiene relación con sus características como seres vivos, apoyándose en la información recabada tanto en actividades experimentales como en las consultas en diversas fuentes bibliográficas.
- Argumentar que los sonidos son el resultado de la vibración de los objetos y materiales basándose en los resultados experimentales y en la información sistematizada.
- Interpretar la transmisión del sonido en términos de la propagación de vibraciones a través de un medio material. Reconocer que se puede propagar a través de diferentes medios, y que no se propaga en vacío.
- Interpretar el funcionamiento del oído humano y la audición en relación con la captación de las vibraciones que se propagan por el aire y su transmisión desde el tímpano hasta el oído interno. Interpretar los modelos del oído en relación con la captación de vibraciones, como una representación limitada de la realidad con fines de estudio.
- Argumentar que la Tierra tiene forma esférica utilizando los resultados de observaciones sistemáticas del cielo diurno y nocturno, imágenes satelitales de la Tierra tomadas desde el espacio y la información obtenida de distintas fuentes.
- Utilizar para describir las regularidades de dicho movimiento.
- Reconocer los movimientos reales de los astros y diferenciarlos de los aparentes, a partir de los resultados obtenidos en observaciones sistemáticas del cielo nocturno y de la lectura e interpretación de información sistematizada.
- Argumentar que la sucesión de las estaciones climáticas se debe a la inclinación del eje de rotación terrestre respecto de su órbita de traslación alrededor del Sol y no a la distancia Tierra-Sol. Relacionar estos conceptos con las diferencias Norte-Sur.
- Explicar la sucesión del día y la noche y de las estaciones climáticas mediante la elaboración de esquemas gráficos.
- Identificar y diferenciar los distintos objetos del Sistema Solar.
- Utilizar tablas comparativas con información de los distintos planetas del Sistema Solar para organizar los datos, compararlos, establecer relaciones entre los datos y elaborar generalizaciones a partir de ellos. Utilizar la noción de magnitudes características para comprar distancias y tamaños en el Sistema Solar.
- Representar y/o interpretar esquemas y modelizaciones del Sistema Solar para explicar sus componentes y estructura.
- Analizar críticamente esquemas, dibujos o modelos elaborados por los propios alumnos/as, y proponer mejoras o ajustes dando razones basadas en lo que han investigado y aprendido.
- Trabajar en grupo organizadamente durante el desarrollo de actividades experimentales, con o sin la orientación de un instructivo para realizar y registrar la experiencia.
- Elaborar cuadros o tablas de registro de datos, de resultados obtenidos en actividades experimentales e interpretarlos.
- Reconocer las variables intervinientes en una situación experimental y explicar la necesidad de modificar sólo una por vez.
- Localizar en textos información referida a los conceptos estudiados, utilizando el índice y elementos paratextuales.
- Seleccionar e interpretar la información de un texto dado según un propósito específico.
- Comunicar en forma oral y escrita lo aprendido y elaborado en grupos.
- Organizar la información por escrito y exponerla oralmente a un público que no conoce el tema.

Sexto año

Los materiales

Interacciones entre los materiales	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Las mezclas y las soluciones** Diferencias entre mezcla y solución en cuanto a las características visibles a simple vista, con lupa y con microscopio. Componentes de una solución: solvente y soluto. Distintos solventes. El agua como solvente universal. Soluciones diluidas y concentradas. Los métodos de separación de las mezclas y de las soluciones. Separación de soluciones sólido-líquido y líquido-líquido: Destilación.	**El docente ofrecerá una variedad de materiales y organizará situaciones en las que los alumnos/as tengan que:** *Explorar sistemáticamente* qué cambios se observan al mezclarlos. *Diseñar y desarrollar experiencias* para separar las mezclas realizadas. *Comparar* distintos métodos de separación. *Reflexionar* acerca de la relación entre los métodos de separación y las características de los materiales que forman las mezclas. *Preparar y explorar* diversos tipos de soluciones en cuanto al estado de agregación de sus componentes y a la proporción de soluto y solvente. *Registrar sistemáticamente* los resultados obtenidos en las exploraciones. *Buscar información* en textos y otras fuentes.
Las transformaciones químicas Noción de transformación química. Distinción entre transformaciones químicas y cambios de estado. La combustión como una transformación química particular. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente propondrá la realización de una diversidad de experiencias a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Observar, analizar o realizar experiencias* de interacción entre materiales en las que se produzcan transformaciones químicas. *Describir y comparar* los materiales iniciales y finales. *Comparar* las transformaciones químicas con las mezclas y las soluciones. *Realizar experiencias* que permitan comparar las transformaciones químicas por acción del calor con los cambios de estado. **Organizar una situación de lectura de textos en la cual los alumnos/as tengan que:** *Buscar información* ampliatoria acerca de las soluciones, los métodos de separación de materiales y las transformaciones químicas por acción del calor. *Elaborar generalizaciones* acerca de los fenómenos estudiados.

Orientaciones para la enseñanza

Los alumnos/as de sexto año han adquirido experiencia (dentro y fuera de la escuela) en relación con la diversidad de materiales que existen y con algunas interacciones que se producen entre ellos. En esta instancia se espera que los alumnos/as puedan caracterizar a las soluciones, relacionar las propiedades de los componentes con los métodos que se usan para separarlos y conocer solventes distintos del agua. Además, avanzarán comparando y distinguiendo las distintas interacciones que se producen entre los materiales cuando se mezclan (mezclas comunes, soluciones y transformaciones químicas), o cuando interactúan con el calor (cambio de estado o transformación química).

Para que los alumnos/as exploren distintas mezclas es importante ofrecerles materiales que presenten una diversidad de características y proponerles que los mezclen según instrucciones del docente.

Para el momento de la planificación

Los materiales para las mezclas podrán ser: arena, arroz, viruta de madera, limaduras de hierro, piedras pequeñas, arcilla en polvo, talco, agua, aceite, alcohol, azúcar, sal. Las instrucciones deberán contemplar que se formen mezclas que se diferencien entre sí según se distingan o no los componentes a simple vista, por ejemplo: arena y arroz; arena y piedras; agua y aceite; arena y limaduras de hierro, azúcar y arroz (se ven a simple vista); mayonesa, aceite y agua, bronceador, jarabes medicinales, té, dentífrico, gaseosas (no se distingan a simple vista pero sí con el microscopio); soluciones tales como agua y azúcar, agua y sal, manteca en aguarrás (no se distinguen ni con el microscopio). Por otra parte deberán admitir diversos métodos de separación: manuales, tamización, imantación, solubilización y destilación, etc.

Los alumnos/as compararán y clasificarán las mezclas teniendo en cuenta estas dos variables: si se distinguen o no sus componentes y los métodos de separación.

Por lo general los alumnos/as no reparan en que una sustancia puede ser soluble en agua pero no en otros líquidos, o que sustancias que no se disuelven en agua pueden disolverse en otros solventes (por ejemplo la pintura en el aguarrás o el esmalte en el quitaesmalte). Para trabajar sobre estos aspectos, podrán investigar el comportamiento de varias soluciones de un mismo soluto con distintos solventes, y varias soluciones de un mismo solvente con distintos solutos. Por ejemplo, podrán diferenciar qué materiales son solubles en agua y cuáles en otros líquidos y relacionar estos datos con situaciones cotidianas (por ejemplo, qué solventes se utilizan para lavar determinadas manchas, cómo se explica que el esmalte no se quite con agua, qué diferencia hay entre la pintura al agua y la pintura al esmalte, etc.). Mediante una búsqueda de información en distintas fuentes (consultas a especialistas, visitas a instituciones, bibliografía especializada, notas periodísticas) avanzarán en el estudio de las propiedades del agua como solvente universal. Por ejemplo diferenciar entre agua potable, agua destilada, aguas dulces y saladas; relacionar las propiedades del agua con los procesos de contaminación.

Para trabajar la separación de soluciones sólido en líquido o líquido en líquido, lo ideal es realizar una destilación. En caso de no contar con los materiales para armar un destilador se podrá construir un dispositivo más sencillo que permita a los alumnos/as visualizar la separación de una solución aunque no se recuperen todos los componentes de la misma. Por ejemplo, calentar en un recipiente transparente una pequeña solución de agua y sal hasta lograr la evaporación total del agua, y visualizar los cristales que quedan en el recipiente. Esto permitirá analizar el fundamento del método, relacionarlo con lo estudiado en 5º año acerca de los cambios de estado, y proponer a los alumnos/as que completen el diseño del destilador de modo que se pueda recuperar el agua que se evapora. También podrán averiguar las temperaturas de ebullición/condensación de los componentes de otras soluciones (por ejemplo, o alcohol etílico y agua) y anticipar cómo las separarían mediante una destilación. Esto permitirá elaborar generalizaciones acerca de la destilación como método para separar soluciones de sólidos en líquidos y de líquidos en líquidos. En todos los casos será importante destacar que cuando se prepara una solución, los componentes siguen siendo los mismos y es posible separarlos por destilación. Esta idea se retomará más adelante para establecer comparaciones entre las soluciones y las combinaciones químicas de dos o más materiales.

Para que los alumnos/as diferencien las transformaciones químicas de las interacciones estudiadas anteriormente el docente podrá proponer la comparación entre las interacciones entre materiales que dan lugar a mezclas (por ejemplo aguarrás y manteca) y las que provocan transformaciones químicas por interacción entre materiales (por ejemplo bicarbonato y vinagre). También podrán comparar interacciones con el calor que provocan transformaciones químicas (combustión) de aquellas que dan lugar a cambios de estado.

En todos los casos se centrarán en reconocer si se forma algún producto distinto de los materiales de partida y para esto será indispensable realizar una observación y registro sistemático de cada material, antes y después de realizar cada experiencia. Luego el docente podrá proponer la elaboración de algún producto que involucre más de un tipo de cambio para que los alumnos/as puedan identificarlos y describirlos. Por ejemplo, preparar una masa y cocinarla.

El trabajo con los contenidos de esta unidad es muy propicio para promover la elaboración de informes. El docente ofrecerá a los alumnos/as un espacio en la clase para que puedan elaborar sus informes, ponerlos a consideración del grupo total, discutirlos y reelaborarlos.

Los seres vivos

Interacciones entre los seres vivos y el ambiente	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Los ambientes que habitan los seres vivos** Clasificación de distintos tipos de ambientes. Diversidad de estructuras (características internas y externas) y funciones comunes en los organismos animales y vegetales que habitan un mismo tipo de ambiente.	**El docente entregará a los alumnos/as una colección variada de imágenes de animales y vegetales característicos de ambientes determinados y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Intercambiar ideas y dar argumentos* acerca de la diversidad de ambientes y sus características, así como de algunas características que comparten los seres vivos de un mismo ambiente y algunas de las relaciones que existen entre ellos y con el ambiente.
Las relaciones entre los seres vivos y con el ambiente Noción de especie. Diversidad de comportamientos en las distintas especies que habitan un mismo ambiente. Relación entre diversidad de características (estructuras internas y externas) y comportamientos con la diversidad de ambientes en los que habitan los seres vivos. Noción de población.	**El docente ofrecerá materiales y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Buscar información y analizarla* mediante la lectura de textos y otras fuentes acerca de diversos ambientes y de las maneras en que los seres vivos se relacionan con estos y entre sí (relaciones de alimentación entre animales de distintas especies o entre animales y vegetales, relaciones de competencia entre animales y entre vegetales, modificaciones en el ambiente por parte de animales y vegetales). *Sistematizar y organizar la información* para comunicarla oralmente a la clase.
Los cambios en los ambientes y su relación con los seres vivos Extinción de las especies. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente presentará información sobre casos de animales y vegetales actuales en peligro de extinción y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Establecer relaciones* entre las necesidades y modos de vida de los seres vivos y la influencia que sobre estos provocan los cambios ambientales. *Reflexionar y argumentar* acerca de la influencia de los cambios en las condiciones ambientales en la posibilidad de reproducirse, alimentarse y en el número y frecuencia de nacimientos característicos de cada especie. *Establecer relaciones* entre la influencia de los cambios en las condiciones ambientales y la disminución progresiva del número de individuos de una población. *Reflexionar e intercambiar* puntos de vista acerca del cuidado del ambiente y de la preservación de las especies.

Orientaciones para la enseñanza

A lo largo de la escuela primaria, los alumnos/as han tenido oportunidad de construir algunas ideas acerca de la diversidad de los seres vivos. También han aprendido que existe una relación entre las estructuras biológicas, las funciones que cumplen y el ambiente en que habitan. En sexto año se profundizará en el estudio de la manera en que los organismos están adaptados al ambiente en que viven, poniendo el acento en el análisis de una diversidad de ambientes y de los organismos que habitan en ellos, así como en las consecuencias de los cambios ambientales sobre la subsistencia de los mismos.

Para desarrollar estos contenidos el docente podrá seleccionar ejemplos de distintos ambientes de nuestro país, que den cuenta de la diversidad de climas, suelos, relieves y de la variedad de plantas

y animales que en ellos habitan. Se propone que los alumnos/as establezcan relaciones pertinentes entre las características morfológicas, fisiológicas y de comportamiento de los organismos y las condiciones físicas del ambiente que habitan. Este tema es propicio para que los alumnos/as consulten, además de las fuentes convencionales de información, artículos de divulgación científica y/o informes de investigación, en los cuales podrán encontrar casos para analizar algunas relaciones particulares entre distintos organismos, y entre organismos y ambiente. Mediante la lectura de estos artículos, tendrán la oportunidad de interpretar gráficos de diversos tipos, tablas, cuadros, esquemas, mapas. También podrán enriquecer la búsqueda de información mediante entrevistas a especialistas, visitas a algún Museo de Ciencias Naturales, Jardín Zoológico, Jardín Botánico, parque o Reserva Natural. Para sintetizar y comunicar la información los alumnos/as podrán modelizar ambientes mediante maquetas, láminas, etc.

Al estudiar las adaptaciones de los organismos al ambiente, será necesario poner el acento en que estas no son producto de la relación particular de un individuo con el medio, sino que son características de cada especie y que se transmiten de generación en generación. Se espera aproximar a los alumnos/as a la noción de especie como conjunto de organismos que pueden cruzarse entre sí y dejar descendencia fértil, y a la idea de que, al estudiar un ambiente determinado siempre se estudian las poblaciones y no los individuos aislados.

Acerca del proceso de extinción de especies, por lo general los alumnos/as piensan que solo es causada por la acción humana, como la caza indiscriminada de animales o el uso irracional de especies vegetales. Esta idea se ve reforzada por los mensajes de las organizaciones ecologistas que se difunden a través de los medios de comunicación. El docente podrá ayudar a los alumnos/as a interpretar este fenómeno desde una perspectiva más amplia. Por una parte, se pueden dar a conocer ejemplos de las numerosas extinciones masivas ocurridas a lo largo de la historia de la Tierra, mucho antes de que los seres humanos la poblaran; por otra, se pueden presentar casos de especies en peligro de extinción para analizar las explicaciones que los científicos proponen, entre ellas la acción humana. En este contexto, una propuesta para los alumnos/as puede ser la reflexión sobre la importancia de la PRESERVACIÓN DE ESPECIES y el análisis acerca de posibles acciones a realizar.

Se recomienda articular estos contenidos con los del núcleo "La Tierra y el Universo" referidos a los cambios en el planeta. El conocimiento de que la Tierra es un planeta en continua transformación, y de que algunos de esos cambios tardan miles o millones de años en hacerse visibles constituye un aporte inestimable para que los alumnos/as comprendan que las relaciones organismos-ambiente son consecuencia de un proceso a largo plazo en el cual intervienen numerosas variables.

Las funciones de los seres vivos	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Relación sistemas digestivo-circulatorio** Sistema digestivo en humanos: componentes y funciones principales. Sistema circulatorio: circuitos menor y mayor y funciones principales. Relación entre los sistemas: noción de Nutrición. Sistemas digestivos y circulatorios en otros animales.	**El docente promoverá la recuperación de los aprendizajes alcanzados en 5to año sobre los alimentos y generará situaciones a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Expresar sus puntos de vista y argumentar sus afirmaciones* acerca de la importancia de los alimentos, y la función de la digestión y la circulación. *Formular preguntas* para ampliar los conocimientos que poseen. *Buscar información mediante la lectura de textos y otras fuentes* sobre las funciones de digestión y circulación en humanos y otros animales, y comparar estas funciones en distintos grupos de animales y *elaborar generalizaciones* acerca de la unidad de funciones y la diversidad de estructuras y comportamientos. Construir modelos y esquemas que relacionen las estructuras de los sistemas con sus funciones, y utilizarlas para *formular explicaciones orales apoyándose en ellas.*

La función biológica de la reproducción Reproducción sexual y asexual. Distintas formas de fecundación.	**El docente promoverá una situación en la que los alumnos/as tengan oportunidad de:** *Intercambiar conocimientos, expresar sus puntos de vista y argumentos* acerca de la reproducción en los seres vivos. *Formular preguntas* para ampliar sus conocimientos. *Buscar información mediante la lectura de textos y otras fuentes* sobre las formas de reproducción de una diversidad de seres vivos. *Organizar los resultados de sus investigaciones para comunicarlos, compararlos y elaborar generalizaciones* sobre la unidad y la diversidad en la reproducción de los seres vivos.
Reproducción y desarrollo en humanos Características sexuales primarias y secundarias. Desarrollo y madurez sexual. Sistema reproductor femenino y masculino. Función de las hormonas en el desarrollo. Ciclo menstrual. *Modos de conocer:* se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente organizará situaciones en las que los alumnos/as tengan que:** *Formular preguntas* sobre las características particulares de la reproducción y desarrollo humanos para ampliar los conocimientos que ya poseen. *Buscar información mediante la lectura de textos y otras fuentes* acerca del desarrollo y reproducción humanos y sus particularidades respecto de otros organismos. **El docente promoverá instancias de intercambio con otros medios de la comunidad (médicos, sicólogos, padres, otros docentes) y generará instancias en las que los alumnos/as tengan que:** *Participar de debates e intercambios* acerca del desarrollo, la madurez y la sexualidad. *Leer e interpretar textos de divulgación científica y artículos periodísticos de actualidad* acerca de la salud reproductiva *Elaborar conclusiones* acerca de la necesidad de una sexualidad responsable.

Orientaciones para la enseñanza

En este subnúcleo se aborda el estudio de funciones vinculadas con la nutrición y con la reproducción. Las relativas a la nutrición (ingestión, digestión y circulación de alimentos) están solo referidas a los animales ya que el estudio de esta función en las plantas requiere el abordaje de la fotosíntesis que es un concepto demasiado complejo para alumnos/as de estas edades. En cambio, la función de reproducción se estudia tanto en animales como en plantas. En ambos casos, se propone un abordaje referido a la diversidad, y una focalización en estas funciones a nivel del organismo humano. Tanto la nutrición como la reproducción son temas sobre los cuales los alumnos/as poseen representaciones bastante arraigadas, algunas de las cuales son correctas y otras incompletas o incorrectas. En particular, gran parte de los errores que cometen tienen que ver con que toman como referencia al organismo humano y analizan el resto del mundo vivo desde esa óptica. Por eso es importante promover una mirada comparativa entre las personas y los demás organismos, estableciendo tanto los aspectos comunes como los particulares.

Si bien las funciones de nutrición abarcan también la respiración y la excreción, en sexto año sólo se abordará la digestión y la circulación por considerarlos los más accesibles para los alumnos/as. En años posteriores podrán complejizar este estudio, incorporando las otras funciones y sus interrelaciones. No obstante, el docente podrá incorporar ideas generales sobre la participación de los sistemas respiratorio y excretor en la función de nutrición si son necesarias para aclarar alguna cuestión.

Para iniciar el tema será muy oportuno recuperar los aprendizajes realizados en quinto año en relación con los alimentos, a partir de los cuales plantear interrogantes que apunten a la digestión y la circulación, como por ejemplo algunos referidos a: para qué comemos; cómo piensan que se "separan" en el interior del cuerpo los biomateriales contenidos en los alimentos; cómo se distribuyen los

biomateriales y a qué partes del cuerpo llegan. El trabajo será más enriquecedor si para responder a las consignas los alumnos/as elaboran grupalmente esquemas, y luego los explican oralmente y dan argumentos para sostener lo que proponen.

El estudio de ambos sistemas será significativo si los alumnos/as tienen oportunidades de reflexionar acerca de la interacción entre ambos a propósito de la función de nutrición: el digestivo "desarmando" los alimentos cuyos componentes pasarán a la sangre, y el circulatorio transportando los nutrientes a todas las células del cuerpo. En ese marco es que interesa comprender cómo actúan los órganos de cada uno de los sistemas.

Poner el foco: las ideas dispersas sobre la nutrición

En general los alumnos/as expresan ideas desorganizadas acerca de lo que les sucede a los alimentos cuando los ingerimos. Por ejemplo, saben que los alimentos "dan energía" o que "sirven para crecer" pero no lo relacionan con las transformaciones que experimentan en el interior del cuerpo.; conocen que hay un sistema circulatorio, y que los alimentos "viajan por el cuerpo", pero al mismo tiempo suelen pensar que hay un tubo por el que pasan los alimentos "sólidos" y otro por donde pasan los "líquidos" y que los primeros salen como materia fecal y los segundos, como orina. Para volcar estas ideas en esquemas los alumnos/as necesitarán explicitar y debatir estas ideas, intentar lograr acuerdos y decidir una forma de representar gráficamente lo que piensan. Este proceso los ayudará a organizar sus conocimientos, a delimitar sus dudas y a plantearse nuevas preguntas. Es conveniente que registren y guarden estas producciones, para retomarlas en distintos momentos del trabajo.

Para estudiar el sistema digestivo los alumnos/as podrán realizar observaciones sistemáticas y actividades experimentales que aporten información sobre algunas transformaciones que experimentan los alimentos durante la digestión. Por ejemplo, podrán realizar una observación de la boca y sus partes, describir su funcionamiento durante la masticación, buscar información sistematizada y elaborar modelos sobre este proceso. También podrán realizar algunos ensayos en los cuales se ponga de manifiesto las transformaciones químicas. En particular, basándose en las experiencias realizadas en quinto año para determinar la presencia de almidón y azúcares en los alimentos, podrán realizar ensayos que muestren la acción de la saliva que transforma el almidón en azúcares más simples.

Se espera que los alumnos/as identifiquen las principales características de los órganos del sistema digestivo relacionándolas con función y en ese marco ubiquen algunos de los órganos. Por ejemplo podrán centrarse en las siguientes ideas: que está formado por órganos dispuestos uno a continuación de otro, que los alimentos van pasando a lo largo del tubo digestivo y en ese trayecto van descomponiéndose en los biomateriales que los constituyen, que en el intestino se produce el pasaje de los nutrientes a la sangre, que el hígado y la vesícula intervienen de manera indirecta en la digestión.

También para el estudio del sistema circulatorio se propone centrarse en las características estructurales que permiten comprender su funcionamiento: está constituido por un conjunto de vasos de distinto grosor (venas, arterias y capilares) que se ramifican por todo el cuerpo, por los cuales circula sangre, y por un órgano que impulsa la circulación de la sangre dentro de los vasos. Los alumnos/as podrán explorar en su propio cuerpo algunas manifestaciones del funcionamiento del sistema circulatorio. Por ejemplo, tomarse el pulso antes y después de realizar una actividad física, utilizar un estetoscopio para escuchar los sonidos del corazón, observar los vasos sanguíneos que pueden notarse a simple vista a través de la piel.

Estudiar la función biológica de la reproducción implica que los alumnos/as comprendan que todos los seres vivos se reproducen, aunque pueden hacerlo de diferentes maneras, y que esta es la manera

en que las especies se perpetúan a lo largo del tiempo. También que se acerquen a la idea de que todos los seres vivos provienen de otros seres vivos del mismo tipo y que ningún organismo puede originarse de la materia inanimada.

Poner el foco: la idea de la generación espontánea

Si bien los alumnos/as tienen claro que los animales se reproducen, y cómo es que lo hacen, no sucede lo mismo con las plantas y mucho menos con los organismos más pequeños como los insectos o los microorganismos. Por ejemplo, cuando se les presentan para analizar casos en los que aparecen inesperadamente seres vivos y no es evidente que esta aparición resulte de la reproducción de otros individuos semejantes, y se les pide que expliquen de dónde provienen, los alumnos/as suelen apelar a nociones vinculadas con la generación espontánea. Por ejemplo, pueden afirmar que los gusanitos se formaron "de la manzana", o que los hongos se originan "de la humedad". Es importante brindar oportunidades para que los alumnos/as pongan en juego esas representaciones, las problematicen y debatan, teniendo en cuenta que pueden constituir un obstáculo para que comprendan que la reproducción es la función que asegura la permanencia de todas las especies vivientes.

Para iniciar el trabajo acerca de la función biológica de la reproducción el docente podrá, por ejemplo, mostrar imágenes de plantas crecidas en lugares muy aislados y poco habituales, o remitirse a situaciones cotidianas tales como encontrar un gusanito en el interior de una manzana que no tiene ninguna perforación, o gorgojos dentro de un envase de harina sellado. Se recomienda plantear situaciones que involucren distintos tipos de organismos (por ejemplo plantas, animales invertebrados, hongos, bacterias) de tal modo que esos casos abarquen una variedad de formas de reproducción. Las explicaciones provisorias y las preguntas que se formulen a partir de las mismas podrán servir como orientación para buscar información en diferentes fuentes, acerca de cómo viven y se reproducen los organismos investigados. A partir de esta indagación, podrán organizar la información y arribar a conclusiones acerca de: formas de reproducción sexual y asexual, fecundación externa e interna, etc.

Como se trata de investigar un conjunto de organismos muy diferentes entre sí, se podrá organizar la clase de modo que cada equipo se ocupe de uno o dos grupos de organismos para luego compartir la información. Por ello durante este trabajo se le otorgará especial importancia a la organización y comunicación de la información, puesto que cada grupo hará un aporte diferente. Por ejemplo, podrán confeccionar un cuadernillo o láminas que combinen textos, cuadros, esquemas, imágenes, elaborados y/o seleccionados por los alumnos/as. Sobre esa base podrán elaborar sus explicaciones y luego arribar a generalizaciones sobre las distintas formas de reproducción en los seres vivos. Al finalizar este trabajo los alumnos/as habrán podido conocer y utilizar nociones básicas tales como fecundación, gameta, cigota, que servirán como base para abordar y caracterizar la reproducción humana.

Para adentrarse en el estudio de la reproducción y el desarrollo en humanos el docente podrá propiciar que los alumnos/as formulen preguntas pertinentes, las socialicen y agrupen de acuerdo a temáticas establecidas (por ejemplo, sistemas reproductores femenino y masculino; el desarrollo y la madurez sexual, etc.), y se organicen en grupos para que cada uno busque información sobre una de esas temáticas.

En algún momento del desarrollo de los contenidos de este tema será importante que los alumnos/as tengan oportunidad de intercambiar pareceres, dudas e inquietudes relativas a la reproducción y a la sexualidad, con distintos adultos (padres, especialistas, otros docentes) que puedan aportar una diversidad de puntos de vista para enriquecer la mirada sobre estos temas. Con este propósito se pueden organizar actividades de discusión e intercambio en torno a noticias de actualidad o artículos de divulgación que refieran a problemáticas ligadas a este tema.

La luz y los materiales	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **La propagación de la luz** Fuentes de luz. Objetos que reflejan la luz. La trayectoria rectilínea de la luz: cómo vemos los objetos.	**El docente pondrá a disposición de los alumnos/as materiales y textos adecuados, y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Reflexionar y exponer sus argumentos* acerca de la relación entre el recorrido que sigue la luz y la visión de los objetos. Explicar oralmente y *elaborar esquemas* para apoyar las explicaciones. *Formular hipótesis* acerca de la propagación rectilínea de la luz. *Diseñar y realizar experimentos* en los que puedan poner a prueba esas hipótesis. *Buscar información mediante la lectura de diversos textos* y contrastar con los resultados de las experiencias. *Elaborar generalizaciones.*
La interacción entre la luz y los objetos Objetos transparentes, translúcidos y opacos. Los colores de los objetos como resultado de su interacción con la luz.	**El docente ofrecerá materiales y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Realizar exploraciones* con objetos diferentes: de diversos colores, objetos opacos, translúcidos y transparentes, objetos que reflejan la luz; y *elaborar instrumentos de registro de datos.* *Intercambiar ideas* sobre los resultados de sus exploraciones. *Buscar información mediante la lectura de diversos textos*, para profundizar en el estudio de las interacciones de la luz con los objetos.
La reflexión de la luz. Espejos: características. Ley de reflexión de la luz. Espejos planos y espejos curvos.	**El docente entregará a los alumnos/as espejos de diverso tipo, y planteará algunos problemas s a partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Explorar* las interacciones de la luz con los espejos y *realizar experiencias* que den cuenta de la ley de reflexión de la luz. *Establecer generalizaciones* utilizando las explicaciones y esquemas aportados por el docente sobre la ley de reflexión de la luz. *Diseñar y construir instrumentos* con espejos, teniendo en cuenta la ley de reflexión.
La refracción de la luz y las lentes La desviación que sufre la luz al propagarse de un medio a otro. La formación de imágenes debido a la desviación de la luz a través de las lentes. Distintos tipos de lentes. Instrumentos ópticos construidos con lentes. La lupa, el microscopio, el telescopio. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente presentará distintos tipos de lentes (lupas, anteojos), aportará esquemas que representen la desviación de la luz en diferentes medios, aportará información y explicaciones y organizará situaciones partir de las cuales los alumnos/as tengan que:** *Explorar* qué sucede con la imagen de los objetos cuando se los observa a través de un medio diferente del aire. *Escuchar las explicaciones del docente* acerca del fenómeno utilizando conocimientos acerca de la propagación rectilínea de la luz, y *buscar información mediante la lectura de textos.* *Diseñar y realizar experimentos* para profundizar en el estudio de la formación de imágenes con distintos tipos de lentes. *Representar esquemáticamente* los diferentes fenómenos estudiados. Contrastar los resultados de las experiencias con la *lectura de información sistematizada y elaborar generalizaciones.* *Analizar* la estructura y el funcionamiento de instrumentos ópticos con lentes, teniendo en cuenta la desviación de la luz al pasar de un medio a otro en los casos estudiados.

Orientaciones para la enseñanza

El estudio de los contenidos de este subnúcleo está enfocado hacia la exploración y observación de determinados fenómenos y las explicaciones que los alumnos/as pueden alcanzar a estas edades. Por esta razón, no se espera que arriben a conceptualizaciones que relacionan a la luz con las ondas electromagnéticas, pero sí podrán observar e interpretar fenómenos desde la idea de propagación rectilínea de la luz y a través de la representación gráfica mediante la marcha de rayos. Este modo de aproximarse a los conceptos les permite organizar sus ideas y explicitarlas sin apelar a formulaciones teóricas que suelen ser poco significativas para ellos. Es por eso que para desarrollar estos contenidos se propone poner especial énfasis en que los alumnos/as formulen explicaciones orales realizando esquemas y dibujos, y utilizando símbolos convencionales y no convencionales.

Para promover el *intercambio y argumentación* de ideas acerca de la luz y su relación con cómo se ven los objetos el docente podrá presentar un dibujo que representa a una persona mirando un objeto en una habitación iluminada con una lámpara y pedirles que expliquen cómo es que la persona puede ver ese objeto. Para explicarlo los alumnos/as tendrán que señalar con flechas cuál es el recorrido que hace la luz para que la persona pueda verlo.

Poner el foco: la luz y la visión de los objetos

Las ideas de los alumnos/as de esta edad sobre el fenómeno de la visión son diversas, pero casi nunca incluyen el concepto de vemos los objetos porque a nuestros ojos llega la luz reflejada por dichos objetos (aún cuando estos no sean espejados).

En cambio suelen plantear algunas de las siguientes situaciones:

1. la luz sale de los ojos y va hacia el objeto, a la vez que el objeto es iluminado por la lámpara,
2. la luz de la lámpara va hacia los ojos y de allí va al objeto,
3. la luz va a la lámpara y la vista viaja al objeto.

La situaciones propuestas favorecen la explicitación de estas ideas. Algunas podrán ser puestas a prueba, por ejemplo, realizando una exploración con una caja completamente cerrada y con una perforación a través de la cual no puede verse nada, y comparar luego con una caja idéntica pero con una linterna encendida en su interior. Otras deberán ser contrastadas mediante la búsqueda de información en textos o en otras fuentes.

Para que los alumnos/as *formulen hipótesis* acerca de la propagación rectilínea de la luz el docente podrá plantear problemas de lápiz y papel o de exploración con materiales concretos. Entre los primeros, podrá proponer que los alumnos/as expliquen por qué no puede verse un objeto que está a la vuelta de una esquina o que está escondido, y cómo debería ser el recorrido de la luz para que pudiera verse Entre los segundos, podrá, por ejemplo, preguntar cómo deberían colocar una manguera plástica para lograr ver a través de ella, por su orificio: si la manguera no se encuentra estirada, formando una línea recta, no podrá verse al otro lado dado que la luz "no puede doblar". Otra posibilidad es que exploren cómo deben colocar 3 ó 4 cartones con un orificio en el medio para que la luz pueda atravesar todos los cartones a través de los orificios..Los alumnos/as podrán analizar estas situaciones, formular sus propias explicaciones realizando esquemas para apoyarse en ellos, y dejar planteadas dudas y cuestiones que luego podrán ser indagadas experimentalmente y mediante la lectura de información en los libros de texto.

En relación con las interacciones entre los objetos y la luz, es probable que los alumnos/as conozcan la clasificación en opacos y transparentes, pero tal vez no reconozcan la diferencia entre estos últimos y los translúcidos. El docente podrá presentar materiales opacos, transparentes y traslúcidos para que los alumnos/as los comparen y pongan en juego lo aprendido acerca de la visión y el recorrido de la luz.

Por lo general los alumnos/as piensan que los colores son atributos invariables de los objetos o de los materiales, sin considerar que se trata de un efecto de su interacción con la luz. Para problematizar

estas ideas, el docente podrá presentar ejemplos en los que a un mismo objeto se lo puede ver de distintos colores, según la intensidad o el tipo de luz que incida sobre él. Luego podrán buscar explicaciones mediante la lectura de libros de texto en los que encontrarán además, esquemas explicativos.

Durante el trabajo con los objetos opacos, traslúcidos y transparentes y también con los colores, se darán varias oportunidades para que los alumnos/as aborden la idea de que la luz se refleja. Estas ideas que circularán en clase serán una buena referencia para abordar más sistemáticamente el fenómeno de la reflexión de la luz en los espejos. Este estudio les permitirá aproximarse a las leyes de reflexión y podrán utilizar esos conocimientos para la fabricación de algunos instrumentos.

Ejemplos de experiencias para estudiar la reflexión de la luz

Para aproximar a los alumnos/as a este fenómeno podrán realizar diversas pruebas con espejos, linternas y pequeños punteros láser de los que se consiguen en quiscos o tiendas de regalos. Se les puede proponer que utilicen el espejo para reflejar la luz del Sol o de un lámpara o de la linterna y que observen la posición del espejo y en dónde se proyecta el reflejo. Podrán modificar la posición del espejo y registrar hacia dónde se movió, y luego de varias pruebas podrán anticipar donde se proyectará.

Para establecer con más precisión en qué dirección se refleja la luz en los espejos planos (ley de reflexión de la luz) se puede proponer la siguiente prueba. Fijarán el espejo a la mesa con masilla o plastilina para que quede en posición vertical y, apuntando a él con la linterna o puntero láser, podrán observar como se refleja el haz de luz. En este caso se recomienda utilizar el puntero láser dado que emite un haz de luz más fino lo cual permite identificar mejor su recorrido. Luego podrán modificar el ángulo de incidencia de la luz al espejo para ver cuál es el efecto en el haz reflejado. Se recomienda que los alumnos/as representen gráficamente el recorrido de la luz en cada una de las pruebas. Al finalizar, podrán intercambiar ideas y elaborar conjuntamente algunas conclusiones. En esta instancia el docente *aportará información* referida a la ley de reflexión de la luz.

A partir de lo aprendido acerca de la reflexión de la luz, se puede proponer *el diseño y la construcción* de un caleidoscopio y/o de un periscopio.

Para que los alumnos/as realicen *exploraciones* acerca del fenómeno de refracción podrán colocar un objeto (por ejemplo, un lapiz) de tal modo que una parte quede expuesta al aire y la otra sumergida en el líquido, y comparar la apariencia del objeto en esas condiciones y cuando se lo observa dentro de un mismo medio (por ejemplo, en el aire). También podrán trabajar con vidrios o acrílicos transparentes de diferentes grosores, y lentes de distinto tipo utilizando linternas o punteros láser para observar la desviación del haz de luz. El fenómeno de refracción es un poco más difícil de comprender que el de la reflexión, por eso las exploraciones tendrán que ser acompañadas de explicaciones por parte del docente.

Los alumnos/as podrán ampliar la información mediante la *lectura de distintos textos* que describen y explican cómo están construidos y para qué se utilizan diversos instrumentos construidos con lentes como la lupa, el telescopio, el microscopio, los binoculares, etc. Si fuera posible, observarán algunos de estos instrumentos, en cuyo caso podrán analizar el número de lentes con que están construidos, su disposición, el tipo de lente en cada caso, etc. y relacionar todas estas características con la función del instrumento.

El trabajo con esta unidad podrá articularse con los contenidos de "El Universo", y también permitirá recuperar los conocimientos de años anteriores acerca del uso del microscopio.

La Tierra y el Universo

La Tierra	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **La estructura de la Tierra** Capas de la Tierra: corteza oceánica y continental, manto y núcleo. La existencia de placas tectónicas en movimiento. Atmósfera.	**El docente presentará alguna situación a partir de la cual los alumnos/as tengan que:** *Imaginar y formular conjeturas* acerca de la estructura interna de la Tierra. *Intercambiar puntos de vista y construir modelos o representaciones* que den cuenta de lo que imaginan. *Buscar información sistematizada mediante la lectura de diversos textos* referidos a la estructura de la Tierra y los movimientos de las placas tectónicas para que los alumnos/as ajusten sus modelos iniciales. *Elaborar conclusiones* basándose en lo estudiado acerca de la estructura de la Tierra y el movimiento de las placas tectónicas y *elaborar informes.*
Los cambios en la Tierra a lo largo del tiempo Procesos que modifican el paisaje lentamente (tipos de erosión, surgimiento de cadenas montañosas, glaciaciones, deriva continental) y violentamente (erupciones volcánicas, terremotos). Deriva continental, datos que apoyan la teoría.	**El docente formulará preguntas, propondrá problemas y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Intercambiar y argumentar ideas* acerca de la existencia o no de cambios en la Tierra a lo largo del tiempo, y de la calidad de dichos cambios y sus agentes. *Buscar información mediante la lectura de textos y otras* fuentes acerca de los principales eventos geológicos ocurridos en la historia de la Tierra. *Acceder a información mediante la lectura y las explicaciones del docente* acerca de las consecuencias del movimiento de las placas tectónicas y Establecer relaciones entre eventos visibles (volcanes, terremotos) y las explicaciones que aporta la teoría de la deriva continental, y *elaborar generalizaciones.* *Leer textos de divulgación* relacionados con algunos cambios en el planeta producidos por la actividad humana y *participar de debates e intercambios* sobre los mismos.
La historia de la Tierra Introducción a la noción de eras geológicas. Relación entre cambios ocurridos en la Tierra y hallazgos paleontológicos. Noción de fósil. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente formulará preguntas, propondrá problemas y organizará situaciones en las cuales los alumnos/as tengan que:** *Imaginar e intercambiar* sus ideas acerca de tiempos extensos como los tiempos geológicos, en comparación con los tiempos habituales; poniendo en juego sus representaciones de los mismos. *Interpretar las escalas de tiempo* para ubicar los principales eventos geológicos. *Interpretar mapas filogenéticos* para establecer algunas relaciones entre los organismos y conocer parte de la historia de los seres vivos.

Orientaciones para la enseñanza

Si bien por lo general, los alumnos/as de estas edades pueden imaginar que la Tierra no siempre ha sido igual, no todos tienen conciencia de la magnitud de los cambios que han ocurrido y que seguirán ocurriendo, ni de los tiempos implicados en esos cambios. Por otra parte, los cambios violentos (terremotos, vulcanismo, maremotos) son tomados como catástrofes y sus conocimientos sobre los mismos son aislados y no suelen establecer relaciones entre unos y otros. A partir del estudio de la estructura de la Tierra y de los cambios visibles y actuales que se producen en ella se propone ofrecer herramientas para abordar el estudio de su historia y sus cambios.

Acerca de la estructura, se espera que los alumnos/as comprendan que bajo su superficie el planeta presenta una composición distinta y condiciones de temperatura y presión muy diferentes, que conozcan las diferentes capas aunque no se pretende que memoricen los nombres ni describan minuciosamente sus características. Asimismo se propone que puedan concebir a la atmósfera como parte de la estructura terrestre, sin internarse en el estudio de la misma. Estas nociones podrán contribuir a analizar las interacciones entre los distintos componentes geológicos, interpretar los cambios en la corteza terrestre e identificar los agentes que los causan. En este marco se podrán leer artículos periodísticos que hagan mención a modificaciones en el planeta debidos a la actividad humana, y organizar debates en los cuales se ponga de manifiesto la complejidad de los PROBLEMAS AMBIENTALES que se están analizando: sus aspectos naturales, el análisis de las responsabilidades, la valoración de los derechos de todos los que se ven afectados por los cambios, etc.

Un aspecto central para el tratamiento de estos contenidos es la modelización, como proceso de elaboración de las explicaciones científicas y como herramienta para interpretar y representar esas explicaciones. En relación con esto, es recomendable que el docente considere incluir información y promover la reflexión acerca de cómo ha ido cambiando la visión del hombre acerca de la estructura y la dinámica de la Tierra en distintos contextos socio-históricos.

Como situación para promover la *elaboración de hipótesis* sobre la estructura de la Tierra el docente podrá proponer, por ejemplo, la lectura de algunos párrafos del libro "Viaje al centro de la Tierra" de Julio Verne donde el autor describe parte del recorrido realizado, para que los alumnos/as representen de algún modo cómo se imaginan que será el interior de la Tierra. En esta instancia los alumnos/as podrán diseñar sus propios modelos para representar lo que se imaginan y conocen acerca de la estructura interna de la Tierra. Para complementar las explicaciones del docente, se sugiere ofrecer una diversidad de materiales para propiciar la construcción de modelos tridimensionales. Estos modelos podrán ser contrastados la información sistematizada. Luego de buscar información los alumnos/as podrán interpretar mapas físicos, identificar en ellos las cadenas montañosas y la distribución de los volcanes y proponer explicaciones a la regularidad en la disposición de los mismos, basadas en la teoría tectónica de placas. También podrán reinterpretar los fenómenos sísmicos y volcánicos poniendo en juego estas nociones.

Poner el foco: el tiempo geológico

Estudiar la historia de la Tierra implica manejar magnitudes de tiempo muy alejadas de lo cotidiano e imaginar paisajes notablemente diferentes de los actuales, contrariando la percepción de estabilidad respecto de la fisonomía general del planeta. Para ello es necesario que los alumnos/as se aproximen a la noción de tiempo geológico y se retrotraigan miles de millones de años. Teniendo en cuenta que esto puede representar un obstáculo, se propone ayudarlos a imaginar semejantes tiempos mediante la noción de magnitudes características.

Trabajar sobre las magnitudes características significa comparar el orden de magnitud de los tiempos en que se desarrollan distintos procesos (minutos, horas, meses) y establecer relaciones entre ellos. Por ejemplo, podrán comparar primero procesos más conocidos por los alumnos/as, que puedan medirse en meses como la duración de las vacaciones o el tiempo que tarda la luna en volver a comenzar su ciclo; en años, tales como el tiempo promedio de la vida humana o del movimiento de traslación de la Tierra. Posteriormente averiguar cuál es la duración de otros procesos menos conocidos que pueden de cientos o miles de años, como la vida de ciertos árboles o la formación de una cordillera, o muy cortos como la vida de una mariposa o el tiempo que tarda en reproducirse una bacteria; y luego buscar información sobre cuál es la edad que los científicos estiman que tiene la Tierra y cuáles fueron los principales eventos geológicos. Se espera que puedan comparar los rangos de tiempo característicos en que se producen los sucesos ejemplificados, elaborar líneas de tiempo a escala para representarlos y establecer relaciones entre unos y otros. Por ejemplo, conociendo el tiempo desde el origen de la Tierra, podrán calcular a cuántos años de la historia de la Tierra equivalen 10 años de la vida de una

persona, o calcular en qué momento de un año (en relación con la traslación de la Tierra) se ubicaría un determinado suceso geológico.

Estos contenidos se podrán articular con los del subnúcleo "Las relaciones entre los seres vivos", pues los alumnos/as podrán reinterpretar la actual diversidad de ambientes y de organismos, y las relaciones que se establecen entre ellos, recurriendo a conocimientos sobre los cambios que ocurrieron a lo largo de la historia de la Tierra. En este nuevo contexto, podrán trabajar la noción de fósil e interpretar mapas filogenéticos sencillos para aproximar a los alumnos/as a la idea del origen común de los seres vivos y de que unos organismos están emparentados con otros. Se podrá retomar la noción de extinción de las especies, por ejemplo, estableciendo relaciones entre especies extinguidas y actuales.

El Universo	
Contenidos	**Situaciones de enseñanza**
Conceptos **Los astros vistos desde la Tierra.** Las fases de la Luna. Los eclipses.	**El docente ofrecerá una variedad de imágenes y esquemas explicativos de la Luna vista desde la Tierra en sus diferentes fases y de eclipses, y promoverá situaciones en las que los alumnos/as puedan:** *Acceder información mediante las explicaciones del docente.* *Interpretar imágenes y esquemas* sobre los efectos que producen las distintas disposiciones relativas de la luna, la tierra y el sol y establecer relaciones con sus experiencias de observación cotidiana. *Formular explicaciones orales utilizando esquemas y modelizaciones* de las posiciones del Sol, la Luna y la Tierra en sus diferentes fases que se observan desde la Tierra, y en la producción de eclipses. *Interpretar las modelizaciones* y *elaborar conclusiones* acerca de la causa de la producción de eclipses y de la observación de las fases lunares.
Instrumentos de exploración del Universo. Los telescopios. Satélites artificiales. *Modos de conocer*: se destacan en bastardilla en las "Situaciones de enseñanza".	**El docente pondrá a disposición de los alumnos/as una variedad de fuentes y organizará situaciones en las que los alumnos/as tengan que:** *Buscar información mediante la lectura de diversos textos* sobre el funcionamiento de instrumentos de exploración del Universo: telescopios y satélites artificiales. *Leer e interpretar imágenes e informes periodísticos* sobre estudios realizados con estos instrumentos de exploración.

Orientaciones para la enseñanza

La interpretación de los eclipses y las fases de la Luna implica que los alumnos/as desarrollen habilidades de orientación espacial. Para favorecer este proceso se propone recurrir a una diversidad de recursos para que los alumnos/as se aproximen a estas nociones en diferentes contextos de estudio. Podrán interpretar distintas representaciones de un mismo fenómeno mediante videos, esquemas, fotos, imágenes satelitales; también podrán construir modelos tridimensionales. En todos los casos, estas actividades de los alumnos/as serán acompañadas y apoyadas por explicaciones del docente dadas las dificultades que suele acarrear el trabajo con estos contenidos que implica analizar las posiciones relativas de tres cuerpos.

El hecho de que la Luna "cambia de forma" está totalmente incorporado a la vida cotidiana de los alumnos/as y por lo general no llama demasiado su atención. Por otra parte, en algunos contextos se les suele adjudicar significados o efectos a las fases de la Luna (por ejemplo, que es mejor cortarse el pelo cuando la luna está en cuarto creciente o que un cambio de fase puede acelerar un parto). Para proponer a los alumnos/as el estudio de este fenómeno desde el punto de vista científico es necesario generar

situaciones que los lleven a observarlo de un modo particular, a reconocer regularidades, a establecer relaciones, a formularse preguntas. Como los alumnos/as han realizado observaciones sistemáticas en otras oportunidades, será conveniente retomar los conocimientos sobre las regularidades en cuanto a las fases de la luna, cómo cambia y cada cuanto se producen los cambios y avanzar con preguntas tales como ¿cómo se explican los cambios que observamos? ¿a qué se debe que sean cíclicos?

En cambio, por tratarse de sucesos más esporádicos, los eclipses suelen llamar la atención de los alumnos/as. Cuando se anuncia o cuando ocurre un eclipse es común que ellos se planteen interrogantes acerca de cómo se producen. También es frecuente que los medios de comunicación dediquen espacios para la difusión de información acerca del evento. Para iniciar su estudio se podrá recurrir a noticias periodísticas sobre los últimos eclipses observados desde nuestro país o desde otras regiones y a partir de ello generar situaciones en las que los alumnos/as puedan anticipar explicaciones y formular nuevas preguntas.

La modelización tridimensional tanto de las fases de la Luna como de los eclipses, por ejemplo mediante una linterna y dos pelotitas de telgopor, ofrecerá a los alumnos/as la posibilidad de interpretar estos fenómenos poniendo en juego lo estudiado acerca de la propagación y la reflexión de la luz, de las propiedades de los materiales respecto de la luz (opacos, traslúcidos, transparentes), y de la formación de sombras. Es importante que reflexionen acerca de que este modelo permite representar solo algunos aspectos (por ejemplo, las posiciones relativas del Sol, la Luna y la Tierra, el hecho de que interviene un cuerpo luminoso y dos opacos) y no otros (por ejemplo, la escala no permite representar las distancias relativas entre estos astros ni tampoco los tamaños).

A partir de algunos de los recursos utilizados anteriormente, como imágenes satelitales y videos, se podrá orientar el trabajo hacia el estudio de los instrumentos para la exploración del Universo. Se propone ofrecer un panorama de la diversidad de instrumentos que se utiliza actualmente (binoculares, telescopios ópticos, radiotelescopio, telescopios espaciales, satélites, radares) y el tipo de información que se puede obtener mediante cada uno de ellos. Los alumnos/as podrán poner en juego lo estudiado este mismo año sobre lentes para analizar algunos aspectos muy generales del funcionamiento de los binoculares y los telescopios ópticos.

Indicadores de avance

Al finalizar sexto año los alumnos/as habrán transitado por situaciones que les permitirán avanzar en:

- Distinguir mezclas de soluciones, de acuerdo a las características observables y a los métodos con que se pueden separar sus componentes. Diseñar y realizar experiencias para preparar y separar diferentes tipos de mezclas y soluciones.
- Justificar que dos soluciones tienen diferente concentración basándose en datos sobre las proporciones de soluto y solvente.
- Reconocer cambios en los materiales que son resultado de transformaciones químicas y dar ejemplos de las mismas tomando como referencia las características de los materiales de partida y los productos.
- Dar ejemplos de distintos tipos de ambientes y de los seres vivos que en estos habitan, estableciendo relaciones entre las características de unos y otros.
- Analizar casos de interacciones entre los seres vivos y el ambiente para poner en evidencia la influencia que tienen los cambios ambientales sobre los seres vivos.
- Argumentar acerca de las relaciones entre los cambios ambientales y la disminución progresiva de los individuos en una población, ofreciendo ejemplos de especies extinguidas o en peligro de extinción.
- Construir modelos o esquemas del sistema digestivo, para apoyar la idea de que el sistema digestivo es un conjunto de órganos dispuestos uno a continuación de otro, por donde van pasando los alimentos en distintos grados que experimentan distintos grados de transformación.
- Utilizar los datos resultantes de actividades experimentales para relacionar las transformaciones de los alimentos con las funciones de la digestión.

- Ofrecer explicaciones acerca de la circulación como proceso de distribución de nutrientes, y de recolección de desechos.
- Justificar la "aparición" de organismos vivos en condiciones de aparente aislamiento (gusanos en la manzana, gorgojos en el arroz, plantas en paredes) como resultado de la reproducción, dando razones basadas en la idea de que todo ser vivo proviene de otro ser vivo.
- Dar ejemplos y comparar organismos que se reproducen sexual y/o asexualmente y entre los que tienen fecundación externa o interna. Relacionar estas características con el medio en el que viven.
- Caracterizar la reproducción humana como sexual con fecundación interna, utilizando nociones como fecundación, gameta femenina y masculina, órganos copuladores, cigota, y establecer comparaciones con otras especies. Elaborar conclusiones y ofrecer argumentos en torno a la necesidad de una sexualidad responsable.
- Explicar el recorrido de la luz que nos permite ver los objetos, basándose en que la luz sale de una fuente, se refleja en los objetos y llega a nuestros ojos.
- Argumentar que la luz se propaga en línea recta basándose en los resultados de experiencias.
- Interpretar fenómenos como la producción de sombras, los colores, la reflexión, en términos de interacciones de los materiales con la luz.
- Describir el recorrido que sigue la luz cuando se refleja en un espejo plano, utilizando el concepto de ángulo de incidencia y de reflexión.
- Explicar el funcionamiento de instrumentos sencillos con espejos planos: periscopios y caleidoscopios, utilizando lo aprendido sobre la propagación rectilínea y la ley de reflexión de la luz.
- Interpretar las deformaciones de la imagen que producen las distintas lentes como una consecuencia de que la luz se desvía al atravesar un medio distinto del aire.
- Explicar los fenómenos relacionados con la propagación y desviación de la luz, mediante la elaboración de esquemas.
- Establecer relaciones entre los eventos geológicos (terremotos, volcanes) y los cambios en la disposición de los continentes a lo largo del tiempo.
- Utilizar la información analizada acerca de los eventos geológicos, la deriva continental y el movimiento de las placas tectónicas para interpretar mapas físicos y justificar la disposición de cadenas montañosas y la distribución de volcanes.
- Explicar los eclipses y las fases de la luna teniendo en cuenta las diferentes situaciones de posición relativa entre la Luna y la Tierra y la dirección de los rayos solares, utilizando los resultados de la observación sistemática, la información de las imágenes y los textos, esquemas gráficos y modelizaciones.
- Establecer relaciones entre las explicaciones acerca del funcionamiento de los telescopios y lo aprendido acerca de la luz, las lentes y los instrumentos ópticos.
- Analizar críticamente modelos o esquemas elaborados por los propios alumnos/as, y proponer mejoras o ajustes dando razones basadas en lo que han investigado y aprendido.
- Trabajar en grupo organizadamente durante el desarrollo de actividades experimentales, con o sin la orientación de un instructivo para realizar y registrar la experiencia.
- Interpretar cuadros o tablas de registro de datos, de resultados obtenidos en actividades experimentales.
- Reconocer las variables intervinientes en una situación experimental y explicar la necesidad de modificar sólo una por vez.
- Localizar en textos información referida a los conceptos estudiados, utilizando el índice y elementos paratextuales.
- Seleccionar e interpretar la información de una diversidad de textos o de un texto dado según un propósito específico.
- Comunicar en forma oral y escrita lo aprendido y elaborado en grupos, y ofrecer explicaciones utilizando diferentes recursos (imágenes, esquemas, modelizaciones, textos).

Bibliografía

Benlloch, Monste (comp.), *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica.* Buenos Aires, Paidós, 2003.

Claxton, Guy, *Educar mentes curiosas.* El reto de la ciencia en la escuela. Madrid, Aprendizaje Visor, 1994.

Chevallard, Yves, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires, Aique, 1991.

Espinoza Ana, "La especificidad de las situaciones de lectura en "Naturales"", en *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura,* N°1, 2006. Asociación Internacional de Lectura.

Fourez, Gérard, *Alfabetización científica y tecnológica.* Buenos Aires, Colihue, 1994.

Fumagalli, Laura, *El desafío de enseñar ciencias naturales.* Buenos Aires, Troquel, 1993.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Secretaría de Educación/ Subsecretaría de Educación/ Dirección General de Planeamiento/ Dirección de currícula, *Diseño curricular para la escuela primaria - Segundo ciclo.* Buenos Aires, 2004.

Harlen; Wynne, *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias,* Madrid, Ediciones Morata, 1998, 2° edición.

Jiménez Aleixandre, María Pilar y Díaz de Bustamante, Joaquín. "Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas" en *Enseñanza de las Ciencias,* volumen 21 N°3, noviembre 2003. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Karmiloff-Smith, Annette, "El niño/a como físico" en Karmiloff –Smith, A., *Más allá de la modularidad,* Madrid, Alianza, 1999.

Kaufman, Miriam y Fumagalli, Laura (comp.), *Enseñar ciencias naturales.* Buenos Aires, Paidós, 1999.

Lacreu, Laura (comp.), *El agua. Saberes escolares y perspectiva científica.* Buenos Aires, Paidós, 2004.

Lemke, Jay L., *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Buenos Aires, Paidós, 1997.

Nemirovsky, Myriam, "Secuencias didácticas" en Nemirovsky, Myriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito.* Barcelona, Paidós 1999.

Rodrigo, María José, "Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas" en Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comp.) *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona, Paidós, 1997.

Sanmartí, Neus, "Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura* N° 8. abril 1996.

Sanmartí, Neus, "Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias", en *Alambique,* año IV, No 12, abril 1997. Barcelona, Ed. Grao.

Sutton; Clive, "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje". En Alambique, No 12, abril 1997. Barcelona, Ed. Grao

Weissmann, Hilda (comp.), *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós, 1993.

Inglés

Segundo ciclo

ÍNDICE

La enseñanza de Inglés en el Sugundo Ciclo 323

Propósitos 324

Contenidos 325

Contextos 325

Modos de conocer o Tasks 326

Prácticas del Lenguaje 326

Exponentes Lingüísticos 327

Aspectos a considerar en relación a los contenidos 329

Índices de avance en el desempeño (can do) 336

Orientaciones didácticas 337

Orientaciones generales 337

La construcción del discurso 338

Formatos y rutinas interactivas 338

Tasks 340

Tópicos y proyectos 342

Literatura en la clase de inglés 343

El rincón de lectura (The Reading Corner) 344

La biblioteca viajera (The Travelling Library) 344

Proyectos de lectura compartida (Shared Reading Projects) 344

Espacio de reflexión 347

Evaluación 348

Bibliografía 350

La enseñanza de Inglés en el Sugundo Ciclo

En la actualidad, el contacto de muchos niños con el inglés en la vida cotidiana es altamente significativo: la publicidad en la vía pública los enfrenta diariamente con palabras como *sale, outlet, cinema, coke* y *taxi*, entre muchas otras; los envoltorios de golosinas incluyen palabras como *jelly, fruit, chocolate, mints*; la mayoría de las páginas de internet están en inglés; las instrucciones de los video juegos mencionan palabras como *go, move, attack, down, end*. Lo mismo ocurre con los deportes (*goul, foul*), los artefactos eléctricos (*on, off, start, channel, switch, pause*) y la televisión (*Power Rangers, Disney Channel, Animal Planet, Discovery Kids, show*). Estos ejemplos, entre muchos otros, demuestran la presencia del inglés en facetas de la vida de los niños como la alimentación, la vestimenta, los juguetes, los objetos que los rodean, el esparcimiento a través del cine, películas, video juegos, multimedia, la lectura, etc. Sumado a esto, el repertorio de palabras transparentes de fácil reconocimiento es vasto y abarca una multiplicidad de áreas del conocimiento: *honest, intelligent, elegant, brilliant, fantastic, horrible, super, tolerant, sociable, cruel, legal, responsible; geography, history, mathematics; hamburger, pasta, ravioli, spaghetti, coffee, lemon, melon, banana; doctor, detective, photographer*, etc. En esas situaciones el niño, experimenta el inglés en contextos múltiples y variados y convive con dichas experiencias día tras día. En este sentido, muchos son los niños que ingresan a la escuela con un bagaje significativo en relación con esta lengua extranjera, ya sea consciente o inconscientemente.

Por otra parte, los niños tienen experiencia en el uso de su lengua materna y saben, intuitivamente, que uno escucha, habla, lee y escribe con un fin específico, en un contexto particular, con un interlocutor claramente identificado. Los niños la **usan** en contextos comunicativos genuinos, crean discurso. Considerando esa experiencia, enseñar inglés es enseñar a **usarlo**, generando condiciones de participación para los niños en situaciones genuinas de comunicación. El objetivo principal de la educación en lengua extranjera en la escuela primaria es brindar a los niños las herramientas que les permitan seguir profundizando dicho conocimiento y explorar cómo se comprende y produce el inglés en forma oral y escrita. Además, en sí mismo, el acceso a una lengua extranjera ofrece una oportunidad genuina de reflexionar sobre la propia lengua, advertir sus variables y desarrollar sobre ella una mirada metalingüística que no nace **naturalmente**.

Desde una mirada más amplia, el contacto con la lengua extranjera confronta a los niños con la diferencia y permite el abordaje y la vivencia inevitable de lo otro, lo diferente, lo ajeno, lo diverso. Enseñarle inglés al niño es brindarle oportunidades para interactuar con textos y/o personas de otras culturas y así enriquecer su mirada del mundo, de su entorno socio-cultural y de su lugar en dicho contexto, fortaleciendo su propia identidad. La confrontación con lo diferente a través de la lengua extranjera estimula la toma de conciencia acerca de los principios que hacen posible la vida democrática, enfatizando los lazos comunes de la humanidad y todo aquello que une a los seres humanos. La enseñanza del inglés, en especial en la escuela primaria, significa ir más allá del vocabulario, los tiempos verbales, la sintaxis, etc. y participa del objetivo central de la escuela en su totalidad de formar a los niños hacia su desarrollo integral, su transformación en personas independientes, pensadores críticos y activos, y ciudadanos tolerantes y responsables.

La educación en lengua extranjera en la escuela primaria se construye a partir de los conocimientos que los niños traen consigo al ingreso a la escolaridad así como de los que van adquiriendo una vez dentro de la escuela, extendiendo y ampliando sus experiencias para incidir positivamente en su desarrollo y posibilitar el aprendizaje independiente en el futuro.

Desde esta perspectiva, un docente comprometido y responsable aprecia y respeta la diversidad, acepta y valora las individualidades de los niños, y genera así experiencias y actitudes positivas para predisponer a futuros acercamientos con la lengua extranjera. En un aula y una escuela con estas características, cada uno de los niños y niñas que conviven en su interior adquieren la fuerza de saber que **pueden**.

Propósitos

La enseñanza de inglés comparte propósitos de la escuela primaria como:

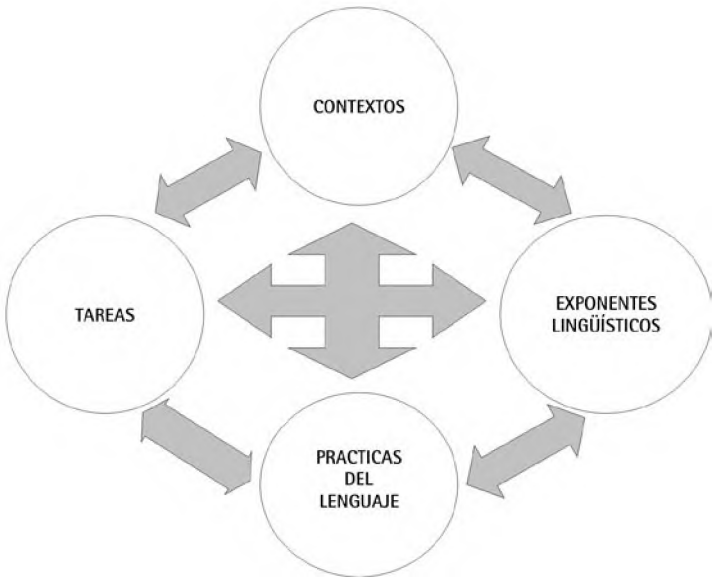
- Propiciar el desarrollo integral de los niños atendiendo a sus necesidades lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y socio-culturales.
- Contribuir al desarrollo de la autonomía de los niños para propiciar la construcción de su propio aprendizaje, según su necesidad, en el futuro.
- Fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo en los niños.
- Estimular y fomentar la creatividad y la imaginación en los niños a través de prácticas de enseñanza que mantengan su interés y despierten su curiosidad.

Y desarrolla propósitos específicos:

- Promover el desarrollo de la competencia intercultural y el fortalecimiento de la propia identidad cultural favoreciendo los procesos de integración social.
- Desarrollar prácticas del lenguaje centradas en la creación e interpretación de significados (*meanings*) atendiendo a las necesidades comunicativas de los niños.
- Generar un contexto de enseñanza que permita a los niños construir y operar con el conocimiento de la lengua extranjera.
- Dar lugar a que los niños, en contextos conocidos y didácticamente adecuados, vayan participando **en inglés**, en la medida de sus posibilidades (interlengua), aproximándose cada vez más a expresiones convencionalmente aceptadas y comprensibles.
- Estimular la participación activa de los alumnos incluyendo distintas estrategias metodológicas de acercamiento a la lengua extranjera.

Contenidos

Históricamente, los exponentes lingüísticos eran considerados los únicos contenidos de enseñanza de la lengua extranjera. Actualmente, dentro de la denominación de contenidos se incluye todo lo que se produce en el aula, en interjuego permanente entre contextos, exponentes lingüísticos, tareas y prácticas del lenguaje. El cuadro que figura a continuación da cuenta de este nuevo enfoque:



Los contenidos propiamente lingüísticos deben darse en contextos que confieren sentido a los intercambios verbales, y en cuyo seno tienen lugar las prácticas del lenguaje. Entre otros posibles, se proponen tres contextos: **de la vida cotidiana y escolar, de los contenidos escolares y de la literatura**. Éstos permiten diversos desarrollos temáticos, arbitrariamente seleccionados, alrededor de los cuales es posible escuchar, hablar, leer y escribir en el aula, con pleno sentido, aún en los primeros momentos de encuentro entre los niños y el inglés.

Contextos

Contextos de la vida cotidiana y escolar	Contextos literarios y populares	Contextos de contenidos escolares
Yo	Poemas y canciones	El espacio
Mi escuela	Rimas y adivinanzas	El cuidado del medio ambiente
Mis amigos	Cuentos y fábulas	Los cambios en la naturaleza
Mi familia y mi hogar	Novelas	Los seres vivos
Mi mascota	Historietas	Animales extintos
Mi día a día	Slogans y Graffities	Las actividades humanas
Mi barrio / ciudad / provincia / país		La organización social

Modos de conocer o *Tasks*

Durante el 2º ciclo, los niños realizarán secuencias de distintas actividades llevadas a cabo a lo largo de una o varias clases. Estas tareas (orales y escritas, de comprensión y producción) involucran el uso de la lengua en variadas formas y requieren de la utilización de diversas estrategias:

- Leer distintos tipos de textos con propósitos específicos
- Disfrutar de la lectura de cuentos e historietas
- Mirar videos, películas, documentales, publicidades, noticias, reportajes con distintos propósitos (informarse, entretenerse)
- Cantar y recitar poemas y rimas
- Unir imágenes con textos
- Ordenar ítems (imágenes, oraciones, textos breves, etc.) en secuencias lógicas
- Realizar juegos de memoria, de movimiento y de mesa
- Realizar diálogos en simulaciones, juegos de roles y dramatizaciones con títeres
- Clasificar y agrupar en categorías (animales domésticos, animales salvajes, etc.)
- Comparar imágenes y gráficos (similitudes y diferencias)
- Realizar encuestas / cuestionarios / entrevistas (dentro y fuera del aula) e intercambiar la información recolectada
- Buscar información en textos de referencia (diccionarios, enciclopedias) u otras fuentes (artes visuales, Internet, diarios, revistas, textos literarios, historias populares de transmisión oral, etc.)
- Construir grillas y gráficos con información dada
- Resolver problemas lógicos, acertijos y adivinanzas utilizando información dada
- Escribir distintos tipos de textos breves con propósitos específicos (describir al mejor amigo, a la familia, etc.; narrar un día en la vida de su mascota, etc.)
- Compartir las producciones escritas con otros
- Transferir información de un lenguaje a otro (de texto a imagen, de imagen a texto)
- Diseñar posters y folletos informativos
- Desarrollar una muestra / exposición en la escuela para compartir con la comunidad educativa
- Reflexionar sobre la lengua y el propio aprendizaje
- Reflexionar sobre la cultura propia en relación a otras culturas

Prácticas del Lenguaje

Durante el 2º ciclo, los niños usarán la lengua para:

- Saludar
- Presentarse
- Ofrecer y pedir información
- Formular pedidos
- Dar y recibir instrucciones
- Expresar deseos y emociones
- Expresar preferencias
- Sugerir e invitar
- Cantar y recitar poemas
- Describir
- Explicar y argumentar
- Narrar y comentar
- Refutar
- Manifestar acuerdos y desacuerdos

Exponentes Lingüísticos

Los contenidos lingüísticos aquí propuestos constituyen una selección susceptible de adaptación, son ejemplos posibles, pero no únicos, que podrán desarrollarse en distintos contextos de uso y para diversas prácticas del lenguaje. Se espera que durante los tres años del segundo ciclo de la escuela primaria se presenten la mayoría de los contextos y usos de la lengua aquí planteados.

En las orientaciones didácticas de este documento se plantea la enseñanza de la lengua en forma integrada donde la reutilización y la revisión constantes son necesarios. A partir de los contextos y contenidos previstos en este diseño curricular, se realizará la selección y secuenciación de los contenidos lingüísticos. Será necesario alternar los contextos seleccionados y/o distribuir las propuestas de cada contexto a lo largo del ciclo; retomar lo que se ha enseñado en un año al año siguiente incorporándolo a nuevos contextos y ofreciendo variantes, ampliaciones y complejizaciones; ofrecer cada año nuevos textos literarios así como proponer instancias de reflexión donde se retomen los contenidos lingüísticos ya trabajados.

Los contenidos sugeridos son la materia prima a partir de la cual el docente debe prever el recorrido de un grupo de alumnos a lo largo de todos los años del segundo ciclo. Es necesario garantizar el seguimiento de la programación prevista para que los niños tengan oportunidad de aproximarse a la mayor cantidad y variedad de experiencias lingüísticas posibles.

Durante el 2º ciclo, los niños podrán utilizar algunos de los distintos exponentes lingüísticos que figuran en el cuadro siguiente. Cabe consignar que:

- La información que aparece entre paréntesis ( ) es opcional.
- La información separada por una barra / es alternativa.
- La información que aparece entre corchetes [ ] es para el docente.

A: Hi / Hello / Good (morning). How are you?
B: Fine, thanks / thank you. And you?
A: Me too.
A: Goodbye. B: Goodbye [turnos recíprocos]
A: What's your (name)?
B: (I'm/I am).... / My name is.../ (I'm called/I am called)....
A: Where are you from?
B: I was born in... but I live in.../
(I'm/am from)... And you?
A: How old are you?
B: (I'm) / (I am)... (years old).
A: What´s your / her favourite...?
B: My / Her favourite... It's...[elaboración descriptiva]
A: Do you like...?
- Yes, very much/ Yes, indeed [asentir con intensificadores como indeed y adverbios] / Yes, I do
- I love it / I can't live without it. [Asentir con léxico más enfático: e.g.like love/can't live without/adore]
- I don't like that [lenguaje vago] / No, I don´t.
- I hate it
This is (my)...
I´ve got (a pet). It's a... It's called...
It's (brownish) [aproximación; language vago]
He/she is (really) (friendly).[intensificador]

How many...?
- There is / are...
We must...!
A: May I..., please?
B: Yes, sure. [dar permiso]
A: Can I..., please? [*politeness formula*].
- Yes, go ahead.
- Yes, of course. Here you are. [acción requerida]
Give me..., please!
A: Can you..., please?
- Yes, sure.
- Sorry, I prefer not to. [razón]
A: Shall I...?
B: Absolutely. [Aceptar sin usar Yes]
Let's...!
A: Pardon, can you..., please?
B: [repeats; acción requerida]
A: Have you got ...?
- Yes, here it is. [acción requerida] / Yes, I have.
- I'm afraid not [disculpas] / No, I haven't. / I don't think so.
A: Have you got ...?
A: (She) can... very well / wonderfully.
B: Great! I can, too!/ I can't [comentario personal].
He usually/ normally/ generally...
Then/ After that, I (go to school) at / at about...
She (travels) by...
I (always)...
A: What time...?
- Always before...
- Never alter... [ellipsis con adverbios de frecuencia]
A: Look, I'm wearing my (new)... Do you like it?
B: (Yes), it's fine. I like (the colour).
A: What do you do (at the weekend)?
A: Why (do they eat... for breakfast)?
B: Because...
Have a nice sleep! [expression idiomática]
[frase introductoria] (I have learned that) in some places...
- How awful!/ How boring! [opinión del hablante o escritor: exclamaciones]
- Imagine + ing!/ Can you imagine? [invitar al oyente/ lector a participar en el discurso]
A: Have you ever...?
- Never, but I'd love to [negar + deseo]
- Last year, when I... [afirmar con una anécdota sin usar Yes]
In the past there were/ was...
[frase introductoria] (I know that)... was probably the (biggest)/ bigger than...
When I was..., I could...
Once upon a time (there was a little girl who lived in...) [Estructura narrativa]

Aspectos a considerar en relación a los contenidos

- Observar la reutilización de un mismo formato, en diferentes contextos y a través de distintas prácticas del lenguaje, permite a los niños identificar los propósitos comunicativos, apropiarse progresivamente de dicho contenido y otorgarle sentido para comunicarse con los otros.

Por ejemplo

El formato "*What's your favourite...?*" permite que se lo utilice para expresar gustos sobre libros, comidas, discos, deportes, animales, etc. En clase, el docente volverá una y otra vez sobre este formato en las distintas tareas que planifique, para trabajar diferentes tópicos durante todo el segundo ciclo de la escuela primaria.

El formato "*What's your name? I'm...*" se usa para que los niños se presenten ante los demás, pero también puede ser parte de un relato que estén leyendo, parte de una obra de títeres que estén mirando, etc. Como vemos, "*What's your name? I'm...*" no limita la posibilidad de uso solamente a la presentación del niño en la clase.

- Algunos exponentes lingüísticos pueden ser más apropiados para un contexto en particular que otros. Por ejemplo, el lenguaje áulico utiliza instrucciones que no necesariamente se acomodan a otras situaciones.
- Los tópicos requieren exponentes lexicales propios de cada uno. Es tarea del docente utilizar aquellos que considere más apropiados para el tipo de proyecto que está llevando a cabo con sus alumnos.

A modo de ejemplo, los tópicos "Mi familia y mi hogar", que pertenece a los contextos de la vida cotidiana y escolar, así como "Las actividades humanas" y "Los cambios en la naturaleza", que pertenecen al contexto de contenidos escolares, muestran una posible secuenciación de los exponentes lingüísticos, de los modos de conocer o tasks y de las prácticas del lenguaje que se pueden llevar a cabo a lo largo de todo el segundo ciclo de la escuela primaria. Los contextos literarios y populares están presentes transversalmente en toda la secuencia.

4º Año	5º Año	6º Año
MI FAMILIA Y MI HOGAR **Brindar información sobre la familia.** **Describir y dar información sobre distintas casas.**	**MI FAMILIA Y MI HOGAR** **Brindar y pedir información sobre las familias de los compañeros de clase.** **Describir las actividades que realizan los miembros de la familia y dar información sobre su hogar.** **Expresar emociones.**	**MI FAMILIA Y MI HOGAR** **Narrar pequeñas historias familiares.**
There are different families. This is my family. It's a small family. There's my mum and my sister in my family and I'm happy. [expansión] This is my mum. Her name is Anne. She's tall [características físicas] My sister is 15 years old and she's lovely. [características de personalidad] My house is big / small / red and white. Dracula's house was a castle. Shrek's house is green. I've got a ball / a ship / a doll / a car / a robot / a computer game / animals / soft toys A: What's your favourite toy? • (My favourite toy is) my gas station. [ellipsis] It's big and it's got yellow, green and red cars. [elaboración descriptiva]	My mum has got red hair and my brother's got (big) black eyes and a (large) nose. This is my grandmother. She's from Poland. My family is great! My mother's a journalist. She travels a lot. I like her job. She meets very interesting people. My father's a painter. He makes beautiful pictures. He can play the saxophone. I can't [comentario personal]. A: What's your father's /mother's job? B: He's a ... / She's a ... A: Have you got any brothers or sisters? • Yes, I have. / Yes, one and her name is... [información detallada] / She's always touching my things! [elaboración narrativa + comentario personal con actitud del hablante-escritor + lenguaje vago] • No, but I'd love to [deseo]. /No, I haven't. My house has got a kitchen / a bathroom [patrón de organización del discurso: todo-parte] There's a TV set in the living-room [patrón de organización del discurso: general-particular]	I share my room with my brother. I haven't got much space This makes me sad / This is sad [evaluación negativa] I'd like to have my own room. I wish I had a computer in my room. Once upon a time, there was a farmer who had two sons. They lived on a farm. [estructura narrativa] We often go on holidays to the beach. However, last year we went to the mountains and we did lots of things. [información más anécdota; elaboración narrativa] It was the best! [opinión, evaluación positiva] One day we went climbing. When we were at the top of the mountain, we got lost. Finally, we saw some tourists and they helped us come back. It was scaring! [patrón de organización del discurso: Problema-Solución: situación, problema, solución, evaluación positiva o negativa] Have you ever been to the mountains? • Never, but I'd love to. [negar + deseo] Last year, when I ... [afirmar con una anécdota sin usar Yes]

	There're two tiny little tables in the kitchen [intensificador lexical] I like my bedroom! It's big / enormous / very small / tiny and comfortable. [sinónimos, antónimos, etc.] It's got my posters / magazines / books and toys. I've got lots of toys.	
TAREAS (4° Año)	**TAREAS (5° Año)**	**TAREAS (6° Año)**
• Leer y escuchar textos sobre distintas familias: numerosas, de dos miembros, nucleares, con abuelos, interraciales, de distintos lugares del mundo, etc. • Completar diagramas sobre familias conocidas (de artistas, de programas de televisión, de películas infantiles) donde usan vocabulario específico. • Transferir información de un lenguaje a otro (de texto a imagen, de imagen a texto • Presentar a la propia familia al grupo de pares. • Escribir textos breves sobre la propia familia o sobre otras • Leer y escuchar textos sobre las viviendas de distintas familias y completar tablas con la información obtenida. • Dialogar utilizando vocabulario específico. • Cantar rimas y canciones relacionadas con el tópico trabajado. • Realizar encuestas dentro del aula sobre los juguetes favoritos de los niños e intercambiar la información recolectada. • Proyecto de lectura: Leer y escuchar el cuento "Ricitos de Oro". Para ello se puede seguir el ejemplo que se ofrece en el apartado **Literatura en la clase de inglés** de este documento.	• Leer y escuchar textos sobre distintas familias, sobre sus miembros en particular, su descripción física, sus roles y actividades. • Realizar encuestas dentro del aula: *"Is your family big or small?"* "How many people are you in your family?" "Have you got brothers or sisters?" "Have you got a granny?" "What´s your father´s /mother´s job?" "Is your sister/brother big or small?" "Has your brother got long hair?" Intercambiar la información recolectada para contar sobre las familias de sus compañeros. • Presentar a la propia familia al grupo de pares. • Escribir textos breves sobre la propia familia o sobre otras compartiendo las producciones escritas con otros. • Leer y escuchar textos sobre las viviendas de distintas familias en diversas partas del mundo y completar tablas con la información obtenida. • Dialogar utilizando el vocabulario específico: roles familiares, descripciones físicas, profesiones, partes de la casa. • Cantar rimas y canciones relacionadas con el tópico trabajado. • Proyecto de lectura: Leer y escuchar varias versiones en distintos géneros del cuento "Caperucita Roja" (cuento, poema, canción, etc.)	• Leer y escuchar textos sobre distintas familias y pequeñas historias sobre ellos. • Realizar encuestas dentro del aula: *"Do you share your room?"* *"Who do you share your room with?" "What would you like to have in your room?"* *"Where do you often go on Sundays?"* *"Where would you like to go this Sunday?"* Intercambiar la información recolectada para contar sobre las familias de sus compañeros. • Leer y escuchar textos sobre los entretenimientos de distintas familias y completar tablas con la información obtenida. • Leer textos sobre diferentes familias y expresar opiniones. • Contar una anécdota familiar al grupo de pares. • En pares, realizar una historieta / fotonovela narrando una anécdota familiar propia o inventada. • Escribir un poema (siguiendo un modelo dado) sobre la propia habitación para armar un libro de poemas de la clase. • Leer y escuchar cuentos tradicionales de diferentes culturas (de pueblos originarios, chinos, árabes, africanos, etc.) sobre anécdotas familiares y realizar comparaciones a partir de las similitudes y diferencias culturales entre los distintos pueblos.

4º Año	5º Año	6º Año
LAS ACTIVIDADES HUMANAS **Comentar sobre distintas actividades humanas.** **Narrar pequeñas historias con acciones (Action stories).** **Brindar y pedir información sobre las actividades propias y de los compañeros de clase.** **Expresar emociones.**	**LAS ACTIVIDADES HUMANAS** **Comentar sobre las distintas actividades humanas.** **Narrar pequeñas historias personales.** **Brindar y pedir información sobre miembros de la familia y sus tareas en el hogar.** **Describir las actividades que realizan los miembros de la familia.** **Expresar emociones.** **Expresar preferencias.**	**LAS ACTIVIDADES HUMANAS** **Comentar sobre distintas actividades humanas.** **Narrar pequeñas historias personales y de otras personas en el mundo.** **Brindar y pedir información sobre las actividades propias y de otras personas en el mundo.** **Expresar emociones.** **Expresar preferencias.**
I can play sports. What's your favourite sport? • My favourite sport is football. • It's tennis. • Volleyball. Can you (dance)? • No, I can (swim). • My friend can swim, too. What can you do? I wish I could fly like a bird. A: It´s hot! B: Go to a shop. Buy an ice-cream. Eat it. A: All for me! Yummy, delicious!	My grandma is very old but she can ride a bike. She is retired now. She reads books to me. My mother can't run or ride a bike, you know. [frases que unen discurso] She hasn't got time. She works all day in a shop. At home my father cooks and washes the dishes. My mother goes shopping. I must make the bed at home. I hate it! I'm a student. I go to school. At home we get up very early. My little sister doesn't, she's only two. What do you do every day? Where does a farmer work? A factory worker works in a factory. A: What would you like to be when you grow up? • I'd like to be a dancer. I love dancing [razón] I don't know yet. I might be a singer [modalidad, lenguaje tentativo con verbos modales]	A child can run and play football. Sadly, some children can't run or play football like you and me. [opinión del hablante/escritor; incorporar al interlocutor en el discurso] But we all enjoy football on TV, don't we? [invitar al oyente / lector a participar en el discurso] When I was five, I could ride my bike but I couldn't read books. A: How often do you do sports? B: Twice a week. A: What sports do they play in other places? B: In New Zealand they tend to play rugby more than football. A: [frase introductoria] (I have read that) in China most people go to work by bike. B: Why? A: Because they have a huge population and they can't have so many cars in the streets. In some places people live in communities and they have different jobs. For example, women keep orchards, men fish and hunt to eat and children take care of the home animals. In the past people used to travel by horse and they didn't use to have telephones.

		I'm happy / glad that we have cell phones now because in the past we only had telephones. [opinion del escritor o hablante + razón] Fortunately, now we can send e-mails, in the past we only wrote letters. How wonderful! [exclamación, evaluación positiva]. Once there was a farmer who used to...
TAREAS (4º Año)	**TAREAS (5º Año)**	**TAREAS (6º Año)**
• Leer y escuchar textos sobre distintos niños y las actividades que pueden realizar. • Completar grillas sobre lo que otras personas y otros niños pueden hacer. • Interactuar en teatro de títeres sobre lo que diferentes personajes (títeres) pueden hacer. • Escribir distintos tipos de textos breves sobre sí mismos para armar un póster donde toda la clase esté involucrada en el proyecto compartiendo las producciones escritas con otros. • Realizar diversos juegos de movimiento para practicar distintas acciones. Por ejemplo: Jugar a "Dígalo con mímica" donde la clase adivina qué deporte es el favorito del niño. • Cantar rimas y canciones relacionadas con el tópico trabajado. • Realizar encuestas dentro del aula sobre las actividades de los niños e intercambiar la información recolectada para realizar una estadística. • Proyecto de lectura: Leer y escuchar el cuento "The Mixed up Chameleon" de Eric Carle.	• Leer y escuchar textos sobre distintas personas en una sociedad y las actividades que pueden hacer. • Completar grillas sobre lo que otras personas y otros niños hacen. • Realizar encuestas dentro del aula: "What jobs do you do at home?" "Does your brother wash the dishes?" *"Who cooks in your house?"* intercambiar la información recolectada para contar sobre las familias de los compañeros y la propia. • Escribir distintos tipos de textos breves sobre las actividades de miembros de la propia familia o sobre otras que pueden ser inventadas para armar un póster, un libro, una revista sobre el curso, un periódico escolar, donde toda la clase esté involucrada en el proyecto compartiendo las producciones escritas con otros. • Realizar diversos juegos (de memoria, bingo, de adivinanza). • Cantar rimas y canciones relacionadas con el tópico trabajado. • Escribir un poema siguiendo un modelo dado sobre las actividades de distintas personas de la comunidad donde vivimos para armar un libro de poemas de la clase: "Poemas sobre nuestros vecinos". • Proyecto de lectura: Leer y escuchar varias versiones en distintos géneros del cuento "Cenicienta" (cuento, poema, canción, *rap*, etc.)	• Leer y escuchar textos sobre personas de diferentes edades en nuestra sociedad y lo que pueden y no pueden hacer. • Completar grillas sobre lo que otras personas de diferentes edades pueden hacer. • Leer y escuchar textos informativos sobre las actividades humanas de distintas comunidades alrededor del mundo desde una perspectiva intercultural y buscar información en enciclopedias y otros libros de referencia de la biblioteca de la escuela para ampliar la información. Completar tablas, grillas y gráficos con la información obtenida. • Mirar videos de *National Geographic* sobre otras comunidades en el mundo. • Escribir distintos tipos de textos breves sobre las actividades de otras comunidades en el mundo para armar una revista del aula donde toda la clase esté involucrada en el proyecto compartiendo las producciones escritas con otros en la clase. • Escribir cartas (o correos electrónicos) a otros niños en una escuela "hermana" en otra localidad, otra provincia u otro país relatando sobre las actividades que realizan los niños en nuestra comunidad y preguntando sobre las que ellos realizan. • Realizar encuestas a familiares (padres, abuelos, vecinos) sobre las diferencias entre otras épocas y la actual y elaborar en clase un texto donde se señalen dichas diferencias.

		• Proyecto de lectura: Leer y escuchar cuentos tradicionales de diferentes culturas (de pueblos originarios, chinos, europeos, árabes, africanos, etc.) y realizar comparaciones a partir de las similitudes y diferencias culturales entre los distintos pueblos y sus actividades humanas.

4° Año	5° Año	6° Año
LOS CAMBIOS EN LA NATURALEZA **Comentar sobre el comportamiento de las plantas y los seres vivos en relación a los cambios en la naturaleza.** **Explicar los cambios en la naturaleza.** **Comentar sobre situaciones climáticas particulares de nuestro país.**	**LOS CAMBIOS EN LA NATURALEZA** **Comentar sobre el comportamiento de las plantas y los seres vivos en relación a los cambios en la naturaleza.** **Explicar los cambios en la naturaleza.** **Comentar sobre situaciones climáticas particulares de nuestro país**	**LOS CAMBIOS EN LA NATURALEZA** **Comentar sobre el comportamiento de las plantas y los seres vivos en relación a los cambios en la naturaleza.** **Explicar los cambios químicos en la naturaleza.** **Comentar sobre situaciones climáticas particulares de nuestro país.**
What's the weather like today? It's (hot) and (sunny). I like (snow). I love summer. Winter isn't very nice. I hate cold days. Everything grows and grows! Plants grow in spring. Seeds are asleep. Then, rain starts. Look, the seed is coming out. Now, it's a beautiful flower! Look! The caterpillar is now a beautiful butterfly.	In Argentina, we've got four seasons: Spring, summer, winter and autumn. (My teacher told me that) summers are very hot in Misiones and very cold in Chubut. [identificar la fuente de la información] It rains in spring. I'm wearing a raincoat because it is raining today. Tree leaves fall in autumn. In Bariloche it snows in winter. [frase introductoria] (I have learned that) in some countries, like Alaska, [ejemplificación] the summers aren't hot. Days are very long in summer and very short in winter. Children play in the snow most of the year. My mother says that in some countries, for example in Nigeria, [ejemplificación] there isn't any winter. [identificar la fuente de la información] [frase introductoria] (I have read that) Venezuela has a long summer. People all over the world go on holiday there.	I know that turtles sleep all winter. • How awful! / How boring! [opinion del hablante o escritor: exclamaciones] • Imagine sleeping all winter! Can you imagine? [invitar al oyente / lector a participar en el discurso] A: Where are the moles going? B: They are digging a hole on the ground. I have learned that birds migrate in winter. A: Where are the geese going? B: They are flying south / north. Water falls from clouds to the earth. Then it evaporates and forms new clouds. This is called the water cycle. How do people use water? If it doesn't rain, plants don't grow. The weather is changing. Summers are hotter and ice in the Poles is melting. The sea is rising. We must protect our planet. Don't waste water.

TAREAS (4º Año)	TAREAS (5º Año)	TAREAS (6º Año)
• Ordenar secuencias de textos referidas a cambios en las plantas y los animales. • Unir textos con imágenes sobre cambios en el clima, los animales y las plantas. • Realizar diversos juegos de movimiento con acciones que describen cambios en la naturaleza. • Cantar y recitar rimas, poemas y canciones relacionadas con el tópico trabajado. • Proyecto de lectura: Leer y escuchar el cuento "The Very Hungry Caterpillar" de Eric Carle y dibujar un póster para el aula con la historia, mostrando el ciclo de la mariposa.	• Buscar información en enciclopedias, páginas web y libros de ciencias sobre animales y plantas en diferentes climas. • Leer y escuchar textos sobre cambios de clima y completar tablas, grillas y gráficos con la información obtenida. • Unir textos con imágenes relacionando las descripciones con los dibujos. • Interactuar con otros para intercambiar información sobre las actividades que realiza la gente en lugares con diferentes climas. • Dramatizar diálogos entre personas que viven en diferentes climas. • Escribir tarjetas postales para enviar a alumnos de una escuela "hermana" en otra parte del mundo con imágenes y descripciones sobre lugares de nuestro país y su clima. • Proyecto de lectura: leer poemas sobre las diferentes estaciones del año e ilustrarlos con ayuda de la maestra de plástica para realizar una muestra de plástica y literatura en inglés.	• Mirar videos sobre animales y su hábitat. • Leer y escuchar textos sobre animales y sus comportamientos y sobre diferentes climas para completar grillas y cuestionarios. • Expresar opiniones personales en respuesta a la información de los textos leídos. • Escribir textos breves sobre animales con información sobre su hábitat y su comportamiento para armar un diccionario de animales. • Realizar experimentos siguiendo instrucciones en inglés para luego realizar informes breves. • Diseñar una campaña publicitaria de posters en la escuela para proteger a nuestro planeta. Por ejemplo "*Animals in Danger!*" • Proyecto de lectura: biblioteca del aula. Los niños eligen el libro que desean leer en casa de una selección de libros sobre distintos animales y luego comparten con sus compañeros la información obtenida.

Índices de avance en el desempeño (*CAN DO*)

Si la escuela ofreció a los niños múltiples y variadas oportunidades de participación sistemática, frecuente y sostenida en situaciones de intercambios lingüísticos significativos que le permitieran apropiarse progresivamente de la lengua, al finalizar el 2° ciclo de la escuela primaria, éstos estarán en condiciones de:

- Interactuar en diálogos con otros para presentarse, brindar, pedir y recibir información personal, familiar, escolar, comunitaria.
- Interactuar oralmente dentro del aula conforme a reglas de convivencia socio-culturales.
- Leer e informarse sobre otras personas, situaciones y contenidos escolares, dentro y fuera de su realidad cultural –en el marco de los contenidos que se van desarrollando en el aula– y responder realizando conexiones a partir de su experiencia.
- Completar grillas, listas, horarios, formularios, etc. utilizando información de lengua oral y/o escrita.
- Comprender textos orales y escritos y producir una respuesta adecuada a los interlocutores y a los fines comunicativos específicos, de acuerdo al tipo de situaciones ofrecidas en la escuela.
- Narrar y describir (en forma oral y escrita) sobre contextos de su vida cotidiana y escolar y sobre contenidos escolares con apoyatura de otros lenguajes (dibujos, esculturas, música).
- Leer y escuchar textos literarios de acuerdo al tipo de situaciones ofrecidas por la escuela.

Orientaciones didácticas

Orientaciones generales

Todas las actividades propuestas en este Diseño tienen el propósito de estimular la toma de conciencia sobre cómo funcionan distintos aspectos del discurso oral y escrito en la lengua extranjera. A través de variados intercambios orales y del trabajo con textos, los niños interactúan con las diversas expresiones que, con apoyo del docente, pueden utilizar en sus propios textos. De este modo, escuchan, hablan, leen y escriben como modos alternativos pero simultáneos de aproximarse a la lengua.

La clase de inglés constituye quizá el único contexto en el que la mayoría de los niños puede "hablar" inglés con otros de manera sistemática. Por eso es necesario promover en el aula un fuerte trabajo sobre la oralidad. La clase de inglés debe desarrollarse en inglés, restringiendo las intervenciones docentes en lengua materna a las que se consideren absolutamente indispensables. En nuestro contexto provincial, la exposición y producción oral en lengua extranjera es posible casi exclusivamente cuando el niño se encuentra en clase, por lo que el docente debe construir este espacio en el aula.

En esta propuesta, el docente se constituye en modelo en el uso de la lengua y secuencia las tareas para que los niños reconozcan las reglas. Los niños **descubren por sí mismos** cómo funciona la lengua en distintos niveles (lingüístico, discursivo, pragmático, socio-cultural) y generan las reglas lingüísticas (lexicales, gramaticales, sintácticas, fonológicas), discursivas y pragmáticas pertinentes, que irán profundizando a medida que toman contacto creciente con la lengua.

El rol docente es activo, en tanto sistemáticamente toma decisiones para promover el encuentro progresivo de los alumnos con la lengua:

- Ejemplificando. Los niños observan, analizan textos orales y/o escritos de distintos tipos.
- Interactuando con los niños en tareas (textuales, discursivas, pragmáticas, de reflexión).
- Orientando, retomando los ejemplos, los comentarios y las experiencias que se dan en la clase. Los niños sacan conclusiones y avanzan a medida que toman contacto con más datos (textos).

El desarrollo de un currículum para la escuela primaria debe presentar la enseñanza de la lengua en forma integrada. Las secuencias didácticas que el docente plantea en la clase de inglés deben brindarles a los niños la posibilidad de utilizar sistemáticamente lo que ya saben, integrándolo en contextos nuevos y diversos que les permitan seguir aprendiendo la lengua en base a lo ya aprendido, usándola de manera creativa y complejizándola continuamente. Esto constituye los cimientos del aprendizaje a largo plazo tanto dentro como fuera de la escuela. La base del desarrollo de la lengua es la reutilización y la revisión constantes integradas en la planificación didáctica. Por ende, el docente diseñará clases que tengan como punto de partida contenidos enseñados en clases anteriores para continuar con su extensión y profundización.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la clase de inglés en la escuela primaria es el tratamiento del "error". Es necesario reconocer **grados de adecuación y complejidad lingüística** y distanciarse de la idea del uso correcto o incorrecto de la lengua de modo de permitir que los niños tomen riesgos y se atrevan a usarla. El propósito es que los niños dispongan progresivamente de recursos para comunicarse, muestren progresos y se sientan con posibilidades de hacerlo eficazmente. Las producciones orales y escritas deben evaluarse teniendo en cuenta si la comprensión y producción de discursos orales y escritos se adecua a los objetivos que se persiguen en la realización de cada tarea y la audiencia que se tiene en mente. La exactitud y la precisión lingüística en la comunicación oral y escrita dependerán de qué se está comunicando, para quién y por qué.

Para que los niños participen en intercambios orales, escuchen, lean y escriban en inglés, el docente:

- Lee y escribe en el aula, junto con ellos.

- Propone la realización de tareas reales, con propósitos y audiencias genuinos, basadas en todas o en algunas de las cuatro habilidades.
- Interactúa en intercambios orales y con textos escritos mostrando el uso de distintas estrategias, recursos, etc.
- Conversa y comenta informalmente sobre lo que se lee, se escucha, se habla y se escribe.
- Acepta y promueve las interpretaciones que los niños realizan de lo que escuchan y leen.
- Relee o vuelve a escuchar fragmentos de distintos textos para verificar la adecuación de las interpretaciones ofrecidas por los niños.
- Participa y promueve la participación de los niños en talleres de lectura y de escritura que refuerzan la concepción de éstas como actividades sociales y culturales.
- Enseña estrategias de lectura que contribuyen a la formación de lectores competentes, críticos e independientes (relacionar textos con las posibles imágenes que los acompañan, con su diagramación y distribución en la página, leer entre líneas, inferir, asociar, etc.).
- Extiende y complejiza las contribuciones de los niños en la clase.
- Acepta, aprecia e incentiva las contribuciones de **todos** los niños en la clase.

Cada docente podrá ampliar las posibilidades aquí planteadas en base a su experiencia, la institución escolar en la que está inmerso y el contexto socio-cultural específico de su escuela, entre otras variables.

La construcción del discurso

La enseñanza de inglés en la escuela primaria debe centrarse en la construcción de significados (*meaning*). En tal sentido, enseñar una lengua implica enseñar a crear e interpretar significados por medio de textos orales y escritos en contextos sociales, históricos y culturales específicos.[1] Cuando un adulto le enseña la lengua al niño, lo que hace es ayudarlo a significar una intención comunicativa por medio de una determinada forma lingüística para que dicha intención sea entendida como tal por la comunidad de hablantes de la lengua que se enseña en un contexto particular.

Los niños aprenden la lengua en las situaciones en las que la usan. Desde el uso, el niño aprende las convenciones para llevar a cabo sus intenciones comunicativas. Para enseñarle inglés a un niño es necesario que el docente lo involucre en una interacción comunicativa en la que se negocian significados. Al interactuar en la clase docente y niño participan de un evento discursivo en el que la lengua se usa en un contexto particular entre hablantes particulares con un propósito específico; la participación sistemática, frecuente y sostenida en situaciones de intercambios lingüísticos significativos le permite al niño apropiarse progresivamente de una lengua. Enseñar una lengua es enseñar a significar en la lengua, es enseñar a construir discurso.

Formatos y rutinas interactivas

La intervención docente se apoyará en el uso de formatos, es decir, en interacciones rutinizadas, patrones de interacción estandarizados entre el adulto y el niño que contienen roles demarcados que eventualmente son reversibles[2] y que sirven para llevar a cabo determinadas intenciones comunicativas. Los formatos se caracterizan por ser interacciones contingentes en las que una parte de la misma presupone la otra.

Los principios didácticos que guiarán la intervención docente son:

- El docente proveerá inicialmente la interacción completa, ya sea por medio de títeres, peluches, cuentos, libros de texto u otros recursos.

[1] Kern, 2000.

[2] Bruner, 1983.

- Luego dejará espacios para que el niño intervenga como participante de esa interacción en una negociación de significados.

El principio que guiará la intervención del docente será el de **ir cediendo el lugar**. El alumno en primer lugar desarrollará una parte de la interacción, luego la otra, y finalmente toda la interacción. El acompañamiento por parte del docente posibilitará un grado de desafío adecuado, es decir, brindará desde la interacción el soporte que el niño necesite y le presentará las demandas que reconozca entre sus posibilidades para que el niño intervenga progresivamente en la interacción planificada.

A modo de ejemplo

Un docente planifica la primera clase del ciclo lectivo con niños de 4º año que tienen inglés por primera vez y plantea una dramatización con títeres para enseñar los contenidos que se propuso para esa clase: Contextos de la vida cotidiana y escolar – Yo - presentarse / brindar y pedir información personal. El títere aparece en la clase y le pregunta al docente: "*What's your name*?", el docente contesta "*I'm Juan*", y le pregunta al títere: "*What's your name*?" quien responde: "*I'm Ben.*" Luego el títere comienza a preguntarle a los niños uno a uno: "*What's your name*?" Los niños contestan uno a uno. Aparece otro títere en la clase. Los niños le preguntan: "*What's your name*?" y el títere responde: "*I'm Annie*". A continuación, los niños pasan de a dos a dramatizar el diálogo con los títeres.

En este ejemplo el docente es quien establece el formato en su interacción con el títere, quien sirve de modelo y quien provee la interacción completa en un contexto de uso claro para el niño. Una vez que la rutina interactiva se ha establecido, el docente ya no interviene y le cede el turno al niño quien interactúa desde uno de los roles. Más tarde, los niños intercambian el rol, le preguntan al otro títere. Finalmente todos los niños interactúan desde los dos roles cuando dramatizan con los títeres.

Este enfoque de iniciación en la lengua, en el cual el docente comparte, guía, modela y realiza el acompañamiento a los alumnos, pone en relieve la importancia del aspecto social del aprendizaje y del rol del docente. El docente ofrecerá a los niños, además de su ayuda en el proceso, formatos de interacción variados, a través de la utilización de frases lexicales con patrones de entonación apropiados al contexto comunicativo. Este trabajo en la interacción de clase es característico en la enseñanza del inglés en la escuela primaria y posibilita el desarrollo de la lengua oral y escrita. Al unirlos, estos formatos (*What's your name? I'm (Ben)*) permitirán el uso creativo de la lengua y, progresivamente, podrán combinarse en rutinas interactivas más complejas.[3] Los formatos son **modulares** dado que proveen la base para el desarrollo de actos de habla. Los **módulos** componen la interacción social más compleja y el discurso. El docente brindará los andamiajes necesarios estableciendo un sistema de soporte con los formatos para que el niño aprenda los usos de la lengua al tiempo que la usa, haciéndolo participar de la interacción primero como espectador y luego como participante interlocutor.

Dentro del repertorio de estrategias didácticas que utilizará el docente, el uso de frases lexicales tendrá un lugar preponderante. Se trata de frases que aparecen frecuentemente en contextos de uso específicos, y están asociadas a prácticas específicas – lo que le permite a los niños recordarlas y usarlas fácilmente en situaciones similares al saludar, presentarse, pedir permiso, etc. La utilización recurrente de dichas frases en contextos diversos se constituye en un recurso eficiente para enseñar la lengua. La facilidad con que los

[3] A: What's your name?
B: (I'm/I am) Lucas. / My name is Lucas/ (I'm called/I am called) Lucas
A: Where are you from?
B: I was born in Perú but I live in Olavarria /
(I'm/am from) (Lincoln) And you?
A: How old are you?
B: (I'm) / (I am) 10 (years old)

niños comprenden y usan fórmulas en las primeras aproximaciones a la lengua sin necesidad de recurrir a la explicitación de las reglas gramaticales que las sustenten, requiere que el docente diseñe y lleve a cabo secuencias didácticas que contemplen su uso reiterado. Muchas de las rutinas diarias de clase -como por ejemplo iniciar con un saludo determinado, preguntar sobre el día y el clima o introducir momentos de la clase con frases tales como "*Let´s call the puppets*" o "*It´s story time*" o utilizar *Classroom English* para determinadas situaciones ("*May I go to the toilet?*" o "*How do you say (casa) in English?*") - ayudan a esta construcción. Dentro de la rutina de finalización de clase, por ejemplo, el docente se despide de los alumnos deseándoles un buen día (*Have a nice day!*) y modela la respuesta de los niños por medio de expresiones como *Thanks* o *You, too.* Con el paso de tiempo expandirá esta frase incluyendo *Have a nice weekend*!, *Have a wonderful day*! entre otras. La recurrencia de estas frases en la estructuración de la clase permite su revisión continua, ya que aparecen una y otra vez tanto en el discurso oral como escrito. Estas frases también posibilitan la expansión del conocimiento gramatical de los niños ya que pueden ser analizadas según las reglas de la gramática. Dependiendo de la situación, podrán analizarse y expandirse.

Los formatos y las frases lexicales (que son parte constituyente de los formatos) ofrecen a los niños, en especial a aquellos que nunca tuvieron contacto con la lengua extranjera, la posibilidad de empezar a expresarse en inglés aún cuando carezcan de los recursos lingüísticos necesarios para hacerlo. En este sentido, los niños pueden superar su limitada competencia lingüística y parecer prontamente fluidos – lo cual es motivador y brinda un sentido de logro inmediato.

Es probable que un niño de cuarto año luego del primer día de clases no pueda decir exactamente qué quiere decir cada palabra de la pregunta "*What´s your name*?", pero sabe que ese "trecho" de lengua sirve para preguntarle a otro cómo se llama y puede decirlo. Con el transcurso de las clases, se ampliarán los intercambios incluyendo frases como"*What´s your favourite colour*?" o "*What´s your favourite sport*?" o "*What´s your telephone number*?" Es probable que ante una situación comunicativa genuina en la que quiera preguntarle a alguien sobre su animal favorito, el niño recurra a ese repertorio de formatos y frases que tiene de sus experiencias de clase y produzca "*What´s your favourite animal*?"

En síntesis, el docente debe plantear secuencias didácticas en las que clase tras clase el niño use el inglés seleccionando y adaptando de su repertorio de formatos y frases lexicales en una cantidad creciente de contextos distintos. Esta intervención docente posibilita el desarrollo de recursos lingüísticos adecuados a cada contexto.

Los formatos y frases lexicales ocurren en contextos diversos en los cuales los niños tienen la posibilidad de poner en juego variadas prácticas del lenguaje (saludar, presentarse, brindar y pedir información, solicitar permiso en el ámbito escolar, etc) y constituyen -como ya se dijo- una base para dar lugar a los diversos primeros intercambios entre el docente y los niños y los niños entre sí. Se trata de instalar rutinas interactivas sostenidas a lo largo de los años.

Tasks

Para enseñar inglés, exponer a los niños a la lengua oral y escrita es muy importante aunque no suficiente. El docente debe garantizar que los niños mismos participen de las distintas prácticas. Cuando un niño **produce** la lengua, se ve en la necesidad de asegurarse que otros lo comprendan, es decir, que aquello que dice o escribe tenga un significado claro para su interlocutor. Este mecanismo de hablar / escribir para que otros **me** comprendan tiene un impacto positivo en el desarrollo de la lengua en la medida en que el niño recibe retroalimentación en ese proceso y la usa para mejorar su producción. Para que el niño logre llegar a esta producción, el docente deberá diseñar una planificación didáctica centrada en el desarrollo de tareas que brinde los recursos lingüísticos que la posibiliten.

La tarea (*task*) será la unidad de trabajo de la clase.[4] Se trata de una actividad con un propósito comunicativo, con un inicio y un final claros, con coherencia y unidad en relación con el tópico que se está

[4] Cameron, 2001.

desarrollando, el producto que genera y lo que demanda del niño. Para el docente, la tarea deberá ser una actividad con un objetivo lingüístico claro desde una concepción discursiva de la lengua. Es decir, la lengua utilizada en la tarea ocurre en un contexto, tiene un propósito y destinatarios particulares y la interacción que se genera ayuda al desarrollo de la interlengua[5] del niño. Es por todas estas características que la tarea es el modo de enseñar y aprender la lengua en la escuela primaria.

En la intervención docente, la tarea se estructurará en tres momentos: un momento de preparación (*preparation*), una tarea central (*core task*) y un cierre (*follow up*). Estos tres momentos que componen una unidad de trabajo (*task*) constituyen una secuencia didáctica inseparable, con una coherencia en la presentación y desarrollo del contenido. Esta secuencia se diferencia de ejercitaciones aisladas porque estas últimas carecen de una supra-estructura que les dé sentido. Por ejemplo, la tarea "unir con flechas dibujos y frases" puede ser parte de esta secuencia pero presentada en forma aislada, fuera de un contexto dado, la convierte en un ejercicio didáctico sin sentido ya que no se relaciona con lo trabajado con anterioridad ni sirve de preparación para contenidos nuevos. Este tipo de ejercicios aislados no ofrecen la continuidad que requiere una tarea tal como se concibe en este diseño. Una tarea o unidad de trabajo puede ser muy corta, es decir, extenderse una parte de la clase con una preparación, tarea central y cierre muy breves, o tomar varias clases. Esto depende de la demanda que requiera la tarea y en consecuencia de los soportes que el docente deba proporcionar en sus estrategias didácticas.

- Primer momento: La preparación se caracterizará por ser el momento en el que el docente establece el tópico generando el contexto en el que se utilizará la lengua, es decir, creando la situación comunicativa. El docente enseñará la lengua en ese contexto utilizando los formatos, las rutinas y frases lexicales. El trabajo comenzará retomando los contenidos de clases anteriores, ofreciendo un espacio de reutilización, y continuará incorporando contenidos nuevos. La preparación podrá estar constituida por uno o varios pasos dependiendo de los soportes lingüísticos que el docente deba brindar secuenciando el proceso con un nivel creciente de dificultad. Estas tareas de preparación son habilitantes (*enabling tasks*) en tanto generarán comportamientos verbales que le permitirán al niño realizar las prácticas del lenguaje requeridas en la tarea central (*core task*) y en el momento de cierre (*follow up*). En las situaciones interactivas que tienen lugar durante la preparación se enseñarán tanto aspectos organizacionales (conocimiento textual y gramatical) como pragmáticos (conocimiento funcional y sociolingüístico) desde el uso concreto de la lengua.[6]
- Segundo y tercer momentos: Durante los momentos de la tarea central (*core task*) y el cierre (*follow up*) el docente propondrá tareas o problemas a resolver (*tasks*) que requieren que el niño use contenidos desarrollaos en la preparación y en clases anteriores para lograr un propósito de comunicación genuino. Las tareas están enfocadas al significado en tanto la lengua se usa como un medio para **hacer algo** (*meaning focused activities*). La lengua se subordinará a la tarea y resultará de la realización de la misma. Los niños no estarán usando la lengua *per se*, sino que estarán **haciendo** aquello que podrían hacer en su vida cotidiana con el inglés que han aprendido. Las tareas que el docente seleccione y secuencie a lo largo de las clases ofrecerán variedad de situaciones para permitir que todos los niños tengan oportunidad de participar, en las que se retoman contenidos ya aprendidos y en las que se plantean otros, que impliquen hablar, escuchar, leer y escribir. El rol del docente será el de facilitador, en tanto proporcionará ayuda personalizada e información de retroalimentación para continuar modelando la lengua del niño.

[5] Interlengua es la lengua que va construyendo el niño, que le es propia y que va modificando ajustándola en relación a la lengua meta.

[6] Ejemplo: Si la tarea central es describir a las mascotas, en la preparación se introducirá el tema, se enseñarán los nombres de los animales domésticos, sus características físicas y de personalidad y se presentará la descripción usando el exponente lingüístico "have got" incluido en formatos. Es probable que esta preparación se extienda por dos clases, dependiendo de las tareas que el docente prepare.

Tópicos y proyectos

Los proyectos áulicos se organizarán en torno a tópicos o temas que integren las secuencias didácticas planteadas a lo largo de varias clases. Estos tópicos o temas oficiarán de contextos en los que se enseñará la lengua por medio de tareas. La selección de dichos contextos se desarrollará en torno a:

- Contextos de la vida cotidiana o escolar del niño (aquellos que se refieren al niño, su hogar, su escuela, el mundo que lo rodea)
- Contextos de los contenidos escolares (aquellos que aportan contenidos curriculares de otras áreas)
- Contextos literarios y populares en los que se usa la lengua (aquellos que integran el mundo de la imaginación y la fantasía como un eje central y transversal)

Los diferentes contextos deben permitir que los niños recurran a sus conocimientos de la vida cotidiana y escolar y de las historias, poemas, rimas, etc. que se leen en clase y hagan conexiones entre contenidos usando el conocimiento de la lengua de manera creativa. Los contextos permitirán el uso de distintos medios (impreso, oral, virtual, multimedial) y propiciarán la utilización de métodos transmediales, es decir, aquellos que funcionan transversalmente a través de distintos medios (desde lo impreso hacia el video, desde allí hacia la música, desde allí hacia la actuación, etc.).

Algunas secuencias permitirán diseñar proyectos que posibiliten un producto final tangible y que integre el trabajo realizado durante la secuencia, para poner en juego prácticas del lenguaje como: *leer un cuento* a niños de otros cursos o niveles, *comunicarse por escrito* o a través de grabaciones con niños de otras escuelas, diseñar un póster, etc. En todos los casos, los niños tienen la oportunidad de comunicarse oralmente o por escrito con propósitos genuinos, se sienten interesados por aprender la lengua y usan sus recursos comunicativos al máximo de sus posibilidades facilitando el desarrollo efectivo de la lengua.

El docente realizará proyectos que involucren a los niños en trabajos grupales de búsqueda de información sobre temas, preguntas y problemas de su interés anclados en el mundo real, que van más allá de la clase de inglés hacia el ámbito escolar en su totalidad, el hogar, la familia, la comunidad, etc. En estos casos el docente incluirá textos diversos y los discursos de las distintas disciplinas escolares para enseñar conceptos nuevos. Esto posibilita la familiarización de los niños con géneros específicos, el acceso a los mismos, y la experiencia directa con ellos.

La planificación didáctica centrada en tópicos ofrece la posibilidad de utilizar una variedad de tipos discursivos. Un tópico como el de **Las actividades humanas** permite, por ejemplo, trabajar el discurso informativo a través de informes, cartas, folletos, artículos de revistas, artículos de diarios digitales, recetas culinarias y poemas en la lengua escrita. Asimismo, permite trabajar turnos cortos y extendidos en la lengua oral planeada y no planeada por medio de entrevistas y presentaciones. Este mismo tópico permite trabajar el discurso narrativo por medio de cuentos y relatos.

Una planificación didáctica efectiva es aquella en la que el docente expone a los niños a una diversidad de tipos discursivos que les permite un acceso rico a la cultura letrada. Esto es posible cuando los niños tienen una variedad de experiencias interactivas con la lengua oral y escrita. Si enseñar una lengua significa enseñar a crear discurso, a través del uso de tipos discursivos el docente desarrollará una conciencia en el niño sobre el tipo de interacción que se establece en cada caso particular, el rol de quienes interactúan, el tópico y la función de dicho discurso. Esta conciencia está estrechamente vinculada con las estrategias de reflexión que plantea el docente durante o al finalizar las tareas posibilitando el **aprender a aprender**.

Literatura en la clase de inglés

El docente construirá un espacio áulico de contención y de disfrute de la literatura que facilite las primeras experiencias positivas en lengua extranjera. Los textos literarios incentivan a los niños a jugar con la fantasía y la imaginación, los involucran integralmente permitiéndoles expresar sus opiniones y emociones.

A través de los textos literarios los niños se ponen en contacto con gran variedad de recursos lingüísticos. Por ejemplo, los poemas con la rima, el ritmo, patrones de entonación, uso de imágenes y metáforas, juegos de palabras a partir de su sonoridad y de los posibles distintos significados que éstas connotan. Lo mismo ocurre en la prosa, donde la narración puede estar teñida de misterio, de suspenso, de ironía, de humor, de sarcasmo, entre otros.

La literatura proporciona el espacio para disfrutar de la lectura y ofrece la posibilidad de contribuir con uno de los objetivos básicos de la escuela primaria: la construcción del hábito de la lectura y la formación de lectores competentes, motivados e independientes. Generar una atmósfera de lectura en clase que facilite un acercamiento a los textos literarios permite que los niños se entusiasmen con los relatos, se dejen atrapar por las historias narradas y disfruten de un viaje imaginario a mundos alternativos.

La particularidad de los textos literarios de propiciar una identificación personal del lector con la situación planteada, los personajes y sus experiencias, los convierte en un espacio textual ideal para trabajar aspectos culturales. Los niños interpretan los textos a partir de cómo representan y simbolizan el mundo que los rodea, tanto a nivel personal y local, como social y global.

Los textos literarios nos abren puertas a mundos alternativos regidos por otras leyes, donde lo imposible es posible y lo real se entremezcla con lo imaginario. Este espacio textual ofrece un lugar de construcción para operar con el conocimiento de la lengua en forma creativa, para expresarse, donde la atención está puesta en lo que quiero decir no en cómo digo; ofrece también la posibilidad de expresarse por medio del lenguaje corporal o de las artes visuales.

En relación a la pregunta sobre qué textos literarios incluir en la escuela primaria, es necesario reconocer que el lenguaje literario se encuentra presente en nuestra vida cotidiana en rimas, adivinanzas, leyendas, historias, mitos, historietas. Trabajar con la poesía, por ejemplo, permite que los niños disfruten de juegos de palabras, de rimas, y que a su vez desarrollen expresiones idiomáticas, la pronunciación, la entonación y el ritmo. Lo mismo ocurre con los cuentos clásicos, de hadas, las fábulas, o las leyendas populares que, al surgir de la tradición oral, utilizan un formato donde la repetición es una estrategia válida para dar unidad a su estructura. Al comenzar la narración con "*Once upon a time...*" (Había una vez) la audiencia inmediatamente reconoce que está frente a un cuento popular por la presencia misma de esta frase lexical inicial. Del mismo modo, ciertas repeticiones dentro del texto permiten reconocer y caracterizar a un personaje, una nueva peripecia y sobretodo esperar la frase y anticipar qué se saca, qué se agrega. Nuestros niños están familiarizados con este tipo de textos en su vida cotidiana ya que la narrativa es característica de la socialización en lengua materna. Un ejemplo concreto son los juegos infantiles que utilizan los formatos en su estructura textual tales como "*A: I went walking. B: What did you see? A: I saw a (black cat / pink pig / yellow dog) following me.*" Con textos narrativos que toman este modelo, el docente podrá realizar lecturas interactivas con los niños las cuales son una de las formas más potentes para la enseñanza de la lengua y la alfabetización. El docente realiza intercambios dinámicos con los niños: lee una parte y espera la intervención de ellos en otra parte del cuento para luego continuar con la lectura. La lectura interactiva provee un contexto significativo, motivador y de interés para los niños y permite al docente intervenir didácticamente con diferentes tipos de andamiaje.[7]

Existen diversas situaciones donde se puede incluir sistemáticamente la literatura en la planificación didáctica. Las siguientes son maneras de encarar el uso de literatura en la clase que tendrán particular

[7] Justice & Pence, 2005.

relevancia en la escuela primaria para favorecer el aprendizaje de la lengua y para desarrollar lectores entusiastas e independientes.

El rincón de lectura (*The Reading Corner*)

Es un espacio en el que los niños eligen libremente los textos en inglés que desean leer. El docente destinará para ello un rincón en el aula que se puede materializar en una caja donde se guardan los libros, folletos, revistas, historietas, etc. Podrá organizar la actividad otorgándole 10 minutos de la hora de clase, o una hora completa con una frecuencia regular. En ese tiempo especialmente destinado a leer, todos (niños y docente) eligen el texto que desean y el espacio dentro del aula donde hacerlo.

Se puede realizar esta actividad en colaboración con la biblioteca escolar. El trabajo en conjunto con el docente bibliotecario ofrece a los niños un espacio concreto para conectarse y familiarizarse con los libros y con la biblioteca, generando un contacto personal y directo con ambos. Esto se logra con una asidua concurrencia a la biblioteca forjando una relación de mayor cotidianeidad con esta como espacio de lectura dentro de la institución escolar.

Es importante que los niños persigan un propósito para su lectura y que respondan a lo que leen de manera genuina. Por ejemplo, una actividad que involucra a todo el curso es armar un afiche donde figuren los libros recomendados a otros compañeros para promover su lectura. Los niños colocan una carita feliz, de indiferencia o de desagrado al lado del nombre del libro leído y una frase que exprese por qué los recomienda o no. Las frases pueden haber sido trabajadas al inicio del ciclo escolar y escritas en carteles alrededor del afiche de recomendados. Frases tales como "*It's too sad. / It's boring. / It's interesting. / It's thrilling. / WOW! It's a great book. Read it now! / I loved it! / It's amazing! / Too romantic for my taste! / Forget it*!", entre otras, son muy útiles a la hora de realizar esta tarea.

La biblioteca viajera (*The Travelling Library*)

Esta actividad permite llevar los libros de inglés al seno de la familia y de la comunidad a la que pertenecen los niños y así compartir su libro de inglés favorito con sus padres, amigos, hermanos, vecinos y ofrece la posibilidad de tener que **contar** la historia en forma genuina, con una audiencia interesada en escuchar. Esta actividad es muy positiva porque los niños tienen la oportunidad de compartir su conocimiento de la lengua extranjera con los suyos.

Proyectos de lectura compartida (*Shared Reading Projects*)

En los proyectos áulicos de lectura compartida se realiza un trabajo intensivo con algún texto literario. Por ejemplo, con un cuento tradicional como "Ricitos de oro" ("Goldilocks and the Three Bears"), el docente podrá desarrollar una secuencia didáctica que permita la expresión personal en variadas formas. La trama de este cuento facilita una identificación personal de los niños con la historia, ya que tanto jugar a la casita, como dar vida a los peluches y descubrir lugares exóticos son juegos típicos de la niñez. El docente podrá insertar este cuento en las unidades que trabajan las rutinas y los hábitos de los niños durante el día o que describen personas, animales y objetos. El texto incluye la repetición de varios exponentes lingüísticos con formatos y frases lexicales que brindan confianza y seguridad en el uso de la lengua extranjera.

Este proyecto se adecua perfectamente para organizarlo como proyecto escolar, se pueden estar trabajando los mismos cuentos en la clase de lengua materna y de lengua extranjera, exponiendo a los alumnos a los mismos textos en distintas lenguas. Exponerse a los cuentos tradicionales y sus traducciones es una experiencia muy rica para los niños ya que les permite acceder a otra cultura a partir de esos textos, y así tener una aproximación más concreta, a través del libro de cuentos, del rol de la lengua en la comunicación entre las personas. Además, los niños descubren que otros niños de diferentes culturas e idiomas leen el mismo cuento tradicional.

Leer cuentos a otros niños interesados en escuchar las historias constituye una audiencia auténtica que hace que la lectura sea significativa y genuina para los lectores. Los docentes de inglés de la institución pueden organizar una actividad en la que niños de años superiores lean cuentos en inglés a niños de años inferiores.

Una vez elegido el cuento tradicional, el docente:

1. Preguntará a los niños si conocen el cuento y si pueden narrarlo (en inglés o en su lengua materna).
2. Escuchará la narración y hará preguntas para problematizar ciertas partes de la trama que no estén muy claras. Esto permitirá la construcción de las primeras hipótesis antes de iniciar la lectura ya que los niños tendrán que prestar especial atención mientras leen / escuchan para poder verificar sus recuerdos.
3. Llevará a los niños a la biblioteca de la escuela y con ayuda del docente bibliotecario buscarán los distintos libros de cuentos que incluyan el relato a leer en clase, sin importar la lengua en que estén escritos.
4. Pedirá a los alumnos que comparen las distintas versiones que encontraron en términos de presentación, lengua en que están escritos, año en que fueron publicados, etc. Este espacio de trabajo es libre, los alumnos pueden trabajar en pares, en pequeños grupos, en forma individual, concentrarse en un solo libro, en varios, etc. Los niños se ponen en contacto con los textos, los manipulan, encuentran similitudes y diferencias en las formas de presentación y expresan sus comentarios.
5. Formulará preguntas guía que motiven a los niños a detectar:
   - La presencia o ausencia de ilustraciones en los libros, y el impacto que tienen en los lectores.
   - La época en que los distintos textos fueron publicados y la estética de la época reflejada en la presentación (las ilustraciones que se eligen, los tipos de letras, el uso de color en sus páginas, etc. ¿Eran libros que leían nuestros abuelos / nuestros padres?).
   - El tipo de lector que el texto demanda. Por ejemplo, si un libro tiene muchas ilustraciones, está escrito en una letra grande y el parlamento contiene frases cortas y utiliza palabras que los niños de 2º Año conocen, ese texto invita a niños que están en proceso de alfabetización a leerlo.
   - La lengua en que el texto está escrito y las diferencias que a primera vista surgen entre las distintas traducciones.

Esta secuencia inicial para la lectura es primordial para la construcción de lectores independientes y autónomos ya que ofrece a los niños el espacio para conectarse y familiarizarse con los libros y con la biblioteca a la vez que los lleva a reflexionar sobre distintos aspectos de los libros que leen.

En una segunda instancia del proyecto, el docente:

1. Recordará lo realizado en la biblioteca con la ayuda de los niños.
2. Invitará a los niños a escuchar la lectura del cuento. Con ayuda de un lenguaje corporal, de una lectura muy expresiva y de las ilustraciones que complementen el cuento, el docente hará una primera lectura en voz alta poniendo especial énfasis en los formatos que se repiten acentuando la información nueva que cada repetición incorpora, las frases y la entonación que dichas frases requieren.
3. Al finalizar la lectura, recorrerá las ilustraciones y cotejará si los niños lograron seguir la narración preguntando sobre los personajes, los objetos y los eventos. Por ejemplo: "*Look, she is...*" estimulando a través de gestos a que los niños respondan "*Goldilocks*".
4. Realizará una segunda lectura del cuento, interrumpiéndola cada vez que llegue a los formatos invitando a los niños a interactuar en la lectura compartida. Pondrá especial cuidado a los patrones de entonación adecuados ya que los mismos formatos lingüísticos varían de significado a partir de la entonación.
5. Para finalizar la clase, invitará a los niños a dibujar en forma individual la parte del cuento que más les gustó y recoge su producción.

En una tercera instancia, el docente:

1. Comenzará la clase con los dibujos realizados oportunamente por los niños. Los colocará sobre su escritorio y les pedirá que los organicen formando la secuencia de la narración. Puede ocurrir que varios dibujos representen la misma situación / escena y que partes de la narración no estén dibujadas. Los niños, una vez que hayan finalizado de organizar los dibujos, tratarán de recordar

qué escenas no han sido representadas. Así, repasan la historia a la vez que utilizan material creado por ellos mismos para hacerlo.

2. Invitará a los niños a escuchar la lectura del cuento nuevamente. En esta ocasión, interrumpirá la lectura en distintas partes para que los niños repitan después de él insistiendo en el valor de la entonación para marcar significado. En esta instancia puede elegir utilizar un grabador y hacer escuchar el cuento grabado por otros hablantes de inglés. Esto ofrece variedad a la actividad de lectura ya que cambia la voz narradora y se elimina el contacto visual con el narrador a la vez que facilita que los niños escuchen otras voces y otras maneras de narrar la misma historia.
3. Invitará a los niños a agruparse en pares para practicar la lectura en voz alta. Circulará por la clase ayudando a aquellos niños que tienen dificultades con la lectura. Si la institución cuenta con una sala de computación, se puede planificar el uso de Internet para trabajar con videos y juegos didácticos.[8]
4. Al finalizar la clase, les dará una tarea a los niños: ellos serán los encargados de leer el cuento a sus compañeros en la próxima clase por lo que todos deberán practicar en casa para poder participar de la lectura en clase.

En la última clase el docente:

1. Invitará a los niños a comenzar con la lectura en voz alta. Antes de empezar, entre todos recuerdan las estrategias de lectura en voz alta que ayudarán a mantener a la audiencia atenta: leer con una voz clara y fuerte, no acelerar la lectura y hacer las pausas correspondientes, recordar la entonación como marca de significado y no olvidar que una audiencia nos escucha. Así, los niños se van turnando para leer partes del cuento. En esta instancia, es el docente el que propone quién continúa leyendo el cuento.
2. Luego retomará él mismo la lectura del cuento cambiando algunas partes del texto original. Los niños deberán reconocer qué partes fueron alteradas y proponer las originales. Así, los niños pondrán en evidencia si han comprendido el cuento y si pueden dar cuenta de algunos elementos lingüísticos que lo componen.
3. A modo de cierre, propondrá alguna de las siguientes actividades:
   a. Si la institución cuenta con más de una sección del mismo año, se puede organizar la lectura del cuento a los niños de otra sección. Así, se arman varios grupos de tres alumnos y en pequeños grupos se lee el cuento a otros niños. Esta actividad es muy positiva porque permite que efectivamente los niños tengan una audiencia real para escucharlos.
   b. Si los niños llevan una carpeta individual especial para los proyectos áulicos que realizan, pueden incluir en él el dibujo que hicieran oportunamente y escribir un comentario sobre el cuento leído. Por ejemplo: "Me gustó porque....." o "No me gustó porque.....".
   c. Realizar una dramatización en clase de algunas escenas del cuento. Para ello, se organizan varios grupos de tres alumnos cada uno y se les designa un personaje para representar a cada grupo. Se les da un tiempo para que practiquen su rol y luego, entre todos se representa el cuento mientras que el docente hace las veces de narrador en tercera persona que introduce las escenas correspondientes dando unidad a la dramatización.
   d. Realizar una intervención textual[9] que permita:
      - Extender o reducir el texto: modificar el final del cuento, redactar un posible diálogo entre dos personajes cuando se encuentran por primera vez y dramatizarlo.
      - Modificar su género (el relato se puede convertir en un poema, en una canción, en un poster publicitario, etc.).
      - Cambiar la voz narradora (hacer que otros personajes narren la historia).

Este proyecto se presenta a modo de sugerencia; la variedad de actividades y la riqueza de los textos literarios son muy vastas y permiten al docente desarrollar su propia planificación.

[8] http://www.britishcouncil.org/kids.htm. Esta página web del Consejo Británico ofrece un video de la historia y varias actividades y juegos didácticos para su uso en clase. Las actividades propuestas son muy variadas.

[9] Para mayor información sobre cómo intervenir en textos literarios ver Pope, Rob, Textual Intervention. Critical and Creative Strategies for Literary Studies. Londres, Routledge, 1995. Maley, Alan, Short and Sweet. Volumen 1, Londres, Penguin, 1994.

Espacio de reflexión

Las actividades de reflexión posibilitan el desarrollo de una conciencia sobre la lengua y del propio aprendizaje de ella.[10] Dentro de la multiplicidad de actividades de reflexión posibles en este diseño se destacan aquellas que involucran aspectos lingüísticos, culturales, afectivos y actitudinales, cognitivos y metacognitivos en tanto posibilitarán el interés por aprender la lengua y el desarrollo de la autonomía de los niños.

Por medio de actividades de reflexión que involucran aspectos lingüísticos, culturales, afectivos y actitudinales, el docente:

- Promoverá el interés por aprender inglés.
- Estimulará la toma de conciencia sobre lo que los niños pueden hacer con la lengua.
- Brindará información de retroalimentación para que el niño siga aprendiendo y desarrollando actitudes positivas respecto de la lengua y de quienes la usan.

Ejemplos de estas actividades son reflexionar sobre:

- Lo que se ha aprendido en las últimas clases para sistematizar el uso de la lengua. Por ejemplo, en el contexto **Mis amigos y mi mascota**, al cerrar la unidad el docente preguntará a los niños por qué usamos *he* y *she* para las personas e *it* para las mascotas sistematizando el uso de los pronombres.
- El registro de la lengua que se usa, qué tipo de texto se utiliza para determinadas acciones, qué regla gramatical se pone en funcionamiento para llevar a cabo una cierta práctica del lenguaje.
- Los diversos contenidos lingüísticos que se usan según lo que se quiere decir.
- Las diferentes maneras que personas de distintas culturas tienen para realizar las mismas actividades.

Luego de trabajar un contexto como **Mi hogar**, el docente retomará los recursos lingüísticos que el niño podrá utilizar para describir su casa, haciendo hincapié en las opciones disponibles (*there´s a... / there are..../ It's got....*) y en los modos en que se estructura el discurso (se describe de lo general a lo particular). El docente dirigirá la atención de los niños hacia las variaciones en la descripción según el destinatario que se tenga en mente. Si la descripción es para un amigo, utilizará contracciones, marcadores discursivos como *you know* y no ahondará en detalles. Si la descripción forma parte de un concurso sobre casas en el mundo, el registro será formal (sin contracciones, mayor detalle y marcadores discursivos de lengua escrita como *also, besides*, etc.). Este ejemplo llevará también a reflexionar sobre cómo viven otras personas en otros lugares del mundo. En todos estos casos se involucra la afectividad de los niños en relación con el aprendizaje de la lengua y sus hablantes.

A través de actividades de reflexión que involucran aspectos metacognitivos, el docente desarrollará conciencia sobre cómo aprendemos y en particular sobre cómo aprendemos mejor la lengua. Esto permitirá analizar por qué hacemos determinadas tareas en la clase y cómo podemos hacerlas mejor. Un ejemplo frecuente es reflexionar sobre por qué y para qué nos sirve una determinada actividad, como cantar o recitar, en relación con el uso de la lengua: cantar o recitar les sirve para facilitar la memorización de patrones de entonación y palabras nuevas. El docente podrá plantear la reflexión como modo de cierre de cada secuencia didáctica para que los niños descubran los propósitos detrás de las tareas realizadas.

Utilizando actividades de reflexión que involucran aspectos cognitivos, el docente desarrollará las estrategias de los niños para aprender la lengua (y otras asignaturas) a través de actividades que involucran organizar, categorizar, predecir, anticipar, memorizar, entre otras operaciones.

La reflexión siempre implicará un trabajo breve que en muchos casos se remitirá a intercambios áulicos espontáneos generados por preguntas del docente, muchas veces en lengua materna. El uso de la lengua materna en estas actividades de reflexión ayuda al objetivo de enseñar a aprender. Cuando estas actividades de reflexión se hacen de manera sistemática, los niños desarrollan una actitud cada vez más reflexiva, activa e independiente ante el propio aprendizaje de la lengua.

[10] Pinter, 2006

Evaluación

La evaluación seguirá un enfoque centrado en el proceso y orientado a observar el desempeño del niño como usuario de la lengua considerando todos los aspectos involucrados en el conocimiento de la misma. Dicha evaluación de desempeño (*performance assessment*) brindará oportunidades al niño para que use la lengua con propósitos reales en situaciones de la vida real y considerará los intentos del niño para comunicarse satisfactoriamente[11] en tareas que involucran el uso espontáneo de la lengua, es decir, aquellas en las que el niño utiliza sus recursos lingüísticos de manera creativa para producir e interpretar significados en la lengua oral y escrita ante una situación dada. La evaluación de proceso es la más confiable y es central en la clase de inglés en la escuela primaria dado que permitirá al docente usar diferentes estrategias para medir el desempeño de los niños tales como observaciones incidentales, observaciones durante la enseñanza, registros, producciones de los niños, etc. y le brindará una visión más acabada de lo que sabe un niño.

Las tareas orales y escritas de una evaluación de desempeño no deben diferir de aquellas que desarrolla el niño durante las clases, aún más, muchas de las tareas de clase pueden constituir los instrumentos que el docente utilizará para medir el desempeño del niño clase a clase en lengua oral y escrita durante el proceso de enseñanza. Algunos ejemplos son: juegos, dramatizaciones, tareas basadas en literatura (dibujar parte de una historia, ordenar figuras de la secuencia de un cuento, cambiar el final), *portfolios* y proyectos entre otros.

Aprender una lengua implica un proceso de construcción por medio del cual el niño se aproxima gradual y paulatinamente al sistema de la lengua meta. El error es una parte integral de ese proceso de construcción, único para cada niño (aunque se observen similitudes y regularidades) y debe ser interpretado por el docente como un elemento que muestra las hipótesis que va construyendo cada niño en un momento específico del proceso. Las estrategias de corrección y compensación del error deberán plantearse en función a esto. Corregir un error ejercitando la versión correcta no garantiza su aprendizaje. Una práctica docente de corrección es efectiva si desafía las hipótesis que tiene el niño en relación con ese error[13] y desarrolla una conciencia (*consciousness raising*) en el niño de la diferencia entre su producción y la de los hablantes de la lengua meta.[12] El desafío de esas hipótesis debe darse desde la instrucción: usando la lengua y resolviendo tareas. Cuando un error conduce a una falla en la comunicación, el niño se ve obligado a descubrir y reestructurar la regla que lo condujo a producir el error al resolver una tarea. Para que sea efectiva, la corrección debe apuntar a que el niño reflexione sobre el uso de la lengua.

Dado que algunas instituciones consideran necesaria la evaluación de producto, esta propuesta la contempla como posible siempre que se la vincule con la evaluación de proceso a la hora de definir la promoción del alumno. La evaluación de producto evalúa el conocimiento de la lengua del niño en un momento particular del proceso. En relación con las tareas específicas que se desarrollan en una evaluación de producto, las de respuesta seleccionada (*selected-response tasks*) y las de producción limitada (*limited-production tasks*) son las más adecuadas para el contexto de la escuela primaria debido al soporte que necesitan los niños para poder realizar tareas en inglés.

Dentro de las tareas de respuesta seleccionada, los niños deben elegir una respuesta partiendo de un determinado acto (*input*) lingüístico (oral o escrito) o no lingüístico (ej. figuras). Ejemplos de esta actividad son: escuchar una historia y numerar las imágenes en el orden en que aparecen, leer pequeños textos y unirlos con el título que les corresponde, etc. Dentro de las tareas de producción limitada, los niños producen sólo una palabra o frase u oración para responder a una pregunta dada o para

[11] MacKay, 2006.

[12] Klein, 1986, p. 147.

[13] Ellis, 1994, p. 643.

completar un blanco de información en un texto determinado. Ejemplos de esta actividad son: marcar las diferencias de dos imágenes similares, leer o escuchar un texto para completar con una palabra o frase un blanco de información, etc. En ambos casos el foco de la tarea deberá estar orientado al *uso de la lengua* y no a contenidos lingüísticos aislados que sólo se concentran en aspectos gramaticales. Esto implica que una tarea tanto de respuesta seleccionada como de producción limitada deberá siempre involucrar el uso de la lengua, es decir, el uso creativo y espontáneo de la lengua como un todo. Por ejemplo, si un niño debe observar una imagen y completar un texto con información sobre esa imagen, los espacios a completar se centrarán en el contenido comunicativo y no en aspectos gramaticales / lexicales aislados (por ejemplo: "*Anne is playing the* _____" en lugar de "*Anne* _____ *playing the piano*" ante una imagen en donde la niña está tocando el piano). Del mismo modo, ante una tarea de respuesta seleccionada en la que el niño debe elegir la mejor opción en respuesta a una interacción en un diálogo, la elección debe focalizarse en el uso de la lengua. Por ejemplo, ante la pregunta "*Do you want an ice- cream?*" Las opciones deberán centrarse en el uso: "*Yes, please / Yes, I can eat ice-cream. / Yes, I do*". En estas opciones, se mide el conocimiento integrado de la lengua para usarla de modo comunicativo. La opción correcta es la primera no por su estructura gramatical, sino porque es adecuada al contexto y propósitos comunicativos en una interacción en la que un niño invita a otro a tomar un helado.

Los criterios de evaluación que se utilizarán para determinar el desempeño de los niños en sus producciones orales y escritas deben ser coherentes con el enfoque de enseñanza propuesto según los siguientes criterios:

- Realización adecuada de la tarea demandada.
- Uso de la lengua con un propósito comunicativo adecuado al interlocutor.
- Uso de recursos lexicales, gramaticales y sintácticos adecuados al propósito comunicativo y al interlocutor.

Debido a que el desarrollo de la lengua en los niños es un proceso idiosincrásico en el que intervienen factores individuales, es esperable que cada niño muestre índices de avance particulares en distintos momentos del proceso y que muchos logren superar los índices mínimos aquí propuestos. Los índices de avance de esta propuesta se refieren a los logros mínimos que los niños habrán alcanzado en el transcurso de la escuela primaria para su acreditación y promoción a la escuela secundaria. Dichos logros se medirán al finalizar el ciclo en función a lo que los niños pueden hacer (*can do*). Cada institución establecerá los índices de avance intermedios de nivel a nivel en el desarrollo de sus proyectos institucionales, atendiendo a las necesidades de los niños y a los contextos educativos particulares de dichas instituciones.

Bibliografía

Alred, Geof; Byram, Michael; Fleming, Michael, *Intercultural Experience and Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

Alred, Geof; Byram, Michael; Fleming, Michael, *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon, Multilingual Matters, 2006.

Benderson, Albert, "Critical Thinking: Critical Issues", en *Focus*, 24, Princeton, Educational Testing Service, 1990.

Bernhardt, Elizabeth, "Challenges to reading research from a multilingual world", en *Reading Research Quarterly*, 38, 2003.

Blanco, Oscar, *Cultura popular y cultura de masas: Conceptos, recorridos, polémicas*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Brown, Kathleen J. "What kind of text – For whom and when? Textual scaffolding for beginning readers", en *The Reading Teacher*, 53, 1999/2000.

Brumfit, Christopher; Moon, Jayne; Tongue, Ray, *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. Londres, Thomas Nelson, 1994.

Bruner, Jerome, "From Communicating to Talking", en Stierer, Barry y Maybin, Janet (Comp.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*. Avon, The Open University, 1994.

Bruner, Jerome, *Child's Talk: Learning to Use Language*. Nueva York, Norton, 1985.

Byram, Michael; Nichols Adam; Stevens David, *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

Byram, Michael; "Intercultural Communicative Competence: the Challenge for Language Teacher Training", en Mountford, Alan y Wadham-Smith, Nick (Comp.), *British Studies: Intercultural Perspective*. Londres, Longman in association with The British Council, 2000.

Byram, Michael y Fleming, Michael, *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, CUP, 1998.

Byram, Michael y Grundy, Peter, *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

Byram, Michael; Nichols, Adam; Stevens, David, *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Multilingual Matters, 2001.

Byram, Michael y Morgan, Carol, *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon, Multilingual Matters, 1994.

Cameron, Lynne, *Teaching Languages to Children*. Cambridge, CUP, 2001.

Cambourne, Brian, "Why do some students fail to learn to read: Ockham's razor and the conditions of learning", en *The Reading Teacher*, 54, 2001.

Cots, Joseph, "Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching", *ELT Journal*, 60, 2006.

Dillon, Deborah, *Reconsidering How to Meet the Literacy Needs of All Students*. Newark, International Reading Association Inc., 2000.

Droop, Mienke y Verhoeven, Ludo, "Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners", en *Reading Research Quarterly*, 38, 2003.

Edwards, Patricia y Pleasants, Heather, "How can we provide for culturally responsive instruction in literacy?", en Neuman, Susan y Roskos, K.athleen (Comp.), *Children Achieving Best Practices in Early Literacy*. Newark, International Reading Association Inc., 1998.

Egan, Kieran, *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco, Jossey Bass, 2005.

Ellis, Rod, *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP, 2003.

Fitzgerald, Jill, "Multilingual reading theory", en *Reading Research Quarterly*, 38, 2003.

Gallas, Karen y & Smagorinsky, Peter, "Approaching texts in school," en *The Reading Teacher*, 56, 2002.

Gee, James Paul, "Reading as situated language: A sociocognitive perspective", en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 2001.

Genesee, Fred, *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community.* Cambridge, CUP, 1994.
Giroux, Henry, *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education.* Nueva York, Routledge, 1992.
Graddol, David, *English Next.* Londres, British Council, 2006.
Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú, Victoria, *La Educación Ayer, Hoy y Mañana: El ABC de la Pedagogía.* Buenos Aires, Aique Educación, 2007.
Halliwell, Susan, *Teaching English in the Primary Classroom.* Londres, Longman, 1992.
Johnson, Nancy y Giorgis, Cyndi, "Cultural voices", en *The Reading Teacher, 54*, 2001.
Joseph, Clara, "Language in contact and literatures in conflict: text, context, and pedagogy", En *World Englishes*, 24, 2005.
Justice, Laura y Pence, Khara, *Scaffolding with Storybooks.* Newark, IRA, 2005.
Kern, Richard, *Literacy and Language Teaching.* Oxford, OUP, 2001.
Kramsch, Claire, *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford, OUP, 1993.
Kramsch, Claire, *Language and Culture.* Oxford, OUP, 1998.
Labbo, Linda, "RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium?", en *Reading Research Quarterly*, 35, 2000.
Labov, William, "When ordinary children fail to read", en *Reading Research Quarterly*, 38, 2003.
Luke, Allan y Elkins, John, "Towards a critical, worldly literacy", en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 2002.
Maley, Alan, *Short and Sweet.* Volumen 1, Londres, Penguin, 1994.
McCallister, Cynthia, "The power of place and time in literacy teaching", en *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 2002.
McCarthey, Sarah y Moje, Elizabeth, "Conversations: Identity matters," en *Reading Research Quarterly*, 37, 2002.
McKay, Penny, *Assessing Young Language Learners.* Cambridge, CUP, 2006.
McRae, John, *Literature with a Small "l".* Londres, Macmillan, 1991.
Moje, Elizabeth, "RRQ Snippet: What will classrooms and schools look like in the new millennium?", en *Reading Research Quarterly*, 35, 2000.
Moreiras, Alberto, *Interpretación y diferencia.* Madrid, Visor, 1991.
Mountford, Alan y Wadham-Smith, Nick, *British Studies: Intercultural Perspective.* Londres, Longman in association with The British Council, 2000.
Neuner, Gerhard y Byram, Michael, *Intercultural competence.* Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division, 2003.
Nodelman, Perry, *The Pleasures of Children's Literature.* Boston, Allyn & Bacon, 2003.
Osler, Audrey y Starkey, Hugh, "Intercultural Education and Foreign Language Learning: issues of racism, identity and modernity", en *Race Ethnicity and Education*, 3, 2000.
Paran, Amos y Williams, Eddie, "Editorial: reading and literacy in developing countries", en *Journal of Research in Reading*, 30, 2007.
Pinter, Annamaria, *Teaching Young Language Learners.* Oxford, OUP, 2006.
Pope, Rob, *Textual Intervention. Critical and Creative Strategies for Literary Studies.* Londres, Routledge, 1995.
Rasinski, Timothy y Padak, Nancy, "Selecting and using Multicultural Literacy", en Opitz, Michael (Comp.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries.* Newark, International Reading Association Inc., 1998a.
Rasinski, Timothy y Padak, Nancy, "Multicultural learning Through Children's Literature", en Opitz, Michael (Comp.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries.* Newark, International Reading Association Inc, 1998b.
Ruddell, Robert y Unrau, Norman, "Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher", en Ruddell, Robert; Ruddell, Martha; Singer, Harry (Comps.), *Theoretical Models and Processes of Reading.* 4ª ed., Newark, International Reading Association Inc, 1994.
Sercu, Lies, "The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity", en *Intercultural Education*, 17, 2006.

Skehan, Peter, "A framework for the implementation of task-based instruction", en *Applied Linguistics*, 17, 1996.

Starkey, Hugh, "Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives", en *Language and Intercultural Communication*, 7, 2007.

Thelin, William, "Understanding Problems in Critical Classrooms", en *CCC*, 57, 2005.

Thisted, Sofía; Diez, María Laura; Martínez, María Elena; Villa, Alicia, "Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa", Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Vygotsky, Lev, *Mind in Society*. Harvard, Harvard UP, 1978.

Warley, Jorge, *La cultura: Versiones y definiciones*. Buenos Aires, Biblos, 2003.

Waters, Alan, "Thinking and language learning", en *ELT Journal*, 60, 2006.

Widdowson, Henry, *Aspects of Language Teaching*. Oxford, OUP, 1990.

Wood, David, *How Children Think & Learn*. Oxford, Blackwell, 1988.

Worthy, Jo; Moorman, Megan; Turner, Margo, "What Johnny likes to read is hard to find in school", en *Reading Research Quarterly*, 34/1, 1999.

Wray, David; Medwell, Jane, *Teaching Primary English. The State of the Art*. Londres, Routledge, 1994.

Yokota, Junko, "Issues in Selecting Multicultural Children's Literature", en Opitz, Michael (Comp.), *Literacy Instruction for Culturally and Linguistically Diverse Students. A Collection of Articles and Commentaries*. Newark, International Reading Association Inc, 1998.

www.britishcouncil.org/kids.htm

www.teachingenglish.org.uk

Educación Artística

Segundo ciclo

Índice

La enseñanza de la Plástica Visual en el Segundo Ciclo 355
- Propósitos generales 356
- Organización de contenidos 356
- Contenidos 358
  - Núcleo temático: esacio plástico- visual bi y tridimensional 358
  - Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual 359
  - Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual 360
- Bibliografía 364

La enseñanza de la Música en el Segundo Ciclo 366
- Propósitos 367
- Organización de Contenidos 368
- Contenidos 369
  - Núcleo tematico: el sonido 369
  - Núcleo tematico: las organizaciones musicales elementales 370
  - Núcleo temático: la ejecución 371
- Bibliografía 375

La enseñanza de la Danza en el Segundo Ciclo 377
- Propósitos 378
- Organización de Contenidos 378
- Contenidos 379
  - Núcleo temático: El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento, la comunicación y la conciencia corporal 379
  - Núcleo temático: La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento 380
  - Núcleo temático: Los discursos corporales y el contexto socio-cultural 382
  - Orientaciones didácticas 383
- Bibliografía 385
  - Otros materiales 385
  - Recursos digitales 385

La enseñanza de Teatro en el Primer Ciclo 386
- Propósitos 387
- Contenidos 389
  - Núcleo temático: Elementos del lenguaje teatral 389
  - Núcleo temático: Organización de los elementos del lenguaje teatral 390
- Bibliografía 395
  - Bibliografía en internet 396

La enseñanza de la Plástica Visual en el Segundo Ciclo

Hacia una construcción de la mirada...

La enseñanza de la plástica en la escuela primaria debe tomar como punto de partida la importancia que "lo visual" ha adquirido en las sociedades contemporáneas. Es un desafío, por lo tanto, repensar la disciplina trascendiendo los límites de lo que tradicionalmente se ha considerado arte y comenzar a incorporar en la escuela, el análisis de otros fenómenos visuales generados por ejemplo por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En este contexto es donde se produce el diálogo con la imagen fotográfica, digital, virtual; los videojuegos, Internet, los dibujos en la televisión; imágenes que plantean nuevas formas de explorar, comprender, leer el mundo; como así también, nuevos modos de ver, conocer y representar. Acciones que invitan a interactuar dinámicamente "en" y "con" la cultura imponiéndonos a los docentes el desafío de incorporar saberes "no escolarizados". Es necesario comprender, entonces, las representaciones de los alumnos, insertos en contextos variados. La plástica en la escuela debe posibilitar el acceso a conocimientos que permiten decodificar otros universos visuales del mundo externo a la escuela.

Esta apreciación marca caminos también a la hora de enseñar, entonces cabe preguntarnos qué enseñar: ¿Plástica?, ¿Educación visual?, ¿Análisis y producción de la imagen?. Hablar del mundo de la plástica hoy es hablar del mundo de la imagen, de "lo visual" y de la manera en que este comunica y transmite mensajes, entendiendo que estas imágenes son producidas y recibidas por sujetos en un determinado tiempo y espacio. Las maneras en que percibimos, significamos y representamos se configuran en un determinado contexto socio-histórico cultural, ya que operamos con significados compartidos por la comunidad a la que pertenecemos. De ahí que nuestra mirada sea compartida con los otros. Es necesario entonces recuperar la "noción de mirada" en tanto construcción cultural.

Definimos la plástica como un lenguaje específico dentro del campo[1] del arte, como una forma específica de conocimiento y de producción de sentido, que contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto socio-histórico-cultural determinado. Una de las características constitutivas de este lenguaje simbólico, de esta producción ficcional es la metáfora, lo poético entendido como un universo polisémico y provocador de múltiples sentidos en el cual se ponen en juego diferentes modos de conocimiento que constituyen actos de *interpretación*, estos son:

La percepción no debe entenderse como un acto simple y formal sino como un proceso complejo que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo. Como acto cognitivo permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construcciones que se realizan social y culturalmente en la interacción con los otros.

La producción comúnmente es entendida o suele referirse a habilidades manuales y al desarrollo de técnicas gráfico plásticas. Aquí se propone una redefinición del término: existe producción en tanto las elaboraciones den cuenta de la experiencia de un conocimiento visual. La producción, así entendida, articula las representaciones simbólicas particulares del mundo visual que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo. Comprenderá la toma de decisiones referidas tanto a los recursos técnicos como compositivos.

[1] "La noción de campo, como una opción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de los discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistemas educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia, individual (o de al filosofía de la conciencia) de la obra individual con su temporalidad propia (...), y plantea la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder" (Diaz, 1995: 336-7).

La reflexión y el **análisis crítico** son competencias que están presentes en cada uno de los accesos a las manifestaciones visuales (producción y recepción) expresadas en los actos de identificación, modificación, descripción y relación de las estructuras visuales. El productor reflexiona tanto en la ideación como en la composición; el espectador se sitúa fuera de la realización y construye este conocimiento a través de las declaraciones verbales que articulan y organizan la declaración visual.

Desarrollar estos modos de conocimiento para lograr en los alumnos el alcance de competencias interpretativas es una de las funciones primordiales de la enseñanza de la plástica que se conjugan en "un saber hacer" y "un saber comunicar" uniendo las nociones de teoría y práctica en una praxis superadora que permita modificar el entorno y a la vez se vea modificada por este. La escuela debe garantizar a los niños el acceso a esta forma de conocimiento, indispensable para poder transitar críticamente el mundo que los rodea y poder construir nuevos discursos arraigados en su tiempo y espacio.

Propósitos generales

La escuela y el quipo docente tienen la responsabilidad de:

- formar alumnos críticos frente al abordaje de las manifestaciones plástico-visuales brindando los recursos necesarios que posibiliten la experimentación, el análisis y la reflexión en trabajos áulicos de producción y recepción.
- propiciar la construcción de un ámbito que garantice el acceso a la diversas manifestaciones de la cultura visual, su análisis e interpretación para que los niños y niñas se inicien en la comprensión de los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de dichas obras.
- ofrecer situaciones en donde sean posibles lecturas divergentes frente a un mismo hecho estético.
- incentivar a los alumnos en la realización y creación de producciones sencillas a partir del juego y la exploración en el plano organizativo y material de los componentes del lenguaje visual.
- contribuir a la constitución de actividades colectivas para desarrollar la conciencia grupal el respeto por el pensamiento del otro, la resolución conjunta de situaciones problemáticas, la construcción y respeto de las reglas y la asunción de roles.
- promover la adquisición de nuevos espacios, modos, recursos de producción y recepción visual brindando oportunidades para la construcción reflexiva de nociones espaciales, temporales y objetuales, relacionándolas significativamente consigo mismo y con el entorno.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades perceptivas, productivas, reflexivas, lógico-motrices, coordinativas y relacionales con adecuación a las diferentes etapas evolutivas y contextos.
- Promover experiencias de conocimiento, disfrute y protección del patrimonio cultural.
- favorecer en los alumnos/as la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado por las producciones propias y ajenas

Organización de contenidos

La educación plástica visual en la educación primaria se propone fundamentalmente la construcción de capacidades interpretativas de los distintos discursos plásticos visuales en el contexto socio histórico cultural en el que se producen y circulan dichos discursos.

Los contenidos son presentados a través de los núcleos temáticos siendo estos últimos los sintetizadores de grupos de contenidos y la organización de cada uno de estos está pensada en función de cómo deben ser enseñados aquellos contenidos que en ellos se integran y relacionan. A su vez se plantean

cuatro ejes de abordaje que constituyen formas de aproximarse al contenido y ayudan a tener presente que de esta manera cada contenido de la disciplina artística está relacionado con un elemento del **LENGUAJE**, con las formas de producir (**PRODUCCIÓN**), con la forma en que se percibe y se interpreta (**RECEPCIÓN**), y con el entorno en que una manifestación estética circula (**CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO CULTURAL**). Indican que en forma permanente deben tenerse en cuenta estas cuatro maneras de problematizar un contenido para trabajarlo en clase.

Para el segundo ciclo (4º, 5º y 6º año) se trabajará partiendo de los ejes del LEGUAJE y del CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO CULTURAL, desde los componentes del lenguaje plástico visual en su reconocimiento, análisis, organización, uso fundamentado y el entorno en el que este producto estético circula. Se seguirá trabajando el discurso plástico en su totalidad.

nota aclaratoria:
En el caso de que el grupo de alumnos de 2º ciclo no hubiese cursado en el 1º ciclo de EP la materia plástica-visual, el docente deberá trabajar partiendo de los contenidos del ciclo anterior profundizándolos hasta alcanzar los correspondientes a este ciclo.

Contenidos

Núcleo temático: esacio plástico- visual bi y tridimensional

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
El espacio plástico: • Campo plástico-visual: límites y formatos, formato y bordes del soporte: geométrico, orgánico, regular, irregular. Relación de composición y formato del campo. • Límite perceptivo y material de la obra. El interior y exterior: Límite explicito e implícito. Formatos regulares e irregulares. • El Formato y sus dimensiones. Incidencia del tamaño: grandes escalas, pequeñas escalas. Influencia de la superficie y el volumen en la composición. Relación espacio, soporte y materiales. • Espacios vacíos o negativos. Incidencia del borde en relación con la/s figura/s, que limita tanto los espacios negativos (las zonas vacías que rodean las figuras positivas) como las figuras positivas. El espacio como figura. • Proporciones entre la superficie bi o tridimensional y el espacio externo, Diferentes formatos y tamaños de superficie. • Incidencia del marco de encierro en el caso bidimensional. *El espacio real y el espacio representado:* • La tridimensionalidad en el Plano: indicadores espaciales: posición en el plano, disminución de tamaños, superposición, transparencia, diagonalidad, disminución de detalle.	*Composición y producción:* • Las figuras y las formas en diferentes formatos de campo: redondo, triangular, etc; y diferentes materiales: cerámicos, prenda de vestir, papeles, etc. • Rotación, traslación, superposición, yuxtaposición de formas en diferentes formatos de campo. • Utilización de los bordes de una imagen en relación a los elementos presentes en ella. • Generación de la ilusión de profundidad espacial a través del empleo de indicadores espaciales. *Diferentes modos de acción:* • Experimentación con distintas modos de acción en el plano y en el volumen: aplastar, amasar, estirar, plegar, modelar, ahuecar, superponer, pegar, calar, cortar recortar, seccionar, pintar, dibujar, etc. • Relevamiento, exploración y construcción en el espacio bi y tridimensional. • La producción personal y la elección de herramientas, materiales y soportes en función del sentido.	*Percepción global y parcial:* • Percepción y reconocimiento de las formas tri y bidimensionales. • Análisis de diferentes organizaciones en las distintas manifestaciones artísticas y estéticas: diseño de indumentaria, logotipos, cartelera urbana, etc. • Lectura de la organización compositiva y su significado en relación con la disposición en el campo y el formato, de las figuras y del color en los productos visuales de referencia. *Diferenciación de las posibilidades de percepción en la bi y en la tridimensión:* • El marco como limite y su incidencia en la percepción del espacio bidimensional. • Focalización, recorrido visual. • Reconocimiento y análisis del entorno: la profundidad real del espacio. • Lo cercano y lo lejano. Puntos de vista: atrás - adelante, arriba - abajo, izquierda – derecha. Análisis y reflexión continuos en lo que observamos cotidianamente. • La profundidad espacial en el plano: análisis y reflexión de los modos de representación	*Relación entre el espacio contextual y plástico:* • El entorno social y cultural como medio a explorar en su dimensión estética. (observación y reconocimiento de los componentes presentes en las manifestaciones del entorno). • El entorno social y cultural como referente y disparador de la construcción de discursos visuales. • Incidencia del espacio (amplio, reducido) en las posibilidades de recepción y producción. • Las situaciones espaciales presentes en el ámbito cercano: la escuela, la casa, la ciudad. *El espacio y los medios de comunicación:* • La presencia de los medios masivos de comunicación como influencia en la producción y recepción de los alumnos/alumnas. • La construcción del espacio y sus relaciones en los dibujos animados, juegos de video, y otros medios utilizados por los niños/as. • Las nuevas tecnologías: alcances y límites.

Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes

Lenguaje	Producción	Recepción	Contexto
De la imagen a los componentes: *Componentes formales* • Punto y Línea: calidad y cantidad, agrupamientos por semejanza y proximidad. Dimensión, tipos de líneas y posibilidades expresivas y significativas en relación al contexto. Línea curva, recta, vertical, horizontal, oblicua, ondulada, quebrada. • Forma: cerradas, abiertas, espacios internos y externos. Tamaño, posición, actitud. Morfologías orgánicas e inorgánicas, regular, irregular, plana, volumétrica, geométrica, bidimensionales y tridimensionales, abstractas y figurativas. Sus diferenciaciones. Volumen: real y representado. *Componentes tonales* • El color: Primarios, secundarios, terciarios, opuestos. • Predominante, subordinado y acento. • Saturación – desaturación. Mezclas de: color con color y color con acromáticos. • Valor. Claridad y oscuridad de los colores puros y sus variaciones por mezcla con acromáticos. • Temperatura. Calidez y frialdad. • Funciones del color: relación color - objeto (color local) el color como signo, el color como señal, color y contexto. • Efectos físicos del color: transparencia, opacidad, textura y materia, yuxtaposición, superposición de unidades, materia, pixeles, etc. *Componentes texturales* • Textura: como condición superficial de los objetos, como generadora de valor. El grafismo, la tipografía, repetición, superposición, acumulación, etc. El grafismo, la tipografía, repetición superposición, acumulación, etc. • Texturas visuales y táctiles, canales de percepción. Lineales, matéricas, etc.	*Modos de producción:* • Articulaciones compositivas a través de graduaciones en la densidad y disposición de los componentes. • Transformación de formas planas y volumétricas. Categorización de las variables obtenidas. • Diferentes formas casuales e intencionales. Experimentación de variados tamaños bi y tridimensionales. • Plano-relieve-volumen. La experimentación con distintas formas y texturas. • Organizaciones tonales cuanti y cualitativas. • La intensidad y tonalidad del color: su reconocimiento. • Modificaciones cromáticas por superposición, transparencia y opacidad. • Claridad y la oscuridad del color en función de la luz. Su diferenciación. • Variaciones del color. Contrastes. Combinaciones. La representación del volumen a través del color y del valor. *Aspectos técnicos- instrumentales y materiales:* • Utilización de variadas técnicas, soportes y medios: tanto convencionales como no convencionales. Combinación y utilización en función del sentido.	*Hacia la construcción de la mirada:* • La percepción y el análisis como instancias cognitivas para la comprensión del discurso visual. • Determinaciones culturales y contextuales de la percepción (percepción no-neutra). • Del análisis general al particular: percepción global y parcial de imágenes, interpretación de la totalidad del discurso, focalización. *Reconocimiento perceptual de los componentes plástico-visuales en vinculación con la producción:* • Reconocimiento de los procedimientos y criterios organizativos presentes en las configuraciones visuales. • Tensiones y direcciones generadas por la morfología interna y la disposición de las formas. • Observación de la intensidad y tonalidad del color. Reconocimiento de la variación cromática, pureza, luminosidad y temperatura. • Observación, selección y clasificación de aspectos superficiales expresivos del entorno natural y artificial. Criterios táctiles (áspero, suave, liso, rugoso) y visuales (organización y carácter sígnico, lineal, cromático). *La interpretación en la producción y en la recepción:* • Observación descriptiva, analítica e integradora de las distintas producciones visuales. • Atribución de sentido a través del lenguaje verbal .	*La imagen contexto:* • Valoración de distintas manifestaciones estéticas y culturales, a partir de la comprensión de la relaciones entre la función de la imagen, y las características de cada cultura o clase social. • La producción plástica como producto social y cultural: los componentes diferenciados de los distintos géneros y estilos. *Los componentes mediados por el contexto y como generadores de contexto:* • Color como referente contextual, como signo, señal o indicio. • La diversidad cromática en formas naturales y artificiales como referentes contextuales. • Acromáticos y cromáticos: bajos y altos como productores de climas psicológicos. Aspectos escenográficos de la luz. • Las texturas táctiles como referentes del espacio y los objetos en la percepción no visual.

Núcleo temático: componentes del lenguaje plástico visual

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
La imagen como totalidad: • La imagen como producto de relaciones entre los componentes del lenguaje, modos de acción, materiales, soportes y mediaciones contextuales y comunicativas. *Alcances y límites de las teorías de la percepción y Procedimientos compositivos:* •Relación entre las figuras y el fondo: ubicación, intervención de la estructura interna de la figura sus direcciones y tensiones provocadas. Reversibilidad. • *Agrupamiento por proximidad*: las figuras o elementos próximos reconocidos como unidad y su aislamiento de los distantes. • *Agrupamiento por semejanza*: similitudes de tamaño, dirección, forma y color como organizadores de conjuntos. • *Pregnancia*: reconocimiento inmediato de la forma por contraste entre ésta y su entorno con un mínimo de ambigüedad. • *Cerramiento*: de la forma incompleta y la tendencia perceptual a su completud. • *Continuidad*: recorrido en una dirección común entre un conjunto de figuras. • *Buena forma*. Las interrupciones formales y la lectura completa de la forma interrumpida.	*Medios técnicos de producción de imágenes bidimensionales y tridimensionales:* • Producción y análisis a partir de la diversidad de medios técnicos, elección en función del mensaje. • Los modos de producción tradicionales y no tradicionales: Grabado, escultura, pintura, collage, construcciones, instalaciones, apropiación, resignificación, interdisciplinariedad, etc. • Experimentación en soportes convencionales y no convencionales: ej: land art, arte digital, fotografías pintadas, etc. • Realización de diseños publicitarios, gráficos, en el que se evidencien los alcances y límites de las teorías de la percepción.	*La percepción no neutra:* • Reconocimiento y diferenciación de las leyes preceptuales presentes en las imágenes que "consumimos" habitualmente. • Análisis crítico de los productos visuales que utilizan ciertas disposiciones preceptúales para lograr la persuasión del espectador. • Comparación y discriminación de los diferentes modos de producción presentes en los discursos visuales. • La producción ficcional como característica fundamental de la producción de imágenes. Análisis comparativo de las diversas posibilidades. *Modos de producir - modos de percbir:* • Análisis de diferentes modos de producción tradicionales y no tradicionales: Grabado, escultura, pintura, collage, construcciones, instalación, apropiación, resignificación, interdisciplinariedad, etc. • Comprensión critica de la información visual presente en las diversas manifestaciones culturales.	*La imagen en el contexto actual:* • La imagen contemporánea, hibridación eclecticismo, borramiento de los límites. • Formas y espacios de difusión y socialización de las producciones visuales . • La producción artística y los medios masivos de comunicación: La imagen televisiva, publicitaria gráfica, etc.: organización del lenguaje, tiempos, espacios. Relación con el espectador. Circulación y difusión. *La imagen como testimonio histórico.* • Aspectos que influyen en la visiones estéticas a lo largo de la historia • Diferentes modalidades de composición como cosmovisiones de época. • Análisis de lo histórico en perspectiva relacional, para la comprensión de la cultura visual en el presente. • Momentos históricos que marcan rupturas el los modos de percibir, producir e interpretar. • La problemática del tiempo y del espacio en las producciones plástico visuales. • Relación artista –obra-publico.

Orientaciones didácticas

Partiendo de lo expresado en la *fundamntación* de la disciplina, nos proponemos con la enseñanza de la plástica en la E.P. lograr que los alumnos aprendan a reflexionar e interpretar críticamente sus propias prácticas y las manifestaciones del mundo que los rodea.

El desafío del diseño es desarrollar este modo de conocimiento superando visiones de lo que comúnmente se entiende por plástica en el imaginario social: "como la hora de manualidades", "el espacio de liberación emocional", "el momento de incorporación de técnicas", nos permitirá desarrollar prácticas acorde a los marcos teóricos presentados en este diseño que sirven de sustento para comprender las nuevas construcciones visuales que los niños/as de la E.P. experimentan.

Es por lo antes dicho que este diseño curricular organiza los contenidos enunciándolos dentro de cuatro ejes: **Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto.** Estos problematizan a los Núcleos Temáticos: *Espacio plástico-visual bi y tridimensional, componentes del lenguaje plástico visual, imagen y procedimientos compositivos.* Trabajar de manera simultánea, permite al docente proyectar las actividades en el aula interrelacionando los contenidos que aparecen enunciados dentro de los cuatro ejes y a los alumnos acceder a un conocimiento relacional, profundo, completo y contextual de la plástica visual. No debe entenderse que cada núcleo temático corresponde a cada uno de los tres años del ciclo. Como pueden observar en el cuadro de contenidos, puede comenzarse por cualquiera de los tres, o hacerlos intervenir de manera simultánea, de acuerdo a la realidad de cada contexto escolar. Los núcleos para el primer ciclo son los mismos que para el segundo ciclo, dicha lógica responde a la secuenciación que debe lograrse entre un ciclo y otro. Se le brinda al docente contenidos que en su forma de enunciación permiten reconocer grados de profundización. Por ejemplo en el primer ciclo en el eje del lenguaje, dentro del núcleo *imagen y procedimientos compositivos* se enuncia un contenido: "*Relación entre las figuras y el fondo: ubicación, intervención de la estructura interna de la figura sus direcciones y tensiones provocadas Proporcionalidad: relaciones de tamaños entre las figuras, entre las figuras y la superficie, de la superficie entre lo lleno y lo vacío, etc.*." Mientras que para el segundo ciclo dicho contenido vuelve a aparecer, ahora, en relación a las teorías de la percepción: "*Alcances y límites de las teorías de la percepción y Procedimientos compositivos: Relación entre las figuras y el fondo: ubicación, intervención de la estructura interna de la figura sus direcciones y tensiones provocadas. Reversibilidad.*".

A continuación enunciaremos estrategias que comúnmente son empleadas por los docentes, sin que estas guarden relación con los contenidos o puedan establecer un aprendizaje significativo en los niños (los no) contraponiendo otras (los si) que este diseño propone como adecuadas.

Los no	Los si
- Preparación de actos escolares: la actividad de los niños se limita a la reproducción de imágenes esteriotipadas o a la mera manipulación de materiales y herramientas. Elaboración de guirnaldas, palomas, banderas y/o arreglos florales. -Elaboración de recuerdos para festividades: día de la familia, de la escarapela etc. Los alumnos construyen o decoran un objeto (portarretrato, figura de imán, canasta, etc) conducidos por el docente, en el mero respeto de técnicas paso por paso. -Elaboración de clasificaciones de color: círculos cromáticos, escalas de valores, tablas de desaturaciones. Las tareas de discriminación y sistematización mecánica en general derivan en situaciones de conducción por parte del docente de la manipulación del material, interviniendo el plano técnico de " agregar más o menos color".	- Producción de imágenes que sean producto de la vinculación entre lo percibido y lo interpretado. - Utilización de variados soportes materiales y técnicas en la construcción de imágenes que respondan a lo que se quiere comunicar. - Análisis crítico de producciones de variados contextos, modos, estilos y géneros, advirtiendo características, implicancias discursivas y posibilidades de producción. - Producción de obras bi y tridimensionales que se vinculen al lenguaje de la cultura contemporánea y al mundo visual en el que los alumnos están insertos. - Utilización del contexto inmediato como recurso de análisis, tanto desde lo visual, lo social y cultural, como disparadores de propuestas arraigadas en su tiempo y espacio.

- Copia de modelos del natural, usando tableros e instrumentos de medición. Esto propone una visión academicista de la enseñanza del dibujo, que no responde a los propósitos de la disciplina en la educación común ni a las posibilidades de los niños, provoca fracaso y angustia. - Dibujo libre basado en un tema o motivación específica: mis vacaciones, mi mascota, mi familia, donde no se aborda ningún contenido disciplinar y el docente no interactúa con el alumno para no coartar sus posibilidades expresivas y creativas, produciendo, que éste, en general, recurra a imágenes estereotipadas. - Reproducción de obras de artistas en donde se busca el preciosismo técnico y el parecido con el original. "Las mejores" son expuestas a la comunidad. Esta acción se centra en el mero desarrollo de la técnica por la técnica misma, valorando el producto y no el proceso de percepción y producción que pudiera ponerse en juego y donde tampoco se dedica espacio para el análisis crítico de la obra.	- - Composición teniendo en cuenta relaciones espaciales, de tamaño, de encuadre, etc, articulando todos los componentes del lenguaje plástico visual. Entendiendo la imagen como una totalidad. - Organización de espacios de muestra y exposición de trabajos de la totalidad de los alumnos, sin que medie la selección de "los mejores", que se presenten como muestras didácticas, donde se expliciten los conocimientos puestos en juego y los análisis reflexivos que pudieran haber realizado los alumnos. - Desarrollo de actividades donde se vincule la disciplina con otras, elaborando propuestas en donde se valore el proceso y el producto.

Con el único fin de explicitar este modo de trabajo, sugerimos a continuación un ejemplo concreto a partir del trabajo con el Núcleo Temático **Componentes del lenguaje plástico visua**l, propuesto para el segundo ciclo.

Este núcleo plantea los componentes diferenciados en formales, tonales y texturales (siempre en relación a la totalidad de la imagen y no como agregados: es por ello que tomamos el término componentes, (componen una totalidad y son indisociables de las relaciones que guardan entre sí), el docente abordará en forma secuenciada y relacional dichos procesos y componentes: si el docente tiene como propósito trabajar: *Formas* podrá hacer analizar , reconocer y distinguir formas abiertas, cerradas, orgánicas inorgánicas tanto en imágenes de gráfica, en obras de arte, así como del medio que rodea a los alumnos. Interrogar, guiar el análisis conjunto (*eje de la recepción*). Los alumnos podrán diferenciar definir y clasificar utilizando lenguaje específico, distintas morfologías y tipos de formas: regulares, irregulares, figurativas, no figurativas, planas y volumétricas, bidimensionales y tridimensionales, etc. Podrán establecer jerarquías y posibles coincidencias entre las variadas formas, como así también descubrir que una misma forma puede definirse con más de un término, una forma abstracta puede ser tridimensional, geométrica y cerrada a la vez (*eje del lenguaje*). Definir estas variables enriquecerá la elección a la hora de producir, para lo cual el alumno podrá experimentar , tanto en el plano como en el volumen, infinidad de formas pudiendo relacionarlas con el espacio y otros elementos, intencionando modos diferenciados de recepción: de acuerdo a la ubicación y tamaño.. (*eje de la producción- recepción*). Proponer la contextualización de las distintas producciones elaboradas y relacionarlas con otras épocas y culturas, analizar como las formas comunican en nuestro contexto urbano (*eje del contexto*).

El ejemplo antes expuesto sólo se propone como una posibilidad del modo en que pueden articularse ejes y núcleos. Es trabajo del docente, que con conocimiento del espacio institucional y de su grupo de alumnos, podrá darle cuerpo a su proyecto áulico acorde a las necesidades y demandas que advierta. También, le corresponde, generar acentos diferenciados sobre los ejes, explicitando esto a los alumnos, con el fin de volver conciente en ellos la complejidad del saber plástico-visual.

Para el segundo ciclo se propone priorizar el eje del **lenguaje** y del **contexto**. El objetivo de valorar este primero responde a la intención de provocar en los alumnos la utilización gradual del vocabulario específico de la disciplina, enriqueciendo sus declaraciones verbales que surgirán producto de la interpretación. Por su parte, valorar el eje del contexto, nos compromete a contextualizar la experiencia, entendiendo que todo discurso plástico ocurre dentro de una sociedad, en una determinada época, geografía, situación histórica, etc. Desde esta perspectiva la producción de los alumnos es en-

tendida como emergente de su propia experiencia y acción en el mundo, como huella de su existencia y testimonio de sus pensamientos.

Se puntualizan algunas cuestiones que el docente deberá tener en cuenta a la hora de planificar, estas orientaciones ayudan a establecer un marco teórico común para todos los docentes de la Provincia.

- Tanto la escuela como los docentes serán los responsables de construir un espacio en el cual los alumnos puedan **desarrollar capacidades** de análisis, reflexión, producción; creando situaciones que favorezcan el diálogo y la participación de toda la comunidad.
- El docente guiará la **reflexión conjunta** a través de la recepción de imágenes tanto de otros tiempos y culturas como de la actualidad, en diversos soportes y medios. Creará espacios que le permita a los alumnos formar sus propios criterios de valoración de las distintas producciones.
- El docente presentará en forma organizada, relacional y secuencial los componentes propios de lenguaje plástico visual, sin perder de vista que estos se presentan en toda manifestación artística como un "discurso total". Utilizará un **lenguaje específico** y ayudará a que los alumnos puedan ir incorporándolo.
- La **instancia de la producción** será entendida como una instancia de construcción de conocimiento, por lo tanto el docente no propondrá una única forma de producir (mera reproducción técnica), sino que intervendrá para que cada alumno pueda darle forma a lo que quiere comunicar. El docente guiará y aportará su experiencia en esta búsqueda pero nunca la limitará.
- El **contexto** en el cual se producen y circulan los discursos visuales será analizado con el fin de comprender que las manifestaciones plásticas están mediadas por este marco cultural y social e histórico que produce multiplicidad y diversidad tanto de producciones como de interpretaciones. Será un espacio enriquecedor para abordar la **interculturalidad** y el respeto por la diversidad.

Orientaciones para la evaluación

La actividad de evaluar involucra, en forma general, razones de tipo pedagógico – didáctico, de exigencia institucional y tiene, además, una valoración social. En lo que respecta al marco institucional, la evaluación no deberá dejar de tener en cuenta las características de las instituciones en relación con su contexto sociocultural.

La plástica visual comparte, con otras áreas de conocimiento, la concepción de la evaluación como una fase de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que sirve para pensar y planificar la práctica pedagógica, y para tomar decisiones sobre ésta; comprendiendo que cada lenguaje constituye un cuerpo estable de conocimientos que debe enseñarse y aprenderse en la escuela.

La evaluación en Plástica Visual debe entenderse como una mirada crítica sobre las prácticas, que implica un proceso sistemático de incorporación de información (tanto para el docente como para el alumno) que deberá permitir identificar tanto la situación previa concerniente a los contenidos a desarrollar, como así también la situación relacionada con las instancias de producción, de reflexión y la posterior a ellas. Esto significa que **la totalidad del proceso de enseñanza** deberá ser objeto de evaluación, sea a través de procedimientos informales como formales. De manera que, para poder realizar una evaluación, deben tenerse en cuenta que estas prácticas transcurrirán en diferentes momentos, y que están vinculadas a los procesos de producción, recepción y contextualización de los saberes en relación directa con los niveles de especificidad de la materia contemplando la utilización de los materiales adecuados y su organización.

Para evaluar los aprendizajes en plástica visual, el docente deberá contemplar la modalidad de trabajo de las clases regulares a fin de que las instancias de evaluación se den en forma similar al planteo de las mismas. El momento de la evaluación debe constituirse como una situación de aprendizaje. En este punto, teniendo en cuenta los aspectos señalados en el marco de la disciplina, es imprescindible que el docente proyecte e implemente situaciones y dispositivos de evaluación que permitan valorar los aprendizajes de los núcleos temáticos en su confluencia con los ejes.

Criterios a tener en cuenta

- El cambio conceptual producido desde los conocimientos previos hasta las nuevas conceptualizaciones, mediando el lenguaje verbal para la puesta en acto de los aprendizajes.
- El desempeño activo y autónomo en la producción.
- La fluidez en el uso del lenguaje específico de la disciplina (principalmente para segundo ciclo), apropiado a los conceptos desarrollados.
- La identificación y elección de materiales y modos de organización del lenguaje plástico en relación con la intencionalidad discursiva.
- La elaboración y organización de las producciones plásticas en relación con los contenidos comprendidos en el nivel.

La participación en instancias de reflexión grupal en base a la puesta en común de los contenidos presentes en las producciones expuestas de los alumnos.

Bibliografía

Agirre Arriaga, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona, Octaedro/EUB, 2005 (2000).

Arnheim, Rudolf, *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza, 1979 (1954).

Aumont, Jacques, *La imagen*. Barcelona, Paidós, 1992 (1990).

Belinche, Daniel y Larrègle, María Elena, *Apuntes sobre apreciación musical*. La Plata, Edulp, 2006.

Benjamín, Walter, *Discursos interrumpidos I*. Madrid, Taurus, 1973.

Berger, John, *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gili, 2000 (1972).

Danto, Arthur C. *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona, Paidós, 1999 (1997).

Debray, Régis, *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona, Paidós, 1992.

DGCyE, Dirección de Educación Artística, *Pre Diseño Curricular para la educación secundaria 2º*. La Plata, 2007.

_____, Dirección de Educación Artística, *Documento Curricular B1*. La Plata, 2000.

_____, Dirección de Educación Artística, *Educación artística en el sistema educativo*. La Plata, 2000.

_____, Dirección de Educación Artística, *Enseñanza de la Plástica en el sistema educativo*. La Plata, 2000.

Dondis, Donis A., *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, Gustavo Gili, 1997 (1976).

Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992 (1990).

Edwards, Betty, *Nuevo aprender a dibujar, con el lado derecho del cerebro*. Barcelona, Urano, 1994 (1984).

Eisner, Elliot W., *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995 (1972).

_____, *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós, 2002.

Gauthier, Guy, *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Madrid, Cátedra, 1986.

Gombrich, Ernst, *Arte e ilusión*. Barcelona, Gustavo Gili, 1959.

Habermas, Jürgen, *Fragmentos filosóficos-teológicos*. Madrid, Trotta, 1999.

Hargreaves, David J. (dir.), *Infancia y educación artística*. Madrid, Morata, 1991 (1989).

Hernández, Fernando. "Los estudios de Cultura Visual", en *La Puerta*, revista de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, Año 2, Nº 2. La Plata, 2007.

_____, "La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual", ponencia presentada en el Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, noviembre de 2001.

_____, *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2000.

Jiménez, José, *Imágenes del hombre*. Madrid, Tecnos, 1986.

Joly, Martine, *La imagen fija*. Buenos Aires, La Marca, 1994.

_____, *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires, La Marca, 1993.

Kandinsky, Vassily, *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona, Seix Barral, 1988 (1923).

_____, *De lo espiritual en el arte*. Barcelona, Labor, 1992 (1912).

Martín Barbero, Jesús, "Dinámicas urbanas de la cultura. Lo urbano: entre lo popular y lo masivo", en *La Gaceta de Colcultura*, Nº 12. Colombia, Instituto colombiano de cultura, diciembre de 1991.

Merleau-Ponty, Maurice, *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003 (1948).

Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós, 2003 (1999).

Ortiz, Renato, *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Pastoureau, Michel y Simonnet, Dominique, *Breve historia de los colores*. Barcelona, Paidós, 2006.

Rozo, Luis, "El arte como conocimiento", en *Revista de la Universidad de Tolima, Humanidades y Ciencias Sociales*, Vol. 13, Nº 21. Colombia, diciembre de 2003.

Schnaith, Nelly, "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual", en *tipoGráfica. Revista de diseño*, Nº 4. Buenos Aires, mayo de 1988.

Vigotski, Lev Semionovich, *Imaginación y arte en la infancia*. Madrid, Akal, 1982 (1930).

La enseñanza de la Música en el Segundo Ciclo

La música es ante todo un lenguaje simbólico. Como tal, a través de la metáfora, se constituye en una mirada particular del entorno, que admite distintos significados posibles. Por eso, y al igual que el resto de las disciplinas artísticas, la música se inscribe en un marco cultural y socio-histórico en la que acontece, y se relaciona con él a partir de determinados conceptos, valores y procesos. En esta relación de ida y vuelta, la música es a un tiempo producto del contexto y productora de múltiples sentidos que inciden sobre el entorno y lo trasforman.

Dentro de este marco se puede hablar de la música como conocimiento, ya que el arte, junto con la ciencia o la filosofía, genera explicaciones del mundo, organizaciones discursivas que intentan dar sentido al universo de fenómenos que nos rodean.

La música, dentro del campo del arte, permite el acceso a saberes específicos, presentes en la compleja red simbólica de las representaciones sociales construidas a lo largo de la historia, donde las posibles lecturas de los discursos estéticos, mediados por la metáfora y la cultura de referencia, introducen al sujeto en la interpretación del mundo en el que vive. Concebida de esta forma, la música se transforma en una construcción portadora de significados y de múltiples interpretaciones y, por lo tanto, en una disciplina susceptible tanto de ser enseñada como de ser aprendida.

Es por ello que debemos enfatizar la posibilidad del aprendizaje que conlleva la práctica musical, y no la del mero descubrimiento de supuestas condiciones que el niño trae de nacimiento. No podremos partir entonces de nociones como las de "genio"y "talento innato", "gusto" y "expresión de la subjetividad" (nociones ancladas en un paradigma romántico y decimonónico), ya que las mismas obturan la incorporación de la música en el marco de una educación que ofrezca las mismas posibilidades y experiencias a todos lo niños y niñas.

Dentro de la escuela, será el docente con sus estrategias y propuestas didácticas quien deberá dejar de lado la idea de que sólo los "dotados" o quienes demuestren un "talento especial" son los únicos capaces de obtener logros en la práctica musical.

Si bien uno de los propósitos del presente diseño curricular es que los alumnos tomen contacto con repertorios musicales que les son lejanos, debido a situaciones culturales y sociales determinadas, la escuela no puede transformarse en una isla, situándose al margen del quehacer musical del entorno que la rodea. Desconocer o minimizar la música que los alumnos en su cotidianeidad escuchan, es considerar a los niños y niñas portadores de un saber sin relevancia, de una cultura con minúscula. Es por ello, que se propone trabajar con aquellos saberes previos que provengan de un contexto sociocultural cercano e inmediato a los alumnos, para propiciar desde allí, el acceso a contextos lejanos y mediatos. Reconocer la música que los alumnos escuchan, la que está presente en los medios masivos y en sus intercambios sociales, será un punto de partida valioso, que permitirá a la vez que disfrutarla, conocerla en un sentido más profundo para aprovecharla como vía de acceso a un repertorio más vasto. A partir de aquí, será importante considerar una amplia variedad de música que el docente deberá utilizar como recurso para proponer actividades áulicas.

Una finalidad principal de la enseñanza de la música en el nivel primario es la de formar sujetos críticos, capaces de reconocer, denominar y relacionar los elementos presentes en el material propuesto, mediante la utilización de terminología específica. Sujetos atentos al discurrir de la música, pero también al entorno sonoro y las posibilidades interpretativas que ambos proponen. Será premisa del docente, entonces, propiciar la construcción de un ámbito que garantice estrategias para abordar el análisis y la interpretación, tanto en la escucha como en la producción, para que los niños y niñas puedan comenzar a comprender los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de las obras musicales.

La interpretación será una categoría central de la enseñanza de la música en la escuela primaria. No entendida sólo como sinónimo de "ejecución musical", ya que es intérprete tanto quien compone

como quien escucha música. Organizar materiales sonoros en función de una intencionalidad, seleccionar procedimientos de ejecución diferenciados a partir de un discurso, analizar una obra percibida y asignarle un sentido son, entre muchas otras, manifestaciones de la interpretación. Dentro de estos múltiples roles de la música (compositor, ejecutante, auditor) se despliega un saber práxico, donde la teoría no antecede a la acción, ni tampoco la acción se da sin un marco conceptual de referencia. Aprender música en la escuela será entonces "aprender haciendo", ya que únicamente a partir de la producción se podrán comprender tanto la gramática de la música, como su función poética y metafórica, para así utilizar este lenguaje en la producción de sentido.

En esta vía, el aprendizaje de la música obtiene relevancia en tanto producción simbólica, compleja y comunicativa. De este modo entre las funciones privilegiadas de la enseñanza musical, se encuentra el desarrollo de competencias interpretativas que implican un "saber hacer" para un "saber interpretar y comunicar". Al interior de este trabajo de *interpretación* se hacen presentes capacidades cognitivas, procedimentales y valorativas. Tendrá aquí fundamental importancia la intervención docente, para generar en los alumnos, la valoración y el respeto por las producciones propias y ajenas, tanto cuando se trabaje con música grabada como cuando el análisis sea a partir de una ejecución "en vivo". Por ello, será importante crear situaciones que incentiven la discusión y reflexión crítica sobre las producciones de los alumnos y del contexto, priorizando el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas y fundamentando distintas posiciones a través de criterios ligados a lo musical.

Es, precisamente, desde las diferencias, desde las desigualdades y desde las dificultades que la práctica musical propone, como podrá el docente fortalecer los aprendizajes trabajando el intercambio de experiencias, la posible asignación de roles y la autonomía en la toma de decisiones de sus alumnos, siempre con un criterio de inclusión y asumiendo el desafío que este tipo de intervención presupone.

De esta manera se deja en claro que se dará prioridad al hacer, a la utilización de diferentes estrategias que posibiliten el trabajo con los materiales del lenguaje musical y sus diferentes formas de organización. Aprender música haciendo y disfrutando de la música; vivenciando y experimentando, explorando y concertando. Aprender, propiciando que el aula sea el lugar donde se lleven a cabo prácticas vocales e instrumentales en las cuales los alumnos compongan y ejecuten con fluidez y justeza sus propias producciones; donde se reflexione y se critique, donde se valoricen no sólo los resultados obtenidos, sino también, los procesos que dieron lugar a dicha realización.

Propósitos

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Formar alumnos críticos frente al abordaje de la música brindando los recursos necesarios que posibiliten la experimentación, el análisis y la reflexión en trabajos áulicos de audición, ejecución y composición.
- Propiciar la construcción de un ámbito que garantice el acceso a la escucha, el análisis e interpretación de diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de las obras musicales.
- Proponer la construcción, exploración y uso de diversas fuentes sonoras, brindando herramientas y técnicas sencillas que, posibiliten a los alumnos, ejecutar con fluidez y precisión tanto en la interpretación de canciones de música popular como de sus propias composiciones.
- Incentivar a los alumnos en la realización y creación de arreglos instrumentales sencillos como punto de partida para la posterior realización de sus propias composiciones buscando trascender la repetición de estereotipos.
- Incentivar la reflexión, discusión y valoración de realizaciones propias y ajenas priorizando el respeto por las diferencias culturales, sociales e históricas.
- Establecer relaciones entre la música y otros ámbitos de la cultura, a partir del conocimiento de los aspectos propios al contexto de las obras musicales.

Organización de Contenidos

Como quedó aclarado en la *fundamentación* de la disciplina, los propósitos de la enseñanza de la música dentro de la escuela primaria, apuntan a lograr que los alumnos aprendan reflexionando e interpretando críticamente sus propias prácticas musicales. Esto plantea el desafío, por parte del docente, de trabajar con igual grado de importancia los tres modos de conocimiento que propone la música: la audición, la ejecución y la composición.

Es por ello que el docente, a la hora de proyectar el trabajo en el aula, deberá interrelacionar los contenidos que aparecen enunciados dentro de los cuatro ejes: **Lenguaje, Producción, Recepción**[1] **y Contexto**[2]. Dichos ejes forman y problematizan a los núcleos temáticos y deben trabajarse de manera simultánea sin valorar ni priorizar uno sobre otro. Es, a partir de esta simultaneidad, que los alumnos podrán acceder a un conocimiento más profundo y completo de la música.

Los núcleos temáticos propuestos para el segundo ciclo son:

- Los materiales
- La organización del lenguaje musical
- La composición

En cada núcleo temático, y distribuidos en los cuatro ejes, aparecen subtítulos o contenidos aglutinadores. Estos, más que establecer una jerarquía, intentan orientar el sentido que se le pretende imprimir a cada contenido.

[2] El eje de la recepción alude (en el caso de la música) a todas las operaciones referidas a la audición, e incluye las que acontecen durante la realización musical.

[3] Con respecto al eje del Contexto se aclara que, por las características del lenguaje musical, podrá estar refiriendo tanto al contexto socio-histórico-cultural como también al contexto sonoro propio de la obra.

Contenidos

Núcleo tematico: Los materiales

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
Las fuentes sonoras • Fuentes sonoras convencionales y no convencionales. Las partes sonoras de los instrumentos: materia vibrante, cuerpo resonante, material excitante. • Distintos criterios de clasificación: familias, construcción, elemento vibrante, etc. La relación entre los objetos y el sonido: materia, superficie, tamaño y forma con respecto al registro y la sonoridad. • Los Mediadores y su relación con el resultado sonoro. Baquetas, púas y otros objetos. Relación con la producción de sonidos diferentes a partir de la misma fuente. • La voz hablada y cantada. El canto coral. Registros de la voz adulta. **El sonido** • Relación entre referencialidad y cualidades del sonido: timbre, altura, duración e intensidad. • Sonido-ruido-silencio: función según el contexto sonoro. Contaminación sonora.	**El sonido del propio cuerpo** • Exploración del propio cuerpo como fuente sonora: la voz, palmas, dedos, pies. • Exploración vocal. Inflexiones, articulación y expresión en la voz hablada y cantada. **Los objetos sonoros** • Exploración sonora de objetos cotidianos para ser utilizados como fuentes sonoras. • Relación entre las posibilidades sonoras de las fuentes y las cualidades del sonido. • Modos de acción para producir sonidos: percutir, raspar, frotar, sacudir, entrechocar, soplar, puntear. • Construcción, exploración y ejecución de instrumentos sencillos fabricados con objetos de uso cotidiano. Relación entre los materiales y el sonido: superficie, tamaño, textura, forma con respecto al registro y sonoridad. **Las posibilidades expresivas de la referencialidad sonora** • Utilización convencional y no convencional de los objetos cotidianos para producir y relevar una gama amplia de resultantes sonoras • Producción de sonorizaciones a partir de fotos, historietas, textos, videos, etc.	**Diferenciación perceptual de las fuentes sonoras** • Percepción e interpretación del entorno sonoro a partir de las cualidades referenciales y la relación fuente/sonido. • Audición y representación gráfico/analógica de los atributos del sonido: altura, intensidad, duración y timbre. **Diferenciación de objetos e instrumentos** • Audición de las posibilidades sonoras de fuentes convencionales y no convencionales en función de la altura, la intensidad y la duración. • Distintos criterios de clasificación (función, familias, materia, construcción, elemento vibrante) a partir de la audición de grabaciones o ejecuciones en vivo. • Relaciones entre la producción del sonido y el resultado sonoro. Ajuste de los modos de producción en función del resultado buscado. **La percepción de la voz humana** • Diferenciación de las voces adultas masculinas y femeninas.	**El entorno sonoro** • Los ruidos como sonido y viceversa según el contexto. • El silencio como "idea": imposibilidad del silencio en entornos naturales y sociales. **Los instrumentos musicales convencionales** • Instrumentos de la música popular del contexto cercano. • Instrumentos de la orquesta sinfónica: sus posibilidades sonoras y su utilización en contextos musicales diversos. • El uso de la voz cantada propio a distintos contextos socioculturales. • Usos convencionales de las fuentes sonoras en función de una obra, época, situación social y/o marco cultural determinado. **La música en las producciones integradas** • Relación del sonido y las fuentes sonoras en producciones audiovisuales y medios de comunicación (radio, cine, televisión).

Núcleo tematico: La organización del lenguaje musical

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
El Ritmo • Pulso: Ritmo Estriado y Liso. Relación de pulso y acento. • Metro: Métrica regular. Compases binarios y ternarios. Sus relaciones en contextos musicales. Ritmos populares sencillos y con polimetría simultánea (6/8-3/4 o 4/4-8/8). • Tempo: rápido-moderado-lento. Aceleración y desaceleración. Regularidad. Cambios súbitos y progresivos. **La Melodía** • La melodía en el ámbito de la octava dentro del contexto modal - tonal. • Melodías de 3, 5 y 7 alturas, en diferentes registros. • La curva melódica. Grados conjuntos y saltos. • La relación de la micro estructura con la totalidad: antecedente –consecuente. **Textura musical** • Constitución de un plano sonoro. Posibles formas de relación: Plano principal y secundario, complementarios, simultáneos. • La función del acompañamiento. Tipos de acompañamiento. Ostinatos. • Juegos vocales polifónicos: canon, imitación y quodlibet. **Forma** Segmentación formal como resultante de la organización de la obra. Relación entre las partes: grados de permanencia, cambio y retorno. Frases musicales: sus límites.	**La interpretación y las realizaciones** • Ejecución y análisis de producciones musicales con diferentes agrupamientos rítmicos, relaciones texturales, organizaciones melódicas y resultados formales. • Ejecución vocal e instrumental de canciones del repertorio infantil y popular. Aspectos técnico-instrumentales. Exploración vocal e instrumental. Grupos de percusión. • La ejecución de arreglos instrumentales en realizaciones grupales e individuales. • La adecuación a los roles de ejecución en función de la totalidad. • La concertación grupal y la interpretación. El ajuste de afinación y de parámetros espacio-temporales según las necesidades de cada obra. **La escritura de la música** • Diversos criterios para escribir el sonido y los diferentes componentes del lenguaje. • Escritura y lectura de grafías analógicas. **Los proyectos de realización** • Realización de producciones integradas en función de textos, movimiento corporal, danzas, producciones plásticas y dramatizaciones. • Estrategias para concretar un proyecto. • Plan para producciones grupales: el planteo inicial, la búsqueda de materiales y procedimientos, el ensayo, la puesta en común.	**La percepción de la organización del lenguaje musical** • Las evocaciones sonoras: memoria, reconstrucción y discriminación auditiva. • La percepción parcial y la percepción global: la integración significativa de los elementos percibidos en la audición. **La audición de los componentes del lenguaje** • La melodía y el ritmo: su relación e interdependencia en música de diferentes géneros y estilos. • La textura: posibilidad de atender a la diversidad de planos sonoros presentes en música de diferentes géneros y estilos. • La forma: la estructura de la obra como resultado de la reconstrucción de lo escuchado • Discriminación y notación con grafías analógicas, elaboradas a partir de criterios comunes. **La interpretación auditiva** • Las relaciones entre los elementos en función de la interpretación y la comprensión de un discurso musical. • Identidad, diferencia y semejanza en los procesos auditivos. • El juicio crítico y la valoración de música de diferentes contextos, géneros y estilos, grabada o producida "en vivo". • El análisis de producciones sonoras vinculadas a lo audiovisual y lo escénico.	**Los géneros, los estilos y el mundo social** • Correspondencia entre cosmovisiones, organizaciones sociales y formas de hacer música. • El estilo y la organización del lenguaje a partir de la función social de la música presente en diferentes culturas y contextos: música para danza, ritual, entretenimiento, contemplación, incidental • El patrimonio cultural del entorno cercano y de la región. **La diferenciación de géneros y estilos** • Vocal e instrumental. Infantil, clásico, tradicional, de vanguardia. Folklore, Tango, Rock/Pop. • Música popular y académica: Aspectos musicales y aspectos de circulación y consumo de la música. • Relaciones entre la música y su entorno (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música). • Texto-música-entorno sociocultural en las canciones. **La producción artística y los medios masivos de comunicación** • La música y los medios de comunicación. Organización del lenguaje en jingles, cortinas y programas musicales. **La música del contexto cercano y lejano** • Conocimiento comparativo y relacional de los géneros y estilos desde lo cercano a lo lejano.

Núcleo temático: La composición

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto**
El sonido como material compositivo • El valor semántico de los atributos del sonido • La referencialidad como punto de partida de la composición • Posibilidades descriptivas y abstractas del lenguaje musical **Los procedimientos compositivos** • En el tiempo: agrupar, separar, variar, repetir. • En el espacio: agrupar en planos, jerarquizar una línea sobre otras. • En la estructura: imbricación, transición, yuxtaposición, reexposición. **La interacción de los procedimientos con el lenguaje musical** • Los componentes del lenguaje en función de la intención estética. • Selección de recursos compositivos y de los componentes estructurantes de la producción en función de "lo que se quiere hacer". **La instrumentación** • El timbre en función de los niveles de organización textural, rítmica y formal. • El sonido como elemento estructurante de la música • El sonido como posibilidad de variación de la estructura melódica y rítmica de la música.	**La creación pautada** • Desarrollo y elaboración de un material sonoro dado. • La elaboración consciente de un material sonoro a partir de "citas" y músicas preexistentes. • La creación grupal. **Puesta en acto de diferentes procedimientos compositivos** • La planificación estructural de la música. • La concepción de la totalidad de la obra frente a la composición aditiva. • Repetición, agrupamiento, separación, desarrollo, elaboración, improvisación. • Contraste, repetición, reexposición. **Composición e improvisación** • La improvisación individual y grupal en contextos sonoros variados. • La organización de la música a partir de la exploración sonora, y de la improvisación con diferentes modos de acción instrumental • Exploración y búsqueda de diferentes cualidades tímbricas en relación con las características vocales e instrumentales de la obra. **El registro de la composición** • Registro gráfico de las propias producciones a partir de partituras analógicas • La partitura como "mapa" de la obra. La composición a partir de gráficos e imágenes.	**El compositor como intérprete** • Audición analítica de las improvisaciones y ejecuciones grupales de composiciones propias. • La reflexión en la acción. • Niveles de conciencia en el manejo de los recursos tímbricos y compositivos en las ejecuciones e improvisaciones **El análisis como material compositivo** • Audición y análisis de la utilización de diversos procedimientos compositivos en producciones musicales de diferentes contextos. • Descripción y comprensión de las características relevantes de la obra musical, vinculándolas con el contexto socio cultural de producción. • Selección de una metodología de análisis en función de las características particulares de la obra y la utilización de procedimientos compositivos. **La elaboración de "partituras"** • La selección de grafías de diferente tipo para registrar las producciones propias. • Elaboración de un código analógico a partir del análisis de obras y de sus recursos compositivos y características de lenguaje	**Los procedimientos compositivos y el contexto** • Los géneros y estilos pertenecientes a un contexto cultural determinado, y sus procedimientos más característicos. • Los procedimientos compositivos y de improvisación más frecuentes en los géneros de la música popular • Los procedimientos en la música académica **La composición como proceso de comunicación** • Los procedimientos compositivos en relación a la función social de la música. • La música de danza, entretenimiento, publicidad, contemplación, incidental. • La música en los medios masivos y su función comunicativa. • Los diferentes públicos y las diferentes músicas: música de concierto, de fiesta, callejera. **El arreglo musical y la variación** • La música anónima y de tradición popular • La particularidad de la música "de autor" • El arreglo como forma de composición • La variación sobre música preexistente • La cita y la remezcla de música como forma de autoría **Diferentes roles en el proceso e producción** • El compositor como auditor • El compositor como ejecutante • El ejecutante como compositor

Orientaciones Didácticas

Como se ha dicho ya en la *fundamentación* del presente diseño curricular, el aprendizaje de la música en la escuela primaria debe tener como propósito primordial la experimentación, producción, interpretación y reflexión critica de diversas prácticas musicales. Para que ello suceda, será necesario que los alumnos operen con el mayor grado de profundidad posible los tres modos de conocimiento que la música propone: la audición, la ejecución y la composición.

Los núcleos temáticos para el segundo ciclo se relacionan con el trayecto realizado por los alumnos en el primer ciclo de la escuela primaria. Es por eso que *los materiales, el lenguaje musical* y *la composición* pretenden ser un complemento y profundización de lo trabajado sobre *el sonido, las organizaciones musicales elementales* y *la ejecución musical*. Asimismo, en el caso de que el docente se encontrara con alumnos sin un trayecto formativo previo, esta misma relación puede ayudar para comenzar a trabajar aquí los contenidos referidos a la exploración, elaboración y organización estética de los sonidos, acudiendo a la conceptualización del sonido como un material, proponiendo al lenguaje como organizador y aprovechando las estrechas relaciones que la ejecución y la composición tienen en la realización de la música.

Los materiales

En el presente diseño se entiende por *material* al sonido. Esto no implica considerarlo como un ente neutro, solo abordable desde sus características físicas. Por el contrario, el entorno sonoro en el que ocurre una multiplicidad de sonidos cotidianamente, le imprimen fuertes características referenciales que interpretamos en relación con nuestra cultura y nuestra historia. El material es así una mínima unidad de sentido.

De esta manera, podríamos entonces pensar en trabajar la referencialidad como un contenido (*eje del lenguaje*) vinculando el análisis con la exploración de las posibilidades sonoras de los objetos cotidianos y sus posibilidades expresivas (*eje de la producción*). Desde esta exploración podríamos pasar a una clasificación de las fuentes sonoras (*eje de la recepción*) aplicando distintos criterios que surjan de las tradicionales clasificaciones y de la audición y consenso grupal. En función del contexto de utilización de los materiales relevados (*eje del contexto*) podremos reflexionar sobre las definiciones de ruido, sonido y silencio (*eje del lenguaje*) y las relaciones entre la producción del sonido y el resultado sonoro buscado. Construyendo instrumentos musicales a partir de objetos cotidianos, o si existe la posibilidad, incluyendo también instrumentos convencionales sencillos, podremos poner en acto estas aproximaciones a los materiales sonoros en la realización de sonorizaciones de textos, historietas o videos (*eje de la producción*).

Además debemos pensar las relaciones de estos contenidos con los restantes núcleos temáticos, teniendo presente que siempre que abordemos el análisis del lenguaje musical en obras de diferentes estilos, o al trabajar la composición musical o la elaboración de arreglos, estaremos remitiéndonos constantemente al material utilizado en cada caso y a la interpretación del mismo en cuanto a sus posibilidades musicales.

La organización del lenguaje musical

Si nos proponemos trabajar como contenido la ejecución de arreglos instrumentales, en principio tendremos en cuenta que dicho contenido tendrá como punto de partida un trabajo fuerte de práctica y realización. Sin embargo si dicha práctica sólo quedara en una mera ejecución para luego pasar a otra actividad se le estaría imposibilitando a los alumnos que reflexionen desde la audición, que conozcan y reconozcan los materiales y formas de organización de lenguaje, que puedan posicionar dicha práctica (y posicionarse ellos mismos) dentro del contexto sonoro y cultural en el que la música sucede. Es por ello que, una vez que establezcamos decisiones en función de las características del grupo, conocimientos previos o factores institucionales, podremos entonces trabajar la interrelación de los ejes partiendo de la audición de una canción grabada donde se analizarán los rasgos mas significativos

del arreglo instrumental (*eje de recepción*), para luego cantar la canción al unísono donde se trabajarán aspectos vinculados a la técnica vocal como respiración, afinación, fraseo (*eje de la producción*), analizando luego las características melódicas y rítmicas de la canción, la relación de la estructura formal y los planos sonoros en relación con el arreglo instrumental presente en la grabación (*eje del lenguaje*). Es importante recordar la relación entre los núcleos temáticos y el trayecto formativo de los alumnos, razón por la cual el lenguaje musical es una herramienta de comprensión y acción. El enfoque que se concibe desde este diseño curricular es el de un análisis totalizador, partiendo siempre de lo general a lo particular, donde nunca se pierda de vista la música, por más que profundicemos en un aspecto aislado del lenguaje

En encuentros sucesivos podemos seguir trabajando con la misma canción, realizando un acompañamiento rítmico-melódico propuesto por el docente, el cual puede ser presentado a través de una partitura de grafías analógicas para su lectura y posterior ejecución luego de acordar criterios en común con los alumnos (*eje de la producción*), analizando y trabajando a partir de las características del estilo al que pertenece la canción, sus instrumentos representativos, su función social, etc., así como la pertinencia o no del arreglo presentado en función de los aspectos reconocidos por los alumnos por estar presentes en los medios de comunicación (*eje del contexto*).

La composición

Este núcleo temático tiene por objeto acercar a los alumnos del segundo ciclo de la escuela primaria a la creación de discursos sonoros a partir de la elaboración de los materiales. Esto no supone la formación de "artistas", sino brindar a los niños y niñas la posibilidad de explorar la organización sonora con fines expresivos.

Es importante recalcar que, si bien la creatividad es un aspecto interesante para desarrollar en la clase de música, la originalidad no debe ser nuestra única meta al trabajar con estos contenidos. En todo caso lo que se pretende es que, al terminar la escolaridad primaria, los alumnos puedan trascender la sola repetición de estereotipos y considerar alternativas al universo musical que ellos conocen.

Los contenidos de este núcleo sirven además como integradores de los aspectos que se trabajan en los otros núcleos, hecho que resalta el carácter simultáneo del abordaje de la enseñanza para todo el ciclo. Gracias a esto, podremos pensar que estrategias como la improvisación sobre canciones o la exploración de cualidades tímbricas en instrumentos convencionales y no convencionales (*eje de la producción*), pueden servir para reflexionar sobre los componentes del lenguaje musical (*eje del lenguaje*), pero ahora entendiendo al análisis como material compositivo (*eje de la recepción*). La utilización de grafías analógicas ayudará a los alumnos a comenzar la organización de los materiales (*ejes de la recepción y producción*), proponiendo la búsqueda de distintas formas de abordar la composición, asignando roles para la producción y posterior presentación del trabajo (*eje del contexto*) ejecutado por los alumnos para el resto de la clase a modo de muestra "en vivo" (*eje de la producción*). El análisis de los resultados obtenidos, donde los mismos compañeros y el docente puedan opinar con igual grado de participación en la evaluación del trabajo, servirá como devolución para reflexionar sobre el nivel de concreción de la propuesta y la distancia entre lo imaginado y lo creado.

En todo este núcleo temático es importante que el docente proponga consignas claras, que no den lugar a relativismos que en muchos casos hacen pensar que la evaluación es un problema de "gusto". Si bien en términos estéticos es muy amplia la gama de posibilidades con la que nuestros alumnos podrían querer trabajar, el ajuste a la consigna, al tiempo estipulado para la realización, el grado de compromiso y de concreción del proyecto son aspectos que se pueden (y se deben) evaluar. Podemos proponer a los alumnos la creación a partir de pautas claras, como el tipo y cantidad de fuentes sonoras a utilizar, los recursos tímbricos que deberán explotar, el o los elementos del lenguaje sobre los cuales se desarrollará centralmente la composición. En el caso de que trabajemos sobre canciones o

músicas preexistentes para generar arreglos o versiones, el grado de adecuación al género y estilo, a la función social (danza, audiovisual, concierto, etc.) serán aspectos claros sobre los que podremos basar nuestra propuesta.

Es importante dejar en claro que, en la implementación de cualquier tipo de actividad que el docente proponga, siempre buscará el auxilio de la técnica vocal e instrumental para solucionar y mejorar las ejecuciones a modo de una herramienta y no de un fin en sí mismo. La técnica debe ser una herramienta que permita a los alumnos operar con soltura y fluidez en los distintos procesos de realización que se lleven adelante.

Como mencionamos antes, puede comenzarse por cualquiera de los tres núcleos temáticos, o hacerlos intervenir de manera simultánea, de acuerdo a la realidad de cada contexto escolar. El grado de profundización en la enseñanza de los contenidos será algo a tener en cuenta por el docente, en función de las particularidades de sus alumnos, la inserción de la música dentro del proyecto institucional y la continuidad de la asignatura a lo largo de los distintos años de la escuela primaria.

Por último, el rol de intervención docente así como la coherencia y pertinencia en la organización de sus proyectos áulicos, deben tener siempre la premisa de fomentar la producción y la reflexión critica en un espacio lúdico y de exploración, que permita al alumno aprender, disfrutar y valorar los distintos aspectos de la práctica musical. De esta manera, el desafío pasará por lograr que los alumnos utilicen distintas estrategias para la obtención, también, de distintos resultados. Y como dijimos antes, en un clima de juego y exploración apuntando a que, cada vez que los alumnos se enfrenten a una práctica musical, lo hagan con mayor autonomía, soltura y fluidez.

Orientaciones para la Evaluación

La música, concebida como un modo de conocimiento, plantea a la evaluación como una fase dentro del proceso de enseñanza, que permite la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y sirve para pensar y organizar el posterior desarrollo de las mismas.

La evaluación deberá propiciar la valoración y reflexión crítica de los distintos aspectos del saber musical, tanto en los procesos de audición y producción como en la contextualización de los materiales y formas de organización del lenguaje, donde, no solo se focalizará la atención en la obtención de resultados sino en cada uno de los pasos que dieron lugar a una producción determinada.

Como parte del proceso de aprendizaje, el docente deberá establecer distintos criterios de evaluación en función de las características del contexto institucional y los conocimientos previos de los alumnos. Dichos criterios deberán dar cuenta de un posicionamiento claro frente a la diversidad de procesos y resultados en las realizaciones de los alumnos. Se podrá partir de valoraciones subjetivas ("es lindo", "me gusta", "suena bien", etc.) para reflexionar sobre los aspectos que determinan las preferencias musicales y de esta manera llegar, posteriormente, a otras valoraciones que se alejan de la subjetividad y que permitan establecer cuáles y en qué grado de profundidad han sido los aprendizajes que el alumno pudo obtener, cuáles han sido los cambios en la conceptualización a lo largo de una práctica concreta y si ha podido relacionar dichos aprendizajes con otros contenidos antes trabajados. De esta manera, explicitando a los alumnos qué conocimientos se estarán evaluando y aceptando las distintas maneras de llevar adelante una realización, la situación concreta de evaluación podrá ser tomada como un momento más dentro del proceso de aprendizaje y no como el cierre de una actividad. Muy por el contrario, cada momento de evaluación debe ser un punto de partida que permita mejorar y profundizar la posterior práctica musical.

Así como quedó planteada la necesidad del trabajo simultáneo de los cuatro ejes para abordar los núcleos temáticos del presente diseño curricular, es necesario pensar en dicha interrelación, también, en el proceso de evaluación. Por ejemplo, al centrarnos en el trabajo con los contenidos de los núcleos temáticos *las organizaciones del lenguaje musical y la composición*, la evaluación no debe

ser solo una valoración de la técnica instrumental puesta de manifiesta por los alumnos ya que, de esta manera, el docente no podría ir más allá de una simple acreditación, imposibilitando la reflexión y la superación de determinados estereotipos musicales. Algunos criterios a tener en cuenta para la evaluación podrán ser: la pertinencia interpretativa y compositiva frente a las consignas dadas, el grado de elaboración y organización de las producciones musicales, la explicación y descripción por parte de los alumnos de las características de las realizaciones, la coherencia evidenciada dentro del contexto de la obra musical (por ejemplo a la hora de improvisar), la graficación y denominación de los distintos elementos y formas de organización del lenguaje presente en una creación, la presentación en tiempo y forma, la toma adecuada de decisiones en la elección de procedimientos para la re-elaboración del material trabajado, entre otros. Así el alumno podrá tener datos claros y precisos de cuáles han sido los avances en el desarrollo de una actividad y cuáles serán aquellos aspectos a tener en cuenta para próximos trabajos.

Será importante señalar, que las ejecuciones que realicen los alumnos de sus propias composiciones deberán transcurrir en un clima de respeto y concentración, tanto de los ejecutantes como de los oyentes. De esta manera, la evaluación servirá para favorecer el intercambio de opiniones, la valoración que toda realización merece y la reflexión por parte del docente y los alumnos frente a un hecho musical único. Dichos trabajos, a su vez, podrán ser incluidos en muestras y actos escolares (sin necesidad de que la realización haga alusión a la fecha que se conmemora) donde se podrá explicitar a la comunidad escolar cuáles han sido las actividades que se han desarrollado previamente, para que no solo se valore la ejecución en sí, sino también los distintos pasos que se sucedieron dentro del proceso de aprendizaje musical. Es importante destacar que las instancias de evaluación se realicen de la misma manera en que se desarrollan las clases, donde los alumnos estén familiarizados con las formas de trabajo y con las problemáticas a resolver.

Entre los instrumentos de evaluación que permiten la observación directa e indirecta sugerimos la implementación de listas de cotejo y escalas de calificación, particularmente para propuestas centradas en las ejecuciones. Asimismo, la realización de gráficos, las guías de audición y las grillas de ejecución pueden dar cuenta de los procesos musicales involucrados y las formas de resolución de los alumnos. Estos instrumentos permiten criticar y valorar aspectos concernientes a la interpretación musical que, al ser completada tanto por el docente como por los alumnos, éstos resultan participes del proceso de evaluación de sus propias producciones.

Bibliografía

Aguilar, M. C., *Aprender a escuchar música*, Madrid, Aprendizaje Visor, 2002.

Aharonián, C., *Educación, arte, música*, Tacuabé, Montevideo, 2004.

Belinche, D. y Larregle, E., *Apuntes de Apreciación Musical*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP, La Plata, 2005.

Boulez, P., *Hacia una estética musical*, Monte Ávila, Caracas, 1990.

Boulez, P., *Puntos de referencia*, Gedisa, Barcelona, 1999.

De Arcos, M., *Experimentalismo en la música cinematográfica.* Fondo de Cultura Económica, Madrid, 2006.

Delalande, F., *La música es un juego de niños.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1995.

Eco, U., *La definición del arte.* Barcelona, Planeta, 1985.

Eiriz, C., *Diseño curricular y música.* Buenos Aires, Ricordi Americana, 1996.

Espinosa, S. (comp.), *Nuevas propuestas sonoras.* Buenos Aires, Ricordi, 1983.

Fischerman, D., *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular.* Buenos Aires, Paidós, 2004.

Fischerman, D., *Escrito sobre música.* Buenos Aires, Paidós, 2005.

Garramuño, F., *Modernidades primitivas. Tango, samba y nación.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Hemsy de Gainza, V., *La improvisación musical*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.
Hennion, A., *La pasión musical*, Barcelona, Paidós, 2002.
Howard, J., *Aprendiendo a componer*, Madrid, Akal, 2000.
Kivy, P., *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*, Barcelona, Ricordi, 2005.
Manovich, L., *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
Murray Schaffer, G., *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.
Murray Schaffer, G., *El compositor en el aula*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.
Murray Schaffer, G., *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.
Murray Schaffer, G., *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.
Negus, K., *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona, Paidós, Comunicación 164, 2005.
Paynter, J., *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.
Rowell, L., *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona, Gedisa, 1999.
Self, G., *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.
Siegmeister, E., *Música y sociedad*. México, siglo XXI, 1999.
Small Ch., *Música, sociedad, educación*, Madrid, Alianza, 1991.
Swanwick, K., *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Morata, 1991.
Vivanco, P., *Exploremos el sonido*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986.

La enseñanza de la Danza en el Segundo Ciclo

La Danza comprende una gran variedad de géneros y estilos que se inscriben en marcos socio – históricos y culturales específicos. Por ello, su enseñanza siempre implica selección. Sin embargo, un rasgo compartido por todas sus expresiones, y que define a la Danza como un lenguaje simbólico, es el carácter metafórico. Esta dimensión, constitutiva de toda disciplina artística, es lo que aún diferenciándola del lenguaje científico tradicional, la define como una forma particular de conocimiento. Tener en cuenta este aspecto, es de suma importancia para su transmisión en el aula. Así, el presente diseño tiene como objetivo que el aprendizaje de la danza en las escuelas primarias, no quede reducido a que los alumnos y alumnas conozcan las coreografías folclóricas argentinas y latinoamericanas, sus diferentes argumentos y caracteres, y los contextos socio-culturales en que se insertan, sino también, a que asocien danza con lenguaje. Y en especial, que la identificación y la utilización de los elementos de este lenguaje contribuyan a desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico. Este enfoque no solo aporta saberes sobre lenguajes específicos de la Danza sino que permite también una vinculación más estrecha entre la materia y los intereses y necesidades de los alumnos/as. Además, lograr que entiendan a la Danza como un lenguaje brindará la posibilidad de que cada alumno/a o grupo de alumnos/as tome decisiones sobre qué decir y cómo decirlo.

En un principio, la enseñanza de la danza en la EP debe trabajar sobre los elementos constitutivos del lenguaje corporal, estableciendo una aproximación básica a los materiales del lenguaje de la danza. Estos elementos (el cuerpo, el tiempo, el espacio, la dinámica y la comunicación) forman un todo y resultan inseparables cuando el movimiento sucede. Pero en función de su enseñanza se los identifica y desglosa incorporando durante el proceso de enseñanza nuevos aspectos y niveles de profundización con la intencionalidad de que los alumnos los reconozcan, experimenten, reinterpreten y utilicen.

El 1º ciclo de la EP comprende una etapa del desarrollo del niño/a, en donde el movimiento está muy ligado a lo lúdico, y en donde las capacidades y habilidades motrices se presentan de manera "natural" (es decir, sin las posteriores modificaciones que provocan la timidez por el cuerpo, la presión de llegar a un fin determinado y los estereotipos en nuestra manera de movernos), es importante brindar a los alumnos las herramientas básicas para explotar y potenciar este saber.

Una vez que los alumnos/as hayan transitado esta etapa inicial, durante el 2º ciclo de la EP se debe comenzar a trabajar también sobre las formas de organización del movimiento para la producción de discursos corporales, propios o preestablecidos y sobre los diferentes contextos socio-culturales que cruzan y determinan la creación. En esta etapa del desarrollo, la problemática del niño/a comienza a transitar hacia las problemáticas típicas de la pre-adolescencia, debido a los cambios físicos y psíquicos, que de manera desigual, empiezan a manifestarse. En los albores de esta transición, abordar la danza como lenguaje, y como medio para la construcción de sentido, permite a los alumnos y alumnas abrir una vía de comunicación por la cual canalizar intereses y necesidades cambiantes.

Los núcleos temáticos y sus contenidos correspondientes a cada ciclo aparecen desarrollados en torno a cuatro ejes: el Eje del Lenguaje Corporal, el Eje de la Producción, el Eje de la Recepción, y el Eje del Contexto Sociocultural. Estos ejes no tienen un orden cronológico ni jerárquico sino que se entrelazan y articulan a los núcleos temáticos y sus contenidos.

Propósitos

El docente tiene la responsabilidad de:

- Elaborar propuestas de trabajo que respeten en sus aspectos técnicos las posibilidades y dificultades individuales de los/as alumnos/as para que generen una mayor comodidad y un mejor manejo del cuerpo y amplíen las posibilidades de comunicación y expresión.
- Guiar a los alumnos en el reconocimiento e identificación de los elementos constitutivos del lenguaje corporal, tanto en sus aspectos prácticos como teóricos, para que puedan aplicarlos con claridad y dominio en la organización del movimiento.
- Incentivar realizaciones artísticas para profundizar el manejo de los procesos de producción específicos de la danza y experimentar la relación existente entre intencionalidad y logro.
- Promover el análisis y la observación de producciones coreográficas propias, del grupo de pares o profesionales, con miras a que los/as alumnos/as agudicen la recepción y desarrollen el juicio crítico y analítico.
- Estimular el análisis del contexto socio-cultural que determina a las producciones de danza (sean éstas resultado del proceso de aprendizaje en clase o coreografías profesionales) para que los alumnos reconozcan las influencias del contexto en el que se inscriben las manifestaciones artísticas.
- Elaborar propuestas de trabajo para que los alumnos conozcan danzas de distintas procedencias.

Organización de Contenidos

Los contenidos para el segundo ciclo se organizan a partir de tres núcleos temáticos:

- El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento, la comunicación y la conciencia corporal.
- La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento.
- Los discursos corporales y el contexto socio-cultural.

A su vez los contenidos correspondientes a estos núcleos aparecen desarrollados en torno a cuatro ejes: el Eje del Lenguaje Corporal (comprende los específicos del lenguaje), el Eje de la Producción (los procesos de organización en la danza), el Eje de la Recepción (los procedimientos de análisis e interpretación) y el Eje del Contexto Sociocultural (la consideración de los contextos de producción).

Aclaración: En el caso que el grupo de alumnos del segundo ciclo no hubiese cursado la materia anteriormente el docente deberá trabajar con el diseño curricular para el primer ciclo. Cada docente evaluará la posibilidad de incluir contenidos del ciclo siguiente en función de cómo resulte el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Contenidos

Núcleo temático: El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento, la comunicación y la conciencia corporal

Los contenidos de este núcleo temático están referidos a los materiales del lenguaje, su profundización en función de su aspecto discursivo y comunicativo.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto sociocultural**
- Alineación corporal: relación columna- cuello- cabeza. Trabajos sobre hábitos posturales, en quietud y en movimiento. La alineación del cuerpo en formas básicas de locomoción y en las posturas propias de las danzas folclóricas. - El tono muscular: experimentación acerca de los opuestos, tensión/relajación. Desarrollo de capacidades en relación a la graduación de esfuerzo muscular en el movimiento. - El peso del cuerpo: su descarga hacia el piso. Exploración sobre diferentes superficies. Apoyos corporales: diferentes tipos de descarga de peso en relación con apoyos globales, focalizados, duros o blandos. El peso en relación con el paso básico en las danzas folclóricas. - Movimientos globales y focalizados. Movimientos de las distintas partes del cuerpo, coordinación y disociación. - Ejes corporales. Pérdida y recuperación del eje. Equilibrio, giros, caídas. - Espacio personal, parcial, total y compartido. - Elementos espaciales: línea, trayectorias y diseños. La reproducción y creación de diseños. El diseño en relación a los argumentos de las danzas folclóricas. - Diseño característicos de las danzas folclóricas. Figuras: vuelta entera, media vuelta, giro, giro y coronación, avance y retroceso (gato, chacarera, chacarera doble). Figuras propias del carnavalito y el pericón. - Nociones espaciales: adelante/atrás, arriba/abajo, derecha/izquierda, cerca/lejos. Simetría y asimetría, paralelo, centro y periferia. - Espacio escénico: el rol del espectador. Nociones de frente en función de un punto de vista. - El movimiento en relación a parámetros temporales de velocidad, duración, simultaneidad y alternancia.	- La improvisación y experimentación con los elementos constitutivos del lenguaje. - El cuerpo y sus respuestas de movimiento. - La interacción grupal mediante imitación, oposición, conducción, inducción y complementación. - Exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y de los otros. - Organicidad del cuerpo en función de la postura de los pasos característicos de las danzas folclóricas. Interpretación de pasos, secuencias y formas de las danzas folclóricas y otras danzas preestablecidas. - Entrenamiento corporal: desarrollo de las potencialidades de movimiento de cada alumno en función de lograr una amplitud en las capacidades física. - La producción de movimientos a partir de la experimentación con los materiales del lenguaje. - Selección y síntesis de los elementos del lenguaje en función de la creación de sentido en pequeñas producciones. - La utilización de algunas formas básicas de composición coreográfica: unísonos, solo, y grupo, pregunta y respuesta.	- El cuerpo en su registro global y segmentado. Desarrollo de la autopercepción y de la conciencia corporal. - Percepción del propio cuerpo y el de los otros. - La observación orientada hacia el análisis, en función de desarrollar la conciencia corporal y la conceptualización de los elementos del lenguaje. - - Roles: activo/pasivo, en trabajos corporales de pareja o grupo. Desarrollo de la percepción tanto en la acción /estímulo como en la reacción. Modos de percibir los estímulos para generar respuestas de movimiento. - El rol del espectador. Interpretación y valoración de productos personales, de los otros y del entorno - Percepción del grupo como contexto y ámbito, formas de inserción. - La identificación de los elementos constitutivos de la danza en particular y de los lenguajes artísticos en general.	- El cuerpo y el movimiento en su contexto sociocultural. Aspectos del entorno como factores condicionantes tanto en el lenguaje corporal cotidiano como en el de la danza. - El carácter y el estilo en los movimientos propios y de los otros. - Relaciones entre la música y las danzas folclóricas y populares y su entorno. - La relación del contexto sociocultural en diferentes expresiones del lenguaje de la danza. -Análisis de los productos del lenguaje de la danza, correspondientes el entorno cercano de los alumnos/as así como a contextos más lejanos.

- El movimiento y la música: trabajos sobre el carácter, forma y ritmo de la música. Corporización de algunos aspectos simples del ritmo. El movimiento en relación a algunos ritmos folclóricos. Zapateo. - Calidades de movimiento: Combinación de tiempo, espacio, peso, flujo energético y sus pares de opuestos: repentino/sostenido, directo/indirecto, liviano/pesado, libre/conducido. Análisis en las acciones y gestos cotidianos. Las dinámicas propias de las diferentes danzas: análisis, registro y aplicación.			

Núcleo temático: La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento

Este núcleo alberga los contenidos relacionadas con los elementos del lenguaje y su interacción en los procesos de creación

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto sociocultural**
- Entrenamiento corporal: ampliación de las posibilidades de movimiento. Profundización de las cualidades físicas: coordinación, disociación, fuerza, resistencia, flexibilidad, agilidad. Desarrollo de habilidades que faciliten el abordaje de una danza (equilibrio, saltos, caída y recuperación, giros, destrezas en el zapateo). - Utilización de los elementos del lenguaje en función de la creación de discursos corporales. - Espacio escénico: puntos de tensión y distensión espacial en función del discurso coreográfico. El rol del espectador: la utilización de los frentes en función de un punto de vista. Proyección del movimiento en el escenario y en función de su interés comunicativo. Espacios escénicos no convencionales. - El ajuste del movimiento a parámetros temporales. Experimentación y análisis de la sucesión, simultaneidad y alternancia. Velocidad y duración del movimiento.	- La improvisación y experimentación con los elementos constitutivos del lenguaje en el proceso creativo. - El punto de partida y desarrollo de pequeñas creaciones. Elección y síntesis de los materiales en función de la producción de discursos corporales. - Diferentes tensiones de una pieza de danza, comienzo y final, aproximación a la idea de clímax. - La interacción grupal mediante imitación, oposición, conducción, inducción y complementación en función de la creación de sentido en discursos coreográficos. - La reproducción, transformación y creación de secuencias de movimiento, su abordaje individual, en dúos, trios, cuartetos y grupos. - Objetos de uso cotidiano: su exploración y vinculación con los materiales del lenguaje corporal y con la interacción con los otros. El aspecto escenoplástico: objetos de uso cotidiano y su utilización en la escena.	- Percepción del propio cuerpo y el de los otros en la organización del discurso. - Modos de percibir los estímulos para generar respuestas de movimiento. - Roles: activo/pasivo. Acción y reacción. El rol del espectador. - La observación orientada hacia el análisis, en función de desarrollar el juicio crítico y la valoración personal tanto en creaciones propias, del grupo de pares o preestablecidas. - La observación, comparación y análisis de diferentes expresiones del lenguaje de la danza. - Interpretación de pequeñas producciones coreográficas en función de su intención discursiva. - La identificación de los elementos de los lenguajes artísticos. - La Interpretación y comprensión de una coreografía. Identidades diferencias y semejanzas. Comparaciones.	- El carácter y estilo de los movimientos propios y de los otros. Observación, análisis y transformación de los mismos. - Abordajes de diferentes manifestaciones del lenguaje de la danza analizando su contexto de origen. - Diferentes géneros y estilos: danza académica, danza popular; danza clásica, danza contemporánea, danzas folclóricas (de diverso origen) Reconocimiento de sus características generales. Diferencias y semejanzas en las herramientas que utilizan y los procesos de producción.

- El movimiento y la música: corporización de algunos aspectos del ritmo (métrica regular y libre, compases binarios y ternarios), de la forma (frases, comienzo y final, partes y cambio) y del carácter. Secuencias de movimiento con organización espacio- temporal. - Creación y reproducción de secuencias en unísonos y canon. - Calidades de movimiento: el uso y experimentación de lo diferentes matices en coreografías preestablecidas y en producciones propias. - La comunicación desde el lenguaje de la danza: la obra coreográfica y su organización discursiva.	Exploración y experimentación con objetos característicos de las danzas folclóricas: pañuelos, cintas, ropas típicas. - Ejercicios de construcción y deconstrucción de coreografías folclóricas, investigación del movimiento por partes. Recreación personal de algunas danzas o de partes de ellas.		

Núcleo temático: Los discursos corporales y el contexto socio-cultural

Los contenidos que conforman este núcleo están vinculados con los procesos de creación e interpretación de una obra coreográfica atendiendo al contexto socio cultural donde se enmarca.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Lenguaje	**Producción**	**Recepción**	**Contexto sociocultural**
- Los elementos del lenguaje en danzas pertenecientes a épocas y estilos diferentes. Su aplicación, reconocimiento y conceptualización. - El uso del cuerpo y sus potencialidades de movimiento, del espacio, del tiempo, de la dinámica y de la comunicación en relación con las características de cada danza.	- Reelaboración de algunas danzas folclóricas sencillas en función del contexto sociocultural en el que surgieron. - La reproducción de danzas preestablecidas: la interpretación en función de las características de cada danza.	- Aproximación a los diferentes roles de intérprete, compositor, director y observador. - La observación orientada hacia el análisis, en función de desarrollar el juicio crítico y la valoración personal tanto en creaciones propias, del grupo de pares o preestablecidas. - La interpretación y comprensión de una coreografía y su contextualización social y cultural. - Percepción del grupo como contexto y ámbito, formas de inserción en él	- Análisis y observación de diferentes manifestaciones del lenguaje de la danza enmarcándolas en el contexto sociocultural que fueron creadas. - Contexto sociocultural del grupo como factor condicionante en las creaciones del mismo. - Análisis, observación y reelaboración de los modos en que los alumnos/as bailan: interacción social y comunicación, diferencias y semejanzas con el lenguaje de la danza, recreación de estos bailes a partir de la utilización de los elementos del lenguaje.

Orientaciones didácticas

Como ya se expuso en la fundamentación, el presente diseño curricular no circunscribe la enseñanza de la Danza a un solo estilo; por el contrario, la idea es ampliar el enfoque para incorporar diferentes manifestaciones estilísticas. Su meta es que se entienda la danza como lenguaje. Este enfoque tiene entre sus prioridades la de contribuir a desarrollar la capacidad de abstracción, el pensamiento crítico y la posibilidad de que los/as alumnos/as elaboren discursos con significados propios. En este ciclo el acento debe estar puesto en las formas de organización del movimiento para la producción de discursos corporales, propios o preestablecidos, y en el análisis de los diferentes contextos socioculturales que cruzan y determinan la creación. Es necesario remarcar la importancia de abordar la Danza como un medio para la construcción de sentido, para así brindar a los/as alumnos/as una vía de comunicación que sirva para canalizar intereses y necesidades cambiantes típicos de esta etapa del crecimiento.

La propuesta consiste en que el docente organice sus clases en función de la vinculación entre los núcleos temáticos y los ejes de abordaje. Para este segundo ciclo se plantean tres núcleos temáticos:

- El cuerpo en relación con el espacio, el tiempo, las calidades de movimiento, la comunicación y la conciencia corporal.
- La danza como lenguaje: herramientas y procedimientos de la organización del movimiento.
- Los discursos corporales y el contexto socio–cultural.

Estos núcleos se abordan desde diferentes ejes: el Eje del Lenguaje que comprende todo lo relacionado con los elementos del código específico, el Eje de la Producción que abarca los procedimientos de exploración y organización del movimiento, el Eje de la Recepción referido a los procedimientos de análisis e interpretación, y el Eje del Contexto Sociocultural que abarca las consideraciones de los contextos de producción.

Es importante aclarar que los contenidos se deben trabajar desde los cuatro ejes de forma interrelacionada.

Con la intención de aclarar y explicitar esta modalidad de trabajo se presentará un ejemplo de cómo desarrollar un contenido desde los diferentes abordajes.

Asumamos que el docente decide trabajar sobre la noción del cuerpo en relación con el espacio, y en particular, con diseños espaciales. Para ello, el docente podría proponerles a los alumnos la observación de un espacio determinado sobre el que luego deberán intervenir modificando o produciendo equilibrios y desequilibrios espaciales. Este trabajo puede hacerse de manera individual, o en pequeños grupos que respondan a un líder, para analizar las variaciones que provocan en el espacio las diferentes intervenciones. Podría ser interesante dividir al grupo para que uno observe desde afuera, y para que el otro interactúe con el espacio. Este tipo de ejercitación involucra al eje del lenguaje y al eje de la recepción.

Otra posibilidad para trabajar con este contenido es plantearles a los alumnos que recorran el espacio marcando diferentes trayectorias y que focalicen en el dibujo imaginario que queda en el piso. A esta consigna se le puede agregar el uso de la imitación o la oposición de las trayectorias marcadas por los otros. Para favorecer el aspecto lúdico de la consigna puede plantearse también que jueguen con diferentes velocidades e improntas. A partir de estas improvisaciones se les puede pedir que en pequeños grupos realicen en un papel un diseño sencillo para luego trasladarlo al espacio. Una vez satisfecha esta consigna, podría sugerírseles a los/as alumnos/as que exploren individualmente diferentes formas de recorrer este diseño, complejizando el ejercicio mediante la formación de dúos, tríos o pequeños grupos. Otra posibilidad, es sumarle a la ejercitación detenciones u otras variables que enriquezcan el trabajo. Esto puede concluir con la elaboración por parte de los/as alumnos/as de un trabajo en donde combinen los elementos trabajados en las improvisaciones. De esta forma, estaríamos abordando el contenido desde el eje de la producción.

Para considerar este contenido desde el eje del contexto sociocultural podrían tomarse algunos diseños espaciales de las danzas folclóricas y analizarlos en relación con el argumento y con el contexto originario de producción.

El docente debe tomar siempre en cuenta el contexto sociocultural del grupo. Al abordar el trabajo corporal no puede dejarse de lado la realidad de los niños pertenecientes a determinados ámbitos donde ciertas experiencia de vida han dejado y dejan marcas fuertes en el cuerpo, esto exige de parte del docente sumo cuidado y respeto a la hora de diseñar los contenidos de las clases.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación debe estar estrechamente vinculada con los propósitos propuestos pero no debe quedar circunscripta exclusivamente al rendimiento de los/as alumnos/as, sino que debe comprometer a docentes y alumnos en un análisis acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una cuestión importante para definir criterios de evaluación, es que especialmente en el caso de la Danza, los puntos de partida individuales difieren, y por lo tanto no es posible ni aconsejable estipular a priori una meta común a la cual deben arribar todos los/as alumnos/as. Por ello, debe considerarse el proceso de aprendizaje como un todo. Las diferencias iniciales no dependen de la voluntad del que aprende sino más bien de los trabajos corporales emprendidos por fuera del ámbito escolar, o más sencillamente, de aptitudes físicas diversas. Por ello, en la escuela, la evaluación de este lenguaje no puede quedar reducida a la valoración de la adquisición de habilidades técnicas del movimiento ni a una valoración de las destrezas alcanzadas. Por el contrario, la evaluación debe contemplar todo el proceso de aprendizaje: los avances en las respuestas corporales, el desarrollo conceptual (la capacidad de entender las consignas de trabajo y el reconocimiento de los elementos involucrados en las mismas) y la actitud frente al trabajo.

Una vez establecido el punto de partida de cada alumno/a se deberá evaluar: la incorporación de saberes en el quehacer de la clase; la predisposición de los alumnos hacia el trabajo; el nivel de comprensión de las consignas; el compromiso y respeto con el trabajo propio y ajeno; la capacidad de respuestas corporales; la comprensión conceptual de los componentes del lenguaje; las mejoras cotidianas en relación a cuestiones técnicas del movimiento (tanto en su aplicación en la interpretación de una danza preestablecida como en improvisaciones); y por último, la habilidad para describir los elementos involucrados en una producción de movimiento y sus vinculaciones con los contextos creativos. La observación directa es una herramienta fundamental para la evaluación de estos aspectos diversos.

Es necesario propiciar la realización de trabajos que requieran un tiempo de elaboración por fuera del contexto de la clase. Esta modalidad de trabajo permite evaluar el compromiso frente a la actividad, la capacidad resolutiva fuera del marco de la clase y de la mirada del docente, la capacidad de autogestión, y la capacidad para trabajar en grupo por medio del consenso y el acuerdo.

Una dificultad particular a la que se enfrenta el docente de Danza es el carácter grupal de la mayoría de las ejercitaciones. Para superar este inconveniente se sugiere que se instrumenten dispositivos que permitan la elaboración de reflexiones individuales donde los alumnos puedan volcar su opinión personal acerca de lo observado (trabajos en clase u obras preestablecidas), identificar los materiales utilizados, y reconocer formas de organización específicas.

A modo de síntesis puede ser útil enumerar los aspectos elementales que debe evaluar el docente:

- La incorporación de conceptos pertinentes al lenguaje de la Danza.
- Los progresos en las habilidades físicas para encarar el trabajo corporal.
- El compromiso frente al trabajo diario en clase.
- El respeto y valoración de las producciones personales, de las de sus compañeros o de producciones preestablecidas.
- La identificación de materiales de este lenguaje utilizando las denominaciones específicas.
- La presentación en tiempo y forma de los trabajos solicitados.
- La comprensión de las consignas y las capacidades de respuesta.

Bibliografía

Akoschy, Judith y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Alexander, Gerda, *La eutonía*. Buenos Aires, Paidós, 1979.

Alexander, F. Matthias, *La resurrección del cuerpo*. Buenos Aires, Estaciones, 1988.

Araiz, Oscar y otros, *Creación coreográfica*. Buenos Aires, Libros del Rojas, 2007.

Aricó, Héctor, *Danzas tradicionales argentinas*. Buenos Aires, 2002.

_____ *Apuntes sobre bailes criollos* (*versiones coreográficas recopiladas por Domingo Lombardi*). Buenos Aires, Folklore-IUNA, 2007 (2006).

Ashead, Janet y otros, *Teoría y práctica del análisis coreográfico*. Valencia, Papallona, 1999.

Bernard, Michel, *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós, 1980 (1976).

DGCyE, Dirección de Educación Artística, *La danza en el sistema educativo provincial*. La Plata, 2000. Disponible en http://www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica.

Falcoff, Laura, *¿Bailamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1995.

Feldenkrais, Moshe, *Autoconciencia por el movimiento*. Buenos Aires, Paidós, 1980 (1972).

_____, *La dificultad de ver lo obvio*. Buenos Aires, Paidós, 1991 (1981).

Humphrey, Doris, *El arte de crear danzas*. Buenos Aires, Eudeba, 1965 (1959).

Kalmar, Deborah, *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 2005.

Laban, Rudolf, *Danza educativa moderna*. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Le Boulch, Jean, *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Pavis, Patrice, *El análisis de los espectáculos-teatro, mimo, danza, cine*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Stokoe, Patricia y Sirkin, Alicia, *El proceso de la creación en arte*. Buenos Aires, Almagesto, 1994.

Stokoe, Patricia, *Expresión Corporal, guía didáctica para el docente*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986 (1978).

Szuchmacher, Rubén (ed.), *Archivo Itelman*. Buenos Aires, Eudeba-Libros del Rojas, 2002.

Tambutti, Susana y Isse Moyano, Marcelo, *Cuadernos de Danza. IUNA*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 1995.

Vega, Carlos, *El origen de las danzas folklóricas*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1956.

Otros materiales

Revista *Tiempo de Danza*, dirigida por Laura Falcoff. Buenos Aires, Del Bosque Editora, 1997-1998.

Registros audiovisuales de los espectáculos del *Cirque du Soleil, Stomp, Majumaná y las murgas uruguayas*.

También se pueden incluir registros de buena calidad con los que cuente el docente, pertenecientes a manifestaciones no incorporadas al circuito comercial.

Sitios recomendados

http://www.danzaria.org
http://www.elfolkloreargentino.com
http://www.hectorarico.com.ar
http://www.filmandarts.tv
http://www.funambulos.com.ar
http://www.revistaD.C.O.com
http://www.teatrosanmartin.com.ar
http://www.videodanzaba.com.ar
http://laspost.wordpress.com

La enseñanza de Teatro en el Segundo Ciclo

> "Los lenguajes artísticos participan de las características generales de los lenguajes: un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado, un modo de tratar el contenido y una sintaxis, entendida como un conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente" (Eisner, 1983)[5]

El teatro como lenguaje artístico, metafórico, simbólico, es un fenómeno cultural, social y a la vez comunicacional, es decir un hecho esencialmente relacional." *Cumple la función comunicativa dentro de un contexto que asigna significación a los signos contenidos en su estructura".*[6] En la disciplina teatro el objeto de estudio es la estructura dramática que contiene a los elementos sujeto, acción y conflicto en relación al entorno.

Para el desarrollo del área teatro en este diseño curricular debemos partir de la concepción del teatro como lenguaje especifico. Como tal posee códigos propios y posibilita la producción y apreciación de hechos teatrales.

El mensaje constituye el contenido a ser comunicado que a su vez implica una forma, un modo de hacerlo. Al considerar la particular forma de expresión teatral debemos atender al modo en que se representan los contenidos, como la idea se realiza dentro de una estructura adecuada. La practica del teatro debe habilitar para el alumno de primaria un espacio facilitador de la expresión de sentimientos, emociones, pensamientos por medio de la acción para la comunicación.

Compartiendo el objetivo con las otras áreas artísticas se debe favorecer en el aula el desarrollo de la alfabetización estético expresiva (en este caso teatral) a través del ejercicio de la observación, la exploración y la consecuente apropiación de las posibilidades de comunicación expresiva personal y grupal, atendiendo a la cultura del entorno. El hecho teatral constituye la materialización de contenidos subjetivos en una situación de encuentro en la que deben intervenir actores y espectadores participando de un universo de significados compartiendo algunas normas organizativas del discurso. Solo de esa manera se concretara la instancia de intercambio dentro de un contexto cultural determinado que definirá la particularidad de ese acontecimiento teatral comunicativo.

La enseñanza del teatro deberá asegurar que los alumnos comprendan que el lenguaje teatral constituye en si mismo un objeto de conocimiento al que se puede acceder mediante la vivencia de la acción dramática. Esto significa trabajar a partir de la convicción de que el vehículo transformador y creativo por medio del cual se construirá el conocimiento, será la acción que el estudiante implementara en el marco organizativo de la estructura dramática. La acción constituye la forma en que se presentan los contenidos, y la representación teatral entonces se organizara por medio de acciones en situaciones dramáticas.

El carácter de las acciones será ficcional en tanto y en cuanto solo resultarán reales en la situación escénica mediante un acuerdo entre los participes del hecho teatral dentro de un espacio/tiempo común. Para la construcción de la ficción lúdica, el alumno inexorablemente debe experimentar la vivencia del aquí y ahora, espacio y lugar en los que desarrollará la acción dramática. El registro y comprensión de la realidad de la que parte, le brindara posibilidades de llevar a cabo un juego transformador de la misma.

La enseñanza de teatro contribuye asimismo a la formación de los alumnos como observadores atentos y críticos de la realidad a partir de la ejercitación de la mirada atenta y respetuosa sobre el trabajo propio y ajeno.

[5] Eisner, E, *Curriculum and cognition*, Nueva York, McGraw Hill, 1983.

[6] Chapato, María Elsa y otros, *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

La práctica teatral implica convivencia, ya que su desarrollo es siempre colectivo. Es en el hacer grupal, donde cada individuo brindando su aporte, construirá. Dada esta característica especial del quehacer teatral, resulta posible que los alumnos trabajando grupalmente desarrollen la comunicación inter personal y puedan escuchar, respetar, disentir y aportar a la propuesta del otro.

Siendo la *metáfora* la categoría primordial del arte en general, y del teatro en particular los signos aparecen en la escena como sustituciones simbólicas. Ese carácter metafórico opera a través de la inclusión de elementos estéticos que superan las estereotipias sociales corrientes.

El teatro comunica cosmogonías por medio de la acción simbólica que se construye con la expresión verbal, gestual, los movimientos, las luces, las sombras, los sonidos, la música, los objetos y sus disposiciones en el espacio, y la acción de los actores.

Esta disciplina debe asegurar la posibilidad de que los alumnos utilicen su cuerpo como instrumento expresivo, en función de la comunicación simbólica.

Resulta imprescindible que cada uno de los alumnos sea sujeto de enseñanza del teatro ya que mas allá de las posibilidades que cada uno posea se debe garantizar la participación de todos mediante propuestas que les permitan ejercer nuevos y variados roles en el proceso teatral.

Será de suma importancia considerar los aportes de otras disciplinas (la música, la plástica, la expresión corporal, las prácticas del lenguaje) en la construcción del acontecimiento teatral como así también recursos provenientes de distintas propuestas estéticas teatrales como el teatro de títeres y objetos, el clown, el mimo, la comedia del arte, el circo, el teatro de sombras, el teatro callejero, la murga, entre otras.

El trabajo teatral sistemático, que implica las practicas continuas de exploración, producción y recepción, aportara al desarrollo cognitivo integral del niño. Explorando se desarrollan los esquemas perceptivos favoreciendo la lectura sensible de la realidad. Produciendo el alumno planea y concreta interactuando con otros. Desarrollando las posibilidades de recepcion se estimula la actitud critica fundada acerca de lo producido, sea propio o ajeno.

El proceso pedagógico teatral debe ineludiblemente partir del registro de la realidad particular de cada grupo de alumnos: debiéndose hacer un diagnostico concreto de cada situación, atendiendo a sus conocimientos previos, su entorno sociocultural, sus intereses y posibilidades. Partiendo del estudio de las condiciones reales y concretas en las que se desarrollará cada proceso de enseñanza-aprendizaje, se asegura que las situaciones de enseñanza que se planteen en el marco del proyecto anual se concreten en aprendizajes significativos y equitativos para cada uno de los alumnos.

Propósitos

El docente tiene la responsabilidad de:

- Asegurar que los alumnos puedan apreciar el discurso estético teatral teniendo en cuenta los componentes históricos y socioculturales.
- Llevar a cabo una práctica sistemática y continua de exploración, producción y apreciación.
- Proponer un tipo de trabajo que permita hacer hincapié en la importancia de la comunicación y elaboración grupal.
- Proponer un tipo de trabajo que permita reconocer, discriminar y analizar como funcionan los elementos de la estructura dramática, siempre partiendo desde la acción-improvisación para la lectura y construcción de mensajes con sentido estético.
- Posibilitar a los alumnos el desarrollo de sus capacidades relacionales intra e interpersonales, en un proceso de construcción de la identidad individual y social.

- Ofrecer a los alumnos oportunidades para desarrollar la autonomía, entendida como capacidad para dirigir por sí mismo su propio proceso de desarrollo creativo.
- Generar o posibilitar para el grupo de alumnos procesos de creación cultural a través de procedimientos, técnicas o recursos teatrales
- Crear condiciones para que la evolución en el acceso al código del lenguaje específico, proporcione al alumno la posibilidad de resignificar las percepciones y expresiones de la realidad comprendiéndola y modificándola a su vez.
- Brindar propuestas tendientes a que el alumno descubra en el uso de la metáfora la posibilidad de dar nuevas dimensiones a la producción y recepción teatral.
- Asegurar que los alumnos puedan desarrollar la comprensión de la organización de los elementos de la estructura dramática para la propia producción y recepción del hecho teatral.

Organización de contenidos

Tomando los dos núcleos temáticos que se proponen para cada ciclo como núcleos conceptuales que ordenan los contenidos, y el entrecruzamiento con los ejes(lenguaje, producción, recepción, contexto sociocultural) a partir del reconocimiento de la sintaxis o formas de organización del **lenguaje teatra**l, la articulación de los elementos en **la producción, la interpretación** del producto y las vinculaciones con **el contexto socio-cultural** es que se propone este planteo organizacional como herramienta para la planificación de los contenidos. El orden en que se proponen los contenidos no supone una secuencia.

Dada la posibilidad que los alumnos de este segundo ciclo no hayan transitado la experiencia en el lenguaje en el ciclo anterior, es que se indica al docente trabajar partiendo de los contenidos formulados en el primer ciclo y de acuerdo al avance en cada proceso particular, incorporar los planteados para este ciclo.

Contenidos

Núcleo temático: Elementos del lenguaje teatral

Este núcleo se vincula con el desarrollo del conocimiento de las posibilidades expresivas corporales y vocales en el espacio-tiempo teatral hacia la construcción de la acción teatral.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes

Eje del lenguaje	Eje de la producción	Eje de la recepción	Eje del contexto sociocultural
El Sujeto: El sujeto real (actor), el cuerpo como instrumento de comunicación. El cuerpo como emisor y receptor de mensajes. El cuerpo en el espacio-tiempo. Esquema corporal, calidades de movimiento (tiempo-espacio-energía), la actividad motriz. Cuerpo real, cuerpo de ficción. Valoración de las posibilidades del propio cuerpo y del compañero. Percepciones del cuerpo y del entorno. Las percepciones auditivas, visuales, táctiles y olfativas. Sujeto imaginario, acercamiento al personaje. Primeros elementos para la composición y caracterización. El estereotipo, el arquetipo y el tipo. La acción. La acción como herramienta de comunicación. La acción en relación con el espacio, el tiempo, el personaje y la situación. Linealidad y contradicción. Las acciones reales e imaginarias. Acciones cotidianas y no cotidianas. Acción e intención: el objetivo, objetivo oculto. Acciones transformadoras. La acción como gesto expresivo y su relación con el espectador. La acción en relación con el vestuario y los elementos escenoplásticos (utilería y escenografía) **Conflicto**: Objetivo (propósito dado). El conflicto como núcleo de la situación. Tipos de conflicto: El conflicto del entorno. El conflicto con uno mismo. El conflicto con el otro.	**Sujeto**: El cuerpo y su potencial expresivo (recursos corporales y vocales). Exploración del cuerpo en relación al espacio y a la acción dramática. Las imágenes sensoriales para la producción teatral. Gestualidad. La exploración del gesto. El gesto como productor de sentido. El gesto en las distintas partes del cuerpo y sus relaciones. El gesto en relación con el espacio , el tiempo y energía (amplitud, tensión y velocidad).La cotidianidad y la no-cotidianidad del gesto. Gesto y palabra. El gesto vocal. La exploración de la voz. Composición de la voz a partir de la búsqueda de distintos resonadores, modificaciones articulatorias y uso del volumen. La proyección de la voz y la adecuación al ámbito escénico. Las posibilidades vocales. Proyección en el espacio. La elevación, la potencia, el timbre y la coloración de la voz. La palabra como acción. **Acción**: Exploración de los objetos de uso cotidiano y escenoplásticos y su vinculación con la acción dramática. El registro sensible de la acción. Secuenciación, repetición y variación. La acción con el objeto real, con el objeto transformado y el objeto imaginario.	El desarrollo de la atención a través del uso del esquema perceptivo. El respeto por el tiempo y el espacio del trabajo propio y ajeno. La información sensorial en la producción teatral. Su expresión en forma de emociones y sensaciones. La percepción parcial-percepción global. La autopercepción (sensibilización y percepción del propio cuerpo). La percepción analítica: discriminación de elementos componentes del uso expresivo del cuerpo en manifestaciones artística o de la realidad observadas y o producidas. Su discriminación-memorización-evocación. El análisis de la producción teatral Registro e identificación de los elementos del lenguaje teatral y su utilización en las producciones. La interpretación de la organización de los elementos teatrales en un discurso percibido o representado. La interpretación de los niveles de significación de la obra. Juicio crítico.	El teatro como creador de signos expresivo - comunicativos de la realidad cultural. Registro de diferentes manifestaciones teatrales (circo, teatro de sombras, títeres, etc.) y su aporte a las producciones propias o de su medio. Las relaciones entre el teatro y otros medios de comunicación: radio, cine, video y televisión. La acción dramática como vehiculo para conocer, interpretar y transformar la realidad.

Organización de los elementos en una trama o historia. **Entorno**: Espacio de la actuación (espacio de la ficción). Circunstancias dadas. Espacio del espectador.	Objeto imaginario. Observación e imitación de acciones. Diferenciación de movimiento y acción. **Conflicto**: Exploración de diferentes tipos de conflictos: con el otro, con el entorno y con uno mismo. **Entorno**: Construcción del espacio de la ficción a través de las acciones. El espacio real: El espacio escénico (para actuar) y el espacio teatral (el escénico mas el del espectador). El tiempo real y el tiempo de la ficción. El ejercicio del rol de actor y de rol de espectador. Improvisaciones a sala total simultáneas o en subgrupos.		

Núcleo temático: Organización de los elementos del lenguaje teatral

Este núcleo se refiere a los aspectos que intervienen directamente en la producción del discurso teatral, sus recursos organizacionales y estéticos.

Desarrollo simultáneo en los cuatro ejes			
Eje del lenguaje	Eje de la producción	Eje de la recepción	Eje del contexto sociocultural
El sujeto, la acción y el conflicto y su desarrollo en el entorno. *El entorno*: Las circunstancias dadas, los indicios del antes y el después. El espacio dramático y el espacio escénico. Relaciones con el espacio total, parcial, personal y compartido. El tiempo y el espacio. Temporalidad rítmica El cuerpo en relación con el espacio: juegos de exploración de espacios, la transformación del espacio real, uso del espacio de modo no convencional. El espacio compartido. El Espacio Actoral o gestual. El tiempo objetivo exterior, el tiempo subjetivo interior, tiempo dramático y tiempo escénico. *Historia /Argumento*: La creación colectiva. El texto dramático o espectacular (genotexto), su proceso creativo.	La improvisación. Exploración y práctica de las técnicas de improvisación. Adaptación a las propuestas de los compañeros y a las consignas del docente durante la improvisación. Respeto a la propuesta convenida para improvisar. Exploración de diferentes materiales como soportes para la improvisación El proyecto teatral: creación colectiva. Indagación de las características de la creación colectiva. La experimentación de roles cercanos y lejanos, complementarios y protagónicos. El acercamiento a personajes a través de la exploración de elementos simples para la composición y caracterización.	Reconocimiento de los elementos visuales, del lenguaje teatral, plásticos, musicales y de la danza en producciones teatrales. El registro de su uso en producciones propias. La expresión de asociaciones significativas. El análisis de la relación entre los elementos percibidos-reconocidos. La interpretación significativa. Su expresión. Reflexión acerca de sus producciones. Respeto en la recepción del trabajo del compañero. Análisis y aportes con relación a la propuesta planteada. Participación como espectadores del trabajo de otros compañeros (fin de ciclo). Participación como espectadores de espectáculos teatrales.	El teatro como producción artística. Su especificidad y sus relaciones con otras disciplinas artísticas: literatura, plástica, música, danza. Las producciones teatrales del entorno; su análisis. Variables socioculturales que determinan las distintas manifestaciones y estéticas teatrales. Vinculación del hecho teatral con otras expresiones del medio cultural.- Criterios de valoración de las manifestaciones estéticas del entorno cultural. -Las producciones artísticas en los medios de comunicación social; su análisis. El juicio crítico.

	La recreación de textos diversos. La lectura comprensiva y de animación. La distinción de unidades de acción. Juegos de roles o personajes organizados en improvisaciones con estructura dramática. Desarrollo de la acción dramática de acuerdo al entorno, al rol y al conflicto planteado. La organización de acciones como secuencia teatral. Ensayo y revisión. Experimentación de los diversos roles técnico teatrales : actor, escenográfo, autor, iluminador, vestuarista, maquillador, director, etc. Multiplicidad de recursos teatrales: Objetos animados, teatro de sombras (corporales, de plantillas) y títeres gigantes. Técnicas circenses, el clown. La máscara. La iluminación. La música. Material no convencional para la construcción de escenografía y vestuario.	Construcción del pensamiento crítico y el juicio estético mediante la elaboración de la opinión personal. Reconocimiento de diferentes roles para la ejecución de la puesta en escena. Identificación de los recursos aplicados en la producción del discurso teatral. El análisis de la producción teatral según criterios organizativos: semejanza-diferencia-igualdad-figura-fondo.	

Orientaciones didácticas

En la propuesta de contenidos puede observarse que en este ciclo aparecen reiterados algunos de aquellos enunciados para el primer ciclo. De acuerdo a la planificación del docente, que debe tener en cuenta la mirada desde los cuatro ejes planteados, los mismos, se profundizaran en cada etapa de abordaje. Por ejemplo el contenido Respeto por la propuesta convenida para improvisar, esta presente durante los dos ciclos. Esto no quiere decir que sea trabajado de la misma manera, cada vez debe volverse sobre el, con distintos grados de actualización de acuerdo con la actividad que se plantee. Si en el comienzo se puede poner el acento en el respeto del espacio en el que se desarrolla el juego, hacia el final deberá trabajarse incluyendo variables mas complejas como la atención puesta en los sujetos que participan de la ficción, el tiempo y el espacio de ficción, el conflicto planteado y las acciones que se llevan a cabo.

Enseñar y aprender teatro supone un tipo de trabajo que se centra en el hacer reflexivo. Para el desarrollo del accionar teatral el docente debe posibilitar el reconocimiento y la exploración de la unidad cuerpo-voz y su valoración como instrumento de expresión hacia la desinhibición y comunicación.

A la capacidad de ficcionalizar a través del cuerpo, del gesto y la voz la llamaremos **Rol**. Este juego del "como si...", será alimentado por la observación y la imitación de seres de la vida real, por historias narradas o escritas aportando progresivamente elementos de acercamiento a la construcción del personaje que podrá abordarse hacia finales del ciclo.

Dentro de las estrategias didácticas a desarrollar debe considerarse a la improvisación teatral como el procedimiento y la técnica principal. Lo que se improvisa es la respuesta espontánea ante el desarrollo de una situación teatral inesperada y por consiguiente, la habilidad de encontrar de forma creativa, la respuesta para tratar y resolver una situación escénica a través del lenguaje y lo gestual. Improvisar es explorar en acción. De este modo el alumno se encontrará desarrollando su capacidad de adaptación ante estímulos o situaciones nuevas a través de procedimientos concretos de aplicación teatral. Es importante plantear la improvisación como contenido en si mismo y como herramienta para la interacción y construcción de situaciones teatrales, que faciliten la comprensión de los elementos básicos de la estructura dramática y su dinámica.

En las propuestas para este ciclo se considerara de suma importancia que los alumnos puedan ocupar alternativamente tanto el rol de actor como el de espectador y entrar y permanecer en el juego de ficción.

En este ciclo la revisión y el ensayo son prácticas necesarias para lograr mayor claridad con respecto a lo que se desea expresar. De esta manera el ejercicio de revisión facilitara la reflexión sobre la propia acción y posibilitara la afirmación de los aciertos y el trabajo con el error. Valorizar el espacio del error y las situaciones fallidas, a partir de la crítica y la reflexión, permite la inclusión de la tolerancia frente a la ansiedad del resultado y entender a este último como producto de un proceso de aprendizajes significativos. Con respecto al ensayo, este supone el ejercicio de la repetición como técnica teatral que construye lenguaje La repetición de un tramo del trabajo propuesto por el mismo alumno pone en juego las capacidades sensoriales, de imaginación y memoria del sujeto. La repetición a su vez interioriza formas y nuevos conceptos. Estamos hablando de una repetición creativa, en la cual se tenga en claro la elección del elemento modificador en la nueva improvisación, que parte del reconocimiento del acierto o también del error.

La práctica teatral debe tender a desarrollar la capacidad de proposición y crítica, la independencia de criterio y la posibilidad creciente de aportar al hecho inevitablemente colectivo del teatro. Para llegar a una producción grupal es importante que el docente favorezca el proceso de integración y contención a partir de ejercicios de confianza y desinhibición, la valoración del cuerpo como instrumento expresivo y la comunicación grupal, valorizando el trabajo en equipo y la pertenencia al grupo, en el cual el alumno tenga un espacio donde compartir su problemática y compararla con los demás, expresando y comunicándose por medio del lenguaje teatral.

Lo que se enseña y luego se evalúa es el manejo instrumental de conceptos y procedimientos referidos al teatro, los cuales posibilitan el desarrollo expresivo de los alumnos a través de los recursos del cuerpo, la voz, la situación dramática y las pautas estéticas, aplicando la improvisación y la repetición creativa como vehículo para la apropiación y comprensión del lenguaje teatral.

Es importante que el docente, a la hora de proyectar el trabajo en el aula, pueda interrelacionar los contenidos que aparecen enunciados dentro de los cuatro Ejes: **Lenguaje, Producción, Recepción y Contexto.** Dichos Ejes forman los Núcleos Temáticos y deben trabajarse de manera simultánea. Creemos que a partir de esta simultaneidad, los alumnos podrán acceder a un saber hacer más profundo y completo dentro del lenguaje teatral.

Con el único fin de explicitar este modo de trabajo, sugerimos a continuación un ejemplo concreto a partir del trabajo con el Núcleo Temático Elementos del lenguaje teatral.

Si, por ejemplo, el docente tiene como propósito trabajar el conflicto con el otro a partir del planteo de una improvisación en dúos donde cada grupo proponga determinadas características del rol a ejercer dentro de la acción teatral, podrá establecer distintos aspectos de los contenidos, secuenciando las actividades a partir de la relación de los distintos Ejes. Así en el desarrollo de la acción teatral el alumno deberá respetar la propuesta convenida para improvisar para desarrollar la acción de acuerdo al rol elegido(eje de la producción) teniendo en cuenta las circunstancias dadas que determinan objetivos para cada uno de los sujetos intervinientes (eje del lenguaje), luego del juego de improvisación los alumnos reflexionaran acerca de lo producido en un marco de respeto hacia la producción propia y la del compañero hacia un análisis de los aportes y también de las dificultades con respecto a la situación planteada (eje de la recepción). Pueden buscarse asociaciones de la situación teatral vivida con otras ficcionales que hayan espectado los alumnos en el cine, teatro, televisión o que hayan escuchado como historia narrada, de la misma manera se pueden establecer relaciones entre sucesos de su propia realidad cotidiana y la situación ficcional vivida (eje del contexto).

A través de lo ejemplificado se pretende explicitar la presencia asociada de los contenidos de los cuatro ejes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Corresponde al docente seleccionar en cada caso aquellos que desea subrayar y compartir con los alumnos la importante tarea de diferenciarlos conceptualizándolos con el objetivo de hacer cada vez más conciente en ellos la complejidad del saber hacer teatral.

El acento no estará puesto en el nivel artístico del logro, sino en la capacidad para utilizar las técnicas aprendidas con imaginación, superando estereotipos y comunicando el propio mundo interno y su compromiso con la realidad. Los alumnos deberán a través de su experiencia en el lenguaje ser capaces de producir dramatizaciones, creaciones colectivas e interpretaciones de distintos tipos de textos. El proceso de construcción de sentido a partir de aprendizajes significativos es mucho más importante que la espectacularidad de lo producido.

La producción teatral se pude dar a partir de variados estímulos ya sea: Un tema consensuado grupalmente, una imagen, la letra de una canción, un texto narrativo o poético, o cualquier otro elemento que dispare el entusiasmo y la imaginación del grupo, no siendo el texto escrito la única forma de construir una situación teatral.

Se irá construyendo el guión a partir de ideas y acciones registradas por el docente, investigación e improvisaciones relacionadas con el material elegido. El conocimiento de los elementos de la estructura dramática será de gran utilidad para arribar desde la creación colectiva a un texto teatral y la división en unidades una vez logrado el guión organizará el trabajo de la improvisación y las acciones teatrales.

Se espera que en los últimos años los alumnos asuman una creciente participación en la gestión y elaboración de proyectos de trabajo que serán propiciados a su vez a lo largo de todo el ciclo.

Es recomendable, la asistencia de los alumnos, como espectadores, a distintos tipos de manifestaciones teatrales, y los encuentros, que puedan producirse con hacedores del hecho teatral como actores, directores, autores, escenográfos, vestuaristas, maquilladores e iluminadores, que enriquezcan el análisis de los componentes teatrales y de la comprensión del hecho teatral y artístico en general como acontecimiento sociocultural.

Evaluación

Durante muchos años la perspectiva de intervención dominante en la educación artística hacía poco más que estimular el aprendizaje de destrezas y favorecer la expresión. Se sostenía que las realizaciones artísticas eran resultado de un *don* que nos venía dado, por lo que la evaluación, de darse, se reducía a la constatación de lo que había en cada momento. En la actualidad se considera el arte y, en concreto, las prácticas artísticas, como un vehículo para la adquisición y producción de conocimiento y como una forma más, entre otras, de relacionarse e interaccionar con el medio físico y sociocultural. A partir de la selección de criterios evaluativos el docente podrá evaluar si las propuestas desarrolladas durante el proceso han sido adecuadas y si los alumnos han adquirido saberes nuevos de los que pueden disponer. La selección de estos criterios debe hacerse teniendo en cuenta los propósitos planteados en el proceso que se evalue. Es de suma importancia entonces, tomar como referencia la totalidad del proceso realizado y no solo los productos conseguidos. El docente debe explicitar a los alumnos aquello que se evalúa en cada instancia, de esta manera los niños podrán reflexionar sobre los logros de aprendizaje alcanzados. En un primer momento es solo el docente el que determina las pautas de evaluación, clarificando conceptos para que el grupo de alumnos tome conocimiento del lenguaje técnico y los elementos que se evaluaran. Luego se habilitara una instancia en la que la observación y reflexión crítica de los trabajos se realizará conjuntamente entre alumnos y docente, teniendo como objetivo subrayar los aciertos, enriquecerlos, y dar la oportunidad de modificaciones y corrección de los errores y dificultades observados durante el proceso en relación con los propósitos planteados. Dentro de esta concepción evaluativa se proponen como instrumentos adecuados, y que deben ser usados en alternancia e integradamente: la autoevaluación, la devolución y la evaluación grupal.

- la autoevaluación permitirá a los alumnos reflexionar sobre su propio proceso, revisando y valorando sus posibilidades expresivas y comunicativas, comparando su progreso con lo que esperaba lograr y detectando los obstáculos que ha enfrentado y sus logros.
- La devolución habilitara un espacio de dialogo en donde el docente con los alumnos realizan ajustes acerca de los modos en que realizaron la improvisación o ejercicio en los que intervienen el cuerpo, el espacio, la relación grupal, los procedimientos de ficcionalización, etc. De esta manera se aclaran los alcances del contenido que se está trabajando, verbalizando valores y conceptos propios de la materia.
- La evaluación como construcción grupal en la que se abre el debate sobre los roles, la dinámica grupal, los contenidos trabajados, la producción, etc.

En cualquiera de las situaciones la información evaluativa volcada no debe restringirse a la reseña de los puntos débiles, sino que debe comprender un diseño necesario para la modificación en acción de los errores detectados. El resultado de una evaluación deberá incidir no sólo sobre las conductas del alumno, sino también sobre las del profesor, sobre la planificación, sobre la propia evaluación y en especial sobre los instrumentos de medida.

Por ello se sugiere que se evalúe en situaciones cotidianas del aula y en condiciones reales de trabajo, no mediante pruebas, exámenes escritos u otros instrumentos ajenos a la dinámica teatral.

Es importante que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos siempre tenga una estrecha relación con las condiciones didácticas en que se produjeron, siendo fundamental que el docente reflexione en forma permanente sobre su desempeño en el aula, si ha logrado ser claro en las explicaciones o consignas, si ha tenido una actitud de escucha y ha propiciado un espacio de dialogo para que el alumno exprese sus dudas e inquietudes, por medio del trabajo teatral.

Bibliografía

Aguilar, María José, *Técnicas de animación grupal.* Buenos Aires, Espacio, 1992.

Akoschky, Judith y otros, Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Angoloti, Carlos, *Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*, Madrid, De La Torre, 1990.

Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, *El Juego: necesidad, arte y derecho*, Buenos Aires, Bonum, 1996.

Brook, Peter, *El espacio vacío. Arte y técnica del Teatro.* Barcelona, Nexos, 1990.

De Alba, Alicia, *Currículo: crisis, mito y perspectiva.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

Cañas, José, *Didáctica de la Expresión Dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula.* Barcelona, Octaedro, 1992.

Cervera, Juan, *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Cincel-Kapelusz, 1981.

Chapato, María Elsa, "El Teatro como conocimiento escolar", Panelista, Segundo Encuentro Red Nacional de Profesores de Teatro. Mendoza, 2002.

DGCyE, Dirección de Educación Artística, *El Teatro en el sistema educativo.* La Plata, 2000. Disponible en www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica.

Elola, Hilda, *Teatro para Maestros. El juego dramático para la expresión creadora.* Buenos Aires, Marymar, 1999.

García Huidobro, Verónica, "Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la Educación Artística", en *Educarte*, Nº 21. Santiago de Chile, Sociedad Chilena de Educación por el Arte, 2000.

_____, Pedagogía teatral: metodología activa en el aula. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005.

González de Díaz Araujo, Graciela y otros, *Teatro, adolescencia y escuela: fundamentos y práctica docente.* Buenos Aires, Aique, 1998.

Hernández, Emilio, "La autoría y sus consecuencias", en *ADE teatro*, Nº 74. Madrid, enero/marzo, 1999.

Holovatuck-Astrosky, Manual de juegos y ejercicios teatrales. Instituto Nacional del Teatro, 2001.

Jara, Jesús, Los juegos teatrales del clown: navegante de las emociones. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Meschke, Michael. Una estética para el teatro de títeres. Instituto Iberoamericano, Gobierno Vasco y Unima Federación España

Meyerhold, Vsevolod, *Teoría Teatral.* Madrid, Fundamentos, 1982 (1971).

Muñoz Santonja, José y Roldán Castro, Ismael, "El teatro como recurso", en *DivulgaMAT*, sitio del Centro Virtual de Divulgación de las Matemáticas de la Comisión de Divulgación de la Real Sociedad Matemática Española (R.S.M.E.). Consultado en http://www.divulgamat.net/weborriak/Cultura/Teatro/Teatromate.asp en febrero de 2008.

Ortiz, Leticia, *La producción colectiva de lo dramático. Taller de teatro para la enseñanza media.* Buenos Aires, Club de Estudio, 1994.

Pavis, Patrice, *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología.* Buenos Aires, Paidós, 2005.

Serrano, Raúl, *Tesis sobre Stanislavski.* México, Escenología, 1996.

_____, *Nuevas Tesis sobre Stanislavski: fundamentos para una teoría pedagógica.* Buenos Aires, Atuel, 2004.

Sormani, Nora Lía, "El niño espectador", en *Los Rabdomantes*, revista de la Escuela de Artes del Teatro, Nº 4. Buenos Aires, Universidad del Salvador, 2004.

Tirri, Néstor, *Realismo y teatro argentino.* Buenos Aires, La Bastilla, 1973.

Trozzo, Ester y otros, *Didáctica del Teatro 1.* Buenos Aires, Inteatro, 2004.

_____, *Didáctica del Teatro 2.* Buenos Aires, Inteatro, 2004.

Ubersfeld, Anne, *Semiótica teatral.* Madrid, Cátedra, 1989.

_____, *La escuela del espectador.* Madrid, ADE, 1997.

Úcar Martínez, Xavier, "La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral", en *RELIEVE.* Revista electrónica del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Vol. 6, Nº

1. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, 2000. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm en febrero de 2008.
Valenzuela, José Luis, *Antropología teatral y acciones físicas*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 2000.
_____, *Las piedras jugosas: una aproximación al teatro de Paco Giménez*. Buenos Aires, Instituto Nacional del Teatro, 2004.
Vega, Roberto, El Teatro en la educación. Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.
Vigotski, Lev Semionovich, *Imaginación y arte en la infancia*. Madrid, Akal, 1982.
Wigdorovitz de Camilloni, Alicia, "La evaluación formativa y formadora", ponencia presentada en el 5º Congreso Nacional de Educación "Acerca de Estrategias y Prácticas Docentes". Buenos Aires, 2006.

Sitios recomendados

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/default.cfm
http://andamio.freeservers.com/dida.htm
http://www.arthist.lu.se/kultsem/semiotics/kult_sem_spb.html#Search
http://www.bibliotecateatral.org.ar
http://www.clownplanet.com/home.htm
http://www.documentadramaticas.edu.ar
http://www.temakel.com/seccionteatro.htm

Educación Física

Segundo ciclo

Índice

La enseñanza de la Educación Física en el Segundo Ciclo 399

Expectativas de logro 400

Organización de contenidos 401

Eje: corporeidad y motricidad 401

Orientaciones Didácticas 404

Orientaciones para la evaluación 404

Eje: corporeidad y sociomotricidad 405

Orientaciones Didácticas 407

Orientaciones para la evaluación 407

Eje: corporeidad y motricidad en relación con el ambiente 408

Orientaciones Didácticas 410

Orientaciones para la evaluación 410

Bibliografía 411

Páginas Web 412

La enseñanza de la Educación Física en el Segundo Ciclo

Al llegar al segundo ciclo, las niñas y niños han avanzado en la constitución de su corporeidad y motricidad y pueden comenzar con el aprendizaje de habilidades motrices de mayor especificidad para desenvolverse con ajuste coordinativo en situaciones gimnásticas, de iniciación en el juego deportivo, acuáticas, de desplazamientos en ambientes naturales, entre otras.

Los niños y niñas pueden coordinar acciones motrices abiertas e interactivas con sus compañeros. El grupo se va constituyendo a través de estrategias de enseñanza que incidan positivamente en la cohesión del mismo.

Los niños y niñas han logrado una mejor ubicación y orientación en el espacio, comprendiendo direcciones y sentidos en situaciones de dinamismo y cambio, que les permite abordar los juegos deportivos grupales, combinando habilidades de acuerdo a las necesidades tácticas, con fluidez y eficacia.

En cuanto al desarrollo de sus habilidades motrices, la función de interiorización que los niños construyen en esta etapa, les posibilita detener su mirada en las formas en que ejecutan sus acciones, más allá de su preocupación por los resultados de los juegos y otras prácticas motrices. Esto hace posible, en segundo ciclo, que además de llamar la atención de los niños acerca de cómo acuerdan sus reglas y sostienen las tareas motrices y juegos, pueda aparecer una intervención dirigida a pensar en alternativas para la mejora de la habilidad motriz.

Sus posibilidades de comprensión se van enriqueciendo y pueden atender a consignas que implican más de una variable.

La oportunidad de relacionarse con su compañero, con el oponente, construyendo las reglas de juego, con los espacios y tiempos que requieren para jugar, hacen posible que mejoren su capacidad resolutiva.

Para ello se propondrán situaciones jugadas problematizadoras, evitando las prácticas descontextualizadas, rutinarias y carentes de sentido.

Se hace necesario que el segundo ciclo en Educación Física retome los procesos anteriores y le de continuidad, para propiciar aprendizajes cada vez más complejos en torno a núcleos de contenidos que, como ejes vertebradores, estructuran la propuesta de la Educación Física a lo largo de ciclos y niveles. Es preciso evitar las fracturas entre un ciclo y otro o la descalificación de las tareas y juegos que se aprendían en el ciclo anterior.

Las situaciones de juego constituyen una oportunidad para se generen vínculos de pertenencia a un grupo, posibilitando al niño y niña reconocerse como parte integrante del mismo. Para poder jugar cada uno aporta sus saberes motrices, reconociendo y respetando al otro como compañero u oponente de juego. Esto es necesario e imprescindible para que el juego sociomotor se lleve a cabo. La puesta en práctica de esta interacción sociomotriz constituye, juntamente con los acuerdos que estructuran el juego, un acto de práctica ciudadana donde se construyen y respetan las reglas, al compañero, al oponente y a quien actúa como árbitro, interpretando y colaborando en el cumplimiento de los acuerdos.

La constitución de la corporeidad y la motricidad representa una experiencia singular y es por eso que el docente debe situar a la niña y al niño en el centro del proceso educativo, llevando a cabo las mediaciones didácticas necesarias para que todos, con sus posibilidades y limitaciones, aprendan.

El desarrollo de las capacidades condicionales se considerará convocando la atención de los alumnos en la relación de esas capacidades con el cuidado de la salud y con el compromiso orgánico que requiere la resolución de las situaciones planteadas en la clase por las diversas prácticas motrices y juegos. De ningún modo debe plantearse en este nivel, como en los anteriores, su entrenamiento

directo para buscar desarrollos específicos de las mismas. Por el contrario, debe procurarse que los esfuerzos propios de los juegos y demás actividades motrices del ciclo, no excedan la adaptación autorreguladora con que los niños y niñas se desempeñan, respetando sus pausas de recuperación, sus necesidades de detenerse, acompañando y valorando estos procesos personales de adaptación.

El nuevo desafío que se presenta en la clase de Educación Física para los niños y niñas del segundo ciclo adquiere nuevos sentidos, entre los que se cuentan: la posibilidad de construir posturas y actitudes adecuadas a través de tareas de sensibilización y percepción corporal, la aceptación de sus posibilidades y limitaciones motrices, la conciencia de su corporeidad, la de los otros y el cuidado de la salud, el avance en la constitución del grupo, la comprensión del sentido y la lógica de las diferentes actividades motrices, el ensayo de algunas organizaciones tácticas básicas, la mayor capacidad resolutiva en juegos de creciente complejidad, los aprendizajes en ámbitos variados, la actitud reflexiva que lleva a reconocer el efecto de sus acciones motrices y apreciarlas, la enseñanza mutua y el uso de la mediación ante los conflictos, el sostenimiento de los esfuerzos individuales y grupales, en síntesis, la conquista de la disponibilidad corporal y motriz que alcanzan las niñas y niños en este ciclo.

Para que esto sea posible el docente debe ejercer un rol de coordinación facilitando los aprendizajes de los niños y niñas.

Expectativas de logro

Al finalizar el ciclo se espera que los alumnos/as:

- Construyan acciones sociomotrices placenteras para el disfrute de un aprendizaje motor lúdico y saludable.
- Se integren en juegos sociomotores y deportivos, cooperativos y de oposición, construyendo la estructura del juego, acordando finalidades, reglas, habilidades, tácticas básicas, espacios y elementos a utilizar.
- Usen y combinen habilidades motoras, con ajuste coordinativo, en situaciones gimnásticas, de juego sociomotor y deportivo en distintos ámbitos.
- Construyan actitudes y posturas corporales a partir de una mayor sensibilización y conciencia corporal
- Identifiquen las capacidades condicionales y su relación con el accionar motor.
- Inventen formas de expresión y comunicación corporal y gestual en actividades sociomotrices, gimnásticas y expresivas.
- Constituyan grupos, aceptando e integrando a los otros.
- Participen en experiencias en el ambiente natural con creciente orientación y ubicación en distintos espacios, inventando juegos y comprometiéndose con la protección del mismo.
- Asuman actitudes de cooperación, solidaridad y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente en actividades motrices compartidas.

Organización de contenidos

Eje: corporeidad y motricidad

4° AÑO	5° AÑO	6° AÑO
Constitución corporal • Las capacidades motoras y su tratamiento integrado para la constitución corporal: **Capacidades condicionales** - La resistencia aeróbica en actividades ludomotrices, con secuenciación de esfuerzos y pausas autorreguladas. - La fuerza rápida en acciones motrices básicas con utilización integrada de diferentes grupos musculares. - La flexibilidad y su relación con las habilidades motrices básicas y la conciencia corporal. - La velocidad de desplazamiento, con cambios de ritmo y dirección en situaciones ludomotrices. La velocidad óptima en distintas acciones motrices básicas y de manipulación e impulso de objetos **Capacidades coordinativas** - Las capacidades coordinativas y su relación con el aprendizaje y resolución de distintas situaciones motrices. - El acople armónico de dos o más acciones motrices. - El ajuste motor de las acciones básicas - El control del equilibrio en los cambios posicionales dinámicos. - La diferenciación de los ritmos de las distintas acciones motrices.	**Constitución corporal** • Las capacidades motoras y su tratamiento integrado para la constitución corporal: **Capacidades condicionales** - La resistencia aeróbica en actividades ludomotrices, con secuenciación de esfuerzos y pausas autorreguladas. - La fuerza rápida en acciones motrices básicas con utilización integrada de diferentes grupos musculares. - La flexibilidad y su relación con las habilidades motrices básicas y la conciencia corporal. - La velocidad de desplazamiento, con cambios de ritmo y dirección en situaciones ludomotrices. La velocidad óptima en distintas acciones motrices básicas y de manipulación e impulso de objetos **Capacidades coordinativas** - Las capacidades coordinativas y su relación con el aprendizaje y resolución de distintas situaciones motrices. - El acople armónico de varias acciones motrices con ajuste a la situación. - La fluidez de las acciones motrices - El control del equilibrio en los cambios posicionales dinámicos. - El ajuste rítmico en las distintas acciones motrices. - La orientación y ubicación espacial con ajuste de las trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos, en situaciones de juego sociomotor.	**Constitución corporal** • Las capacidades motoras y su tratamiento integrado para la constitución corporal: **Capacidades condicionales** - La resistencia aeróbica en actividades ludomotrices, con sostenimiento del esfuerzo en tiempos autorregulados. - La fuerza rápida en acciones motrices básicas con diferencación del esfuerzo de los diferentes grupos musculares. - La flexibilidad y su mantenimiento o desarrollo en relación con la conciencia corporal y las necesidades individuales. - La velocidad de desplazamiento, con cambios de ritmo y dirección en los juegos sociomotores. La velocidad óptima y su ajuste durante la realización de habilidades motrices específicas **Capacidades coordinativas** - Las capacidades coordinativas y su relación con el aprendizaje y resolución de distintas situaciones motrices. - El acople armónico de acciones motrices específicas con ajuste a la situación. - La fluidez de las acciones motrices - El control del equilibrio en los cambios posicionales dinámicos - El ajuste rítmico en los distintos acoples de acciones motrices.

- La orientación y ubicación espacial con ajuste de las trayectorias de sí mismo y de los otros, en situaciones de juego sociomotor. • Las tareas motrices para el desarrollo conciente de una o más capacidades coordinativas. • La actitud para realizar actividades motrices en forma placentera.	• Las tareas motrices para el ajuste conciente de una o más capacidades coordinativas y en relación con las capacidades condicionales. • La actitud para realizar actividades motrices con sentido de placer personal y compartido.	- La orientación y ubicación espacial con ajuste de las trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos, en situaciones de juego deportivo. • Las tareas motrices adecuadas para el desarrollo conciente e integrado de las capacidades condicionales y coordinativas. • La actitud para construir actividades motrices y juegos sociomotrices con sentido de placer personal y compartido.
Conciencia corporal • Conocimiento de las posibilidades motrices. - La predominancia lateral y su relación con el aprendizaje de habilidades motrices básicas y específicas. - El reconocimiento de las habilidades motrices disponibles. • Actitudes y posturas: su construcción a partir de la sensibilización y toma de conciencia corporal. • Las sensaciones de placer y de esfuerzo compartido en la realización de tareas motrices cooperativas y de oposición lúdica. • El cuidado de sí mismo y de los otros en las situaciones motrices	**Conciencia corporal** • Conocimiento de las posibilidades motrices. - La predominancia lateral y su relación con el aprendizaje de habilidades motrices específicas. - El reconocimiento de las habilidades motrices disponibles y de la capacidad para utilizarlas en distintas situaciones. • Actitudes, posturas y formas de actuación que inciden en la sensibilización y toma de conciencia corporal. • Las sensaciones de placer y de esfuerzo compartido en la realización de tareas motrices y juegos sociomotores de cooperación y/o de oposición. • El cuidado de sí mismo y de los otros en las situaciones motrices	**Conciencia corporal** • Conocimiento de las posibilidades motrices. - La predominancia lateral y su relación con el aprendizaje de habilidades motrices específicas de los juegos deportivos. - El reconocimiento de las habilidades motrices disponibles y de la capacidad para utilizarlas selectivamente en distintas situaciones. • Actitudes, posturas y formas de actuación motriz que inciden en la conciencia corporal. • Las sensaciones de placer y de esfuerzo compartido en la realización de tareas motrices y juegos sociomotores de cooperación y/o de oposición. • El cuidado de sí mismo y de los otros en las actividades motrices compartidas.
Habilidades motrices • **De desplazamiento:** correr, saltar y salticar, sus combinaciones en situaciones ludomotrices; traccionar, empujar, levantar, elementos de mediano peso con empleo de la fuerza rápida; trepa y desplazamiento en suspensión en aparatos bajos; apoyos y rolidos controlando la toma de peso. • **De dominio corporal:** flexión, giros, extensión, del cuerpo en su totalidad y de sus partes, con mantenimiento del equilibrio.	**Habilidades motrices** • **De desplazamiento:** correr, saltar y salticar, sus combinaciones en situaciones gimnásticas y ludomotrices; traccionar, empujar, levantar, elementos o compañeros con empleo de la fuerza rápida; trepa y desplazamiento en suspensión en distintos aparatos; apoyos y rolidos controlando la toma de peso en combinaciones simples. • **De dominio corporal:** flexión, giros, extensión, del cuerpo en totalidad y de sus partes, en secuencias significativas, con mantenimiento del equilibrio.	**Habilidades motrices** • **De desplazamiento:** correr, saltar y salticar, sus combinaciones en situaciones gimnásticas y de juego deportivo; traccionar, empujar, levantar, elementos o compañeros con empleo de la fuerza rápida, en acciones grupales; trepa y desplazamiento combinados en suspensión en distintos aparatos; apoyos y rolidos controlando la toma de peso en combinaciones simples. • **De dominio corporal:** flexión, giros, extensión, del cuerpo en totalidad y de sus partes, en secuencias significativas, con mantenimiento del equilibrio.

• **De manipulación:** pase y recepción de pelotas en situaciones lúdicas variadas y cambiantes; lanzamientos específicos sobre hombro u otras alternativas en función de la situación lúdica a resolver; botar o picar la pelota sin control visual y con la mano predominante; golpear y conducir objetos con otros objetos. Malabares. • Combinación y utilización de las diferentes habilidades motoras en situaciones significativas de actividades motrices y juegos. • Construcción grupal de recorridos, espacios con problemas motrices a resolver, juegos en pequeños grupos, para la aplicación de habilidades motrices, en distintos ámbitos.	• **De manipulación:** pase y recepción de pelotas en situaciones lúdicas variadas y cambiantes; lanzamientos específicos sobre hombro u otras alternativas en función de la situación lúdica a resolver; botar o picar la pelota sin control visual con la mano predominante; golpear y conducir objetos con otros objetos, en situaciones de juego sociomotor. Malabares. • Combinación y utilización de las diferentes habilidades motoras en situaciones gimnásticas y de juego sociomotor. • Construcción grupal de recorridos, espacios con problemas motrices a resolver, juegos sociomotores en pequeños o grandes grupos, para la aplicación de habilidades motrices, en distintos ámbitos.	• **De manipulación:** pase y recepción de pelotas en juegos sociomotores; lanzamientos específicos sobre hombro u otras alternativas propios de los juegos deportivos; botar o picar la pelota sin control visual con una u otra mano; golpear y conducir objetos con otros objetos en situaciones de juego sociomotor. Malabares. • Combinación y utilización de las diferentes habilidades motoras en situaciones gimnásticas y de juego deportivo. • Construcción grupal de recorridos, espacios con problemas motrices a resolver, juegos sociomotores o deportivos en pequeños o grandes grupos, para la aplicación de habilidades motrices específicas, en distintos ámbitos.

Orientaciones Didácticas

La enseñanza de las capacidades condicionales y coordinativas se llevará a cabo de manera integrada, situando a los niños en el centro del proceso educativo. Es a partir de las condiciones de inicio de cada niño y niña que se acordarán con el docente logros posibles que resulten significativos para su actuación motriz en diferentes actividades, juegos sociomotores y deportivos.

El docente propiciará que los niños y niñas desarrollen sus capacidades, tomando conciencia del esfuerzo realizado para su autoregulación, experimentado placer en las tareas compartidas.

En cuanto al tratamiento didáctico de la conciencia corporal se espera que el docente genere espacios de reflexión que posibiliten a los niños y niñas reconocer sus habilidades motrices y su capacidad para resolver situaciones. Se trata además de plantear actividades que sensibilicen a los alumnos acerca de las actitudes y posturas corporales que inciden en su vida cotidiana y en su actuación motriz.

En relación con la habilidad motriz, resulta necesario su abordaje contextualizado en situaciones significativas para los niños, evitando situaciones repetitivas, rutinarias y carentes de sentido.

En un grupo de cuarto año los niños realizan una tarea de sensibilización para el reconocimiento de su espalda y su posicionamiento en una postura adecuada. El docente organiza a los niños en parejas que se sientan uniendo sus espaldas. Les dice que reconozcan sus espaldas a partir del contacto del compañero. Les va proponiendo diferentes consignas: levantarse sin separar las espaldas, desplazarse por el espacio, explorar formas de desplazamiento, volver a sentarse y reconocer las partes de la espalda con la asistencia del compañero. Luego, uno se arquea y el otro se flexiona. Se separan y observan en el otro la posición de la espalda, intercambian roles y se hacen sugerencias para la ubicación de la espalda.

Orientaciones para la evaluación

En relación con el aprendizaje de las habilidades motrices el docente evaluará:

¿Utiliza en el juego las habilidades aprendidas con ajuste a la situación que las requiere?

¿Combina dos o más habilidades con fluidez y acople preciso?

Eje: corporeidad y sociomotricidad

4° AÑO	5° AÑO	6° AÑO
La construcción del juego sociomotor • La construcción de juegos sociomotores, cooperativos y de oposición, en forma solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. - Los juegos sociomotores cooperativos y de oposición en dúos, pequeños y grandes grupos. Comprensión de su finalidad y forma de jugarlos. - Reglas, tácticas y habilidades que posibilitan la resolución de problemas de juego y la inclusión de todos. - La resolución reflexiva de conflictos vinculares producidos en el juego. - Las habilidades sociomotrices propias de cada juego de oposición o de cooperación. - El espacio y elementos para jugar cada juego. Su delimitación, reconocimiento y utilización compartida de acuerdo a las posibilidades del grupo y la lógica del juego. - Compañeros y oponentes como compañeros de juego. Diferencias personales, roles y cambio de roles. - La participación en encuentros de juegos sociomotores, juegos populares y/o tradicionales con adaptaciones o modificaciones propuestas por el grupo.	**La construcción del juego sociomotor y deportivo** • La construcción de juegos sociomotores y deportivos, cooperativos y de oposición, en forma solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. - Los juegos sociomotores y deportivos, cooperativos y de oposición en dúos, pequeños y grandes grupos. Construcción de nuevos juegos consensuando su finalidad y forma de jugarlos. - Reglas, tácticas y habilidades que posibilitan la resolución de problemas de juego y la inclusión de todos. - La resolución reflexiva de conflictos producidos en el juego. - Las habilidades sociomotrices y tácticas propias de cada juego de oposición o de cooperación. - El espacio y elementos para jugar cada juego. Su delimitación, reconocimiento y utilización compartida de acuerdo a las posibilidades del grupo y la lógica del juego - Compañeros y oponentes como compañeros de juego. Diferencias personales, roles y cambio de roles. - La participación en encuentros sociomotores y deportivos, juegos populares y/o tradicionales con adaptaciones o modificaciones propuestas por el grupo.	**La construcción del juego deportivo** • La construcción de juegos deportivos, cooperativos y de oposición, en forma solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. - Los juegos deportivos cooperativos y de oposición en pequeños y grandes grupos. Adecuación consensuada de su finalidad y forma de jugarlos. - Reglas, tácticas y habilidades que posibilitan la resolución de problemas de juego y la inclusión de todos. - La resolución reflexiva de conflictos producidos en el juego. - Las habilidades sociomotrices y tácticas propias de cada juego deportivo de oposición o de cooperación. - El espacio y elementos necesarios para jugar cada juego deportivo. Su adecuación a las necesidades y posibilidades del grupo y la lógica del juego deportivo. - Compañeros y oponentes como compañeros de juego. Diferencias personales, roles y cambio de roles y funciones. - La participación en encuentros de juegos deportivos, juegos populares y/o tradicionales con adaptaciones o modificaciones propuestas por el grupo.

Comunicación corporal • Las acciones motrices de vinculación con los otros. - Las diferentes comunicaciones para hacer posible el juego o la tarea sociomotriz. - Los contactos corporales propios de cada juego o actividad y su efecto en los vínculos con los otros. • La creación de acciones motrices expresivas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, imaginarios culturales, individualmente o en pequeños grupos, con o sin soporte musical.	**Comunicación corporal** • Las acciones motrices de vinculación con los otros. - La creación de gestos y acciones motrices básicas para comunicarse en los juegos y tareas sociomotrices. - Los contactos corporales propios de cada juego o actividad sociomotriz y su incidencia en el vínculo con los otros. • La creación de secuencias motrices expresivas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, imaginarios culturales, individualmente o en pequeños grupos, con o sin soporte musical.	**Comunicación corporal** • Las acciones motrices de vinculación con los otros. - La creación e interpretación de gestos y acciones motrices con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas. - Los contactos corporales propios de cada juego o actividad sociomotriz y su incidencia en el vínculo con los otros. • La creación de secuencias motrices expresivas de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, imaginarios culturales, individualmente o en pequeños grupos, con o sin soporte musical

Orientaciones Didácticas

En la enseñanza de los juegos sociomotores el docente facilitará la construcción de los juegos cooperativos y de oposición, que le permitan resolver problemas de mayor complejidad con respecto a la estructura de los mismos, como por ejemplo la modificación de los espacios, las reglas, la táctica, los participantes y los roles. Favoreciendo experiencias de aprendizaje solidarias y compartidas.

Proponer la construcción del juego sociomotor como un ámbito de participación en donde todos se sientan incluidos. Buscando los consensos y la resolución reflexiva de los conflictos y estimular la creación colectiva de juegos.

Por ejemplo en la siguiente secuencia de un juego sociomotor - deportivo en un 4°año, la Profesora propone conformar grupos mixtos, le entrega una pelota y 4 conos a cada uno, respetando las siguientes consignas: realizar pases sin que la pelota se caiga y evitar que la misma sea interceptada por los oponentes.

Seguidamente la Docente les propone: inventar un juego, en el cual se delimite el espacio, se acuerden las reglas de cómo se llega a la consecución del objetivo (gol; tanto), y la forma de jugarlo (lo permitido y lo no permitido).

Se separan en el espacio, y comienzan a jugar.

Transcurrido un tiempo de juego, los reúne y les pregunta que dificultades han tenido en la realización del mismo, allí los niños manifiestan que no todos tocan la "pelota", y por lo tanto se "aburren", por lo que la docente le propone que incorporen una nueva regla para que la situación se modifique. Allí los niños acuerdan que antes de convertir el tanto la pelota debe ser tocada por todos. El juego continúa con el aporte y las modificaciones de los alumnos.

Es preciso recuperar las posibles secuencias para la enseñanza del juego que se explicitan en la primera parte de este Diseño Curricular.

Se recomienda proponer la enseñanza de los juegos sociomotores como un proceso de "ida y vuelta" entre jugar y pensar los problemas del juego, armar un plan para poner a prueba y volver a jugar.

En síntesis, se pretende enseñar a los niños los juegos sociomotores como construcciones compartidas que a modo de red sostienen el aprendizaje de todos.

Orientaciones para la evaluación

Se requiere pensar la evaluación integrada al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

El docente ha elaborado un instrumento que lo ayuda a registrar lo que observa. Algunos indicadores son: 1. Las reglas que inventaron , ¿solucionaron la problemática surgida del juego ? 2. ¿Participaron todos en la invención de las reglas? 3. ¿Utilizan los espacios vacíos, se desmarcan? 3. ¿Participan todos?

Luego reúne a los niños y niñas y les pregunta si el juego les ha gustado, por qué, qué aprendieron, qué le modificarían. Esto le da al docente información para pensar sobre el proceso de enseñanza, y el de aprendizaje, por parte de los alumnos que pensarán en proponer problemáticas de juego más complejas. Como por ejemplo la delimitación del espacio en una zona "prohibida".

Otro aspecto a señalar consiste en la necesidad de evaluar las habilidades motrices que se vayan construyendo en el contexto de situaciones que tengan sentido para los alumnos, evitando su evaluación aislada o descontextualizada.

Eje: corporeidad y motricidad en relación con el ambiente

4° AÑO	5° AÑO	6° AÑO
La relación con el ambiente • La orientación y ubicación espacial para desplazarse en diferentes espacios naturales acotados con registro de límites y puntos de referencia. • Las acciones motrices con utilización cuidadosa de elementos naturales del entorno inmediato. • La previsión de formas sencillas de actuación motriz compartida para preservar el equilibrio ecológico del lugar. **La vida cotidiana en ámbitos naturales** • Las salidas y actividades campamentiles como momentos de vida inhabitual. - La preparación y transporte de elementos personales y del grupo para salidas o tareas en un ambiente natural. - La participación en tareas campamentiles: armado de carpas en pequeños grupos, colaboración en la preparación y mantenimiento de la limpieza del lugar. - El conocimiento y aceptación de normas básicas de convivencia y seguridad en una salida o actividad campamentil. **Las acciones motrices en la naturaleza** • El reconocimiento y utilización de espacios y elementos naturales para la realización de juegos o actividades motrices. • Las habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en diferentes espacios topográficos. • La creación de juegos sociomotores cooperativos y/o de oposición sencillos, con utilización selectiva de espacios y elementos naturales	**La relación con el ambiente** • La orientación y ubicación para realizar distintas actividades en diferentes espacios naturales con seguridad y reconocimiento de referencias. • Las acciones motrices con utilización cuidadosa de elementos naturales del entorno inmediato en actividades campamentiles. • La previsión de formas de actuación motriz en las salidas y actividades campamentiles para preservar el equilibrio ecológico del lugar. **La vida cotidiana en ámbitos naturales** •Las salidas y actividades campamentiles como situaciones de vida inhabitual. - La previsión, preparación y transporte de elementos personales y del grupo para salidas o actividades campamentiles. - La participación en tareas campamentiles: armado de carpas en pequeños grupos, colaboración en la preparación y mantenimiento de la limpieza del lugar, en la preparación de alimentos sencillos. - La participación en la determinación de normas básicas de convivencia y seguridad en una salida o actividad campamentil. **Las acciones motrices en la naturaleza** • El reconocimiento, preparación y utilización de espacios y elementos naturales para la realización de juegos o actividades motrices en grupo. • La secuencia y combinación de habilidades motrices básicas necesarias para el desplazamiento cuidadoso y seguro en diferentes espacios topográficos.	**La relación con el ambiente** • La orientación y ubicación para realizar distintas actividades ludomotrices y deportivas en diferentes espacios naturales con seguridad y reconocimiento de referencias. • Los elementos naturales y su tratamiento cuidadoso: tierra, aire, agua, fuego, durante la práctica de actividades motrices y campamentiles. • La previsión de formas de actuación motriz para integrarse con el ambiente natural y social cercano en las prácticas campamentiles, preservando el equilibrio ecológico del lugar. **La vida cotidiana en ámbitos naturales** • Las salidas y actividades campamentiles como situaciones de vida inhabitual. - La previsión, preparación y transporte de elementos personales y del grupo para salidas o actividades campamentiles. - La participación consensuada y asumida en tareas campamentiles: armado de carpas en pequeños grupos, colaboración en la preparación y mantenimiento de la limpieza del lugar, en la preparación de alimentos sencillos. - La participación en la determinación de normas básicas de convivencia y seguridad en una salida o actividad campamentil, su asunción y respeto. **Las acciones motrices en la naturaleza** • El reconocimiento, preparación y utilización de espacios y elementos naturales para la realización de juegos deportivos u otras actividades motrices en grupo. • La secuencia y combinación de habilidades motrices específicas para el desplazamiento cuidadoso y seguro en cada tipo de terreno.

• Disfrute estético de la naturaleza. - El paisaje como aspecto del ambiente natural, su contemplación en grupo o individualmente, con expresión y registro de sensaciones y emociones. - La observación selectiva e intencional de elementos de la naturaleza por reconocimiento de sus formas, colores u otras características estéticas. - El disfrute de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural.	• La creación de juegos sociomotores cooperativos y/o de oposición, con utilización selectiva de espacios y elementos naturales, en dúos o pequeños grupos. • Disfrute estético de la naturaleza. - El paisaje como aspecto del ambiente natural, su contemplación con expresión y registro de su percepción en representaciones gráficas. - La observación selectiva e intencional de paisajes para el reconocimiento de sus elementos estéticos y su impacto sensible - El disfrute de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural.	• La realización de juegos deportivos en la naturaleza con adecuación al terreno y a los elementos naturales del entorno, en pequeños o grandes grupos. • Disfrute estético de la naturaleza. - El paisaje como aspecto estético del ambiente natural, su contemplación con expresión y registro de su percepción en representaciones gráficas, canciones u otras formas. - La observación selectiva e intencional de paisajes para el reconocimiento de sus elementos estéticos y su impacto sensible. - El disfrute de sensaciones y emociones durante la realización de actividades motrices en el ambiente natural, integradas con la apreciación estética del paisaje.

Orientaciones Didácticas

Es esperable que los juegos y las actividades motrices en la naturaleza fortalezcan el sentido de pertenencia y propicien en los alumnos la comunicación, la participación, la cooperación y el disfrute del aspecto estético del ambiente natural. Que conozcan acerca de su cuidado y protección.

Se propone a los niños y niñas acercarse y comprender el ambiente como una complejidad.

Se requiere promover una organización participativa y autónoma en relación con las tareas a desarrollar en la naturaleza, preservando el equilibrio ecológico del lugar.

La docente propone organizar y proyectar conjuntamente con los alumnos de 6º año una bicicleteada, para esto prepara anticipadamente un recorrido seguro teniendo en cuenta el orden en el desplazamiento, los cuidados a tener en cuenta, como también las pautas de convivencia. Se elaborarán tarjetas con indicaciones precisas de la tarea que los niños deben realizar. Durante el mismo habrá estaciones en los que los niños y niñas deben cumplir con diferentes consignas, observar y registrar los espacios con abundante vegetación, las especies que se encuentren, los diferentes tipos de terreno, los elementos naturales del terreno (tierra, agua). Durante la última estación la docente propone a los alumnos realizar un juego sociomotor, que tenga como pauta la protección del medio, adecuándolo al terreno y a los elementos naturales del entorno.

Finalizado el recorrido el docente propicia un espacio de intercambio para que los alumnos manifiesten sobre las sensaciones y emociones vividas durante el recorrido, como texturas, colores, olores, etc.

Orientaciones para la evaluación

Es necesario que la evaluación sea una tarea compartida entre los alumnos y el docente.

El docente evalúa conjuntamente con los alumnos la experiencia, sobre el paisaje, su contemplación durante las pausas y descansos.

Al terminar , realizan la evaluación final en la que propone a los alumnos, expresar sus percepciones y emociones en un afiche, en una canción, u otras formas. Esto formará parte de la evaluación del docente, que como observador externo se propondrá evaluar las actividades que se desarrollaron, el proyecto, la organización, los tiempos y sobre todo la autonomía y la solidaridad puesta en práctica durante la experiencia.

Bibliografía

Argañaraz, Omar, *Los proyectos en el aula*. Buenos Aires, Organización escolar San Miguel, 1997.

Balcells, María Marta y Camerino Foguet, Oleguer, *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona, Inde, 1996.

Blázquez Sánchez, Domingo, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde, 1995.

_____, *Evaluar en Educación Física*. Barcelona, Inde, 1990.

_____, *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

_____, "Elección de un método en Educación Física: las situaciones problemas", en revista Stadium. *Revista de Educación Física y Deportiva*, Nº 97, Buenos Aires, abril de 1983.

Bracht, Valter, *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Vélez Sarsfield, 1996.

Souto, Marta, "La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

Contreras Jordán, Onofre, *Didáctica de la Educación Física, un enfoque constructivista*. Zaragoza, Inde, 1998.

Devís Devís, José, *Educación Física, deporte y currículum*. Barcelona, Visor, 1996.

_____, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, Inde, 1992.

DGCyE. Programa de Transformaciones Curriculares, "Marco General de política curricular". La Plata, 2007.

_____, Dirección de Gestión Educativa Ambiental, "Aportes para pensar el diseño curricular desde la Educación Ambiental". La Plata, 2007.

_____, *Anales de la Educación Común*, Nº 5, "Educación y Trabajo". La Plata, 2006.

_____, Dirección de Educación Física, "La planificación, una hipótesis para la enseñanza de la Educación Física". La Plata, 2006.

DGCyE, SSE, Programa de Jornada Extendida, "La organización participativa". La Plata, 2005.

_____, "Autodiagnóstico y participación". La Plata, 2005.

DGCyE, Dirección de Educación Física, "La comprensión en las clases de Educación Física". La Plata, 2005.

_____, "La enseñanza de los juegos y deportes en el CEF". La Plata, 2004.

DGCyE, DEGB, Programa Jornada Extendida, "Adolescentes en la escuela. Reflexiones acerca de los sujetos, la identidad y el sentido". La Plata, 2004.

_____, "Transformar la escuela con los adolescentes". La Plata, 2004.

_____, "Los aprendizajes motores en el medio natural". La Plata, 2004.

DGCyE, Dirección de Educación Física, "Hacia una mejor educación física en la escuela". La Plata, 2003.

_____, "Aportes para la construcción curricular del área Educación Física", Tomos I y II. La Plata, 2003.

Díaz Lucea, Jordi, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Zaragoza, Inde, 1998.

Freire, Paulo, *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

G.C.B.A. Dirección de Currícula, "Diseño Curricular de Primer Ciclo". Buenos Aires, 2004.

Gómez, Jorge, *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires, Stadium, 2002.

Gómez, Raúl, *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y en el primer ciclo de la E.G.B.: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires, Stadium, 2002.

_____, "Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física", en revista *Apunts. Educación Física y deportes*, Nº 58, 1999.

Harf, Ruth, "La estrategia de enseñanza es también un contenido", en *Novedades educativas*, Buenos Aires, mayo de 2003.

_____, "Poniendo la planificación sobre el tapete", Documento elaborado para la Dirección del Área de Nivel Inicial, Secretaría de Educación, MCBA. Buenos Aires, 1996.

Hernández Moreno, José y Jiménez Jiménez, Francisco, "Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II)", en revista digital *Efdeportes*, Nº 20, www.efdeportes.com, Buenos Aires, 2000.

Monereo, Carlos (coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Grao, 1999.
Mosston, Muska y Ashwort, Sara, *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
Parlebas, Pierre, *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo, 2001.
Rey Cao, Ana y Trigo Aza, Eugenia, "Motricidad... ¿quién eres?", en revista *Apunts. Educación Física y deportes*, Nº 59, Catalunya, Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya, 2000.
Rodríguez López, Juan, *Deporte y ciencia: teoría de la actividad física*. Barcelona, Inde, 1995.
Ruiz Pérez, Luís M., *Competencia motriz*. Madrid, Gymnos, 1995.
_____, *Deporte y aprendizaje*. Madrid, Visor, 1994.
Sánchez Iniesta, Tomás, *La construcción de los aprendizajes en el aula*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994.
Sanjurjo, Liliana y Vera, María Teresa, *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens, 1994.
Santín, Silvino, *Educación Física. Ética. Estética y Salud*. Porto Alegre, Est. Porto Alegre, 1995.
_____, "Educación física: corporeidad y motricidad humana". Viña del Mar, conferencia, 1992.
Sergio, Manuel, *¿Qué es el progreso deportivo?* Lisboa, Instituto Piaget, 2001.
_____, *Motricidad Humana*. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.
Souto, Marta, *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.
Trigo, Eugenia y colaboradores, *Creatividad y motricidad*. Barcelona, Inde, 1999.
Vázquez, Venidle, *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid, Gymnos, 1989.

Páginas Web

www.abc.gov.ar
www.efdeportes.com

EJE 5C



Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación