MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA y TECNOLOGIA
PROVINCIA DE CATAMARCA

# DISEÑOS CURRICULARES

# NIVEL PRIMARIO

**2016**

**ILUSTRACIÓN DE TAPA: OBRA: "SERIE PONCHOS", DE C.P. ARTISTA CATAMARQUEÑA**

**GOBERNADORA**

DRA. LUCIA CORPACCI

**VICEGOBERNADOR**

DR. OCTAVIO GUTIÉRREZ

**MINISTRO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA**

LIC. DANIEL GUTIÉRREZ

**JEFE DE GABINETE**

ING. ALDO CRECHE

**SUBSECRETARIO DE CIENCIA Y TECNOLOGIA**

ING. IVÁN GONZÁLEZ

**SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

DR. ENRIQUE GIMÉNEZ

**SUBSECRETARIO DE GESTION EDUCATIVA**

LIC. RICARDO CUELLO

**DIRECTORA PROVINCIAL DE PROGRAMAS EDUCATIVOS**

PROF. ANA LIZ AHUMADA CISTERNA

**DIRECCION DE DESARROLLO PROFESIONAL E INVESTIGACION**

PROF. LAURA MAS SAADI

**DIRECTORA DE NIVEL PRIMARIO**

LIC. MÓNICA MORENO

**DIRECTORA DE NIVEL INICIAL**

LIC. NANCY RAMONA DÍAZ

**DIRECTORA DE NIVEL SECUNDARIO**

LIC. OLGA BURELLA

**DIRECTORA DE NIVEL SUPERIOR**

PROF. MARÍA VIRGINIA SECO

**DIRECTORA DE MODALIDADES EDUCATIVAS**

LIC. MARIELA DEL CARMEN PORCEL

**DIRECTOR DE EDUCACION TECNICA Y PROFESIONAL**

ING. RODOLFO VIVANCO

**DIRECTOR DE EDUCACION DE GESTION PRIVADA Y MUNICIPAL**

PROF. FABIÁN HERRERA

**DIRECTORA DE EDUCACION ESPECIAL**

PROF. MÓNICA TORREGROSA

A partir de las definiciones de política educativa y en consonancia con las prescripciones de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se pone en marcha, en el año 2012, el proceso de revisión y elaboración del Diseño Curricular de la Provincia de Catamarca. A tal efecto se establecen acuerdos entre autoridades y equipos técnicos de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo y de la Dirección de Educación Primaria, definiendo los marcos teóricos y las perspectivas desde las cuales se abordó el trabajo.

La perspectiva curricular supone una propuesta participativa, con un enfoque integral que atienda, no sólo a las prescripciones establecidas en los marcos educativos nacionales, sino a la realidad contextual, plural y diversa, y a los saberes de la historia y cultura provincial.

Participaron en el inicio de este proceso Supervisores, Directores, Vicedirectores y Docentes representantes de toda la Provincia del Nivel Primario, quienes con sus saberes y experiencias realizaron aportes muy valiosos para las primeras definiciones y decisiones sobre el documento.

En una segunda etapa de trabajo se convocó a equipos de especialistas por áreas y disciplinas quienes fueron los responsables de la escritura, con supervisión y asesoramiento del equipo técnico de nivel primario de la jurisdicción, y del equipo curricular del Ministerio de Educación de la Nación.

# EQUIPO CURRICULAR

## COORDINACION GENERAL

**EQUIPO TÉCNICO DEL NIVEL PRIMARIO**

ESP. SILVIA FABIANA RAMPULLA

PROF. MARÍA CRISTINA PERNASETTI

## MARCO GENERAL

**EQUIPO TÉCNICO DEL NIVEL PRIMARIO**

LIC. NORA DE LA PUENTE

LIC. JUAN DOMINGUEZ

PSGGA. GRISELDA KRAPP

PROF. MARÍA CRISTINA PERNASETTI

ESP. SILVIA FABIANA RAMPULLA

## EQUIPOS DE AREAS CURRICULARES

### LENGUA

PROF. R HUMBERTO GALLARDO

PROF. PATRICIA DEL VALLE FERREIRA

PROF. GRACIELA MARÍA BUSTAMANTE PUCHETA

### MATEMATICA

PROF. SORAYA POL

LIC. DOLORES AGÜERO

### CIENCIAS SOCIALES

LIC. ELVIRA CEJAS

LIC. GLADYS ZAMPARELLA

### CIENCIAS NATURALES

LIC. MAGDALENA PATRICIA ROLDAN

**FORMACION ETICA Y CIUDADANA**

LIC. ELVIRA CEJAS

LIC. GLADYS ZAMPARELLA

**LENGUAJES ARTISTICOS**

**DANZA:** PROF. NATALIA PAOLA BARRIONUEVO

**MUSICA:** PROF. ANDREA FABIANA MOYA- PROF. JUAN PABLO CASTELLANO

**VISUALES:** PROF. SOLEDAD NASIBE BARRIONUEVO- PROF. ARACELI LUNA DALLA LASTA

**TEATRO:** PROF. ANDREA ÁLVAREZ TOLEDO

**EDUCACION FISICA**

ESP. MARÍA EUGENIA CASTILLO

ESP. MARCELA EMILSE BELLIDO

**EDUCACION TECNOLOGICA**

PROF. ROXANA CHAZARRETA

PROF. ANA MARÍA GÓMEZ

**LENGUAS EXTRANJERAS**

**FRANCES:** LIC. PATRICIA CROOK

**INGLES:**

PROF. CAROLINA FERRARESI CUROTTO

PROF. GUADALUPE LÓPEZ ACUÑA

**ASESORIA Y CORRECCION GENERAL:**

**DIRECCCION NACIONAL DE GESTION CURRICULAR DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION**

LIC. CECILIA CRESTA Y EQUIPO TECNICO CURRICULAR

Representantes de las Escuelas que participaron en las Jornadas Iniciales de Reflexión sobre la definición de los Diseños Curriculares del Nivel Primario:

***Esc. N° 1*** *Municipal, Ventrice, Mariana;* ***Esc. N° 06****, Suarez Marcela, González, Miranda Maria J., Aybar Petronita, Palavecino Mercedes, Palavecino Sofia, Quipildor Estela, Saracho, Olga, Llampa, Blanca, Inga Maria, Miranda Miriam C.;* ***Esc. N° 14****, Avellaneda, Rosa;* ***Esc. N° 33*** *Figueroa Rodriguez, Gloria;* ***Esc. N°195****, Rodriguez, Fatima;* ***Esc. N° 197****, Cordoba, Maria Alejandra, Cisneros Maria Alejandra;* ***Esc. N° 198****, Ferreira Natalia, Ocampo Natalia;* ***Esc. N° 206****, Romero, Cristina Del V.;* ***Esc N° 221****, Yapura Pedro, Romagnoli Jessica, Salgado Liliana, Vazquez Patricia, Miranda Karina, Rojas Natacha, Escotorin, Alfredo, Moreno, Miriam y Vaigorria Mercedes del Valle, Reinoso Analia, Amador Alejandra, Salva Felipa ;* ***Esc. N° 223****, Aybar, Patricia Viviana;* ***Esc. N° 225****, Tula, Josefa;* ***Esc. N° 227****, Luna Marta A.* ***Esc. N° 232****, Montalván, Felix;* ***Esc. N°234****, Ortiz de Villagra Rosa;* ***Esc. N° 243****, Pucheta Bustamante, Graciela;* ***Esc N° 246****, Avellaneda, Rita;* ***Esc. N°262****, Pachado Celsa M.* ***Esc. N° 263****, Miranda Marcelo, Cedrón Stella;* ***Esc. N°263,*** *Rodriguez Selva, Mercado Ramon, Hidalgo, Elva M. , Ortiz, Blanca A.;* ***Esc. N° 264****, Maldonado, Liliana Noemi;* ***Esc. N° 294****, Motran, Alba;* ***Esc. N° 337****, Vergara Nélida;* ***Esc. N° 347****, Gervan, Nelly;* ***Esc. N° 352****, Casimiro Dora;* ***Esc. N° 363****, Caceres, Hugo C.;* ***Esc. N° 368****, Sosa Maria Ines;* ***Esc. N° 392****, Aban, Ines Esthela, Ayala Norma B.;* ***Esc. N° 407****, Acuña, Oscar;* ***Esc. N° 428****, Losito, Liliana;* ***Esc. N° 448****, Rivero, Claudia, Garnica, Carlos;* ***Esc. N° 498****, Reinoso Susana C., Figueroa Juan de la Cruz, Cervantes Jose, Sonia B. , Pachado Felipa, Sanduay Adriana, Saracho Martha, Cedron Susana, Cruz Sara, Gomez Margarita , Molina Bibiana, Lera Silvana y Rios, Mercedes;* ***Esc. N° 601*** *Morales Ramos Jorge; Lopez, Juan Jose* ***Esc. N° 701****, Linde, Maria Fernanda, Ramallo, Vilma Patricia;* ***Esc. N° 703****, Carrazana, Julia Elena, Plaza Blanca Esther y Reinoso Lidia Fany;* ***Esc. N° 705****, Vargas, Yolanda, Farfan, Maria Luisa, Funes Maria Isabel, Nieva Roberto Carlos;* ***Esc. N° 995****, Funes Maria Isabel, Ignes, Maria E. y Maria Luisa.*

# INDICE

**Marco Político y Conceptual del Curriculum para la Educación Primaria** ..... 7
**Presentación** ..... 7
**Marco General de Política Educativa** ..... 8
**Principios de la Educación** ..... 8
**Objetivos de la Educación Primaria** ..... 10
**Lineamientos Políticos Para La Educación Primaria** ..... 13
**Política Curricular para la Educación Primaria** ..... 17
**Acerca de la definición del curriculum** ..... 17
**Los NAP y el Diseño Curricular Provincial**. ..... 18
**La Estructura curricular en el nivel** ..... 19
**JORNADA SIMPLE** ..... 19
**JORNADA COMPLETA Y COMPLETA CON ANEXO ALBERGUE** ..... 20
**JORNADA EXTENDIDA** ..... 22
**Organización Institucional de la Educación Primaria** ..... 23
**Organización del Nivel** ..... 23
**Las modalidades educativas en la Educación Primaria** ..... 24
**LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA** ..... 30
**LA COMUNIDAD, LA FAMILIA Y LA ESCUELA** ..... 32
**EL SUJETO DE APRENDIZAJE** ..... 33
**LA ENSEÑANZA** ..... 38
**La dimensión ética y política de la enseñanza** ..... 38
**La dimensión metodológica de la enseñanza** ..... 39
**El vínculo pedagógico.** ..... 42
**El espacio y el tiempo en la enseñanza.** ..... 43
**La Enseñanza en el Plurigrado** ..... 44
**LA EVALUACIÓN** ..... 44
**CIENCIAS NATURALES** ..... 50
**LENGUA** ..... 78
**MATEMATICA** ..... 122
**EDUCACIÓN FÍSICA** ..... 152
**LENGUAS EXTRANJERAS** ..... 180

**FRANCES**.....192
**INGLES**.....226
**LENGUAJES ARTISTICOS**.....248
**DANZA**.....254
**MÚSICA**.....299
**ARTES VISUALES**.....331
**TEATRO**.....359
**EDUCACIÓN TECNOLÓGICA**.....379
**CIENCIAS SOCIALES**.....431
**FORMACION ETICA y CIUDADANA**.....460

# Marco Político y Conceptual del Curriculum para la Educación Primaria

## Presentación

Las profundas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas de la región y el país configuran un escenario social complejo y dinámico, que demanda la profundización de los procesos educativos y la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad, hacedores de una mejor calidad de vida para todos los habitantes. Las decisiones y acciones de política educativa, en tanto política pública, constituyen una herramienta clave para producir y acompañar estos procesos de cambio hacia una sociedad más justa y más igualitaria, en la que se renueve y profundice el lazo social, el respeto por las instituciones fundamentales, los valores sociales, democráticos y la consolidación del estado de derecho.

Resulta necesario que la educación recupere el valor de la escuela como espacio social privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje de los saberes que integran el acervo social, cultural, científico y tecnológico, como institución integradora de las tradiciones sociales y culturales que representan a los diversos sectores y grupos comunitarios que conforman la sociedad, potenciadora de vínculos y constructora de ciudadanía. Es decir, desde una perspectiva que se centre en el fortalecimiento de las políticas de enseñanza, y que entienda a la escuela primaria como el espacio social en el que se recree una experiencia común de niñez, en el que los niños encuentren un espacio favorable para su desarrollo, cuidado y aprendizaje, en el que logren ampliar sus visiones del mundo, y se apropien de nuevos conocimientos y saberes que les permitan complejizar sus interpretaciones, ensayar sus modos de participación social y construir expectativas de futuro.

En este marco, cobra especial relevancia la decisión de poner en marcha la elaboración de un nuevo diseño curricular que, no sólo asuma la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino también la responsabilidad en la selección de contenidos que garanticen el derecho de todos a acceder a los saberes necesarios para la vida, para la participación social y comunitaria desde una visión crítica y transformadora. Lo que supone, además, la necesidad de revisar y transformar las propuestas pedagógicas respecto de los procesos de transmisión, de las formas de organización de la escuela y de las condiciones materiales y simbólicas en que la educación tiene lugar.

A partir el año 2011 la provincia de Catamarca asume el desafío de llevar adelante la elaboración de nuevos Diseños Curriculares para los niveles obligatorios y para la formación docente, que se inscriban en estos nuevos escenarios y que contribuyan a alcanzar la consolidación de una nueva escuela a la altura de las demandas y necesidades de la sociedad actual. Las nuevas prescripciones curriculares se enmarcan en los principios establecidos en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06, la Ley de Educación de la Provincia Nº 5381/13, y los acuerdos federales celebrados en el seno del Consejo Federal de Educación. Constituyen el resultado de un conjunto de tareas coordinadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo y de la Dirección de Educación Primaria.

El mismo fue elaborado de manera democrática, en jornadas de trabajo en la que se contó con la participación de docentes del nivel y especialistas de áreas curriculares, con el fin de identificar y caracterizar las necesidades socio-culturales de todo el territorio provincial, como una oportunidad histórica de participación, debate y construcción colectiva del curriculum, con apertura al pensamiento y a las voces de todos los que forman parte de la educación en sus diferentes ámbitos y funciones.

En el diseño se presentan las principales decisiones en términos de política curricular para la Educación Primaria, como instancia ineludible de la responsabilidad del Estado como garante de la educación, en tanto en él se define, organiza y orienta la tarea pedagógica de la escuela para el logro de los objetivos establecidos en los marcos regulatorios de la educación.

Para facilitar su lectura, el documento se encuentra organizado en dos partes: en la primera se explicitan los principios de política educativa que marcan el horizonte de la educación primaria, los objetivos y las perspectivas pedagógicas que se asumen, especialmente en relación con las miradas sobre los sujetos de la educación primaria, la enseñanza, el aprendizaje, las instituciones, las modalidades educativas, las familias y las comunidades. Y en la segunda parte, se presenta el conjunto de objetivos, contenidos y orientaciones para la enseñanza y la evaluación de cada una de las áreas y disciplinas definidas para la educación primaria.

## Marco General de Política Educativa

### Principios de la Educación

La Educación Primaria de la Provincia de Catamarca asume como principios orientadores los establecidos en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06 y en la Ley de Educación Provincial Nº 5.381/13, en las que se concibe al conocimiento y a la educación como derecho individual y social, y

al Estado como el responsable principal de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los niños y jóvenes a la educación común, obligatoria y de calidad, en un marco de igualdad y en vistas a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Se concibe a la Educación como una de las políticas de Estado fundamentales para la inclusión social, con el propósito de lograr que todos los niños y jóvenes, asistan a la escuela y completen sus trayectorias escolares, de manera continua y sistemática. La inclusión educativa se funda en la responsabilidad de la escuela por la enseñanza y el aprendizaje, de modo que posibilite a los estudiantes la construcción de un proyecto de vida personal, a la vez que un proyecto social más amplio, común y transformador; y también en la responsabilidad del Estado de generar y garantizar las condiciones materiales y pedagógicas para el sistema educativo y las escuelas, que estén sustentadas en los principios de justicia y de igualdad, sin diferenciación, ni discriminación de ningún tipo.

Pensada la educación desde el principio de igualdad, supone la igualdad de oportunidades expresadas en propuestas curriculares y pedagógicas que posibiliten el acceso al conocimiento independientemente de las condiciones de origen, geográficas, culturales y sociales. Es decir una concepción de igualdad que se sustenta en las diferencias propias de los sujetos. Este posicionamiento supone, en el plano institucional, crear las condiciones y posibilidades necesarias para generar experiencias escolares significativas y variadas, y desde plano de las decisiones pedagógicas implica poner en juego diversidad de propuestas de enseñanza que posibiliten alcanzar logros de aprendizajes equivalentes y significativos a todos los estudiantes del sistema.

Esta perspectiva se complementa con una concepción sobre la justicia en educación, no sólo en términos de la redistribución de los bienes materiales y simbólicos, de modo que todos accedan a los saberes considerados socialmente valiosos; sino una mirada que supone el reconocimiento de los distintos sujetos, sectores y contextos sociales, en tanto poseedores de diversidad de saberes, conocimientos e historias que encuentran en la escuela un lugar de expresión y reconocimiento, al mismo tiempo que los habilita a actuar en todas las esferas de la vida, individual y social, participando plenamente del presente, a la vez que puedan construir y transformar un proyecto de futuro.

En consonancia con lo anterior, tanto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 como en la Ley de Educación de la Provincia de Catamarca N° 5.381/13, se establece que la educación tiene tres propósitos principales, en los que se inscriben el conjunto de objetivos que se establecen en ambas leyes, y que orientan al conjunto de las definiciones curriculares, éstos son:

- φ ***La formación para el ejercicio activo y responsable de la ciudadanía democrática***, en donde los valores de participación y solidaridad se vuelven centrales, en un marco de profundo

respeto por las instituciones democráticas, los derechos humanos y libertades fundamentales, para construir una sociedad justa e igualitaria, que posibilite reafirmar la soberanía nacional y provincial.

- ***La formación para continuar estudiando***, el Estado tiene la responsabilidad indelegable de brindar una educación integral, permanente y de calidad, que permita a todos los estudiantes completar de manera continua y sistemática su proceso de formación. Cada nivel educativo, debe asentar las bases que posibiliten el ingreso al siguiente, independientemente de la modalidad educativa que asuma en cada una.

- ***La formación para insertarse en el mundo del trabajo***, la educación tiene la responsabilidad principal de formar las competencias y brindar los conocimientos necesarios para insertarse en el mundo laboral.

En este sentido, la educación primaria, común y obligatoria, deberá ir asentando las bases para el cumplimiento de los mismos.

## Objetivos de la Educación Primaria

Tanto en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06, como en la Ley de Educación de la Provincia de Catamarca Nº 5381/13, se establece que la Educación Primaria tiene la finalidad de proporcionar una formación integral, básica y común, a través del cumplimiento de un conjunto de objetivos específicos para el nivel centrados en garantizar el acceso a una educación de calidad, que posibilite el aprendizaje de los saberes significativos de los diversos campos del saber, de la cultura, de la ciencia y de la tecnología, que priorice un desarrollo integral de la infancia atendiendo a las dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, sociales y políticas, y que prepare para la continuidad de estudios en la educación secundaria.

Son los **objetivos para la Educación Primaria**:

***Ley de Educación Provincial Nº 5381/13 – Art. 28***

1) *Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad, en la vida familiar, escolar y comunitaria.*
2) *Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.*
3) *Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento de la lengua y la comunicación, el de las ciencias sociales, el de las matemáticas, el de las ciencias naturales, el del medio ambiente, el de las lenguas extranjeras, el del arte, la tecnología, y el de la cultura, en especial el rescate y la preservación de la cultura de los pueblos originarios, y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.*
4) *Fortalecer las condiciones para el desarrollo de las capacidades de expresión oral, lectura y escritura como prioritarias para la adquisición del conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía responsable.*
5) *Generar las condiciones pedagógicas e institucionales para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.*
6) *Promover y desarrollar actitudes de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, con el fin de fortalecer la confianza en las propias posibilidades de aprender.*
7) *Desarrollar la iniciativa individual, el trabajo en equipo, los hábitos de convivencia solidaria, de cooperación, la justicia social y el respeto a la diversidad.*
8) *Fomentar el desarrollo de la creatividad y de la expresión, el valor estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte, la cultura, la ciencia y la tecnología.*
9) *Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, igualdad, respeto a la diversidad, justicia y bien común*
10) *Favorecer el desarrollo de los conocimientos y procesos cognitivos necesarios para continuar los estudios en la Educación Secundaria.*
11) *Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as acorde a los principios de la no violencia fortaleciendo el compañerismo.*

12) *Impulsar las actividades lúdicas como necesarias para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.*
13) *Favorecer el conocimiento científico–tecnológico y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y del ambiente.*
14) *Promover el conocimiento de la historia y geografía provincial, fortaleciendo la identidad local y respetando las identidades propias de los pueblos originarios.*
15) *Brindar las condiciones y propuestas pedagógicas para favorecer la inclusión de los/as niños/as con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad.*

Para su cumplimiento en el ***Art. 29 de la Ley Provincial*** se definen como responsabilidades del Estado Provincial:

*1) Garantizar el acceso, permanencia y egreso con iguales objetivos de calidad en el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as en todas las instituciones educativas de la Provincia*

*2) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos y desarrollo de procesos cognitivos en los diversos campos del conocimiento, que les posibiliten la continuidad y el pasaje a la educación secundaria.*

*3) Garantizar una formación integral que favorezca el desarrollo armónico de todos los/as niños y niñas, la promoción de hábitos de vida saludable, la preservación de los bienes culturales y el respeto por la protección del ambiente.*

*4) Desarrollar programas de educación primaria que flexibilicen el formato escolar, a través de un itinerario curricular diferenciado y permitan la continuidad de estudios de niños y niñas con sobre edad, favoreciendo la terminalidad del Nivel.*

*5) Promover en relación con los organismos gubernamentales y no gubernamentales la realización de acciones tendientes a lograr la inclusión plena de los/as niños/as en el sistema educativo, atendiendo especialmente a los sectores menos favorecidos de la población.*

*6) Asegurar la especificidad pedagógica del nivel y la articulación con el nivel inicial, secundario y las modalidades del Sistema Educativo.*

*7) Crear las condiciones y propuestas pedagógicas para la inclusión de los/as niños/as con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad, garantizando el desarrollo de sus capacidades y el pleno ejercicio de sus derechos.*

*8) Promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos/as.*

*9) Regular, controlar y supervisar el funcionamiento de las instituciones con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los/as niños/as.*

*10) Propiciar que los/as niños/as cuyas madres se encuentren privadas de libertad, concurran a escuelas primarias y realicen actividades recreativas, fuera del ámbito de encierro. Disponer y articular, con los organismos e instituciones responsables, los medios para acompañar a las madres en este proceso.*

## Lineamientos Políticos Para La Educación Primaria

En el marco de los principios y objetivos anteriormente señalados se definen y acuerdan a nivel federal y jurisdiccional los principales lineamientos de política educativa para la educación primaria. Los mismos constituyen el conjunto de orientaciones, ideas y sentidos que organizan las decisiones y acciones que se desarrollan tanto a nivel del Ministerio de Educación como de las Instituciones Escolares, en relación con tres propósitos principales:

1. **El fortalecimiento de las políticas de Igualdad e Inclusión.**
2. **El fortalecimiento y profundización de las políticas de enseñanza.**
3. **El fortalecimiento de la gestión institucional, a nivel central y de las instituciones escolares.**

A través de ellos se establecen un conjunto de decisiones centradas fundamentalmente en el cuidado de las trayectorias educativas de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que se encuentran en contextos y situaciones más desfavorecidas, priorizando la centralidad de la enseñanza y del aprendizaje. Los mismos se concretizan en las siguientes líneas de acción:

### Cuidado y fortalecimiento de las trayectorias escolares de todos los alumnos del sistema educativo, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Constituye una prioridad el logro de trayectorias escolares continuas, sistemáticas y completas, que posibiliten el egreso de todos los estudiantes con los conocimientos y saberes establecidos para la educación primaria, preparatorios para la escuela secundaria. Se parte de la convicción de que todos los alumnos pueden aprender si se ofrecen las condiciones pedagógicas adecuadas.

En la configuración de cada trayectoria escolar se entraman diversos factores sociales, culturales, comunitarios, educativos, entre los cuales las concepciones y las propuestas

pedagógicas tienen un lugar prioritario. Es por ello, que las propuestas institucionales y de enseñanza que se desarrollen en la escuela, cobran especial importancia en el cumplimiento de este objetivo prioritario.

El cuidado de las trayectorias escolares se encuentra regulado por la Resolución del Consejo Federal Nº 174/12, en las que se aprueban pautas generales de trabajo que impactan en los modos de organización institucional, en la enseñanza, en la evaluación y especialmente en las decisiones de promoción.

**La ampliación del tiempo escolar.**

Constituye una decisión de política educativa que busca el mejoramiento de las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, ampliando uno de los componentes más relevantes de la organización escolar: el tiempo. Se propone alcanzar la meta prevista en las Leyes de Educación que sostiene que las escuelas primarias sean de Jornada Extendida o Completa, garantizando un mínimo de 35 horas de clase semanal. Ello implica decisiones sobre la organización institucional y pedagógica, dando la posibilidad a nuevos formatos escolares, que garanticen la inclusión educativa y el derecho de todos los niños y jóvenes a acceder a un amplio abanico de experiencias cognitivas, afectivas y sociales, que les posibilite un desarrollo integral, sin saberes limitados, mínimos o simplificados.

**La implementación de la Unidad Pedagógica.**

A partir de la Resolución del Consejo Federal Nº 174/12, suscripta por el Ministerio de Educación Provincial se considera como unidad pedagógica al 1º y 2º grado de la Escuela Primaria. Se constituye como un bloque pedagógico, es decir un tiempo continuo y sin interrupciones para la adquisición de los primeros aprendizajes fundamentales para el nivel primario. Su implementación abarca a la totalidad de las escuelas de la provincia y supone una nueva organización de la propuesta de enseñanza y de evaluación, respetando los tiempos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, sus saberes previos y sus avances en la adquisición de conocimientos.

**El fortalecimiento de la alfabetización inicial.**

El primer ciclo de la escuela primaria constituye una etapa fundamental en los procesos de alfabetización inicial, los aprendizajes realizados en ella son fundamentales y constituyen la estructura inicial para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la escolaridad. Los procesos de alfabetización inicial se consideran claves en la construcción de trayectorias escolares continuas y sólidas. En esta instancia se requiere de la puesta en marcha de estrategias y recursos para la enseñanza de la lengua que, frente a enfoques atomistas que la consideran un conjunto de letras, sílabas y sus combinaciones, proponga un enfoque integral que contribuya a desarrollar armónicamente y en profundidad el ingreso a la cultura escrita, es decir, que ponga a los niños en situaciones de escritura y de lectura desde el comienzo de la escolaridad.

**La profundización de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria.**

La lectura constituye una de las estrategias principales de inclusión y de integración a la cultura y la sociedad. Es considerada una acción prioritaria durante toda la escuela primaria.

A través de distintos programas y líneas de acción, en los últimos años se han distribuidos libros y diversos materiales de lectura a las escuelas, como un modo de garantizar las condiciones materiales que posibiliten incentivarla y profundizarla. Se plantea un enfoque de la lectura que no sólo promueva en los niños la profundización de procesos cognitivos asociados a la comprensión, la interpretación y la construcción de mundos posibles, sino también que posibilite el desarrollo de hábitos de lectura asociados a la capacidad de disfrutar y recrear el mundo de las letras.

**El fortalecimiento de la enseñanza de áreas curriculares: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación artística, tecnología, idioma extranjero**.

La profundización de la enseñanza de las disciplinas y áreas que se encuentran definidas en la estructura curricular para la escuela primaria resulta una tarea central que la escuela debe plantearse en su propuesta pedagógica. Resulta imprescindible promover procesos de actualización curricular, no sólo en relación con los marcos teóricos y epistemológicos de las mismas, sino también en relación a la didáctica general y específica para su enseñanza. En este

sentido, el acompañamiento pedagógico a los maestros, tanto en las instancias de planificación, como de desarrollo de la enseñanza y la evaluación, resulta una tarea central de los equipos de gestión, de supervisión y técnicos.

**La enseñanza de temas transversales en la escuela**.

La Educación Sexual Integral, la Educación Vial, Educación para la Memoria, el Cooperativismo, El cuidado del Ambiente, La educación para el consumo, son considerados temas prioritarios para su tratamiento en la escuela primaria, previstos tanto en la Ley de Educación Nacional como en la Jurisdiccional.

Considerando que el tratamiento de estos temas transversales está considerado dentro de las líneas de política educativa, se deben trabajar en los espacios previstos para el nivel teniendo en cuenta su vinculación pedagógica curricular, las necesidades e intereses de los alumnos, las necesidades planteadas por el contexto y sus características, teniendo en cuenta los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación.

En todos los casos las escuelas deben crear las condiciones necesarias para su tratamiento, considerando una prioridad la capacitación docente, la provisión de material didáctico, el trabajo interinstitucional y en redes a fin de dar cumplimiento a esta prescripción del curriculum.

**La ampliación del uso de las Tics en la Escuela Primaria**.

La inclusión y la participación en el mundo contemporáneo requieren la puesta en juego de competencias relacionadas al uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. El avance sistemático y cada vez más rápido de la tecnología informática, internet, las nuevas tecnologías de la comunicación, la telefonía celular, la comunicación satelital, y el impacto de la cultura de la imagen y el sonido, entre otros, pone a la escuela ante el desafío de incorporarlas en su trabajo cotidiano. Por ello, resulta imprescindible incorporar las TICS en la propuesta pedagógica de la escuela de manera integral, sistemática y permanente, incentivando su uso desde el comienzo de la escolaridad.

**El fortalecimiento de la gestión institucional del Sistema Educativo y sus instituciones.**

El logro de los objetivos planteados para la educación, especialmente para la educación primaria, requiere una gestión institucional dinámica, flexible, proactiva que, fundada en los principios de inclusión, igualdad y calidad educativa, pueda renovar y desarrollar un proyecto pedagógico-institucional democrático que involucre a todos los actores y que promueva el logro de aprendizajes significativos. Dentro de esta línea cobran especial interés todas aquellas acciones destinadas a fortalecer los procesos de gestión priorizando la capacitación, actualización y asistencia a equipos de supervisión y de conducción de las instituciones escolares. Esta línea incluye también el acompañamiento al desarrollo de jornadas institucionales destinadas a la capacitación en servicio del personal de la escuela, y al establecimiento de acuerdos institucionales y curriculares que promuevan un mejoramiento significativo de los procesos de enseñanza.

## Política Curricular para la Educación Primaria

Los principios y lineamientos de política educativa de la Educación Primaria, constituyen la base de las principales definiciones que estructuran el presente Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia. Los principios de calidad educativa, justicia curricular, igualdad y democratización de la enseñanza estructuran y dan sentido a las principales consideraciones y definiciones que se asumen en el documento, en tanto será el fundamento que oriente la tarea pedagógica en la escuela.

**Acerca de la definición del curriculum**

El debate actual sobre el curriculum pone de relieve la complejidad que reviste su definición y la necesidad de precisar el enfoque desde el cual se estructuran las decisiones que en él se plasman. Se parte de una perspectiva curricular amplia que entiende al curriculum como un campo de controversias y tensiones, complejo, dinámico y flexible, que amerita la explicitación de algunas conceptualizaciones que posibiliten comprender y dar sentido a las definiciones que se asumen.

En este sentido se adhiere a la perspectiva que considera al currículum como un proyecto político, histórico, cultural que asume una sociedad en un momento social determinado y en el que se expresan las tensiones y debates que se presentan entre la cultura hegemónica y no hegemónica, en

la definición de aquello que se debe enseñar en la escuela. I. Goodson (1995), Alicia de Alba (1995), Flavia Terigi (2006).

Alicia de Alba (1995) sostiene que el curriculum constituye una selección, arbitraria y transitoria del patrimonio cultural de una sociedad, en un espacio geográfico y temporal determinado, en un contexto político, histórico, cultural y social específico. Lo define como *la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación- pág. 59*. Inés Dussel ( ) sostiene que es importante comprender al curriculum como un producto público de particular textura, en el que se expresan los acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar.

Desde este enfoque el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia constituye el marco de acuerdos políticos pedagógicos, en relación con la selección de objetivos, saberes, y orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje elaborados en distintas instancias de debate con docentes y especialistas de la provincia, a partir del cual la escuela deberá definir y armar su propuesta curricular institucional acorde al contexto, a la población que atiende y a las demandas y necesidades que se le planteen.

**Los NAP y el Diseño Curricular Provincial**.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Primaria constituyen por definición el primer nivel de especificación curricular. Son el resultado del acuerdo federal expresado en la RCF Nº 214/04 del CFE, y tienen el propósito de contribuir a asegurar la unidad del sistema educativo nacional, garantizando que todos los habitantes de la República Argentina alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes. De alguna manera, son los NAP los que contribuyen a garantizar la unidad y coherencia del sistema educativo nacional, posibilitando por ejemplo la movilidad interjurisdiccional de los alumnos.

Sobre la base de los acuerdos celebrados en los NAP se definen los Diseños Curriculares Provinciales, como expresión de los saberes que incluyen los principios, los sentidos, los valores y las pautas culturales y tradicionales de la jurisdicción. En ellos se incorporan saberes propios de la región y la provincia, su historia, su geografía, sus lenguajes, su arte. Un diseño que complementa la construcción de una identidad nacional, respetuosa de la soberanía y de la patria grande, con la

construcción de una identidad provincial, respetuosa de los ancestros, de las culturas originarias que precedieron y que son parte de la vida cotidiana actual. En síntesis, en el diseño curricular provincial se juega la articulación/tensión entre lo nacional y lo provincial como un modo de construcción de una ciudadanía responsable y crítica, comprometida con la construcción de la Nación, pero fundamentalmente con el crecimiento y desarrollo de la Provincia de Catamarca.

**La Estructura curricular en el nivel**

La estructura curricular definida para el nivel se elaboró teniendo en cuenta el enfoque integral y participativo que asume este documento jurisdiccional.

Se incorporan nuevos espacios curriculares prescriptos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, tales como idioma extranjero, y dentro del área artística, teatro y danza. Por esta razón en las escuelas de jornada simple se amplía el tiempo escolar con una hora de clase más en tres de los cinco días de la semana a fin de posibilitar la incorporación de ellos.

En la elaboración de la propuesta de jornada simple, jornada extendida y jornada completa, se sostiene un equilibrio en la distribución de horas cátedra entre algunos espacios del nivel, teniendo en cuenta las nuevas perspectivas de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo en los procesos de alfabetización inicial y avanzada. Se pretende con ello otorgar una misma jerarquía e importancia a todos los contenidos de las 4 áreas consideradas como estructurales en los diseños del nivel.

La propuesta de jornada extendida tiene en cuenta las prescripciones dadas por el ministerio de Educación de la Nación a través de los documentos orientadores para la implementación de la extensión horaria en el segundo ciclo de la educación primaria, con las adecuaciones pertinentes al contexto de la jurisdicción.

**JORNADA SIMPLE**

| **PRIMER CICLO** | | **SEGUNDO CICLO** | |
|---|---|---|---|
| **Espacio** | **Hs Cátedra** | **Espacio** | **Hs Cátedra** |
| Matemática | 5 | Matemática | 5 |
| Lengua | 5 | Lengua | 5 |
| Cs. Sociales | 5 | Cs. Sociales | 5 |
| Cs Naturales | 5 | Cs Naturales | 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Educación Tecnológica | 2 | Educación Tecnológica | 2 |
| Lenguas Extranjeras | 2 | Lenguas Extranjeras | 2 |
| Lenguajes Artísticos | 4 | Lenguajes Artísticos | 4 |
| Educación Física | 3 | Educación Física | 3 |
| Formación Ética y Ciudadana | 2 | Formación Ética y Ciudadana | 2 |
| **Totales** | **33** | **Totales** | **33** |
| **TOTAL DE HORAS CÀTEDRAS ANUALES** | | | **1188** |

Esta estructura curricular contempla en cada año una 7º hora, tres veces a la semana para el cumplimiento de la misma. En los Lenguajes Artísticos, dentro de las 4 horas establecidas deben contemplarse los cuatro lenguajes: Teatro, Música, Plástica y Danzas.

**JORNADA COMPLETA Y COMPLETA CON ANEXO ALBERGUE**

| **PRIMER CICLO** | | **SEGUNDO CICLO** | |
|---|---|---|---|
| **Espacio** | **Hs Cátedra** | **Espacio** | **Hs Cátedra** |
| Matemática | 5 | Matemática | 5 |
| Lengua | 5 | Lengua | 5 |
| Cs. Sociales | 5 | Cs. Sociales | 5 |
| Cs Naturales | 5 | Cs Naturales | 5 |
| Educación Tecnológica | 2 | Educación Tecnológica | 2 |
| Lenguas Extranjeras | 3 | Lenguas Extranjeras | 3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Lenguajes Artísticos | 6 | Lenguajes Artísticos | 6 |
| Educación Física | 3 | Educación Física | 3 |
| Formación Ética y Ciudadana | 2 | Formación Ética y Ciudadana | 2 |
| **Totales** | **36** | **Totales** | **36** |
| **Talleres** | **Hs. Cátedra** | **Talleres** | **Hs. Cátedra** |
| Lectura y Producción de texto **(obligatorio)** | 5 | Lectura y Producción de texto **(obligatorio)** | 5 |
| Acompañamiento al Estudio**(obligatorio)** | 5 | Acompaña-miento al Estudio (obligatorio) | 5 |
| Temas Transversales **(optativo)**(*) | 2 | Temas Transversales (optativo)(*) | 2 |
| De Música y Danza(**optativo)** **(**)** | 2 | De Música y Danza**(optativo)** (**) | 2 |
| De Artes Visuales y Teatro **(optativo)** (***) | 2 | De Artes Visuales y Teatro **(optativo)** (***) | 2 |
| **Total horas Talleres** | **14** | **Total horas Talleres** | **14** |
| **Totales por Semana** | **50** | **Totales por Semana** | **50** |
| **TOTAL DE HORAS CÀTEDRAS ANUALES 1800** | | | |

(*) Educación Sexual integral.

Educación Ambiental.

Educación para el Consumo.

Educación Vial.

(**) Coro- Instrumentos- Orquesta-

Danza Contemporánea- Folklórica- Expresión Corporal.

(***) Dibujo- Pintura-Escultura- Arte Digital y Audiovisual-Fotografía- Arte textil-Diseño.Teatro.

La Escuela, según los intereses de los alumnos y los recursos disponibles, deberá elegir entre el menú de talleres optativos, DOS de ellos para completar la carga horaria requerida en la Jornada Completa.

**JORNADA EXTENDIDA**

| **SEGUNDO CICLO** | |
|---|---|
| **Materia** | **Hs Cátedra** |
| Matemática | 5 |
| Lengua | 5 |
| Cs. Sociales | 5 |
| Cs Naturales | 5 |
| Educación Tecnológica | 2 |
| Lengua extranjera | 2 |
| Lenguajes Artísticos | 4 |
| Educación Física | 3 |
| Formación Ética y Ciudadana | 2 |
| Acompañamiento al Estudio | 4 |
| **Totales** | **37** |
| **Talleres Institucionales para agrupamientos del Ciclo** | **8** |
| **Totales por Semana** | **45** |

La Jornada Escolar Ampliada supone una reconsideración profunda del tiempo y de espacio escolar, de las formas de organizar agrupamientos en cada institución, junto con la priorización de determinados saberes.

A la estructura conformada por los espacios curriculares tradicionales se agrega el espacio obligatorio de Acompañamiento al Estudio, y 8 horas institucionales que se distribuyen en los tres años del Ciclo a efectos de diversificar la propuesta pedagógica, configurándose esta como una unidad atravesada por el aula taller como opción didáctica en toda la jornada.

La ampliación del tiempo escolar está orientada a profundizar y resinificar:

1. Los saberes que tradicionalmente se enseñan en la escuela: Lengua, Matemática;
2. Los saberes propios del currículum pero que habían quedado relegados: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Áreas artísticas, la Formación Ética y Ciudadana, Educación Física;
3. Los saberes que conforman el universo cultural de la contemporaneidad: saberes vinculados a los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, otras lenguas y otras disciplinas artísticas en el caso de Teatro y Danza.

Cada propuesta curricular, en el marco de la ampliación del tiempo escolar podrá ser variable y contar con un mínimo de dos horas cátedras semanales.

Se buscará enfatizar un acercamiento progresivo a los saberes, recursivo, que muestre distintos aspectos que llevarán a conocer saberes en profundidad, que permita la recapitulación que se constituirá luego en nuevo punto de partida de otros saberes.

Se sugiere utilizar los bloques de 80 minutos sin fragmentar ya que resulta más provechoso para el desarrollo de las propuestas de enseñanza.

Los espacios podrán tener cursado anual en su mayoría y en el caso de los cubiertos con las horas institucionales se sugiere que puedan ser de cursado cuatrimestral.

# Organización Institucional de la Educación Primaria

## Organización del Nivel

Conforme lo establecido en la Ley de Educación Nº 5381/13 la Educación Primaria tiene seis años de duración y se organiza en dos ciclos, el primer ciclo conformado por 1º, 2º y 3º grado y el segundo ciclo por 4º, 5º y 6º. Ingresan a la misma todos los niños con 6 años de edad.

El servicio educativo de nivel primario se encuentra integrado por 430 escuelas localizadas a lo largo de todo el territorio provincial. Del total de escuelas, 118 se encuentran en zonas urbanas,

mientras que 312 se encuentran en zonas rurales. Es decir, alrededor del 73 % de las escuelas primarias de la provincia se encuentran localizas en el ámbito rural de zona desfavorable, muy desfavorable o inhóspita y presentan una organización institucional y pedagógica en plurigrado.

Si bien la mayoría de las escuelas funcionan durante el Período Común, es decir entre los meses de Febrero y Diciembre; por las condiciones de localización y las inclemencias climáticas hay 38 escuelas que funcionan en Período Especial es decir entre los meses de Agosto y Mayo, en los departamentos Andalgalá, Belén y Santa María.

En el marco de los procesos de ampliación de la jornada previstos en las Leyes de Educación Nacional y Provincial, a partir del año 2012 se inició un proceso de transformación de la jornada escolar, alcanzando en el año 2014 un total de 21 escuelas de Jornada Extendida. Las escuelas de Jornada Extendida tienen una carga horaria de 35 horas semanales, en las que se combinan distintos formatos de propuestas didácticas y agrupamientos. Funcionan en la provincia 326 escuelas de jornada simple y 83 escuelas de jornada completa, algunas de ellas con anexo albergue.

## Las modalidades educativas en la Educación Primaria

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 define a las modalidades del sistema educativo como aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la *Educación Técnico Profesional*, la *Educación Artística*, la *Educación Especial*, la *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, la *Educación Rural*, la *Educación Intercultural Bilingüe*, la *Educación en Contextos de Privación de Libertad* y la *Educación Domiciliaria y Hospitalaria*.

Esto posiciona a la institución escolar como un ámbito en donde pueden habitar y cohabitar sujetos que atraviesan diversas circunstancias de vida personal, social o contextual que requieren de una atención pedagógica específica. En este marco, la escuela primaria asume la responsabilidad innegable de dar respuestas pedagógicas adecuadas en los distintos contextos y en las diversas situaciones particulares de los alumnos, para garantizar el logro de los aprendizajes definidos para el nivel y cuidar sus trayectorias escolares con un enfoque integral e inclusivo.

Como sostiene Silvia Duschasky (1996), si bien "*la diversidad siempre existió en la escuela, porque allí concurren sujetos con diversas historias, prácticas, estilos de vida, formas de apropiarse de los consumos culturales, etc.….*", no siempre fue considerada en la definición de las propuestas pedagógicas. En este sentido, las modalidades educativas constituyen la oportunidad de visibilizar no sólo a los sujetos de la educación en sus contextos, relaciones y situaciones particulares, sino también a la responsabilidad de la escuela de asumir esta heterogeneidad como una condición a la que hay que atender en la definición de la propuesta pedagógica. Para ello se debe erradicar el supuesto de que ciertas condiciones de origen, ciertos contextos o ciertas situaciones particulares de los alumnos derivan en desventajas personales para aprender, y transformar la diversidad en oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, con propuestas pedagógicas variadas y enriquecidas, acordes a las situaciones y contextos en las que se van a desarrollar

En la escuela primaria, como en los otros niveles educativos, pueden concurrir en una misma institución dos o más modalidades educativas simultáneamente, por lo que resulta necesario desarrollar acciones de articulación con otras instituciones para fortalecer, profundizar y adecuar la propuesta de enseñanza. Por ejemplo, puede ocurrir que a una escuela emplazada en la zona rural asistan alumnos con necesidades educativas derivadas de una discapacidad, o bien alumnos de una comunidad aborigen con su propio idioma y costumbres, o bien que por situaciones de enfermedad, se deba recurrir a la escuela hospitalaria.

En este sentido, las modalidades educativas implican el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas que necesariamente impactan en la organización institucional y curricular, con la intención de crear las condiciones adecuadas para que todos puedan aprender, rompiendo así la idea de que las modificaciones son sólo transitorias, extraordinarias y con destinatarios identificados.

Las modalidades educativas que articulan e impactan al nivel primario son:

- **Educación Artística**. Destinada a garantizar una educación artística de calidad para todos los alumnos del Sistema Educativo. Ello implica una educación que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación y la Provincia.

- **Educación Hospitalaria y Domiciliaria.** Destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una

institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más.

La irrupción de la enfermedad en la vida de un niño o adolescente genera efectos en su subjetividad, por su carácter inesperado o traumático, por la vivencia de dolor que conlleva, o por la amenaza que puede significar para la vida, lo que incide en la construcción de los aprendizajes y demanda una atención especializada, con recursos y estrategias pedagógicos específicos.

Estas necesidades educativas especiales serán diferentes según la patología o enfermedad (diagnóstico) y el tiempo que dure esta situación (especialmente si se trata de una enfermedad crónica). El docente debe atender las mismas a través de adaptaciones curriculares individualizadas y del empleo de estrategias didácticas acordes a las necesidades y la realidad del alumno. Esto implica la aplicación de programas específicos de intervención para reducir los efectos negativos de la enfermedad, la hospitalización y el reposo domiciliario.

La Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria atiende tales necesidades educativas a través de un trabajo multi e interdisciplinar que compromete a los docentes, la familia, el personal docente de la escuela de origen, los profesionales de la salud y el personal sanitario, contemplando la globalidad de la persona, más allá de sus problemas de salud o aprendizaje.

(http://portal.educacion.gov.ar/primaria/modalidades/educacion-domiciliaria-y-hospitalaria).

- **Educación Especial**. Destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

La orientación de las trayectorias escolares obligatorias de los/as estudiantes con discapacidad comienza en el nivel inicial e implica un acuerdo interinstitucional entre la escuela del nivel que corresponda y la modalidad, con acompañamiento de los equipos educativos y las familias de las personas con discapacidad.

Los/as estudiantes con discapacidad que asisten a escuela primaria común o de otras modalidades recibirán los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel siendo corresponsables con la modalidad.

Podrán contar con un proyecto pedagógico personal para la inclusión que se elaborará conjuntamente con la institución en la que el/la estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes, en colaboración con el docente o profesional externo que atiende el proceso en caso de contar con esta figura.

Las propuestas de enseñanza estarán en relación a los diseños curriculares del nivel y las especificidades de la modalidad, y tendrán una carga horaria igual a la del nivel.
La jurisdicción regulará la implementación de estrategias en espacios curriculares entre el nivel y la modalidad con configuraciones de apoyo que faciliten la inclusión de los/as estudiantes con discapacidad.

Las competencias, saberes y capacidades desarrolladas en la propuesta educativa ofrecida, darán lugar a la certificación que cumplimente la educación primaria obligatoria. (Documento de orientación. Modalidad de Educación Especial-2015).

- **Educación Rural**: Destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia, en el marco del Consejo Federal de Educación.
  Desde la organización institucional y pedagógica, el modelo de confluencia de diferentes grados a cargo de un único maestro, trabajando al mismo tiempo y en el mismo espacio (multigrado, grados agrupados, plurigrado), se ha constituido universalmente como el modelo propio de los espacios rurales con cierto grado de aislamiento y dispersión.
  La potencialidad pedagógica que ofrece el plurigrado coexiste con la complejidad para plantear situaciones de enseñanza en las que se dote de sentido a distintas formas de agrupamiento de los alumnos.
  En todos los casos, las políticas de enseñanza requieren considerar las particularidades de la organización multigraduada y analizar los procesos de aprendizaje en el marco de la diversidad

ya que, además del aporte de contenidos pedagógicos, es necesario incluir otros vinculados con los contextos rurales.

Esta modalidad requiere la implementación de políticas de enseñanza que garanticen la igualdad con calidad así como el fortalecimiento de la gestión institucional en orden a garantizar los derechos de niñas y niños.

- Los formatos de escuela unitaria, bi o tridocentes, las formas de calendarios diferenciados, incluso los albergues o las escuelas de períodos especiales, son en sí mismos las formas de garantizar el acceso a la educación que el Estado ha desarrollado a lo largo de la historia del sistema educativo, pero deben ser revisadas en forma permanente para garantizar el acceso a la educación con calidad para que el alumno pueda continuar su trayectoria escolar en los otros niveles educativos obligatorios.
- **Educación Intercultural Bilingüe.** Garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. La Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Desde la especificidad de EIB en la jurisdicción se trabajará ampliando y complejizando las propuestas curriculares desde un enfoque intercultural que involucre el tratamiento de las culturas ya que no se cuenta en el territorio provincial con comunidades que utilicen otras lenguas.

Se propone específicamente, el uso intensivo, sistemático y creativo de las bibliotecas escolares y el diseño de situaciones innovadoras de aprendizaje y disfrute de la lectura dentro y fuera de la escuela, favoreciendo la participación de la comunidad de pertenencia y la producción de sus propios textos.

Asimismo, proponer el tratamiento “amable con el saber local” invita a reflexionar y asumir un compromiso pedagógico basado en el respeto por la diversidad cultural y lingüística. Desde este lugar se debe presentar el abordaje de las Ciencias, también desde las cosmovisiones de los pueblos originarios, a los fines de instalar en el sistema la revisión de los parámetros desde los que se construye conocimiento. Para ello, resulta fundamental que la escuela genere estrategias de participación de miembros de los pueblos indígenas a los fines de incorporar en los procesos de enseñanza otras voces y otros conceptos.

Esta presencia de miembros de pueblos indígenas plantea la necesidad de contar con nuevas figuras dentro del ámbito institucional. La incorporación gradual y sostenida en el tiempo de tutores u orientadores permitirá el acompañamiento de los alumnos del nivel a lo largo de su trayectoria escolar, contribuyendo así al fortalecimiento del proceso educativo individual y/o grupal de los alumnos indígenas.

(http://portal.educacion.gov.ar/primaria/modalidades/educacion-domiciliaria-y-hospitalaria).

- **Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**. Es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y las posibilidades de educación a lo largo de toda la vida, a quienes no la hayan completado la escolaridad en la edad establecida reglamentariamente.-

- **Educación en Contextos de Privación de la libertad**. Garantiza el derecho a la educación a todos los niños y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley Nº 26.061. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

- Rige para esta modalidad lo pautado en el documento del Consejo Federal de Educación según Resolución N° 110/10: "La educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional" del que se destacan:
  *Art.11. Las ofertas educativas de diversos niveles y modalidades han de ser las mismas que las existentes extramuros admitiendo la flexibilización de algunas cuestiones que hacen a su especificidad, siempre que se garantice la continuidad en el medio abierto y la calidad educativa de las propuestas.*
- *Art.12. La presencialidad es el formato organizativo pedagógico más adecuado para los estudiantes en estos contextos, aunque se admita el desarrollo de ofertas semipresenciales cuando no existan otras posibilidades. Los niveles educativos obligatorios (primario y secundario) deben cursarse de manera presencial y la alternativa de cursado completo no presencial sólo puede "2010– Año del Bicentenario de la Revolución de Mayo" Consejo Federal de Educación Consejo Federal de Educación APROBACIÓN PARA LA DISCUSIÓN RESOLUCIÓN*

*CFE Nº 110/10 7 admitirse si también se ha previsto para los estudiantes extramuros y en aquellas situaciones en que resulte inviable implementar la presencialidad.*

- φ *Art.21. Este contexto institucional incluye todas las cárceles: federales y provinciales, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres, etc. La población destinataria de la atención educativa comprende a todos los detenidos, procesados y condenados, mujeres y varones, niños que viven con sus madres detenidas, afectados a medidas de baja, media y alta seguridad, etc.*
- φ *Art.24. En todas las cárceles del país la oferta de nivel primario será gestionada por Educación de Jóvenes y Adultos en articulación con la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad, con preferencia por ofertas de tipo presencial, gestionando la disposición de la infraestructura edilicia necesaria y proporcionando suficiente cantidad de cargos docentes para la atención efectiva de todos los detenidos que no completaron el nivel.*

## LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La Ley de Educación Nacional 26.206/06 en el Capítulo V - Art. 122 define que:

*"La **Institución Educativa** es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución."*

Las instituciones educativas son el ámbito donde se ponen en diálogo las políticas educativas y curriculares como responsabilidad del Estado, con las decisiones y actuaciones concretas que en ella se desarrollan como responsabilidad de los actores que la integran, así como también con el vínculo que se establece con la comunidad. Decisiones y acciones institucionales que deben traducirse en un proyecto pedagógico-institucional que se inscriba en los principios y objetivos enunciados en los marcos regulatorios vigentes, y que sea elaborado y consensuado colectivamente por todos los integrantes de la comunidad educativa.

La Escuela Primaria constituye un espacio público destinado a la educación y formación de la infancia, y en este sentido, será el espacio social en el que los niños encuentren un lugar especialmente

preparado y construido para su desarrollo, para su cuidado y, fundamentalmente para la enseñanza y el aprendizaje significativo de conocimientos y saberes que les posibilite ampliar sus visiones del mundo y sus modos de participación social y comunitaria. Siguiendo a *Maddoni Patricia y Otros* (2010):

> *"Es necesario recordar que la escuela es el espacio público hegemónico que recibe a la infancia. Es un lugar en el que se producen saberes específicos, contrastantes a los de las familias, creador de otros vínculos secundarios que tienen un propósito institucional y político.*
>
> *Por ese mismo motivo, la escuela tiene la oportunidad de resignificar las experiencias sociales que los niños y niñas traen, establecer diferencias y construir condiciones de igualdad y justicia para todos."*

Estas consideraciones llevan a pensar la institución educativa desde un enfoque que priorice el cuidado de las trayectorias escolares de sus alumnos, es decir un enfoque flexible, democrático, abierto a los cambios y a nuevos modos de organización que pongan en el centro la responsabilidad por la enseñanza y el aprendizaje. Esto en contraposición a una concepción rígida de la organización escolar, asociada fuertemente a la organización graduada y a los formatos clásicos de agrupamientos y horarios. Se propone entonces una organización institucional, que sin desconocer los condicionantes que presenta el sistema educativo, pueda diseñar e incorporar otros formatos escolares que contribuyan al fortalecimiento de las trayectorias escolares de todos los alumnos.

La Resolución del Consejo Federal Nº 174/12 establece que las jurisdicciones promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares. En este sentido, se hace preciso pensar otras maneras de organizar la escuela, a través de habilitar nuevas formas de enseñar, de promover instancias con agrupamientos flexibles incorporando nuevos criterios, de profundizar los procesos de articulación y comunicación entre todos los actores, de utilizar creativamente el tiempo, los recursos informáticos, las bibliotecas, los espacios físicos.

Sin duda que la concreción de otros formatos escolares dependerá, en gran medida, de propiciar procesos de gestión institucional que sean más flexibles, abiertos a los cambios, más democráticos, que convoquen a la participación de todos los actores institucionales, comprometidos con el logro de los objetivos educativos. En esta instancia, el rol de los equipos de conducción es fundamental para promover y acompañar las iniciativas que posibiliten un mejor paso por la escuela, con más aprendizajes, con más calidad y con más alegría de pertenecer a ella. Pero también exige el compromiso, la apertura y la participación del equipo docente; su actuación resulta fundamental, ya que nuevas formas de organización institucional, ponen en cuestión y movilizan prácticas

institucionales y pedagógicas tradicionales y rígidas muy arraigadas a las prácticas docentes, y que requieren ser re significados y reformuladas en el contexto social y cultural actual.

En tal sentido, la complejidad del escenario institucional demanda que los equipos de conducción y equipos docentes trabajen mancomunadamente, ajustando y reajustando las prácticas, y promoviendo los cambios necesarios en virtud de mejorar la enseñanza y crear mejores condiciones para que los niños aprendan. Teniendo en cuenta que ser directivo y ser docente en la institución educativa actual requiere de una actuación comprometida con la infancia, es decir, asumir una posición que deje entrar esa realidad por la que transitan los niños de hoy y desde allí construir una propuesta pedagógica sólida sobre la base de los principios de igualdad, justicia y calidad educativa, ya que sólo desde esta perspectiva se podrá producir el encuentro con el conocimiento, respetando los tiempos, los contextos y la diversidad de situaciones en las que se encuentran los niños de la sociedad actual.

En este contexto, es necesario destacar que los alumnos que transitan este nivel educativo, que son integrantes de la institución educativa, la conforman al mismo tiempo que son constituidos por ésta en una relación virtuosa y significativa, ya que en ella se reflejan y anticipan futuros posibles.

Si la escuela no otorga al niño un lugar que lo signifique y posicione como alumno, si no construye con él un vínculo de confianza y cuidado, seguramente la trayectoria por el sistema educativo se verá por lo menos devaluada y en el peor de los casos interrumpida, lo que trae consecuencias devastadoras para un sujeto que se encuentra en pleno proceso de constitución subjetiva y puede transformar un futuro de posibilidades en un futuro de anticipados fracasos.

Por ello, la institución educativa debe, a través de su proyecto pedagógico institucional ser un lugar de cobijo para el aprendizaje, en donde el abrazo de bienvenida de los actores adultos sea el anticipo de una trayectoria escolar exitosa, fundada en la construcción de un vínculo de confianza y cuidado, de un sentido de pertenencia y en la posibilidad real de construir futuros, como mundos posibles.

**LA COMUNIDAD, LA FAMILIA Y LA ESCUELA**

Por otra parte, la escuela se encuentra situada en un contexto con el que se establecen múltiples relaciones, en las que se influyen y determinan mutuamente, es decir, imprimiendo y confirmando a través de ella una cultura y un modo de vincularse con otras instituciones, con las

familias, con las costumbres, con el medio ambiente. En este sentido se espera que las escuelas primarias de la provincia propicien formas de interrelación sustentadas en procesos democráticos, en donde puedan ser escuchadas todas las voces, en una armonía que fortalezca las condiciones para enseñar y aprender, y de ese modo acompañar las trayectorias escolares de todos los alumnos.

**EL SUJETO DE APRENDIZAJE**

Enseñar hoy invita a pensar en los sujetos a quienes van dirigidas las prácticas pedagógicas, a pensar quiénes son esos niños, a pensar en estos escenarios actuales, complejos y convulsionados, en donde los cambios sociales, culturales, económicos, históricos y tecnológicos, atraviesan, exceden y determinan nuevas subjetividades, nuevos modos de ser y de estar en el mundo muy diferentes a los de pocos años atrás.

La infancia de hoy ya no es la de antes, porque esos escenarios actuales se caracterizan por una redefinición en muchos aspectos ya que cambiaron las experiencias sociales, las lógicas familiares, y la incidencia del mercado y de los medios de comunicación en la vida cotidiana infantil. Las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas, entre otros fenómenos, por la incertidumbre frente al futuro, por el desentendimiento de los adultos y por la dificultad de dar forma a un nuevo imaginario de infancia.

> *"(…) por ello el modelo pedagógico escolar debe tender a generar propuestas escolares con "estrategias diferenciadas", que respondan a los intereses y necesidades de los alumnos, animándolos a pensar desde otra perspectiva, y las prácticas docentes con un "modelo integral de acción" que se enmarque dentro de las normativas vigentes."* **(Aportes de los docentes de las Escuelas: N° 221 - Belén; Nº 264 - Fray M. Esquiú; Nº 703 - Andalgalá; Nº 701 - Capital; y Nº 33 - Valle Viejo.)**

En este nuevo siglo, los chicos gozan de un reconocimiento social inédito. Su nueva situación está poniendo en jaque los modelos de relación tradicionales. Hay un cambio de perspectiva que se hace especialmente visible en el ámbito legal. Desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, en noviembre de 1989, se establecieron las bases de una profunda transformación del lugar que tienen los niños, que han dejado de ser considerados objetos de tutela para convertirse en sujetos portadores de derechos. A partir de las nuevas

legislaciones y por primera vez en siglos, los niños tienen voz y voto, su palabra cuenta, deben ser escuchados en las causas administrativas y judiciales que los tengan como protagonistas, ya que tienen derecho a expresar sus puntos de vista, independientemente de su edad.

Hasta no hace demasiado tiempo, la escuela y la familia eran los responsables de la formación de los chicos. Ahora ese espacio se comparte con los medios de comunicación masiva. La televisión, el cine, la publicidad y la industria del entretenimiento pasaron a tener cada vez más protagonismo en la socialización infantil.

> *"Se pasa de dos referentes válidos, la familia y la escuela, a la multiplicación de los agentes de socialización. Por un lado, cambia el lugar de autoridad del adulto, y la socialización primaria, a cargo de la familia, es menos estable y rígida. Por el otro, los chicos ingresan en la escuela antes y, además, están socializados por los medios (…) A diferencia de las generaciones pasadas, los chicos eligen lo que quieren hacer, la ropa que desean usar, los amigos con los que se vincularán, saben negociar con los adultos. Y no sólo eso: en algunas áreas superan precozmente a sus progenitores. Basta verlos desenvolverse entre monitores de computadora y pantallas de video."* Carli, Sandra (2005).

Sandra Carli (2005) investigadora del tema de la infancia expresa que se están modificando las fronteras entre la infancia y la adultez, sobre todo en escenarios de pobreza y exclusión social, porque en muchos casos no se sabe bien cuándo termina la infancia y cuándo empieza la adolescencia y la adultez. Otros autores consideran que ha surgido una nueva infancia, la de los "niños posmodernos", y otros van más lejos, como el norteamericano Neil Postman (2.011), que plantea directamente, la llegada del "fin de la infancia", pensando en aquellos niños que desafían cualquier autoridad, niños que acceden a la misma información e imágenes que los adultos, niños que trabajan y que lo hacen incluso junto a sus padres acompañándolos prácticamente desde que nacen. El trabajo infantil, los chicos en situación de calle, el delito infantil, son fenómenos que muestran experiencias de autonomía temprana, una adultización notoria y una ausencia de infancia. La pobreza, la marginación y la explotación social, reúnen a las generaciones que no registran diferencias por edad. Sin embargo nada de esto, opina Carli, nos permite afirmar que la infancia desaparece. Lo que desapareció es la infancia de los que hoy somos adultos, la que quedó en nuestra memoria, y estas infancias que se dan ahora resultan complejas.

Cuando se habla de infancia hoy se habla de una diversidad de situaciones: niños que venden

diarios, que van a la escuela sin desayunar, que lavan coches en la plaza y que andan pidiendo. Niños que tienen todo a su alcance, que van a escuelas privadas y niños que van a escuelas públicas. Todos son niños, los de los country, los que trabajan y los que viven en situación de calle. Las transformaciones que han ocurrido a lo largo del tiempo nos llevan a hablar de **infancias en plural**, para dar cuenta de las diferentes formas de transitar por ese período de la vida, porque es un tiempo que los niños recorren de manera cada vez más diversa y desigual. Emplear el plural para denominar la infancia, ahora como las infancias, es un primer movimiento tendiente a desnaturalizar el concepto de infancia como una etapa que todos los niños transitan de la misma manera.

Por ello es necesario interpretarla infancia como una construcción social, porque la misma solo puede ser comprendida en el marco de cada tiempo histórico y de los cambios globales de la sociedad. Por ejemplo, la diferenciación entre niños y adultos que se inicia en la modernidad con su sesgo de incompletud, fragilidad y vulnerabilidad dio lugar a la construcción del sujeto pedagógico, al que había que transmitirle la cultura de los adultos. La escuela moderna comienza entonces a compartir el cuidado y la crianza de los niños junto con las familias.

En nuestro país, el sistema escolar va a cumplir un papel fundamental en el modo de concebir la infancia. *"La escuela, ligada con la construcción del Estado, estaba destinada a educar a los hijos de los inmigrantes...",* Carli Sandra (2005*),* con la función de alfabetizar y crear futuros ciudadanos.

En la actualidad han ocurrido cambios sociales en la familia, en el uso del espacio público, en las pautas de crianza, en la forma de vivir y habitar, en las concepciones de autoridad que se observan en los padres, en la irrupción de los medios masivos de comunicación en los hogares, en el impacto de la televisión, en la transformación del tiempo libre, etc., lo que nos permite entender las diferencias de los niños de hoy con los de antes. Se configura un nuevo imaginario de la infancia: hoy los niños son objeto del mercado y están atravesados por los medios masivos de comunicación, la publicidad, los celulares, los juegos electrónicos e INTERNET con todos los riesgos que ello implica cuando no están supervisados. Hoy se interpela a los niños como consumidores plenos, y las propagandas van dirigidas a ellos directamente. Pero además hay una gran distancia entre los que acceden a todo y los otros que se manejan en la más extrema precariedad.

La infancia como época de constitución y crecimiento sitúa a los niños en una etapa de gran vulnerabilidad, ya que remite a los momentos constitutivos estructurales de la subjetividad infantil. Pensar al niño como un sujeto, nos ubica, desde un encuadre psicoanalítico, en una perspectiva

diferente a verlo, o como un tabula rasa que hay que completar, o como un sujeto activo que construye conocimientos, y nos lleva a reflexionar sobre la responsabilidad del adulto en la constitución subjetiva, ya que el niño se constituye como un sujeto en su relación con los adultos. Significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos, que se constituye con el adulto, con el otro, significa que se requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprenderla.

La noción de sujeto nos permite entender que esa construcción es siempre en relación a un adulto, a un OTRO, primero desde la familia y luego desde la escuela, a través de los docentes. Y en esa constitución opera un vínculo con el adulto que es profundamente asimétrico.

Esta situación de asimetría coloca al adulto en una posición de poder respecto del niño que marca una situación de desventaja por los conocimientos y posibilidades de dominio del adulto. Y ese poder pone al docente en un lugar de gran responsabilidad y cuidado porque el niño no tiene otra posibilidad que confiar en él. *Todorov define la responsabilidad como una forma particular del cuidado, y Norbert Elías cuando habla sobre las relaciones entre el poder y el conocimiento, define a este último como una forma particular del cuidado. Conocer es poseer medios de orientación de los que se carece al nacer, y enseñar es dotar a los recién llegados, de guías e instrumentos orientadores sin los cuales vivir entre semejantes se vuelve una tarea ardua." (Citado por Estanislao Antelo en "*La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia")

El docente se constituye así en un referente importante en la constitución subjetiva de los niños, que a lo largo de su trayectoria y experiencia escolar van construyendo auto imágenes sobre sus posibilidades de éxito o de fracaso futuro, en la escuela y en la sociedad. La escuela incide en la construcción de experiencias de los alumnos. Los niños en la escuela construyen significados sobre el mundo y sobre sí mismos. *C*omprender las interacciones existentes en el proceso de subjetivación, permite entender que todo lo que el maestro haga o diga, impacta en el otro subjetivamente, de una manera profunda. Los niños y adolescentes de sectores desfavorecidos son los más afectados en cuanto a la falta de proyecciones para su futuro. La escuela se presenta en contextos desfavorables, como uno de los pocos espacios sociales que tienen la fuerza para que un niño o un joven puedan salir de su situación de marginalidad. A través del proceso de socialización se inculcan y se apropian de los valores y la cultura de un orden social y a través del proceso de subjetivación cada alumno va construyendo, una forma de ser y de estar en el mundo. En este proceso los docentes se transforman en agentes centrales, en tanto se convierten en personas claves que pueden impulsarlos hacia nuevos destinos. La

escuela deja de ser vista como una institución exclusivamente socializadora para entenderla como una **institución constructora de subjetividad. Los docentes se presentan como aquellas personas que con sus juicios y** veredictos van a dejar huellas en sus alumnos en cuanto a lo que se espera de ellos en la escuela y en cuanto a la posibilidad de construir nuevos horizontes simbólicos. Así las creencias de los docentes respecto a la capacidad intelectual de sus alumnos, a su rendimiento escolar, terminan con frecuencia en profecías auto cumplidas y las expectativas de rendimiento de los docentes, se traducen en ciertos resultados que esperaban.

En la Provincia de Catamarca, también transcurren diversas infancias impregnadas por los contextos y por las condiciones ofrecidas por el mismo para el acceso a los bienes culturales. La impronta dada por la geografía y el paisaje se manifiesta en los modos de decir y hacer de los niños, en sus modos de mirar y recibir, encontrando singularidades que definen una identidad que a su vez determinará diversas maneras de ofrecer esos bienes culturales. Las escuelas, en este ofrecimiento, y los docentes, adultos responsables del cuidado de las infancias, se acomodarán desde sus prácticas a ellas con la hospitalidad necesaria que significa aceptar esas diferentes infancias: la de los niños que viven en zonas montañosas, sin acceso, en algunos casos, a las nuevas tecnologías, las infancias de la puna, las infancias de las cosechas y de la cría de animales, las infancias de los hilados y urdiembres. Las infancias de las comunidades urbanas atravesadas por el consumo, por la pobreza, por los medios masivos y tecnológicos de comunicación que imprimen un modo de ser y de estar en el mundo muy diferentes.

Los niños y niñas que llegan a la escuela lo hacen con el sello de una cultura que les es propia, de acuerdo a una clase social, a un barrio o incluso una familia y en la escuela aprenden lo que Perrenoud (1990), denominó “el oficio de alumno” y aprendiendo el oficio de alumno aprenden el de ciudadano. Perrenoud (1990).

Esta concepción de la escuela impregna a la tarea docente de una gran responsabilidad en la construcción de las trayectorias escolares de los alumnos, en tanto recorridos que los mismos realizan por grados, ciclos y niveles.

# LA ENSEÑANZA

## La dimensión ética y política de la enseñanza

> *"La educación actual debe ser funcional a las demandas vigentes, con propuestas grupales, cuidando las relaciones interpersonales, fortaleciendo vínculos y las prácticas docentes. Recordando siempre cual es el fin último: brindar un servicio educativo de calidad pensando siempre en qué y en cómo enseñar sin perder de vista la igualdad, la inclusión, la justicia curricular y la diversidad."* **(Aportes de docentes de escuelas: N° 347 - Corral Quemado, Belén; Nº 703 Andalgalá; Nº 601 - Capital; Nº 995 - Andalgalá; Capayán; Nº 705 - Santa María y Nº 232 - Ancasti.)**

Una de las principales preocupaciones que está presente tanto a nivel de la gestión del sistema educativo como de las mismas instituciones escolares es devolverle a la escuela la centralidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si se define a la escuela como el espacio social legitimado para la transmisión del conocimiento socialmente válido, culturalmente relevante y éticamente justo, también cabe pensarla como el lugar de construcción de lo común, de lo que aúna, de lo compartido, que al mismo tiempo alberga en su interior diversidad de historias, de recorridos, de experiencias, de trayectorias.

La heterogeneidad de los sujetos que la habitan, hace imprescindible la búsqueda de nuevos modos de intervención pedagógica que contribuyan al logro de aprendizajes de calidad, y que al mismo tiempo aseguren trayectorias escolares continuas y sistemáticas [1], que posibiliten revertir las situaciones de desigualdad, repitencia y abandono escolar.

Resulta prioritario, entonces, recuperar una reflexión sobre la enseñanza que permita construir nuevas formas de pensar y hacer escuela, que pongan en el centro su responsabilidad en torno a los procesos de producción - reproducción, transmisión - distribución del conocimiento y de creación - recreación de la cultura, al tiempo que contribuyan al logro de aprendizajes de alta intensidad[2] para todos los alumnos del nivel, asegurando trayectorias escolares continuas y completas. En este sentido, se parte de la convicción de que todos los niños pueden aprender si se generan en la

[1] Las **trayectorias escolares** son los recorridos que realizan los alumnos a través del sistema educativo. Se propone que las mismas sean continuas, sistemáticas y completas, en el sentido que los alumnos puedan ir avanzando en su escolaridad, sin interrupciones, sin retrocesos y logrando los aprendizajes esperados. El concepto de trayectorias fue ampliamente analizado por Flavia TERIGI y también por Patricia MADDONI y Marta SIPES (2010) "El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias escolares" – Entre directores de escuelas primarias.- Ministerio de Educación de la Nación

[2] El aprendizaje de alta intensidad, constituye un tipo de aprendizaje en el que se requiere por parte del alumno, el logro de un sentido crítico, un análisis reflexivo, la generación de hipótesis, la identificación de alternativas posibles de solución, la toma de decisiones, es decir implica un desarrollo intelectual, con niveles crecientes de autonomía. Davini (2009)

escuela las condiciones pedagógicas adecuadas en cada uno de los contextos específicos, pensando en la enseñanza como la oportunidad para la construcción de futuro, para que otros futuros sean posibles.

Esta mirada acerca de la enseñanza requiere un análisis que recupere la dimensión ética, es decir, un análisis que instala el interrogante sobre el sentido de lo que se enseña, la direccionalidad de las acciones que se realizan y el efecto que tienen en la vida de las personas. Las prácticas de enseñanza, como toda práctica social que se desarrolla en un tiempo y un espacio determinado, se encuentran atravesadas por opciones de valor, que es preciso explicitar y analizar al interior de cada institución. En este sentido, desarrollar buenas prácticas de enseñanza supone un compromiso ético, que parta de la confianza en las posibilidades de que todos pueden aprender. Ello implica elaborar y sostener propuestas pedagógicas que no se limiten a enseñar más de lo mismo, sino a incorporar la mayor cantidad de saberes y conocimientos sociales y culturales, así como otros modos de enseñar, que amplíen el potencial y el margen de aprendizaje de los alumnos. Como señala Philippe Merieu (1998), que le permitan a los sujetos constituirse como un sujeto en el mundo, heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, y que sea capaz de comprender el presente e inventar el futuro.

## La dimensión metodológica de la enseñanza

*"Desde el docente:*

- φ *Es necesario profundizar la lectura con sentido crítico, efectuar enfoques diversos, promoción del debate, producción.*
- φ *Establecer acuerdos metodológicos y estrategias claras donde se contemple intereses de los niños, que poco o nada se abordan o dicen los proyectos curriculares.*
- φ *Revalorizar el rol del alumno y del docente."*

**(Aportes de docentes de las escuelas: N° 448 - Santa María; Nº 407 – Huayco, Ancasti; Nº 392 - Siján, Pomán; Nº 225 - Coneta, Capayán; Nº 406 - Palo Blanco, Tinogasta; Nº 295 - Rincón, Pomán; Nº 198 - Capital; Nº 703, Andalgalá; Nº 247 - El Rodeo, Ambato.)**

La enseñanza comporta a su vez una responsabilidad técnica vinculada al cómo enseñar. Es un proceso que no ocurre de modo espontáneo, ni representa una acción puntual, la enseñanza constituye una actividad sistemática y metódica con el fin de promover el aprendizaje, que implica la transmisión de conocimientos/saberes, así como favorecer o propiciar el desarrollo de capacidades y

de habilidades. Es un proceso que se desarrolla en un tiempo y en un ambiente específico, y en este sentido requiere ser previamente pensada y planificada.

Se propone pensar a la enseñanza y su planificación como práctica situada y ocasional, lo que exige poder considerar una multiplicidad de factores que la condicionan: el conocimiento, el tiempo, el espacio, los recursos materiales y simbólicos, el currículo, los sujetos, los valores, las creencias, los espacios sociales.

> *(…) es un desafío para el docente que reflexiona sobre su práctica y que busca estrategias, para lograr los objetivos que se propone. Confrontando la formación tradicional recibida, con la demanda de adecuación que requiere su práctica pedagógica, en un contexto diferente atravesado por múltiples problemáticas sociales, que lo enfrentan a un niño que dista mucho del alumno de la escuela moderna"*
>
> **(Aporte docentes de escuelas de Ciudad de Belén: N° 263, Nº 221, Nº 498 y Nº 6.)**

Este debate se inscribe en la discusión en torno a lo metodológico, de modo que frente a la concepción tradicional sobre el método de enseñanza, se propone una concepción que asume el carácter complejo y situacional de la enseñanza, y en este sentido la conceptualización elaborada por Edelstein y Coria (1995), constituye una perspectiva que re actualiza el debate, en tanto que propone:

> "... *la expresión* ***construcción metodológica*** *implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza.* ***Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan****. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica*". Edelstein, G. Coria, A., (1995)

En este sentido, siguiendo a Litwin (1997), sostener que resignificar el debate sobre el método, implica asumir que la complejidad del contexto determina que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas, cree y elabore una propuesta de acción que pueda ser ruptura, revalorización y construcción de conocimientos, desde una propuesta singularmente creativa. Desde esta perspectiva cobran valor especial las expresiones de "*estrategias de enseñanza*" y de "*actividades*".

**Las estrategias de enseñanza** son todas aquellas decisiones del docente referidas a los modos y procesos para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje. Constituyen las orientaciones generales de cómo enseñar aquello que se quiere que los alumnos comprendan, por qué y para qué, es decir están orientadas al desarrollo de procesos cognitivos y a la adquisición de conocimiento. Para ello resulta indispensable que el docente no sólo atienda a los temas o contenidos a enseñar, sino simultáneamente a la manera más conveniente en que pueden ser trabajados por los alumnos. Como sostiene Camilloni (1998) la relación entre temas y formas de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos son inescindibles, inseparables.

Se pueden proponer a modo de ejemplos de estrategias de enseñanza las simulaciones, los juegos, las visitas educativas, la resolución de problemas, los trabajos de campo, la investigación, la clase expositiva, los centros de interés, el desarrollo de proyectos específicos, la narración. Serán válidas y adecuadas si contribuyen a vincular los contenidos generales que se espera enseñar con las necesidades, idiosincrasia y cultura del grupo particular, proponiendo actividades, discusiones, profundizaciones, ejercicios que favorezcan el tratamiento del tema, que favorezcan el intercambio, respetando las expectativas, concepciones y experiencias de los alumnos; y si contribuyen a ampliar las perspectivas y el conocimiento de cada uno brindando nuevos puntos de vista, informaciones y experiencias.

> *"Las estrategias son diferentes y responden a las concepciones de cada uno de los docentes. Es necesario que él se comprometa para adecuar planificaciones y estrategias a un determinado marco teórico y que se concrete en lo que el alumno aprende"***(Aportes de docentes de escuelas: N° 347 Corral Quemado; 703 Andalgalá; 601, Capital; 995 Andalgalá; Capayán; 705 Santa María; 232 Ancasti.)**

Una vez decidida la estrategia de enseñanza y antes de ponerla en acción, será necesario que el docente defina el tipo, la cantidad, la calidad y la secuencia de **actividades** que se ofrecerán a los alumnos. La idea de actividad no es nueva en pedagogía y se puede reconocer sus orígenes en los planteos de John Dewey (1954), quien insistía en la actividad de los alumnos y en su participación protagónica para poder aprender. **Se consideran actividades** a las tareas concretas a realizar por el alumno para apropiarse de diferentes saberes, es decir son instrumentos que el docente pone a disposición de la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje, refieren a la situación particular que posibilita la construcción del conocimiento por parte del alumno. Anijovich, Mora (2010)

Desde esta perspectiva, se proponen como criterios generales para la selección de actividades, la claridad del sentido y la intención que las mismas conllevan, la validez en relación al objetivo que se pretende alcanzar, la adecuación a las características y condiciones del grupo de alumnos, la relevancia en relación al contenido que se pretende enseñar, la posibilidad de aplicación a nuevas situaciones, los conocimientos y dominios que los procedimientos implican, el momento en que se desarrollara (motivación, desarrollo, integración, evaluación), la diversidad y variedad de actividades.

## El vínculo pedagógico.

En términos muy generales, se pude pensar la enseñanza, a través de la clásica definición, propuesta por Fenstermacher (1989),

> *"(…) debe haber al menos dos personas una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito."*

En ella se destaca que la enseñanza supone siempre una relación, un vínculo entre alguien que posee un saber y alguien que carece o lo posee en menor medida. Es una relación que se caracteriza por ser justamente asimétrica, en la que quien es poseedor del conocimiento coordina guía, orienta el saber con la intención de promover el aprendizaje en el otro. En este sentido, la enseñanza es una actividad intencional y deliberada y por lo tanto, debe ser cuidadosamente pensada y planificada. Esta relación necesariamente asimétrica entre quien enseña y quien aprende, constituye además una relación de autoridad y de poder, en tanto supone una intervención activa, consciente e intencional dirigida a influir en el otro, modelando y orientado sus conocimientos, sus modos de pensar, sus prácticas. Sin embargo, se trata de una autoridad pedagógica, que lejos de buscar el sometimiento del otro, lo que busca promover es la adquisición/construcción de conocimientos y la ampliación de conciencia para el logro de una progresiva autonomía e independencia por parte de los alumnos. Davini (2008)

Por otra parte, para que la enseñanza y el aprendizaje sean posibles, el vínculo pedagógico entre maestro y alumno, tiene que fundarse en una confianza. Como sostiene Lorence Cornú (2002), la confianza implica la aceptación del hecho de que cualquier acontecimiento futuro depende del otro, es una relación con lo desconocido, de lo que no se tiene certezas, y en algún sentido, puede

caracterizarse como un acto de fe. De modo que la enseñanza y el aprendizaje serán posibles si el alumno confía en su maestro, en aquello que le enseña y si el maestro confía en su alumno y sus posibilidades de aprender. Sostiene Cornu (2002) que la confianza en el vínculo pedagógico basta para ahorrar esfuerzos y tornarlos deseables, para evitar fracasos y sacarlos de la rutina, de la repetición, de la desesperanza, del destino asignado por las previsiones sociológicas y psicológicas.

Desde esta perspectiva, la función del maestro cobra una fuerza significativa, en tanto, en esta relación no sólo es responsable de la transmisión del conjunto de conocimientos y saberes considerados valiosos, sino que, además, es responsable de las características que asumirá la relación pedagógica. En tal sentido, se destaca que quien enseña no es el centro de esta relación, sino que su rol es más bien de mediación entre los saberes y los alumnos, a través del desarrollo de propuestas pedagógicas adecuadas que atiendan a las capacidades, intereses y necesidades de cada grupo, en cada contexto en particular. Se trata de un maestro que oriente, que guíe el aprendizaje, que favorezca los procesos de construcción del conocimiento y el desarrollo de capacidades por parte del alumno.

## El espacio y el tiempo en la enseñanza.

Construir las condiciones pedagógicas adecuadas para promover el aprendizaje, supone analizar otros factores que condicionan la clase como son el espacio, el tiempo y los recursos. Un factor que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de las actividades es el espacio, el ambiente donde se desarrolla la enseñanza. En general, en la escuela es el aula común el espacio por excelencia para el desarrollo de la clase, aun cuando no siempre reúne todas las condiciones necesarias para transformarse en un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje. Esto pone de relieve la necesidad de ampliar la concepción del espacio aula a otros ambientes de la escuela tales como bibliotecas, laboratorios, jardines, patios, y también a otros ambientes externos u otros ámbitos que sean adecuados para desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, se podría propiciar otro tipo de organización institucional del espacio que posibiliten superar la concepción del aula fija para los alumnos cómo la única manera, y proponer otras formas que consideren la escuela en su totalidad como ambiente para la enseñanza y el aprendizaje, en la que, por ejemplo, se organicen aulas y talleres por disciplina o área temática, en las que se cuente con materiales, libros, recursos, instrumentos propios de cada una de ellas, y sean los alumnos quienes roten por ellos.

Otro factor que incide en los procesos de enseñanza es el tiempo, en tanto la enseñanza siempre supone una secuencia de tareas que se desarrollan necesariamente en el tiempo, y en este sentido es importante explicitar un análisis que ponga en tensión los diversos tiempos que se juegan en la escuela y en el aula. Como señala Davini (2009), por un lado, hay un tiempo externo, medible y cronlometrable, lineal y uniforme, institucionalmente regulado y establecido en turnos, calendarios, horarios fijos, módulos, períodos de evaluación, es un tiempo hacia el futuro y sin vuelta atrás. Pero, por otro lado, la enseñanza está atravesada por un tiempo interno, el de los aprendizajes, que no siempre es lineal, que no siempre es el mismo para todos, que a veces tiene retrocesos productivos que permiten revisar dificultades. La resolución de esta tensión, entre el tiempo externo e impuesto y el tiempo interno, interpelan las decisiones didácticas de los docentes.

## La Enseñanza en el Plurigrado

El pluriaño es un lugar pedagógico en el que pueden convivir "en un mismo ámbito y con un único maestro, alumnos de distintos grados y/o de distintos ciclos; también conviven como en cualquier aula alumnos con niveles muy diversos de aproximación a los contenidos y niños de diferentes edades e intereses." ("Especialización superior en educación rural, La alfabetización en el aula del plurigrado rural". Volumen 1).

La complejidad, desde la enseñanza, se presenta por la necesidad de una gradualidad de saberes junto con la simultaneidad, es decir, una enseñanza que se da en un mismo lugar, al mismo tiempo, con puntos de partida diferentes y con objetivos diversos. Por esta razón se requiere de una planificación simultánea, con metodologías de enseñanza y actividades específicas para cada agrupamiento, que generen procesos de aprendizajes significativos en tiempos y modalidades distintas.

## LA EVALUACIÓN

En los documentos orientadores y prescriptivos del Ministerio de Educación Nacional relacionados con el cuidado de las trayectorias escolares de los alumnos, se explicitan recomendaciones para el Nivel Primario, que suponen un posicionamiento sobre la evaluación, la promoción y la acreditación. Con esa línea teórica la Provincia de Catamarca elabora el Régimen de evaluación, calificación, promoción y acreditación de alumnos de educación primaria, que plantea:

- Con respecto de la promoción de niños y niñas se privilegiará una mirada ciclada del aprendizaje de manera de no discontinuar innecesariamente la trayectoria escolar. En este sentido, cada jurisdicción y cada escuela adoptará las medidas necesarias para favorecer la efectiva apropiación de saberes para todos los alumnos y alumnas desalentando la repitencia como modo de resolver dificultades en la apropiación de los mismos.
- A los fines de alentar la continuidad de las trayectorias, se estipula que la promoción de los niños de un año a otro será abierta y podrá realizarse en cualquier momento del año bajo las modalidades que mejor se adapten a las condiciones y necesidades jurisdiccionales. La norma regirá para aquellos niños que cuenten con dos o más años sobre la edad teórica de cursada al grado correspondiente.
- Los niños y niñas que por cuestiones familiares se trasladen periódicamente de localidad dentro de una misma jurisdicción o bien entre jurisdicciones (trabajos rurales transitorios de sus familias, niños y niñas que viven en circos y parques, entre otros) deberán ver garantizada su asistencia y continuidad de los estudios en cualquier parte del territorio nacional. Contarán con un pase abierto desde la escuela de origen para poder facilitar su traslado en cualquier momento del año. A los fines de la evaluación y certificación de sus aprendizajes se reconocerán dos tipos de registros: el boletín de la escuela de origen que acompañará a los alumnos a todas las instituciones que transite y un informe, (elaborado por el o los docentes responsables y avalado por la dirección de la escuela) de los contenidos enseñados en cada una de las instituciones.
- En el caso de los niños y niñas que requieran atención domiciliaria y/u hospitalaria a lo largo del año, se promoverán las medidas reglamentarias y administrativas que permitan consignar su ausencia en el registro escolar, conservando el carácter de alumna regular en la escuela. Se propiciarán todas las estrategias necesarias para que los vínculos entre los niños y su escuela se sostengan mientras perdure la enfermedad y el tratamiento.
- Los niños que por causas médicas requieran de internación en el último trimestre del año escolar, y no puedan completar el año lectivo, podrán promocionarlo a partir de la ponderación del desempeño académico obtenido desde el inicio del año. En los casos en los que fuera posible la intervención de la modalidad de educación hospitalaria, se acordará con la misma, la promoción. Si fuera necesario se establecerá una promoción asistida de manera de favorecer la cursada en el grado subsiguiente si las condiciones clínicas lo permiten.

La evaluación es un proceso que brinda información para conocer, comprender y valorar en forma integral la trayectoria escolar de los estudiantes. Integra el proceso de enseñar y aprender y hace

posible interpretar, a nivel institucional los logros alcanzados, los procesos desarrollados, los medios utilizados para ello, las estrategias más adecuadas desde la intervención docente necesaria y la propia participación de los alumnos para favorecer sus recorridos escolares.

Las decisiones de evaluación sobre la acreditación, calificación, y promoción de los alumnos deben ser fundamentadas en base a los acuerdos institucionales, la planificación de la enseñanza y el conocimiento que el docente posee acerca del proceso de aprendizaje individual y grupal de sus estudiantes. La acreditación y la promoción son decisiones pedagógicas fundamentales que impactan en las trayectorias escolares y demandan del docente una ética de la responsabilidad sobre el enseñar y evaluar en la educación primaria obligatoria. "Régimen de evaluación, calificación, promoción y acreditación de alumnos de educación primaria". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca. (2011)

**Bibliografía**


- ANIJOVICH REBECA Y MORA SILVIA (2010) – Estrategias de Enseñanza. Otra mirada del Quehacer en el Aula. Editorial Aique Educación. Buenos Aires.
- ARIES, PHILIPE. "Historia de la Infancia"
- BIRGIN ALEJANDRA, POGGI MARGARITA, GVIRTZ SILVINA, COSSE GUSTAVO, FELDFEBER MYRIAM (1995) Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. Editorial Tesis Norma – Buenos Aires
- BLEICHMER, SILVIA. Conferencia "La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas", 2001.
- CARLI, SANDRA Comp. (2005) "De la familia a la Escuela", Edit. Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- CAMILLIONI ALICIA (COMP) (1996) – Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidos Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- CAMILLONI ALICIA (1998) – La programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales" EN AISEMBERG BEATRIZ Y ALDEROQUI SILVIA (COMP) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Editorial Paidos, Buenos Aires
- CAMILLONI ALICIA (COMP) (2007) – El saber didáctico. Editorial Paidos. Buenos Aires.
- CORNÚ LAURENCE (2002) - "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Graciela Frigerio Comp. Educar: Rasgos filosóficos para una identidad. Editorial Santillana.
- DAVINI MARIA CRISTINA (2009) – Métodos de Enseñanza. Didáctica General para Maestros y Profesores. Editorial Santillana. Buenos Aires
- DE MOUSE, LLOY, "La vida en el antiguo régimen"
- DEWEY JOHN (1954) - Experiencia y Educación. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Documento del Ministerio de Educación de la Nación, Conferencia de Valeria Dotro, La Infancia entre la inocencia y el mercado, 2007.
- DUSCHATZKY, SILVIA -FLASCO,Argentina.Artículo publicado en Propuesta Educativa, Buenos Aires, año 7, n° 15, diciembre de 1996, pp. 45-49
- DUSSEL, INÉS, FINOCCHIO, SILVIA, comp. "Enseñar hoy", de Perla Zelmanovich (2002)
- EDELSTEIN GLORIA Y CORIA ADELA (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- EDELSTEIN GLORIA (2000) – "Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes" en Revista Iberoamericana de Educación Nº 33, Septiembre Diciembre 2000. Consultado en http://www.rieoei.org/rie33a04.htm
- EDELSTEIN GLORIA (2011) – Formar y Formarse en la Enseñanza. Editorial Paidos Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- FENSTERMACHER GARY (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en Wittrock M. La investigación de la enseñanza. Tomo I. Paidos Barcelona.
- GERSTENHABER, CLAUDIA E. Artículo publicado en: 0 a 5 la Educación en los Primeros Años, Ediciones Novedades Educativas - Año 2001
- JACKSON PHILIP (1991) – "La vida en las aulas" Ediciones Morata. Tercer Edición1994

- JURJO TORRES SANTOMÉ (1968) "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas". Prólogo a la Edición Española, enJACKSON PHILIP (1968) "La Vida en las Aulas" – Colección Pedagogía, Educación Crítica - Ediciones Morata. Tercera Edición 1994.
- LITWIN EDITH (1997) – Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Editorial Paidos Educador. Buenos Aires.
- MADDONI PATRICIA Y SIPES MARTA (2010) "El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias escolares" – Entre directores de escuelas primarias. - Ministerio de Educación de la Nación
- MERIEU PHILIPPE (1998) – Frankenstein Educador. Editorial Leartes. España
- PERRENOUD, PHILIPPE (1990): La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar, Madrid, Morata.
- POSMAN, NEIL. "Desapareció la Infancia". 2011.
- TERIGI FLAVIA (COOP) (2006) – Diez Miradas sobre la Escuela Primaria. Fundación
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (COMP); BRASLAVSKY CECILIA (COMP); FILMUS DANIEL (COMP);
- Régimen de Evaluación, Promoción y Acreditación de la Educación Primaria.Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca.(2011).

# Ciencias Naturales

**CIENCIAS NATURALES**

## 1. FUNDAMENTACION

### 1.1. Perspectiva Epistemológica

"Podemos pensar en la ciencia como en una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones naturales a los fenómenos naturales, por el gusto de entender… Finalmente, la ciencia es una actitud; gramáticamente sería más interesante considerarla un verbo y no un sustantivo: un hacer cosas, preguntas, experimentos." (Diego Golombek).

El aprendizaje de las ciencias, sin lugar a dudas, no sucede de manera espontánea, sino que requiere de un docente debidamente preparado para convertirse en el guía de sus alumnos en esta apropiación individual y colectiva las ciencias.

De allí que el docente, cumpliendo su rol de guía, de mediador y facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe entender que la el conocimiento científico y por ende su enseñanza más que un conocimiento final y acabado es un proceso de construcción social. En consecuencia, este conocimiento jamás deberá ser presentado como un producto final, acabado, menos aún absoluto e incuestionable. Por el contrario, deberá ser presentado como un producto en proceso de construcción, casi nunca terminado, siempre incompleto y listo para ser mejorado e incluso cambiado.

Un producto que cambia permanentemente en el tiempo, sujeto a las preferencias, gustos, tendencias, presiones e intereses sociales y económicos de nuestra vida cotidiana. En este sentido, ni siquiera el método científico existe al margen de las tendencias sociales y económicas que acabamos de describir.

Esta concepción se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en los centros educativos es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Los aprendizajes se producirán sólo si se suministra una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar una actividad mental constructivista (Coll: 1996).

Así, se contempla el papel que juega el docente en este proceso. Bajo el contexto constructivista, se rechaza que se piense que el alumno es mero receptor o reproductor de los saberes culturales, y tampoco se acepta la idea de que su desarrollo es una simple acumulación de aprendizajes específicos con cierta asociación. La finalidad de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y

circunstancias; como señala Coll (1988:133): 'aprender a aprender'. Siguiendo la concepción constructivista de Coll (1990:441-442), éste organiza tres ideas fundamentales:

1. El alumno es responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es quien construye, o reconstruye, los saberes.

2. La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. No es necesario que el alumno, en todo momento, descubra o invente el conocimiento escolar. El alumno reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en un plano personal desde que se acerca progresivamente a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

3. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Esto es que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno desarrolle una actividad mental constructiva, lo que debe hacer es orientar guiar explícitamente la actividad. El proceso enseñanza-aprendizaje debe tener una orientación constructivista a través de prácticas cotidianas, relevantes y significativas de la cultura. Aunque no pueden situarse metodologías rígidas para lograr aprendizajes significativos, deben preverse estrategias específicas para conseguirlo. En este sentido, el docente tiene la tarea de construir reflexivamente el espacio pedagógico propicio para ello.

Considerando lo anteriormente planteado, la enseñanza de las Ciencias Naturales debería acercarse a los problemas científicos de actualidad con relevancia social, así como a las metodologías científicas implicadas. Es de esperar que en las aulas se presente a la ciencia como una actividad humana, que forma parte de la cultura y que se analice el dinamismo e impacto social de los temas de su agenda.

En este sentido, los problemas emergentes socialmente significativos tienen que entrar a las aulas. Así, los modelos y teorías científicas que se aborden deberían surgir como una necesidad, al intentar encontrar una solución o una explicación a una situación o problema, sea este de carácter teórico o práctico. De esta manera, los contenidos se desarrollarán haciendo explícita la relación de los hechos con los conceptos, modelos y teorías, que se construyen en el aula.

Por otra parte, un objetivo central de la educación científica es enseñar a los chicos a pensar por medio de teorías para dar sentido al mundo. Para lograrlo, ellos deberían comprender que el mundo natural presenta cierta estructura interna que puede ser modelizada. Sin embargo, es necesario matizar esta afirmación y decir que los hechos elegidos y los aspectos del modelo que los explican deben adecuarse a sus edades y a los saberes que se prioricen en cada etapa. En efecto, el núcleo de la actividad científica escolar está conformado por la construcción de modelos que puedan

proporcionarles una buena representación y explicación de los fenómenos naturales y que les permitan predecir algunos comportamientos. Sin embargo, también es necesario reconocer que esta modelización debe estar al servicio de mejorar la calidad de vida de los chicos y la de los demás (Adúriz-Bravo, 2001).1 Esto es así porque la ciencia escolar tiene una finalidad conectada con los valores educativos.

A partir de lo dicho, surge entonces la necesidad de caracterizar los modelos y las teorías de la ciencia escolar. Si bien la ciencia experta es el referente cultural último, en el proceso de construcción de los saberes escolares el margen de libertad es más amplio y requiere de un proceso de "transformación" del contenido científico. En efecto, los conocimientos que se enseñan no son los mismos que en la ciencia experta, por lo que la "ciencia escolar" es el resultado de los procesos de "transposición didáctica" (Chevallard, 1991). Maurice Chevallard concibe la clase como un "sistema didáctico" en el que interactúan alumnos, maestros y contenidos, y cuyo propósito es que los alumnos aprendan. De este modo, se asume que el contenido variará en función de los otros elementos del sistema, lo que permite una serie de mediaciones sucesivas realizadas en distintos ámbitos, por ejemplo, en la elaboración de currículos educativos.

La idea de "transposición didáctica" es muy importante porque ofrece la oportunidad de diseñar una ciencia adecuada a los intereses y experiencias infantiles y a los problemas sociales relevantes, y dejar de lado aquellas posturas que consideran que la estructura consolidada de la ciencia, o el edificio científico, debe ser la única organizadora de los aprendizajes de los niños.

Así, los fenómenos naturales se reconstruyen en el interior de la ciencia escolar y se explican en función de los nuevos modos de ver. Desde esa perspectiva, el lenguaje científico escolar es un instrumento que da cuenta de las relaciones entre la realidad y los modelos teóricos. Esto es posible porque hay una relación de similitud entre los modelos y los fenómenos, que es significativa y nos ayuda a pensar el mundo (Adúriz Bravo, 2001). Otro aspecto importante es la selección de los hechos o fenómenos del mundo que pueden ser conceptualizados por dichos modelos. En otras palabras, se trata de evaluar cuáles serían y qué características tendrían los "recortes" de la realidad que podemos convertir en hechos científicos para estudiar en las clases de ciencias. Para la construcción del currículo de ciencias, deberían ser pocos y muy potentes; y a partir de ellos, deberían poder generarse los modelos teóricos escolares (Izquierdo, 2000).

En síntesis, es necesario retomar lo referido en los Cuadernos para el Aula: Los nuevos modelos de la ciencia escolar, que se configuran a partir de preguntas y explicaciones, deben servir para ser aplicados a otras situaciones y para comprobar que también funcionan, que son útiles para predecir y tomar decisiones. En este sentido, decimos que son potentes y generalizadores.

## 1.2. Relevancia de su enseñanza en la escuela primaria

El estudio de las Ciencias Naturales forma parte del currículo desde los primeros niveles de la escolaridad, dando cuenta de una responsabilidad social en el plano educativo. Por otra parte, un objetivo central de la educación científica es enseñar a los chicos a pensar por medio de teorías para dar sentido al mundo. Para lograrlo, ellos deberían comprender que el mundo natural presenta cierta estructura interna que puede ser modelizada.

Sin embargo, es necesario matizar esta afirmación y decir que los hechos elegidos y los aspectos del modelo que los explican deben adecuarse a sus edades y a los saberes que se prioricen en cada etapa. En efecto, el núcleo de la actividad científica escolar está conformado por la construcción de modelos que puedan proporcionarles una buena representación y explicación de los fenómenos naturales y que les permitan predecir algunos comportamientos.

Sin embargo, también es necesario reconocer que esta modelización debe estar al servicio de mejorar la calidad de vida de los chicos y la de los demás (Adúriz-Bravo, 2001). Esto es así porque la ciencia escolar tiene una finalidad conectada con los valores educativos. A partir de lo dicho, surge entonces la necesidad de caracterizar los modelos y las teorías de la ciencia escolar.

Si bien la ciencia experta es el referente cultural último, en el proceso de construcción de los saberes escolares el margen de libertad es más amplio y requiere de un proceso de “transformación” del contenido científico. En efecto, los conocimientos que se enseñan no son los mismos que en la ciencia experta, por lo que la “ciencia escolar” es el resultado de los procesos de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991).

La ciencia escolar se construye, entonces, a partir de los conocimientos de los alumnos y las alumnas, de sus modelos iniciales o de sentido común, porque estos proporcionan el anclaje necesario para los modelos científicos escolares. Dichos modelos, que irán evolucionando durante el trabajo sistemático en los distintos ciclos, permiten conocer lo nuevo a partir de algo ya conocido, e integrar así dos realidades: la forma de ver cotidiana y la perspectiva científica. En este sentido, los modelos teóricos escolares son transposiciones de aquellos modelos científicos que se consideran relevantes desde el punto de vista educativo.

Los seres vivos, la célula, las fuerzas, los materiales y el cambio químico son ejemplos de modelos inclusores, potentes y adecuados para explicar el mundo en la escuela primaria, porque pensar por su intermedio permite establecer relaciones entre lo “real” y lo “construido”. Así, los fenómenos

naturales se reconstruyen en el interior de la ciencia escolar y se explican en función de los nuevos modos de ver.

Desde esa perspectiva, el lenguaje científico escolar es un instrumento que da cuenta de las relaciones entre la realidad y los modelos teóricos. Esto es posible porque hay una relación de similitud entre los modelos y los fenómenos, que es significativa y nos ayuda a pensar el mundo (Adúriz Bravo, 2001). Otro aspecto importante es la selección de los hechos o fenómenos del mundo que pueden ser conceptualizados por dichos modelos.

En otras palabras, se trata de evaluar cuáles serían y qué características tendrían los "recortes" de la realidad que podemos convertir en hechos científicos para estudiar en las clases de ciencias. Para la construcción del currículo de ciencias, deberían ser pocos y muy potentes; y a partir de ellos, deberían poder generarse los modelos teóricos escolares (Izquierdo, 2000). La diversidad de los seres vivos, los materiales o las acciones mecánicas constituyen un aspecto básico de estos modelos; pero también las relaciones entre estructura y funcionamiento o entre las propiedades de los materiales y sus usos o entre las acciones mecánicas y sus efectos sobre los cuerpos.

La tarea de enseñar ciencias tal como dijimos antes, y sintetizando, se realiza recurriendo a sucesivas mediaciones que tienen como destinatario último a los alumnos. Los maestros y las maestras participan de ese proceso, ya que su tarea al enseñar ciencias consiste en realizar parte de esa "transformación" de los modelos científicos.

La enseñanza de las ciencias puede entenderse entonces en su doble dimensión:

• como un proceso de construcción progresiva de las ideas y modelos básicos de la ciencia y las formas de trabajo de la actividad científica, que se propone animar a los alumnos a formular preguntas, a manifestar sus intereses y experiencias vinculadas con los fenómenos naturales y a buscar respuestas en las explicaciones científicas, por medio de actividades de exploración, reflexión y comunicación;

• como un proceso de enculturación científica a partir de actividades de valoración y promoción, que se propone que los chicos y sus familias se acerquen a la ciencia y que puedan interpretarla como una actividad humana, de construcción colectiva, que forma parte de la cultura y está asociada a ideas, lenguajes y tecnologías específicas que tienen historicidad. Una ciencia más "amigable" y más cercana a la vida. Situaciones didácticas contextualizadas

Otro elemento para considerar en la tarea de enseñar ciencias es la elección de los problemas que se propondrán y la planificación de las tareas que se va a realizar. En este sentido, se trata de elegir aquellas preguntas o problemas que sean capaces de darle sentido a la tarea, así como de planificar

actividades que permitan a los chicos aprender a hacer exploraciones y “experimentos”, para luego poder pensarlos y hablar sobre ellos. El diseño de situaciones didácticas contextualizadas implica el desafío de relacionar los contenidos de ciencias que se enseñarán con los intereses de los chicos y chicas y con los hechos significativos para ellos.

Otro modo de contextualizar la ciencia escolar es conectar de manera real o virtual las actividades planificadas y puestas en marcha en el aula (actividad científica escolar) con el mundo circundante. Esto se logra por medio de salidas, de visitas que llegan a la escuela, de “pequeñas investigaciones” en instituciones especializadas, etcétera. En ese intercambio, pueden participar también los científicos, como un sector más de la comunidad, para ampliar y enriquecer las actividades escolares. De esta manera, el proceso de “hacer ciencia” y las personas que la hacen constituirán también en una práctica social y unos perfiles profesionales de referencia para los chicos, los maestros y la escuela.

Estructurar la actividad científica escolar alrededor de modelos teóricos permitiría recrear en clase un saber disciplinar que es patrimonio de todos y todas, pero que se debería enseñar sólo en tanto que posibilite que los sujetos comprendan el funcionamiento del mundo natural (Izquierdo-Aymerich y Adúriz-Bravo, 2003). Esta recreación, auxiliada por el profesorado y por los textos, no se plantea entonces como un 'redescubrimiento' de ideas complejas que llevaron siglos de arduo trabajo a la humanidad, sino como una apropiación -profundamente constructiva- de potentísimas herramientas intelectuales que se van representando en el aula con el nivel de formalidad necesario para cada problema y cada momento del aprendizaje.

Modelizar para aprender ciencias: un cruce entre exploraciones, pensamiento y lenguaje Los modelos explícitos y consensuados que construye la ciencia para explicar la realidad parten de las representaciones individuales de sus protagonistas, los científicos. De modo similar, los niños construyen modelos que muchas veces no son explicitados, pero que están en la base de sus observaciones y de sus formas de entender y explicar el mundo. Por eso, cuando en la escuela iniciamos un nuevo tema, si este se relaciona de alguna manera con los saberes de los chicos, ellos ya tienen un conjunto de ideas estructuradas o modelos sobre el tema en cuestión. El aprendizaje científico puede entenderse como un proceso dinámico de reinterpretación de las formas iniciales en que se ve la realidad. Este proceso se da cuando la enseñanza promueve situaciones de interacción directa con esa realidad que permiten:

a) cuestionar los modelos iniciales,

b) ampliarlos en función de nuevas variables y relaciones entre sus elementos y

c) reestructurarlos teniendo como referencia los modelos científicos escolares. Según esta visión, los modelos iniciales de los alumnos, muchas veces conocidos como ideas previas o alternativas, no son ideas erróneas que deban "cambiarse" de inmediato, sino la etapa inicial del proceso de aprendizaje.

El proceso de alfabetización científica plantea una necesaria articulación entre Niveles y Ciclos, puesto que es un proceso que debe desarrollarse de modo continuo, avanzando siempre sobre la base de lo aprendido con anterioridad. Esto tiene consecuencias prácticas: por un lado, al comienzo de cada año la propuesta didáctica de enseñanza de las Ciencias Naturales deberá desarrollarse sobre la base de lo realmente aprendido, para lo cual es imprescindible identificar los saberes previos de los alumnos, recuperarlos e integrarlos en nuevos aprendizajes.

## 2. OBJETIVOS POR CICLO

### 2.1. Objetivos para el Primer Ciclo

En el Primer Ciclo, transitamos los primeros pasos en el desarrollo del lenguaje científico escolar promoviendo en los niños/as la comunicación oral y escrita, ofreciéndoles muchas oportunidades para pensar y hablar sobre los hechos y fenómenos naturales e intercambiar ideas sobre ellos, y también para leer y elaborar textos.

Los docentes, ofrecerán situaciones cuyos propósitos de enseñanza se dirijan a promover en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo:

- ✓ La curiosidad, la realización de observaciones (laboratorio escolar, salidas de campo, visitas a museos, otros recursos), el hábito de hacerse preguntas y anticipar respuestas, el registro en diferentes formatos (gráficos, escritos, audio) y la comunicación sobre la diversidad, las características, los cambios y/o ciclos de los seres vivos, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas.
- ✓ La realización de exploraciones sistemáticas y la reiteración de sencillas actividades experimentales para comparar sus resultados e incluso confrontarlos con los de otros compañeros, mencionando detalles observados, dando sus propias explicaciones sobre un fenómeno e incorporando progresivamente algunas palabras del vocabulario específico.
- ✓ La búsqueda de información en diferentes fuentes (testimonios escritos, planos y mapas, gráficos y datos estadísticos, cuadernos de campo, textos escolares, Internet, entre otras), la producción individual o grupal y la comprensión de textos orales y escritos adaptados al nivel.

- ✓ El empleo de instrumentos y aparatos sencillos (lupas, pinzas, mecheros, etc.), siguiendo las instrucciones y atendiendo a normas de seguridad.
- ✓ La discusión y reflexión sobre el cuidado de sí mismos, de otros seres vivos, del ambiente y los beneficios para adoptar hábitos saludables que preserven la vida y el entorno, para desde el conocimiento construir actitudes de respeto a la vida.
- ✓ La utilización de saberes y habilidades, del campo de la ciencia escolar, en la resolución de problemas cotidianos significativos para contribuir al logro de una progresiva autonomía en el plano personal y social.

## 2.2. Objetivos para el Segundo Ciclo

En el Segundo Ciclo deberá continuar el proceso de alfabetización científica iniciado durante los primeros grados de la escolaridad donde han construido, de un modo más sistemático y con la ayuda del docente, saberes acerca de su propio cuerpo, los seres vivos y los objetos. Desde esa perspectiva, es necesario profundizar, en los alumnos/as del Segundo Ciclo, el aprecio, el interés y el conocimiento del mundo natural, así como contribuir al desarrollo de capacidades de indagación para que puedan tomar decisiones basadas en información confiable.

En este ciclo, los chicos/as continuarán trabajando en la interpretación y producción de textos, del tipo descriptivo y/o explicativo, y otros como fichas, cuadros, gráficos e instructivos. A medida que avanzan en el Segundo Ciclo, los instrumentos para la observación cualitativa y cuantitativa se irán complejizando, sus textos y gráficos irán incorporando relaciones de mayor profundidad.

Los docentes, ofrecerán situaciones cuyos propósitos de enseñanza se dirijan a promover en los alumnos y alumnas durante el Segundo Ciclo:

- ✓ la interpretación y la resolución de problemas significativos a partir de saberes y habilidades del campo de la ciencia escolar para contribuir al logro de una progresiva autonomía en el plano personal y social.
- ✓ la planificación y realización de exploraciones para indagar acerca de los fenómenos naturales y sus alcances,
- ✓ el registro en diferentes formas (gráficos, escritos), la comunicación y la divulgación a través de la utilización de formatos textuales (descriptivos, argumentativos y explicativos).
- ✓ la búsqueda y organización de la información en bibliotecas, diccionarios y otras fuentes (testimonios orales y escritos, encuestas, entrevistas, fotografías, planos y mapas, ilustraciones, textos escolares, CD, páginas web, entre otras).

- ✓ La producción y la comprensión de textos orales y escritos relacionados con las actividades de la ciencia escolar.
- ✓ La formulación de "hipótesis" frente a la ocurrencia de determinados fenómenos, adecuadas a la edad y al contexto, comparándolas con las de los distintos compañeros y con algunos argumentos basados en los modelos científicos, y el diseño de diferentes modos de ponerlas a prueba.
- ✓ La elaboración de conclusiones a partir de las observaciones realizadas, la información disponible, datos experimentales, debates y confrontación de ideas en clase dando las razones que permiten sostenerlas,
- ✓ la reflexión crítica sobre lo producido y las estrategias que se emplearon (su significado en y para el área y sobre su significado social).
- ✓ La participación en la elaboración de acciones que estimulan la reflexión sobre el sentido social de la ciencia y la producción del conocimiento científico escolar.
- ✓ El uso adecuado de instrumentos y de aparatos sencillos siguiendo las instrucciones y atendiendo a las normas de seguridad.
- ✓ El desarrollo de la responsabilidad respecto de la preservación y cuidado de la vida y del ambiente desde actitudes de interés y de reflexión crítica hacia los problemas de la actualidad, en un abordaje interdisciplinario.

## 3- CONTENIDOS

### 3.1. Criterios, selección y secuenciación (Unidad Pedagógica)

La presente propuesta toma como punto de partida para la elaboración del nuevo Diseño Curricular correspondiente al área Ciencias Naturales, los NAP y los Cuadernos para el Aula donde se detallan recorridos didácticos para cada grado y eje temático.

Se propone para el Área Ciencias Naturales una programación centrada en los siguientes conceptos integradores para ambos ciclos:

- ✓ Los organismos: unidad/diversidad, interrelaciones y cambios. Diversidad y relaciones que establecen los seres entre sí y con los ambientes donde conviven y se desarrollan. Responsabilidad en la protección y conservación del ambiente, el mantenimiento y mejora de la calidad de vida.
- ✓ Los materiales y sus cambios. Características de los diferentes materiales, interacciones y transformaciones posibles. El hombre modifica las propiedades de los materiales hasta lograr aquellas características que se adecuan al objeto que quiere construir y al uso que este recibirá.
- ✓ Los fenómenos del mundo físico. Interacciones entre algunos cuerpos, las acciones mecánicas y el medio físico. Inicio de la interpretación de fenómenos físicos complejos.

- ✓ La Tierra, el universo y sus cambios. La historia de la Tierra, sus diversos paisajes, cambios e interacciones. El planeta Tierra como miembro de un sistema mayor, al que está vinculado por diversas interacciones. El ser humano utiliza los bienes de la naturaleza de diferentes modos, por esto la importancia de la enseñanza y valores que nos pueden transmitir diversos pueblos y culturas en cuanto a la preservación y cuidado del ambiente y la vida.

Todos estos contenidos propuestos son recortes y combinaciones realizadas dentro de ellos han de conformar unidades didácticas factibles de ser concretadas en el aula. Unidades centradas en "conceptos estructurantes" (sistema, unidad/diversidad, interacción y cambio) que relacionan e integran los contenidos y le permiten al docente imprimir un énfasis particular a la dirección de su trabajo, atendiendo a una gradualidad que conduce a la construcción progresiva de conceptos de mayor complejidad cognoscitiva.

O sea que se parte desde una concepción de la enseñanza que tiene en cuenta la necesidad de desarrollar los marcos de referencia básicos u organizadores conceptuales de cada una de las disciplinas.

### 3.2. Organización de Contenidos

### 3.2.1 Los contenidos del Primer Ciclo

Para iniciar a los estudiantes en el conocimiento del mundo vivo, se procuran situaciones y experiencias directas que pongan en juego habilidades como

- ✓ la observación y el reconocimiento de las características distintivas de las plantas y los animales como seres vivos y la identificación de la diversidad dentro de esos grupos. Durante todo el Primer Ciclo, hacemos hincapié en la profundización y reconocimiento de la biodiversidad e interrelaciones que establecen los seres vivos entre sí y con los ambientes donde conviven y se desarrollan.

Del conjunto de seres vivos, la atención se dirige también hacia el ser humano, al conocimiento de su cuerpo (localización básica de algunos órganos en el cuerpo, iniciando el conocimiento de sus estructuras y funciones), el cuidado y el fortalecimiento del respeto al otro y a sí mismo. También, su relación con el ambiente y la responsabilidad que éste tiene en la protección y conservación del mismo, como en el mantenimiento y mejora de la calidad de vida.

Se espera, además, que puedan registrar sus observaciones y comunicar sus conclusiones en sencillos informes orales y/o escritos.

- ✓ Los materiales y sus cambios: Es por esto que en el Primer Ciclo se aborda la observación, el reconocimiento y la comparación de las características de los diferentes materiales, interacciones

y transformaciones posibles. A lo largo del ciclo, se profundizan y exploran las relaciones entre los materiales, con una mirada particular sobre las interacciones entre la luz y los diversos materiales, registrando y comunicando datos y conclusiones a partir de sus observaciones.

Tratamos también en estos grados, el papel del hombre en la modificación de las propiedades de los materiales hasta lograr aquellas características que se adecuan al objeto que se quiere construir y al uso que éste recibirá.

- ✓ Los fenómenos del mundo físico: Los contenidos relativos a las fuerzas apuntan a que los alumnos/as observen, exploren, experimenten y describan los efectos que producen ciertas acciones mecánicas.
- ✓ En el Primer Ciclo a través de diseños experimentales sencillos se tratan, en particular, las diferentes maneras en que el medio físico condiciona el movimiento de los cuerpos, estableciendo relaciones entre las cualidades del medio físico, las características de los cuerpos y algunas particularidades del movimiento mediante el estudio de la vibración y del sonido. Se tratan también algunos fenómenos térmicos.

  Se espera, además, que puedan registrar sus observaciones y comunicar sus conclusiones en sencillos informes orales y/o escritos.
- ✓ La Tierra, el universo y sus cambios: En esta etapa de la escolaridad, los alumnos/as de grado a grado profundizan las interacciones que se establecen entre los distintos elementos que conforman un paisaje y las transformaciones que resultan de aquellas. Así reconocen, identifican, distinguen y clasifican paisajes, establecen relaciones entre sus características y el modo en que el ser humano utiliza los recursos naturales. También realizan observaciones y modelizaciones de los principales cambios que ocurren en el cielo y en el paisaje, a partir de fenómenos atmosféricos.

En este Ciclo esperamos que los alumnos reconozcan y describan a partir de vivencias y experiencias personales, de observaciones, mediciones, visitas a observatorios, etc. los movimientos aparentes del Sol y la Luna (cuerpos del cielo diurno y nocturno, cambios de apariencia y su ubicación en el cielo), realizando registros de cambios y regularidades.

### 3.2.2 Los contenidos del Segundo Ciclo

La idea es continuar desarrollando a lo largo de todo el Segundo Ciclo, habilidades cognitivas y manipulativas, actitudes, valores y conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos específicos y la manera de indagar en ellos. Por ejemplo, durante la realización de un experimento, los alumnos aprenderán a distinguir entre lo que observan (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 observable, sino que resulta de la operación de relacionar lo observado, el propósito de la experiencia, y lo que se conoce sobre la electricidad.

El docente en la inclusión de los contenidos en cada grado toma en cuenta lo que los alumnos/as saben acerca de la naturaleza y en qué medida es posible ampliar y problematizar esos saberes.

Se proponen los siguientes ejes integradores para el Segundo Ciclo:

- ✓ Los organismos: unidad/diversidad, interrelaciones y cambios: Se retoman los conocimientos trabajados en el Primer Ciclo y se complejiza la noción de ser vivo profundizando las categorías plantas y animales y se amplía el concepto de diversidad al incluir, también, los organismos del grupo hongos y microorganismos. Se profundizan temáticas acerca de las adaptaciones de los seres vivos analizando las relaciones entre algunas estructuras del cuerpo de los organismos y el tipo de ambiente en el que se desarrollan.

En este ciclo, la atención se dirige también hacia el ser humano, seguimos conociendo su cuerpo desde la función de nutrición, sistema osteo-artro-muscular, una aproximación al sistema nervioso y al concepto de fecundación, el cuidado y el fortalecimiento del respeto al otro y a sí mismo. Acciones de promoción y protección de la salud. Los alumnos/as podrán construir una interpretación del organismo humano como un sistema complejo que intercambia materia y energía con el ambiente y en el que se llevan a cabo todas las funciones vitales: comienzos de la conceptualización de la célula como unidad de la vida.

Continuamos en el Segundo Ciclo, profundizando la relación del hombre con el ambiente y la responsabilidad que éste tiene en la protección y conservación del mismo, tanto en el mantenimiento y en la mejora de la calidad de vida.

- ✓ Los materiales y sus cambios: Se retoman y profundizan los contenidos trabajados en el Primer Ciclo sobre los materiales naturales y artificiales, transformaciones (cambios de estado, mezclas homogéneas y heterogéneas) y aplicaciones de alguno de éstos.

Se espera que los alumnos/as elaboren representaciones que les permitan construir una primera idea de materia constituida por partículas (átomos y sustancias). En este Ciclo, también, se hace hincapié en el aire como materia (combustión, oxidación).

Tratamos también la aplicación del conocimiento científico en tecnologías puestas al servicio de las necesidades cotidianas, como mejora de la calidad de vida, que reconocemos cuando se analiza la evolución que se ha producido en el estudio de los materiales, dando cuenta de la acción del hombre para manipularlos y transformarlos para dicho uso. Resulta interesante plantear debates en torno a los impactos ambientales que resultan del proceso de obtención de los materiales, resaltando aquellos que tienen consecuencias sobre la salud y el ambiente.

- ✓ Los fenómenos del mundo físico: Se abordan en el Segundo Ciclo, las fuerzas de acción a distancia como el peso, fenómenos como el magnetismo y la electricidad, la abundancia en exploraciones y experiencias que permiten descubrir regularidades y establecer relaciones entre los distintos campos de las fuerzas. También se introduce la idea de empuje de los líquidos y la noción de energía.

En este Ciclo se pone énfasis en la gran variedad de experiencias atrayentes e interesantes que ofrecen fenómenos como la luz y el sonido; además de las contrastaciones con bibliografía.

A lo largo de todo el ciclo se propone la lectura y reflexión crítica de información disponible en los medios de comunicación sobre problemáticas socio-ambientales relacionadas con el uso de la energía, y el desarrollo de criterios personales y pautas de conductas orientadas a la preservación de los recursos naturales y el cuidado del ambiente.

- ✓ La Tierra, el universo y sus cambios: La Historia de la Tierra, sus diversos paisajes, cambios e interacciones. Nos centramos en este ciclo en el estudio de características, procesos y relaciones que se dan en la geósfera, la hidrósfera y los fenómenos que ocurren en la atmósfera. También se proponen explicaciones de algunos fenómenos que ocurren como resultado de los cambios de rotación del planeta.

A partir del Segundo Ciclo se trata de que el niño pueda concebir a la Tierra como parte integrante del Sistema Solar. Se comienzan a realizar observaciones utilizando modelos que caractericen la forma de la Tierra como cuerpo cósmico.

### 3.3. Contenidos en ejes temáticos por ciclo y por grado

| **UNIDAD PEDAGOGICA DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO** | |
|---|---|
| **EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS** | |
| Diversidad de organismos: Las plantas y los animales: observación, caracterización y diversidad dentro de esos grupos. Partes externas<br>Nociones de las interrelaciones que establecen los seres vivos entre sí y con sus ambientes.<br>El cuerpo humano: localización básica de las estructuras externas, El cuidado de su salud y el fortalecimiento del respeto al otro y a sí mismo. | Las plantas: Plantas con flor y sin flor. Los animales: vertebrados e invertebrados. Estructuras corporales externas y adaptaciones al medio.<br>Nutrición: Alimentación y Respiración: nociones de ambos procesos en plantas y animales.<br>El cuerpo humano: localización básica de algunos órganos de los sistemas del cuerpo.<br>Acciones primarias de salud. |

| **EN RELACIÓN CON LOS MATERIALES Y SUS CAMBIOS** | |
|---|---|
| Los materiales de su entorno. Materiales naturales y manufacturados. Nociones de propiedades de los materiales: táctiles, olfativas, visuales.<br>Las interacciones de materiales de su entorno. Aplicaciones y usos cotidianos | Diferentes materiales y su comportamiento según las interacciones frente a la luz: cuerpos translucidos, transparente y opacos. Usos en su entorno.<br>Estados sólido y líquido: caracterización y propiedades |
| **EN RELACIÓN CON LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO** | |
| Acción mecánica sobre objetos y materiales. Noción de fuerza. Resistencia de los materiales de su entorno: rotura, flexión y resistencia. | Movimiento de los cuerpos y sus causas. Nociones de inicio y finalización de movimiento. Trayectoria y rapidez.<br>Luz: fenómeno natural. Propagación rectilínea. |
| **EN RELACIÓN CON LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS** | |
| Sistema Solar: componentes. El Planeta Tierra: Paisaje local y regional. Diversidad y agrupamiento de paisajes. Fenómenos meteorológicos que involucran el Sol, la Luna y las estrellas | Teoría de origen del Universo: la Gran Explosión. Planetas interiores y exteriores. Movimiento aparente del Sol. Puntos cardinales. Medida convencional del tiempo: nociones de ciclo día/noche. Las estaciones del año. |

**TERCER GRADO**

**EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS**

Interacciones entre seres vivos y con el ambiente. Funciones de alimentación y comportamiento especifico. Independencia e interdependencia entre organismos: herbívoros, carnívoros y omnívoros.

El cuerpo humano: alimentación: alimentos y dieta saludable. Contaminación alimentaria. Integración de funciones de nutrición: sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor, principales estructuras.

Impacto ambiental: agua, aire y suelo. Salubridad e higiene, contaminación.

**EN RELACIÓN CON LOS MATERIALES Y SUS CAMBIOS**

Mezclas de materiales. Métodos de separación de componentes. Trasformaciones de materiales de uso frecuente. Variaciones por el calor y de interacciones entre sí.

Cambios reversibles e irreversibles de su entorno. y la distinción de distintos tipos de cambios de los materiales, reconociendo algunas transformaciones donde un material se convierte en otro distinto.

**EN RELACIÓN CON LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO**

La temperatura: tipo de energía. Instrumento de medición y unidades. Calentamiento y enfriamiento de materiales de uso cotidiano. Cambios de estado: de sólido a líquido y de líquido a sólido. Conductores y aislantes de calor: medidas de prevención de accidentes.

El Sonido: materiales y vibraciones. Propiedades y características. Instrumentos musicales y medio natural.

**EN RELACIÓN CON LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS**

Fenómenos meteorológicos. Variaciones estacionales y climáticas. Recursos naturales de la región y de la provincia. Situaciones de riesgo ambiental de la región. Cambios en los aspectos de la Luna: Fases y eclipses: causas y consecuencias.

### 3.3.2 SEGUNDO CICLO

### CUARTO GRADO

### EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS

Los ambientes aero-terrestres: organismos (animales, plantas, hongos y microorganismos), algunas características climáticas y edáficas y el reconocimiento de sus interacciones.

Principales adaptaciones morfo-fisiológicas (absorción, sostén y locomoción, cubiertas corporales, comportamiento social y reproducción) que presentan los seres vivos en relación al ambiente.

El sistema osteo-artro-muscular: estructuras y funciones generales de sostén y de locomoción en el hombre. Cuidado, salud e higiene de este sistema.

El hombre como agente modificador del ambiente: Cuidado y preservación de aéreas y especies protegidas en el país, región y provincia.

**EN RELACIÓN CON LOS MATERIALES Y SUS CAMBIOS**

Materiales naturales y materiales producidos por el hombre. Procedimiento de obtención de materiales y fabricación. Uso de materiales locales. Descarte y destino final. Consecuencias para la salud.

**EN RELACIÓN CON LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO**

Fuerzas: concepto. Tipos de fuerzas: de contacto y a distancia. Atracción y repulsión. Fenómenos magnéticos y eléctricos. Magnetismo terrestre: la Fuerza de Gravedad. Imanes. Brújula. Manipulación de elementos magnéticos y electrostáticos.

**EN RELACIÓN CON LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS**

La Tierra como cuerpo cósmico: origen del Universo. Origen de la Tierra. Modelos terrestres históricos: La ubicación y forma de la Tierra. Movimiento de rotación.

La Tierra como sistema material y de los subsistemas en que puede dividirse para su estudio. Estructura interna. La geósfera y los principales procesos. Transformaciones del paisaje y erosión.

**QUINTO GRADO**

**EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS**

Los ambientes acuáticos y de transición: caracterización y grupos de organismos (animales, plantas, hongos y microorganismos), Interacciones intra e interespecificas. Comportamiento y adaptaciones para el ambiente acuático.

Las funciones de nutrición en el hombre (digestión, respiración, circulación y excreción), sus principales estructuras y funciones. Comparación de funciones de nutrición con otros seres vivos. Composición de los alimentos: nociones de su estructura y funciones metabólicas. Cuidado de la salud e higiene de los sistemas de nutrición. Prevención de enfermedades nutricionales.

**EN RELACIÓN CON LOS MATERIALES Y SUS CAMBIOS**

Mezclas homogéneas y heterogéneas. Métodos de separación y fraccionamiento de sistemas materiales. Propiedades mecánicas., puntos de fusión y ebullición.

El agua como disolvente. Factores que influyen en los procesos de disolución. Soluciones acuosas. Soluto y solvente. Clasificación de las soluciones. Nociones de concentración.

**EN RELACIÓN CON LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO**

El peso y la masa: experiencias históricas. Fuerzas y movimiento. Movimiento rectilíneo uniforme. Caída Libre. Empuje y flotabilidad de los cuerpos: experiencias históricas.

La Luz: características. Propiedades. Descomposición. Propagación de la luz. Reflexión y Refracción. El ojo humano. Visión: límites y aparatos e instrumentos ópticos. Comparación con otros seres vivos

El sonido: emisión de sonido. Altura y timbre. El oído humano: Audición. Ultrasonido. Eco. Fuentes sonoras. Contaminación sonora. Comparación con otros seres vivos.

**EN RELACIÓN CON LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS**

La hidrósfera: caracterización y fenómenos. Aguas superficiales y profundas. Relaciones con los otros subsistemas terrestres. La caracterización del ciclo del agua. Sistemas hidrológicos naturales y artificiales. Humedad atmosférica. Glaciares. Erosión del agua. El ciclo del agua. Importancia. Uso racional. Cuidado y seguridad del agua. Conservación y contaminación.

**SEXTO GRADO**

**EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS**

Modelos de nutrición en un ecosistema, y de las relaciones que se establecen entre los organismos representativos de cada modelo. Cadenas y redes tróficas. Transformaciones de la materia y flujo de la energía. Ciclos biogeoquímicos: del carbono, nitrógeno, fosforo, azufre.

La función de relación en el hombre: estructuras y funciones Sistema nervioso: organización: estructuras principales y sus funciones. Comparación con otros seres vivos. Sistema endocrino: estructuras principales y sus funciones. Comparación con el sistema nervioso.

La función reproducción en el hombre: estructuras y funciones. Comparación entre reproducción asexual y sexual en otras especies de organismos: ventajas y desventajas evolutivas. Fecundación y desarrollo. Higiene, protección y cuidado de los sistemas de relación y reproducción en el hombre. Prevención de enfermedades.

El reconocimiento de los seres vivos como sistemas abiertos, destacando las principales relaciones que se establecen con el medio.

**EN RELACIÓN CON LOS MATERIALES Y SUS CAMBIOS**

El aire: composición. Gases: características y propiedades. Noción de Modelo de partículas. Atmosfera terrestre.

Las transformaciones de los materiales: oxidación, la combustión y la corrosión. Deterioro de materiales de uso cotidiano. Implicancias económicas y riesgo para la salud.

**EN RELACIÓN CON LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO**

La energía: concepto. Fuentes y formas de energía. La energía calórica. Calor: concepto. Efectos del calor. Cambios térmicos: de estado, dilatación y elongación. Calor especifico. Propiedad y característica en materiales conocidos.

La energía eléctrica: corriente eléctrica. Circuitos eléctricos. Riesgo y uso incorrecto. Conductores y aislantes. Energías convencionales y no convencionales. Ahorro energético. Usos y perspectiva ambiental.

**EN RELACIÓN CON LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS**

La atmósfera: composición. Relación con los otros subsistemas terrestres. Fenómenos atmosféricos. Clima Estado del tiempo. Factores del tiempo.

El aire: composición, calidad y contaminación. Polución. Efectos sobre la salud de los seres vivos.

Presión atmosférica: experiencias históricas, aparatos de medición y determinación. Acción sobre los seres vivos: alta montaña y profundidad marina.

## 4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA EVALUACION

### 4.1. Orientaciones para la enseñanza

El proceso de alfabetización científica debe desarrollarse de modo continuo, avanzando siempre sobre la base de lo aprendido con anterioridad. Esto tiene consecuencias prácticas: por un lado, al comienzo de cada año la propuesta didáctica de enseñanza de las Ciencias Naturales deberá desarrollarse sobre la base de lo realmente aprendido, para lo cual es imprescindible identificar los saberes previos de los alumnos, descartar la posibilidad de que se decida arbitrariamente el punto de partida para el grupo e invita a retomar el proceso recuperando lo efectivamente aprendido y no lo supuestamente enseñado. De ese modo, cada año puede ampliar y profundizar el proceso de alfabetización científica.

En el Primer Ciclo, transitamos los primeros pasos en el desarrollo del lenguaje científico escolar promoviendo en los niños/as la comunicación oral y escrita, ofreciéndoles muchas oportunidades para pensar y hablar sobre los hechos y fenómenos naturales e intercambiar es e intercambiar ideas sobre ellos, y también para leer y elaborar textos. Por ejemplo, para facilitar el aprendizaje del lenguaje científico escolar se proponen:

- ✓ elaboración de relatos y textos expositivos grupales;
- ✓ lectura de textos simples para introducir un tema, ampliar información, cotejarla con la que el curso dispone hasta ese momento (el docente realiza la selección);

- ✓ comunicación de los criterios usados para realizar clasificaciones o experiencias, a través de palabras y dibujos;
- ✓ elaboración de descripciones orales;
- ✓ participación en debates donde los alumnos elaboran sencillas argumentaciones para defender una posición personal o la de su grupo;
- ✓ introducción de vocabulario específico en sus contextos de aplicación, de manera que adquieran significado para los alumnos, con el objetivo de ampliar paulatinamente su vocabulario con términos de la ciencia escolar.

Para orientar las observaciones, comparaciones y explicaciones sugerimos reformular algunas preguntas de los niños/as y proponerles otras nuevas, mientras se avanza en el grado de complejidad que conllevan.

Las interacciones con los objetos y fenómenos se llevan a cabo especialmente mediante 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.

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 grado; también se introducirá el trabajo con tablas y fichas; exploraciones, donde no se incluye el control de variables. Por ejemplo: al reconocer las diferencias entre materiales opacos, transparentes y translúcidos, 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 sólo 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.

Otro momento importante de trabajo en el aula lo constituye la reflexión con los alumnos sobre sus propios aprendizajes. Al discutir con ellos cómo se fueron modificando sus puntos de vista al comparar, por ejemplo, los criterios usados inicialmente para clasificar plantas, animales, paisajes o materiales y los que son consensuados como aquellos más confiables desde una mirada científica en la escuela, promovemos la autorregulación de los aprendizajes. También lo hacemos al incentivar el uso del cuaderno de clase, ya que sus registros escritos son insumos valiosos para pensar sobre el propio aprendizaje y el de los compañeros, así como para evaluar los progresos realizados.

Forman también parte de este proceso, los momentos en que los alumnos identifican aquellos temas sobre los que aún es necesario seguir trabajando, los que tienen que revisar o ampliar, los nuevos interrogantes o las preguntas que todavía no fueron contestadas.

Sabemos que los niños/as construyen desde pequeños su propio estilo para aprender y para aprender ciencias. Estos estilos pueden haber logrado mayor o menor independencia en el Primer Ciclo. En cualquier caso, en el Segundo Ciclo es conveniente continuar estimulando a los alumnos/as para que logren un desempeño más autónomo e independiente.

En la articulación entre Primer y Segundo Ciclo de la escuela primaria, Norberto Boggino, dice que sería pertinente hacer centro en procesos sistemáticos de enseñanza que privilegien tener en cuenta las condiciones pedagógicas y didácticas que generamos para que todos los niños y niñas aprendan. Cuando hablamos del pasaje intranivel, es decir, el pasaje de un ciclo de la escuela al siguiente, la necesidad de lograr acuerdos institucionales se vuelve prioritario.

En este Ciclo nos introducimos paulatinamente en un cambio importante, puesto que los niños/as son capaces de trabajar con más de una variable y seguir el curso de un proceso relacionándolo con los resultados. Asimismo, logran defender con argumentos propios sus conclusiones y comparan sus ideas con las pruebas obtenidas así como con textos informativos. Se sigue utilizando la exploración, la observación y se continúa avanzando con el diseño de experiencias y modelizaciones que ubican al alumno en la situación de un abordaje concreto con los objetos, donde el docente es el puente hacia la explicitación de las ideas que los aproximará a los conceptos.

El docente, entonces, seguirá favoreciendo el desarrollo del lenguaje científico en todas sus formas: en el registro de sus observaciones, en las formas que encuentre para ordenar o para realizar gráficos, en la explicación de los hechos, en la organización de instancias de intercambio con otros grupos, en la redacción de informes sencillos. Ofrecerá frecuentes e intensos momentos de reflexión compartida y de trabajo individual, así como oportunidades para exponer su producción frente a otros.

Esta etapa se adecua para ayudar a los alumnos/as al logro de mayor autonomía personal y en su relación con los otros.

En relación con las actividades experimentales que podemos promover, se deben incluir aquellas cuyo desarrollo avanza sobre la interpretación de resultados cuantitativos en combinación con los cualitativos, que dominaban la visión en el Primer Ciclo, por ejemplo, al tratar aspectos referidos a la solubilidad de diferentes materiales en distintos líquidos y la preparación de soluciones. Con la misma intención, en "Los fenómenos del mundo físico", las exploraciones iniciales van dando lugar a procesos más sistemáticos, en los que los fenómenos se analizan para poner a prueba hipótesis y conjeturas; las observaciones incorporan algunas mediciones y cálculos, los datos se representan en tablas y gráficos y se analizan e interpretan resultados.

En el Segundo Ciclo la realización de actividades experimentales, implica que los alumnos/as paulatinamente aprendan 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. Otro aspecto igualmente importante es generar en el alumno el hábito de anotar en el cuaderno de clase las referencias sobre: qué hizo, cómo lo hizo, qué no entendió, qué aprendió y también lo que le gustaría aprender. Registrar las fuentes a las que acudió para informarse, con todos los datos referenciales que le permitan volver a ellas todas las veces que sea necesario. El registro de lo que se hizo, las dificultades que presentaron y los logros, también le sirven al docente como insumos que podrá utilizar para potenciar su práctica.

La construcción de las nociones que reúne la ciencia escolar se sustenta tanto en la obtención de datos como en haber pensado en ellos. Así, en todo este Ciclo, continuamos introduciendo terminología específica de las diversas disciplinas científicas en sus contextos de aplicación, a la vez que tales términos adquieren significatividad y se amplía el vocabulario científico de los alumnos/as. En este sentido, podemos poner en contacto a
los alumnos/as con variados ejemplos como la lectura de textos de creciente complejidad, procedentes de diversas fuentes, para ampliar información y/o cotejar proponiéndoles la elaboración de textos informativos como ampliación de lo trabajado en clase.

La reflexión sobre lo realizado, con la guía del docente, estimula en los alumnos la capacidad de pensar y de explicar los fenómenos. Sugerimos que las actividades para las clases de Ciencias Naturales estén diseñadas para encontrar analogías y correlaciones, proponer ejemplos contextualizados, hacer diversas representaciones gráficas, establecer generalizaciones y esquematizaciones, analizar modelos y teorías científicas como productos humanos que pueden ir cambiando y están influenciados por contextos y momentos históricos particulares (que son pasos imprescindibles para la construcción de interpretaciones más completas y complejas con respecto a las trabajadas en el Ciclo anterior). Así

comprenderán que detrás de cualquier hallazgo o descubrimiento se esconden pequeñas y grandes aportes individuales y colectivos, anónimos y reconocidos, aceptados y controvertidos, demostrados o especulativos.

Se favorecerá la autorregulación de los aprendizajes al incentivar el uso del cuaderno de ciencias, ya que los registros escritos son insumos valiosos para reflexionar sobre la dinámica de habilidades cognitivas y manipulativas, actitudes, valores y conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y la manera de indagarlos. Se promoverá, también, esa autorregulación al discutir con los chicos cómo se fueron modificando algunos puntos de vista al comparar, por ejemplo, los criterios usados inicialmente para clasificar plantas, animales, ambientes o materiales y mezclas y los que son consensuados como aquellos más confiables y útiles desde una visión científica.

Por último, reiteramos una vez más que las sugerencias ofrecidas en este texto son sólo una muestra de algunas estrategias didácticas que pueden utilizarse en la escuela con el fin de alcanzar una alfabetización científica en el sentido expuesto en el planteo de los contenidos.

## 4.2. Orientaciones para la evaluación

Los investigadores Black y William (1998) sugieren cambiar la frase evaluación del aprendizaje por evaluación para el aprendizaje, acentuando el papel de evaluación como el de un insumo hacia la mejora. Desde esta mirada, la evaluación se piensa como elemento genuinamente formativo que les permita a los alumnos poder avanzar en sus aprendizajes (Furman y De Podestá, 2009):

Esto implica, por un lado, que se evalúa lo que se enseñó. Y, por otro, que la evaluación incluya tanto conceptos científicos (la dimensión de la ciencia como producto) como competencias científicas (la dimensión de proceso).

### Criterios de evaluación en el Primer Ciclo

Algunos criterios de evaluación del Primer Ciclo para aportar a la discusión institucional:

- ✓ Dialogan (diálogo como instrumento privilegiado en el abordaje de situaciones de convivencia y de conflicto en la relación con los demás) para construir colectivamente modelos científicos.
- ✓ Realizan experimentos simples en forma guiada; registran observaciones en diferentes formatos (palabras, números o dibujos); clasifican aplicando dos criterios a la vez y extraen conclusiones de lo observado en forma guiada.
- ✓ Comunican en forma oral y escrita la información sistematizada como resultado de las observaciones y del análisis de la información obtenida de fuentes bibliográficas y audiovisuales referidas a las particularidades del entorno natural.

- ✓ Basándose en su experiencia, formulan predicciones y explicaciones posibles de hechos cotidianos, o de los fenómenos en estudio.
- ✓ Sistematizan los nuevos conocimientos y elaboran explicaciones cada vez más cercanas a los modelos científicos básicos aceptados.
- ✓ Emplean instrumentos y aparatos sencillos (lupas, pinzas, mecheros, etc.), siguiendo instrucciones y atendiendo a normas de seguridad.
- ✓ Explicitan y contrastan sus ideas acerca de las observaciones, experiencias, uso de bibliografía, salidas de campo, redacción de informes, etc.
- ✓ Producen y comprenden textos orales y escritos acerca de las características y diversidad de los organismos, el propio cuerpo, el ambiente, los materiales y las acciones mecánicas, con palabras del vocabulario específico.
- ✓ Reconocen que los seres vivos poseen características distintivas, estructuras, funciones
- ✓ y comportamientos específicos relacionados con el ambiente en que viven, y que les permiten resolver sus necesidades vitales.
- ✓ *Identifican materiales de uso corriente, describen algunas de sus características y aplicaciones posibles y distinguen algunos cambios que facilitan su uso.
- ✓ Comparan y describen los cambios de estado en diferentes materiales y algunas formas posibles de separar mezclas de materiales.
- ✓ Identifican y describen algunas interacciones de la luz con los materiales, y establecen relaciones con sus posibles usos.
- ✓ Señalan la presencia de agua, aire, tierra, cielo y seres vivos en distintos paisajes, y distinguen algunos cambios que se producen en ellos.
- ✓ Reconocen, mediante la observación de diferentes paisajes, algunas formas en las que los seres humanos utilizan los recursos naturales.
- ✓ Interpretan las transformaciones del paisaje celeste causadas por los fenómenos meteorológicos y el movimiento aparente de los astros visibles.

**Criterios de evaluación en el Segundo Ciclo**

Algunos criterios de evaluación del Segundo Ciclo se proponen y podrían discutirse:

- ✓ Interactúan con el mundo natural a través de observaciones, exploraciones y diseños sencillos de indagación escolar, centrados en: seres vivos, el cuerpo humano y la salud, fenómenos

físicos, objetos y materiales diversos, fenómenos ambientales, meteorológicos, celestes y geológicos.

- ✓ Identifican las principales causas y múltiples consecuencias de las diversas problemáticas ambientales, sus dimensiones y actores sociales involucrados, recuperando el diálogo como instrumento mediador privilegiado en el abordaje de situaciones de interacción del hombre con su entorno.
- ✓ Interpretan y resuelven problemas significativos a partir de saberes y habilidades del campo de la ciencia escolar logrando una autonomía en el plano personal y social.
- ✓ Planifican y realizan exploraciones, en forma individual y/o grupal, indagando fenómenos naturales con sus alcances.
- ✓ Realizan observaciones, registran en diferentes formatos (gráficos, escritos) y comunican cuestiones sobre la diversidad, las interacciones y los cambios en la Tierra y en el espacio exterior.
  - ✓ Formulan "hipótesis" adecuadas a la edad y al contexto, frente a la ocurrencia de determinados fenómenos, las comparan con las de los distintos compañeros y con algunos argumentos basados en los modelos científicos, y diseñan diferentes modos de ponerlas a prueba.
  - ✓ Elaboran conclusiones a partir de las observaciones realizadas, la información disponible (en diversas fuentes), datos experimentales, debates y confrontación de ideas en clase dando las razones que permiten sostenerlas; reflexionan sobre lo producido y las estrategias que emplearon. Comunican los conocimientos a través de argumentaciones orales, producciones escritas y gráficas (individuales y/o grupales).
  - ✓ Producen y comprenden textos orales y escritos relacionados con las actividades de la ciencia escolar.
- ✓ Usan adecuadamente instrumentos y aparatos sencillos (lupas, microscopios, mecheros, etc.) siguiendo las instrucciones del maestro y atendiendo a las normas de seguridad.

## 5. BIBLIOGRAFIA

### 5.1 Fuentes de referencias

Resoluciones y Documentos
-Resolución CFE N° 24/07: Anexo I y II.
-Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Profesorado de Educación Primaria- Mayo 2008.-NAP del Nivel Primario

- COMISIÓN NACIONAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA MATEMÁTICA. 2007: Mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática: una prioridad nacional. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN, GOBIERNO DE ENTRE RÍOS. 1997. Diseño Curricular Educación General Básica EGB 1 y 2. Entre Ríos.
-……2010. Docentes estudiando. Dirección de Educación Primaria.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2008. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo. La Plata.
-Serie de Cuadernos para el aula. Ciencias Naturales. CFEC. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología de la Nación. Años 2006-2007(

ADÚRIZ BRAVO, A. (2001), Integración de la epistemología en la formación inicial del profesorado de ciencias, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

BENLLOCH, M. (COMP.) (2003), La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica, Buenos Aires, Paidós.

CHEVALLARD, Y. (1991), La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.

FOUREZ, G. (1994), Alfabetización científica y tecnológica, Buenos Aires, Colihue.

GIMÉNEZ, E. A. (1991), Bichonario. Enciclopedia Ilustrada de Bichos, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

IZQUIERDO, M. (2000), "Fundamentos epistemológicos", en: PERALES, F. Y CAÑAL, P., Didáctica de las ciencias experimentales, Alcoy, Valencia, Marfil.

JIMÉNEZ, M. P. (COORD.) (2003), Enseñar ciencias, Barcelona, Grao.

KAUFMAN, M. Y FUMAGALLI, L. (COMPS.) (1999), Enseñar ciencias naturales, Buenos Aires, Paidós. LACREU, L. (COMP.) (2004), El agua. Saberes escolares y perspectiva científica, Buenos Aires, Paidós. PERALES, F. Y CAÑAL, P. (2000), Didáctica de las Ciencias Experimentales, Alcoy, Valencia, Marfil. PRIETO, T. Y OTROS. (2000), La materia y los materiales, Madrid, Síntesis. PUJOL, R. (2003), Didáctica de las Ciencias en la Educación Primaria, Madrid, Síntesis.

SANMARTÍ, N. (2002), Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria, Madrid, Síntesis. 03_CN.qxd 5/10/06 6:53 PM Page 142 143

TIGNANELLI, H. (2004), Astronomía en la Escuela. Propuestas de actividades para el aula, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Eudeba.

INTERNET: se puede consultar el material titulado "Recursos para las áreas" en la página: www.educ.ar. Son de particular interés las Propuestas para el aula, del Programa Nacional de Innovaciones Educativas, (2002).

-Documentos de trabajo N° 4 y N° 7 de la secretaría de educación del Gobierno de la Ciudad autónoma de Bs. As. www.educa.ar

-Documento: Desarrollo actividad docente en las carreras de Profesorado de Enseñanza Primaria y Profesorado en Nivel Inicial en las asignaturas Ciencias Naturales y su didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Provincia de Río Negro. Rep. Argentina

Textos y publicaciones

-ADURIZ BRAVO, A (2001) Integración de la epistemología en la formación inicial del profesorado de ciencias. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.

-ADURIZ BRAVO, A., Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

-CURTIS HELENABARNES N. SUE, MASSARINI ALICIA, SCHNEK ADRIANA. Editorial MÉDICA PANAMERICANA. Edición 2006 Edición Número7

-CHANG, R., *Química*, México, McGraw-Hill, 1992

-CHEVALLARD, I. (1997) La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñando. Buenos aires, ED. AIQUE.

-FOUREZ, G. Alfabetización científica y tecnológica, Ed. Colihue, 1998.

-FUMAGALLI, L. (1993) El desafío de enseñar ciencias naturales. Buenos aires, Editorial Troquel.

-GALIANO, JOSÉ (2.008) Taller De Ciencias Naturales .Licenciatura en EGB 1 y 2 – Escuela para la Innovación Educativa - UNSE

-GIL PÉREZ, D.: (1983) "Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias". En: Enseñanza de las Ciencias, Vol. Nº 1, pp. 26-33.

-HALLIDAY DAVID Y ROBERT RESNICK. Física Editorial C.E.C.S.A. Edición 2003. Edición Número 5

-MARTÍN DEL POZO, R.: (1998) "La formación inicial de maestros sobre los contenidos escolares. El caso del cambio químico". Investigación en la escuela nº 35. pp 21-32.

-PORLÁN ARIZA, R.: (1997) "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores 1: teoría, métodos e instrumentos". Enseñanza de las Ciencias. Vol. 15, (2) 155 -171.

-PORLÁN ARIZA, R.: (1998) "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones". Enseñanza de las Ciencias. Vol. 16 (2) 271-288.

-RASSETTO MARIA J. (2002) La concepción de ciencias de los maestros de escuelas primarias". Tesis de Maestría en Didáctica. UBA – FCE UNC

-TIGNANELLI, H. (2004), Astronomía en la Escuela. Propuestas de actividades para el aula, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Eudeba.

Otros materiales de consulta

- A.A.V.V. "La Educación Ambiental en Entre Ríos. Estrategias y perspectivas". 2010. Programa Provincial de Educación Ambiental. Dirección de Planeamiento Educativo. Consejo General de Educación. Imprenta Oficial. Paraná.

- BACHMANN, L. 2008. La educación ambiental en la Argentina, hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

- BATTISTUTTI, M. T. 2010. Itinerarios por la intimidad del cuaderno de ciencias naturales. Publicado en: http://www.aprender.entrerios.edu.ar/recursos

- BATTISTUTTI, M. T. y J. ARIAS. 2009. Talleres de ciencias en la escuela. Un análisis de propuestas didácticas para el nivel Primario en la provincia de Entre Ríos, ponencia en 2º encuentro de innovadores críticos. San Juan.

- BATTISTUTTI, M. T. y M. G. MAIDANA. 2010. Una bitácora, un recorrido, una hoja de ruta…para seguir abriendo paso a la Educación Ambiental en la Escuela Primaria. En: La Educación Ambiental en Entre Ríos: Estrategias y Perspectivas. Programa Provincial de Educación Ambiental. Dirección de Planeamiento Educativo. Consejo General de Educación. Imprenta Oficial. Paraná. Págs. 68-77.

- BRAILOVSKY, A. y D. FOGUELMAN. 1998. Memoria verde: historia ecológica de la Argentina. Sudamericana, Buenos Aires.

- BOGGINO, N. 2004. El constructivismo en el aula. Homo Sapiens. Rosario.

- CHARPAK, G.; P. LÉNA e Y. QUÉRÉ. 2006. Los niños y la ciencia: La aventura de La mano en la masa. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.

- CHEBEZ, J. 1999. Los que se van. Albatros, Buenos Aires.

- FOLGARAIT, P. y A. FARJI-BRENER. 2005. Un mundo de hormigas. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

- FURMAN, M. 2004. Ciencia para chicos: experimentos en la cocina. Ediciones

Chicos.net. Buenos Aires

- FURMAN, M y DE PODESTÁ, M. E. 2009. La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Aique. Buenos Aires.

- GARCIA DE CERETTO, J. (2007). El conocimiento y el currículum en la escuela: el reto de la complejidad. Homo Sapiens. Rosario. Pág. 82.

- GELLON, G. 2008. Historia de la ciencia: un recurso para enseñar, El Monitor de la Educación, 16, págs. 32-34

- GOLOMBEK, D. y P. SCHWARZBAUM. 2004. El cocinero científico. Cuando la ciencia se mete en la cocina. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

# LENGUA

**LENGUA**

## 1- FUNDAMENTACIÓN

Los vínculos entre educación y la enseñanza escolar de la lengua y la literatura fueron configurando una relación compleja, que requiere ser asumida por la escuela actual, en una necesaria ampliación de la mirada.

Los énfasis en el desarrollo de saberes propios de la lengua y la literatura, han ido cobrando relevancia y centralidad, en tanto se pudo ir asumiendo la transversalidad que cobra este dominio, en su condición de medio para la construcción de todo aprendizaje, en todos los niveles de la escolaridad.

El Nivel Primario debe retomar en este sentido, su responsabilidad histórica de desarrollar como prioritarios los saberes inherentes a leer, escribir, escuchar y hablar, atendiendo a todas las determinaciones culturales donde el estudiante utilizaría los mencionados saberes. Se debe procurar la inclusión de los estudiantes en la cultura letrada de la que forman parte.

Las definiciones legales enmarcadas en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, los acuerdos federales establecidos en el CFE, los acuerdos complementarios federales, las normativas que la provincia de Catamarca pueda ir elaborando, así como los antecedentes de los pactos mencionados, interpelan al colectivo docente de esta jurisdicción, a la discusión y a la redefinición de un particular escenario educativo y social, de un nuevo sujeto que aprende, de una renovación necesaria del rol que el docente debe ejercer en su condición de enseñante, y de la preponderancia que debe cobrar el objeto lengua y literatura como saber a ser enseñado en el marco de determinadas situaciones organizadas por el docente para ello, atendiendo a la dimensión social de estos aprendizajes y no como mero contenido a transmitir.

El presente diseño, tiene como pretensión, sugerir un conjunto de saberes que actúen "*como referentes y estructurantes de la tarea docente*" (NAP-p. 6) en cada eje formativo, que promuevan actividades que tiendan a la construcción precisa de los mismos. La propuesta supone situar, por un lado, a la alfabetización inicial y avanzada en un marco que incluye las nociones de lengua y literatura como facultades cognitivas que le otorgan especificidad al estudio de las mismas. Por otra parte, también se propende a la asunción del atravesamiento de estas competencias en cualquier proceso de adquisición de conocimiento, por lo que debe ampliarse su condición de objeto de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, para constituirse como aprendizajes a ser desarrollados en todas las disciplinas del Nivel Primario.

En tal sentido, es responsabilidad de la Escuela Primaria poner a disposición del alumno situaciones que faciliten una apropiación concreta, real, de la compresión y la producción oral y escrita, con

adecuación a las situaciones, contextos y propósitos comunicativos, respetando la condición social de toda práctica comunicativa.

**1-1 LA LENGUA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR.**

"*La lengua, en tanto práctica social compartida por la comunidad supone sujetos activos que establecen su relación con la lengua antes y después y por fuera de la escuela y las situaciones de enseñanza. La lengua es para ellos instrumento para la tan mencionada comunicación pero además es configuradora de identidades sociales y constituye uno de los modos en que las personas desarrollan su subjetividad, se anclan al mundo y construyen múltiples miradas sobre él*" (Bombini, Gustavo: 2006:13).

A la hora de definir las perspectivas epistemológicas que regirán las decisiones pedagógicas, se suele recaer en reflexiones estrictamente disciplinares, teóricas, científicas, curriculares y didácticas. Sin embargo, toda perspectiva epistemológica se constituye también a partir de preguntas de corte cultural y político.

Históricamente, los paradigmas explicativos del dominio de la lectura y la escritura, oscilaron entre aquellos en los que el sujeto no era atendido prioritariamente, basados en un conductismo "duro" (enfoque por destrezas, enfoque funcionalista), y otros en los que si se reconocían las determinaciones impresas por el sujeto (genético constructivista, socio constructivista, etc.). Este contexto histórico educativo, convulsionado por tensiones que giran alrededor de la necesidad de repensar en la obligatoriedad, la inclusión, la calidad, la igualdad, la permanencia, nos obliga a situarnos desde una nueva mirada de los sujetos destinatarios de la educación.

Se requiere de una mirada que contemple las formas en que un sujeto vivencia la lectura y la escritura, a partir de su experiencia como sujeto social y cultural, superando la percepción que solo analizaba ambas capacidades como experiencias naturales, que se sucedían a partir de determinadas competencias innatas que volvían al alumno eficaz o no a la hora de aprender lengua y literatura.

Se hace necesario que cada giro epistemológico, se produzca teniendo en cuenta el objeto lengua y literatura en su condición de conocimiento escolar, con las formas que este estatuto le confiere, distinguiéndose del conocimiento científico, aunque sin dejar de atenderlo. La visión sobre la lengua y la literatura en la escuela primaria necesita tener en cuenta los procesos de actualización teórica, de consolidación conceptual, pero debe también transitar racionalmente por el proceso de configuración del conocimiento escolar. No es suficiente que se incluyan en cualquier producción curricular, nuevos paradigmas teóricos, sino que se debe pensar cuáles serían las formas complejas que cobrarían en instancias de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la formación docente, trayectorias

profesionales, prejuicios que los docentes tenemos para con nuestros alumnos, resistencias que los alumnos tienen frente al objeto lengua y literatura en este nuevo contexto histórico, determinaciones socio culturales.

Las últimas décadas se han constituido en un espacio histórico de múltiples aportes de conocimientos acerca del aprendizaje inicial y la enseñanza de la lectura y la escritura, plasmados en variadas propuestas didácticas y sostenidos en diversos marcos teóricos (enfoques psicogenéticos, socio histórico cultural y equilibrado, etc.).

*"Todos comparten la convicción de que la alfabetización inicial supone el ingreso, la apropiación y recreación de la cultura escrita, y que esto supone a su vez que las niñas y los niños participen, desde el comienzo de la escolaridad , de situaciones de lectura y escritura de textos completos en el marco de ricos intercambios orales (en los que el maestro tiene un rol activo en la enseñanza), y que en ese marco vivencien qué es la lengua escrita y para qué sirve, comprenden y se apropien del sistema alfabético de escritura – en pos del logro progresivo de su autonomía como lectores y escritores-."* (González S.; Gaspar M.- 2012:10)

Sin embargo, esto no ha venido sucediendo de manera profusa en la clase de lengua. Nuestros dilemas en relación a los cambios de paradigmas lingüísticos y de objetos de enseñanza no deben quedar en si la opción es gramática estructural o gramática textual, oración o texto, texto o discurso. Estas modificaciones no garantizan el cambio en la práctica.

Se sugiere entonces que cualquier enfoque parta de un pragmatismo situado en el aula misma. Pensar en qué hacen efectivamente los chicos en la clase de lengua y literatura: ¿Los alumnos leen, escriben, describen, analizan? ¿Esto se observa en la pizarra, en los cuadernos y en las planificaciones del docente, de la institución?

El proceso de constitución del conocimiento escolar y la definición de enfoques epistemológicos deben poner a dialogar las prácticas concretas de lectura, escritura y oralidad, con los avances teóricos acerca de la lengua y la literatura. Esto interpela al docente a sostener severamente una formación continua que lo mantenga actualizado, así como también al entrenamiento de la mirada analítica constante, acerca de lo que suceda en el aula en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Entonces, toda propuesta pedagógica de clase de lengua y literatura debe reflejar los afanes comunicativos que se persiguen a la hora de conocer, estudiar y usar la lengua, desarrollando a la vez la capacidad de adecuación a diferentes entornos comunicativos.

1-2 **Relevancia de su enseñanza en la escuela primaria**.

Las razones que justifican la presencia de la lengua y la literatura en el universo formativo del alumno deben partir del respeto del niño como un sujeto que posee el derecho absoluto al conocimiento escolar, a través de un proceso de enseñanza organizado que atienda a sus trayectorias escolares, a la diversidad de contextos y tiempos de aprendizaje, incorporando las TICs, configurando una tríada entre familia, escuela y comunidad, asumiendo el docente su condición de agente del estado, integrante de una institución que se constituye en un eslabón fundamental de la cadena que garantiza el derecho mencionado.

El desarrollo de las capacidades de comprensión y producción oral y escrita en la escuela debe alimentar uno de los propósitos fundamentales del nivel primario en relación al área: incorporar al niño en la cultura escrita, a partir de la expansión de los saberes que él ya trae consigo acerca de las prácticas del lenguaje. Es en este nivel dónde el niño debe poder vivenciar situaciones que le permitan comprender el carácter social del lenguaje, la adecuación a circunstancias y propósitos de toda intervención comunicativa, hablando y escuchando, leyendo y escribiendo en forma crítica y reflexiva, en el marco de una pluralidad cultural que el aula y la escuela misma supone.

Este desarrollo amerita el involucramiento, en diversas acciones de acompañamiento a los alumnos, de parte de todos los actores que participan del acto educativo. Es por esto que se hace necesario que:

Los docentes:

- Generen situaciones pedagógicas que interpelen a la formación de los alumnos como lectores, escritores, y hablantes competentes, autónomos y críticos.

Los directivos:

- Se formen y actúen como referentes pedagógicos, organizando y guiando el trabajo didáctico del equipo docente, apropiándose de un marco conceptual y metodológico acerca de la lengua y la literatura, supervisando el trabajo coherente y articulado del área, a través de toda la escolaridad primaria.

Las instituciones:

- Asuman la alfabetización como un proyecto escolar, en su condición de aportante al aprendizaje en todos los campos del saber, y de medio sustancial para la incorporación del niño al universo cultural.

- Organicen equipos de trabajo en cada ciclo, con formación en el área de lengua y literatura, que permita ejecutar el proyecto escolar de alfabetización, promoviendo el atravesamiento del aprendizaje de la lectoescritura en todas las áreas, sosteniendo las trayectorias escolares de los estudiantes.
- Asuman la unidad pedagógica del 1º y 2º año del Nivel Primario como parte del proyecto escolar de formación del niño, tomando en consideración la Res. 174/12, promoviendo y respetando los derechos del niño a iniciar su historia escolar en un clima de confianza en sus posibilidades como aprendiente, reconociendo el carácter procesual de la alfabetización inicial, y sus implicancias en las propuestas de enseñanza.
- Promuevan la circulación de la cultura escrita en el ámbito escolar, a través de soportes impresos y digitales.
- Propicien la reflexión constante sobre las propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura, a efectos de producir impactos en el desarrollo profesional docente y en el aprendizaje de los alumnos.

La concepción de la alfabetización como una manera de apropiación y recreación de la cultura que alberga al alumno, supone que la escuela lo incluirá en un proyecto pedagógico que lo interpele, a través de la oralidad, la lectura y la escritura, a acceder a distintos saberes emergentes no solo del campo de la lengua y la literatura, sino también de otros campos de conocimiento con los que se vincula en la institución escolar, para profundizarlos, compartirlos y retransmitirlos. Estos campos de conocimiento también deben poder contribuir con el proyecto alfabetizador, asumiendo la condición de este saber, como medio de enseñanza y aprendizaje de cualquier área, que cobra diferentes especificidades de acuerdo a los propósitos del espacio donde se lo use.

## 2- OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA LENGUA

Que el alumno:

- Se incorpore a la cultura escrita a través de la apropiación de la comprensión y producción crítica del lenguaje oral y escrito, adecuándolo a propósitos y circunstancias comunicativas concretas.
- Valore la diversidad de usos y formas lingüísticas como recurso fundamental de enriquecimiento lingüístico y social.
- Reconozca el carácter social de las prácticas del lenguaje.
- Comprenda las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación y forma de acceso a todo campo del saber.
- Descubra los propósitos que llevan a leer y escribir.

- Reconozca las orientaciones de la escritura.
- Conozca y use la ortografía de las palabras.
- Desarrolle procedimientos de lectura y escritura de textos completos.
- Explore y utilice diversos materiales y lugares de lectura, para ampliar conocimientos sobre la cultura escrita y adquirir hábitos de lector.
- Participe asiduamente en situaciones de escritura que les permitan producir textos completos y de diferentes géneros acordes al nivel. Que tome en consideración las características, primordiales del género y que tenga propósitos y destinatarios determinados.
- Reflexione sobre las producciones lingüísticas y sistematice las reglas de combinación y uso, para poder operar con ellas y así lograr una comunicación eficaz y socialmente valorada.
- Propicie la lectura asidua con gran variedad de textos literarios, perteneciente a diversos géneros y estilos.

**2.1.- OBJETIVOS DE 1° CICLO**

**Propósitos.**

***Durante todo el 1° Ciclo de la escuela primaria se promoverá el tránsito del niño por los fundamentos básicos de la alfabetización inicial, vivenciando situaciones que le permitan comprender la misma como un proceso fundamentalmente social, que supone también el aprendizaje de un sistema particular que es la lengua, junto con las reglas y estrategias de uso del mismo, reflexionando acerca de todas las unidades lingüísticas, partiendo de aquellas que poseen mayor sentido, para comprender que la pretensión sustancial de la lectoescritura es identificar y producir sentido. Esto supone que el alumno participe activamente de propuestas que le permitan comprender que se respeta y potencia sus saberes anteriores acerca de la lengua oral y escrita, que la escritura es lenguaje que le sirve para expresar sus ideas, pero también para crear y recrear mundos reales y ficticios. También se pretende que el niño pueda reconocer las diversas funciones de la lengua escrita y sus posibilidades de adecuación a diferentes propósitos comunicativos.***

Para ello, las situaciones de enseñanza propuestas estarán dirigidas a:

- Generar en el aula un espacio de producción de conocimiento que permita a los niños y niñas comprender las funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones comunicativas escritas, y prácticas sociales de intercambios orales.

- Integrar una comunidad de lectores y escritores, a través de la participación recurrente de los estudiantes en situaciones de lectura y escritura, en las que se atienda y respete sus propias posibilidades como intérpretes y productores de textos.
- Proponer situaciones de oralidad, lectura y escritura, que supongan la participación del niño/a de diversas situaciones que contemplen variadas oportunidades para leer y escribir textos con propósitos significativos y diferentes destinatarios, manteniendo el sentido que estas prácticas tienen fuera del ámbito escolar.
- Instalar en el aula un espacio de trabajo colectivo, que permita a los estudiantes actuar como lectores y escritores plenos desde el inicio de la escolaridad, interpelando respetuosamente los conocimientos que los niños traen como hablantes de un espacio social particular, y vivenciando el ejercicio de modificarlos para adecuarse a otras situaciones comunicativas progresivamente más complejas.
- Promover espacios áulicos de intercambio, que permitan al estudiante desarrollar la confianza para enfrentar los desafíos que imponen las situaciones de lectura y escritura, concibiendo el error como una instancia del aprendizaje.
- Generar las condiciones para que las niñas y los niños puedan participar de situaciones de lectura literaria, conociendo diversos autores y géneros.
- Proponer espacios de estudio que supongan la participación de situaciones pedagógicas en las que deban apelar a la lectura y la escritura como medios para acceder al conocimiento que se difunde en libros, artículos, revistas, internet, entre otros portadores.
- Proponer la actividad metalingüística, a fines de reflexionar, colectivamente, en forma constante acerca de los hechos del lenguaje, las particularidades de la lengua escrita, los elementos que constituyen nuestro idioma y las normas que regulan su uso.

**2-2.- .OBJETIVOS DE 2° CICLO**

**Propósito General:**

***Durante el 2° Ciclo de la educación primaria se intentará dar continuidad a prioridades pedagógicas centradas en las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, y se pondrá el énfasis en la profundización del proceso de sistematización del aprendizaje de la lengua como instrumento sustancial para los intercambios sociales, la construcción de vínculos sociales, el desarrollo de la vida de las comunidades y las instituciones del medio donde vive, y el acceso al patrimonio cultural. Desde***

***esta concepción y partiendo de un enfoque reflexivo, el aprendizaje de la lengua (el sistema, sus unidades, reglas y las posibles combinatorias), se propone como un medio para una progresiva y cada vez más adecuada respuesta a las necesidades de la lectura, la escritura y la oralidad según los contextos propios de cada práctica del lenguaje. El desarrollo de las capacidades que interpelan estos saberes disciplinares (sobre la lengua, sobre la norma, sobre los textos y los contextos) se van generando a partir de la reflexión sobre lo que se dice, se escucha, se lee y se escribe y sobre cómo se lo hace. Éste se configura como el eje desde el cual se plantea el análisis sistemático sobre las relaciones entre el lenguaje, la lengua y los textos: como herramientas de las que es menester apropiarse y dominar –mediante la acción reflexiva- para comprender y expresar (oralmente y por escrito) a otros, y para hacerlo de manera pertinente. Esta perspectiva tiene una incidencia decisiva en los procesos de selección de contenidos, en la propuesta didáctica y en la gestión de la clase.***

**Objetivos:**

- Proponer situaciones dónde se deban valorar las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, puntos de vista propios, conocimientos, sentimientos, emociones.
- Generar espacios de intercambio que impliquen considerar la lengua oral y escrita como instrumento privilegiado para el aprendizaje y la ampliación del universo cultural.
- Proponer situaciones que supongan respetar y demostrar interés por las producciones orales y escritos de otros.
- Generar acciones comunicativas en las que el estudiante aprenda a confiar en sus posibilidades de expresión oral y escrita.
- Proponer espacios de estudio que deriven en el respeto por la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.
- Instalar espacios de estudio que insten a los estudiantes a participar de diversas situaciones de escucha y producción oral empleando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.
- Promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que ayude al estudiante a comprender las funciones de la lectura y escritura por medio de la participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y escritura.
- Instalar espacios de lectura con distintos propósitos, de textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos, en distintos soportes, empleando las estrategias de lectura incorporadas.

- Organizar secuencias de trabajo que desarrollen progresivamente la formación del niño/a como lector/a de literatura a partir de la frecuentación, exploración y disfrute de numerosas obras literarias de tradición oral y de autor, y de la socialización de las experiencias lectoras.
- Compartir espacios de lectura de variedad y cantidad de textos por propia iniciativa, por indicaciones del docente y por sugerencia de otros lectores.
- Proponer situaciones de producción de textos orales y escritos en los que se pongan en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y características de los géneros abordados en cada uno de los años del ciclo.
- Proponer situaciones de escritura de textos atendiendo al proceso de producción de los mismos y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la normativa ortográfica aprendida en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.
- Promover espacios de reflexión acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales trabajados en cada año del ciclo.
- Sistematizar actividades que permitan ampliar y estructurar el vocabulario a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

## 3.- CONTENIDOS

### 3-1 CRITERIOS DE SELECCIÓN, SECUENCIACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.

Los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos que el presente documento explicita, parten de considerar a los mismos como saberes a enseñar y a aprender durante el proceso de alfabetización inicial y avanzada en el nivel primario, que aportarán al progresivo desarrollo de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo tanto incluyen conceptos, procedimientos, ideas, prácticas, valores, normas, actitudes, destrezas, habilidades.

Se propone una secuenciación que atienda al desarrollo progresivo de las capacidades comunicativas y expresivas en el campo de la oralidad y la escritura. Por otro lado se propone la complejización gradual del carácter instrumental del lenguaje que le permita al niño la comprensión del contexto natural, social, cultural y relacional que lo rodea.

Dos criterios fundamentales que rigen esta organización de saberes, y que debe tener correlato en el proceso escolar de selección, son **la diversidad y la continuidad** de los contenidos priorizados. Se deben crear condiciones de aprendizaje en la que los niños vayan teniendo aproximaciones recurrentes y cada vez más profundas de las prácticas del lenguaje, durante su recorrido por el nivel primario. Los niños deben participar reiteradamente y en instancias que progresivamente cobren mayores niveles

de complejidad, de situaciones de habla, lectura y escritura con diferentes propósitos, repensando las propuestas pedagógicas y el tiempo didáctico en que son ejecutadas.

Por otra parte, el presente documento se sujeta a los criterios de secuenciación que los NAPs proponen para el área:

- *El grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y escritura por parte de los alumnos.*
- *La inclusión progresiva de tipos y géneros textuales.*
- *La focalización de algún procedimientos o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.*
- *El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas.*
- *El grado de compromiso metalingüístico.*
- *El grado de tipicidad de los elementos analizados*.( NAP- 2006:30)

**3-2 EJES PROPUESTOS**

El diseño curricular del Área Lengua, está organizado en cinco "ejes".

- Comprensión y producción oral.
- Lectura
- Escritura
- Literatura
- Reflexión sobre la lengua (sistema, normas y uso) y los textos.

# Se tendrá en cuenta que en una planificación de la enseñanza, los ejes deben estar necesariamente interrelacionados.

**3-3 ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS POR EJE Y CICLO.**

CONTENIDOS CURRICULARES DE 1er CICLO

| UNIDAD PEDAGÓGICA | | |
|---|---|---|
| **PRIMER AÑO**<br>***EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL***<br>- Participación en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).<br>- Escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.<br>- Producción de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.<br>- Renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.<br>- Escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc., y otros géneros poéticos orales.<br>- Escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula. | **SEGUNDO AÑO**<br>***EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL***<br>- Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, **de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas**, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros).<br>- Escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.<br>- Producción de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.<br>- Re narración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.<br>- Escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales. | **TERCER AÑO**<br>***EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL***<br>- Participación en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros; **complementar, ampliar, refutar o aportar nuevas justificaciones a lo dicho por otro, reformulándolo en estilo directo o indirecto).**<br>- Escucha comprensiva de textos leídos o expresados asiduamente en forma oral por el docente y otros adultos: narraciones, descripciones de objetos, animales y personas**; instrucciones, (consignas de tarea escolar, entre otras) para llevar a cabo distintas tareas y exposiciones sobre temas del mundo social y natural.**<br>- Producción asidua de narraciones (**con inclusión de descripciones y diálogos**) y descripciones, y la renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos. |

| | | |
|---|---|---|
| ***EN RELACIÓN CON LA LECTURA***<br>- Frecuentación y exploración de variados materiales escritos en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).<br>- Lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.<br>- Lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).<br><br>***EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA***<br>- Escritura de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro –dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida–, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones. | - Escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.<br><br>***EN RELACIÓN CON LA LECTURA***<br>- Frecuentación y exploración de variados materiales escritos en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).<br>- **Lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos (de manera habitual y sistemática) de cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.**<br>- **Comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.).**<br>- **Lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman textos (en distinto tipo de letra) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).**<br><br>***EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA***<br>- **Escritura de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas** | - Escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.<br><br>***EN RELACIÓN CON LA LECTURA***<br>- Frecuentación y exploración de variados materiales escritos en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros**), localizando materiales de lectura en la biblioteca y orientándose a partir de los índices de los libros.**<br>- **Lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta**) o por el docente y otros adultos en voz alta (de manera habitual y sistemática): cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.<br>- **Comprensión de textos explicativos leídos en colaboración con el docente.**<br>- Comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.).<br>***EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA***<br>- **Escritura de diversos textos –narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y** |

| | | |
|---|---|---|
| ▯ Escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas. | **personales, esquelas**) en forma autónoma o en colaboración con el docente (discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro –dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida–, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones).<br>▯ **Escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos** (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), **respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.**<br>▯ **Participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.**<br><br>***EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA***<br>***(SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS***<br>▯ **Reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: palabras o frases con las que se nombran (¿qué o quién es?) o califican (¿cómo es?) algunos elementos de los textos, y la reflexión sobre las palabras y expresiones para ampliar el vocabulario**.<br>▯ **Reflexión sobre el vocabulario: formación de familias de palabras (palabras derivadas de una raíz común), en colaboración con el docente.** | **diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc.– que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone: separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página –renglón y margen–, colocar títulos), en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.**<br><br>***EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA***<br>***(SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS***<br>▯ Reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: palabras o frases con las que se nombran (¿qué o quién es?) o califican (¿cómo es?) algunos elementos de los textos; **palabras que dan cuenta de las acciones y aquellas que indican el lugar y el paso del tiempo en los textos narrativos; relaciones de sinonimia y antonimia entre las palabras; y la reflexión sobre las palabras y expresiones para ampliar el vocabulario**.<br>▯ Reflexión sobre el vocabulario: formación de familias de palabras (palabras derivadas de una raíz común) **para realizar reformulaciones en los textos** |

| | | |
|---|---|---|
| | **Uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: el punto. El uso de mayúsculas después de punto.**<br>**Reflexión sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de convenciones ortográficas propias del sistema (Ej.: bl, mp, que –qui, gue –gui, etc.).** | **escritos y para inferir significados en la comprensión.**<br>**Reconocimiento de sustantivos comunes (concretos) y propios, adjetivos (calificativos) y verbos de acción.**<br>**Uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: punto (y uso de mayúsculas después del punto), coma en enumeración y signos de interrogación y exclamación.**<br>Reflexión sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de algunas **convenciones ortográficas propias del sistema (Ej: mb, nr) y reglas sin excepciones (Ej: -z g -ces, -aba del pretérito imperfecto) y uso de mayúsculas.**<br>**Identificación de la sílaba tónica de las palabras**. |

| **CONTENIDOS CURRICULARES DE 2do CICLO** | | |
|---|---|---|
| **CUARTO AÑO**<br>***EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL***<br>Participación en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, entre otros), incluyendo un vocabulario acorde al contenido tratado y recuperando, al finalizar, el o los temas sobre los que se ha estado conversando. | **QUINTO AÑO**<br>***RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL***<br>Participación en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, ejemplificar, **dar su opinión y justificarla, solicitar aclaraciones,** formular preguntas y respuestas, entre otros), **incluyendo ejemplos, explicaciones y un repertorio léxico acorde al tema de conversación, como** | **SEXTO AÑO**<br>***EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL***<br>Participación en conversaciones sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, ejemplificar, dar su opinión y defenderla, solicitar aclaraciones, formular preguntas y respuestas, pedir opiniones, entre otros), incluyendo ejemplos, explicaciones y un repertorio léxico acorde al tema de conversación, |

| | | |
|---|---|---|
| Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del maestro, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).<br>Escucha comprensiva de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Esto requiere, en el caso de la narración, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la descripción, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia a características básicas de aquello que se describe. En las instrucciones seriadas (consignas de tarea escolar, reglas de juego, entre otras), el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones.<br>En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas y, con ayuda del docente, recuperar la información relevante.<br>Escucha comprensiva de exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con ayuda del docente, el tema, los subtemas, los ejemplos y las comparaciones incluidos; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en | **también las expresiones lingüísticas pertinentes para manifestar opiniones, acuerdos, desacuerdos o justificar las afirmaciones realizadas.**<br>Recuperar el o los temas sobre los que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito. Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del maestro, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).<br>**Participación en entrevistas para profundizar un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración del docente, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones) y realizarla teniendo en cuenta que podrá tener adaptaciones o reajustes; utilizar un vocabulario acorde al tema tratado. Recuperar, luego de la entrevista, la información más relevante y reflexionar acerca del proceso llevado a cabo.**<br>Escucha comprensiva de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. **Esto requiere, en el caso de la narración, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la descripción, identificar aquello que se** | como así también las expresiones lingüísticas pertinentes para manifestar opiniones, acuerdos, desacuerdos o justificar las afirmaciones realizadas.<br>Recuperar el o los temas sobre los que se ha estado conversando. Esto supone informarse previamente a través de la exposición del maestro y de otros adultos, de las lecturas seleccionadas o de la información aportada por el alumno.<br>Participación en entrevistas para profundizar un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración del docente, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones) y realizarla teniendo en cuenta que podrá tener adaptaciones o reajustes; utilizar un vocabulario acorde al tema tratado. **Tomar notas durante la entrevista (en lo posible grabarla)**, recuperar luego la información más relevante y reflexionar acerca del proceso llevado a cabo.<br>Escucha comprensiva de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Esto requiere, en el caso de la narración, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la descripción, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas y los momentos |

| | | |
|---|---|---|
| el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado a partir de lo registrado por escrito.<br>□ Producción de narraciones y re narraciones de historias no ficcionales que presenten el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas; que incluyan diálogos y descripciones de lugares, objetos y personas; y descripciones de personas, personajes, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.<br>□ Producción, con la ayuda del docente, de exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de textos y/o de otras fuentes de información, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección y el ordenamiento de la información, con inclusión de vocabulario acorde al tema tratado. Elaboración, con la ayuda del docente, de materiales de apoyo para la exposición. | **describe, las partes, sus características básicas, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia a esos aspectos. En las instrucciones seriadas (consignas de la tarea escolar, reglas de juego, reglamentos, entre otras), el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones. En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas, y recuperar, con la colaboración del docente, la información relevante.**<br>□ Escucha comprensiva de exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con la colaboración del docente, el tema, los subtemas y **recursos propios de la exposición** tales como ejemplos, definiciones y comparaciones; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.<br>□ Producción de narraciones y re narraciones de historias no ficcionales, caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellos, y **que incluyan diálogos directos e indirectos** y descripciones de lugares, objetos y personas; y descripciones de personas, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, | del proceso que se describe, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia a esas características básicas; en las instrucciones seriadas, el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones. En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas y recuperar la información relevante.<br>□ Escucha comprensiva de exposiciones orales realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con la colaboración del docente cuando la situación lo requiera, el tema, los subtemas y los recursos propios de la exposición tales como ejemplos, definiciones y comparaciones; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la colaboración del docente y/o con sus compañeros, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.<br>□ Producción de narraciones y re narraciones de historias no ficcionales, caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, que presenten el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas, y que incluyan diálogos directos e indirectos **–empleando adecuadamente los pronombres y los tiempos verbales–,** y descripciones de lugares, objetos y personas **(si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren**); y descripciones de personas, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario |

| | | |
|---|---|---|
| | incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.<br>□ Producción, con la colaboración del docente o de manera autónoma, de exposiciones individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de varios textos, **teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección y el ordenamiento de la información; con inclusión de recursos propios de la exposición,** tales como definición, ejemplo, comparación, y con un vocabulario acorde al tema tratado. Elaboración, con la ayuda del docente, de materiales de apoyo para la exposición. | apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra y que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.<br>□ Producción, con la colaboración del docente o de manera autónoma, de exposiciones individuales y grupales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de diversos textos provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, internet, documentales, entre otras),teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección, análisis, contrastación de distintas perspectivas y ordenamiento de la información, **y atendiendo a la distribución de los subtemas y al tiempo de la exposición del que se dispone.** Empleo de un vocabulario acorde al tema tratado que incluya vocabulario específico. Elaboración de materiales de apoyo. |
| ***EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA***<br>□ Participación en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura | ***EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA***<br>□ Participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético), de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del docente, estrategias de lectura | ***EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA***<br>□ Participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del |

| | | |
|---|---|---|
| (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– y la consulta del diccionario) y la recuperación de la información relevante de manera resumida. Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura.<br>□ Búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros).<br>□ Escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función | adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; **reconocer la intencionalidad del texto**; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras y la consulta del diccionario, entre otras); **reconocer algunos procedimientos propios del texto leído (ejemplos, definiciones y comparaciones, en el expositivo; secuencialidad, en el narrativo; turnos de intercambio, en la conversación; partes y características, en el descriptivo; sucesión del proceso, en el instructivo) y emplear, con la colaboración del docente, diversas estrategias para recuperar posteriormente la información importante de manera resumida**. Monitorear, con la colaboración del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y la relectura**. Leer frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica, con fluidez.**<br>□ Búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los | docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto, relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; **inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras y la consulta del diccionario, determinando, la acepción correspondiente**); reconocer procedimientos propios del texto leído y emplear diversas estrategias para recuperar posteriormente la información relevante de manera resumida según el propósito. Reformular el texto utilizando expresiones más generales y conectando adecuadamente las ideas. Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y la relectura. Leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica.<br>□ Búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. **Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página,** |

| | | |
|---|---|---|
| de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos(organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones ,puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero. Las "etapas" del proceso de escritura aquí enumeradas son recursivas, y no secuenciales o lineales.<br>Escritura de textos no ficcionales, con un propósito comunicativo determinado: narraciones presentando las personas, respetando el orden temporal y causal de las acciones e incluyendo descripciones (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); diálogos encabezados por un breve marco narrativo; descripciones en las que se respete un orden de presentación y se utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; exposiciones que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre; cartas personales3 respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre). En todos los casos, supone mantener el tema, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos), controlar la | índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros).<br>Escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; **tomar notas identificando las fuentes de consulta; seleccionar y jerarquizar la información;** redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y /o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero.<br>Escritura de textos no ficcionales con un propósito comunicativo determinado: narraciones, presentando las personas, respetando el orden temporal y causal de las acciones e incluyendo descripciones y diálogos (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); diálogos encabezados por un breve marco narrativo; descripciones en las que se respete un orden de presentación y utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; **exposiciones de al menos tres párrafos** | **entre otros), del manejo de los criterios básicos de clasificación o catalogación y de la consulta de fichas bibliográficas**.<br>Escritura de textos en el marco de condiciones que permitan conjuntamente con el docente, sus pares y/o de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico, **vincular la información presente en los textos de consulta, seleccionando de cada uno lo relevante o distintivo**, tomar notas jerarquizando la información e identificando las fuentes de consulta; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, **desarrollo del/de los tema/s, respeto de la forma, empleo del vocabulario**, organización de la oración, puntuación, ortografía, empleo de conectores). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, sus pares o en forma individual, a partir de las orientaciones del primero.8<br>Escritura de textos no ficcionales con un propósito comunicativo determinado: narraciones, presentando las personas, **respetando o alterando intencionalmente el orden cronológico (temporal), presentando causalidad de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, diálogos y descripciones que permitan caracterizar animales, lugares, personas a través de sus atributos más** |

| | | |
|---|---|---|
| ortografía, emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir un vocabulario adecuado que refiera al tema tratado evitando repeticiones innecesarias. | **que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones**; cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre). En todos los casos, supone mantener el tema, controlar la ortografía, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, raya de diálogo),emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias. Las "etapas" del proceso de escritura aquí enumeradas son recursivas, y no secuenciales o lineales. | **significativos y que den cuenta de las cualidades de objetos atendiendo a forma, color, tamaño, textura, brillo; exposiciones de más de tres párrafos que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones, definiciones, como así también que integren cuadros, esquemas, organizadores gráficos al texto escrito; cartas formales9 con distintos propósitos y destinatarios, respetando el registro formal y utilizando las frases de apertura y cierre adecuadas al mismo. Para todos los textos, supone mantener la idea expresada, controlar la ortografía, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, guión con valor de paréntesis, puntos suspensivos),emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias.** |
| ***EN RELACIÓN CON LA LITERATURA***<br>□ Lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, coplas, rondas, entre otras) y de obras | ***EN RELACIÓN CON LA LITERATURA***<br>□ Lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, romances, coplas, rondas, entre otras) y de obras literarias de autor (novelas, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras) para descubrir y explorar –con la colaboración del docente– el mundo creado y recursos del discurso literario, **realizar** | ***EN RELACIÓN CON LA LITERATURA***<br>□ Lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, mitos, fábulas, leyendas, parábolas, romances, coplas, entre otras) y de obras literarias de autor (novelas, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, entre otras) para descubrir y explorar –con la colaboración del docente el vínculo entre el mundo creado y los recursos del discurso literario y **entre el** |

| | | |
|---|---|---|
| literarias de autor (novela breve, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras) para descubrir y explorar –con ayuda del docente– el mundo creado y recursos del discurso literario, realizar interpretaciones personales, construir significados compartidos con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos), expresar emociones y sentimientos; formarse como lector de literatura.<br> Producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, entre otras posibilidades; textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos.<br>En todos los casos, supone la inclusión de recursos propios del discurso literario.<br>.<br><br>***EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA***<br>***(SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS***<br> Reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.<br> Reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales | **interpretaciones personales teniendo en cuenta los indicios que da el texto y las características del género al que pertenece la obra, expresar las emociones, construir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos); formarse como lector de literatura.**<br> Producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, **las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado,** incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades; textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos. En todos los casos, supone la inclusión de recursos propios del discurso literario.<br><br>***EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA***<br>***(SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS***<br> Reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y **están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.** | **texto y otros textos conocidos (del mismo autor, del mismo género, la misma temática, adaptaciones en otros códigos –historietas, cine–),** realizar interpretaciones personales teniendo en cuenta los indicios que da el texto y las características del género al que pertenece, como también expresar las emociones y sentimientos que genera la obra y compartir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos); formarse como lector de literatura.<br> Producción de textos orales y escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades; textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos. En todos los casos, supone la inclusión de recursos propios del discurso literario.<br><br>***EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA***<br>***(SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS***<br> Reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación. |

| | | |
|---|---|---|
| y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:<br>- formas de organización textual y propósitos de los textos;<br>- el párrafo como una unidad del texto;<br>- la oración como una unidad que tiene estructura interna;<br>- sustantivos, adjetivos y verbos: aspecto semántico y algunos aspectos de su morfología flexiva: género, número, tiempo (presente, pasado y futuro);<br>- distinción entre sustantivos comunes y propios;<br>- verbos de acción en pasado y conectores temporales y causales propios de los textos narrativos;<br>- uso del presente en los textos expositivos;<br>- verbos en infinitivo e imperativo para indicar los pasos a seguir en los instructivos;<br>- familias de palabras (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y para la ampliación del vocabulario (por ej.: diminutivos y aumentativos en relación con la intencionalidad del productor y ortografía de los sufijos correspondientes);<br>- relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión;<br>- adjetivos calificativos para caracterizar al sustantivo, advirtiendo su importancia en los textos;<br>- pronombres personales como elementos de cohesión textual; | ⍰ Reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:<br>- formas de organización textual y propósitos de los textos;<br>- el párrafo como una unidad del texto;<br>- la oración como una unidad que tiene estructura interna;<br>- **sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (por ej., no mencionar un personaje para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla);**<br>- **algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión (por ej., del núcleo del sujeto por medio de adjetivos y construcción preposicional), desplazamiento (por ej., el circunstancial delante del sujeto) y reemplazo de unidades (por ej., el sujeto de una oración por un pronombre personal) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por ej., focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ej., evitar repeticiones);**<br>- sustantivos, adjetivos, artículos y verbos: algunos aspectos de su morfología flexiva tales como género, número, persona, tiempo (presente, pasado y futuro), **y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad en el texto;** | ⍰ Reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear:<br>- formas de organización textual y propósitos de los textos;<br>- el párrafo como una unidad del texto;<br>- la oración como una unidad que tiene estructura interna; **las diferencias entre la oración bimembre y la oración unimembre**;<br>- sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (**por ej., omitir el sujeto para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla)**<br>- algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión (**por ej., del predicado por medio de circunstanciales**), desplazamiento (por ej., del verbo al comienzo de la oración) y reemplazo de unidades (por ej., un o.d. o un o.i. por el pronombre correspondiente) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por ej., focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ej., evitar repeticiones);<br>- sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, adverbios y pronombres personales en caso nominativo. Algunas variaciones morfológicas principales tales como género, número, tiempo, modos (indicativo e imperativo) y persona, las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto; |

| | | |
|---|---|---|
| - segmentos descriptivos y diálogos en las narraciones.<br>Conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación, lo que supone reconocer y emplear:<br>- las reglas generales de acentuación, lo que incluye separar las palabras en sílabas, identificar la sílaba tónica, los diptongos y clasificar las palabras según el lugar que ocupe la sílaba tónica;<br>- algunas reglas básicas del sistema de escritura (por ejemplo, no se emplea z delante de e-i; si se pronuncia la u entre la g y la i, se coloca diéresis; las palabras que empiezan con los diptongos ia, ie, ue, ui, se escriben con h; el sufijo -ívoro, -ívora se escribe con v);<br>- las reglas que rigen la escritura de diminutivos y el plural de algunas palabras (por ej.: luz/luces/lucecita);<br>- algunos homófonos (Ej: Asia/hacia, tuvo/tubo);<br>- usos de mayúscula;<br>- signos de puntuación: punto y aparte, paréntesis para aclaraciones, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo, dos puntos para los textos epistolares;<br>- palabras de alta frecuencia de uso (ej. haber, hacer, escribir, día, entre otras | - **los tiempos verbales propios de la narración – pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para narrar los hechos del relato; presente o pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos; presente para el diálogo– y los conectores temporales y causales usualmente relacionados con los distintos tiempos verbales;**<br>**- estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal);**<br>- el tiempo presente para marcar la atemporalidad en los textos expositivos;<br>- **formas condicionales en las consignas seriadas de cierta complejidad en los instructivos ("Si encontramos una palabra desconocida, tratamos de inferir sus significado a través de...");**<br>- adjetivos calificativos **para caracterizar los objetos, animales, personas y lugares, seleccionando sus atributos más significativos en la descripción**;<br>- **familias de palabras y procedimientos de derivación (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para la ampliación del vocabulario y/o para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra (por ej., sustantivos derivados de adjetivos: belleza, vejez, inteligencia**);<br>- pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual, pronombres exclamativos e interrogativos;<br>- **relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión**. | - los tiempos verbales propios de la narración – pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos del relato; pretérito pluscuamperfecto para narrar los hechos anteriores al tiempo del relato; presente y pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos, y presente para el diálogo– y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales;<br>- la estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal) y **los modos de expresar comparaciones;**<br>- el presente para marcar la atemporalidad y los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados en los textos expositivos;<br>- **pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual**;<br>- relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión;<br>- familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario (por ejemplo, el afijo "geo" en los textos de estudio).<br>**El conocimiento de reglas de acentuación, uso de letras y puntuación, y de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, lo que supone reconocer y emplear:**<br>**- tilde diacrítica (por ej., mi/mí, de/dé, si/sí, entre otros);** |

| | | |
|---|---|---|
| | Conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación, lo que supone reconocer y emplear:<br>**- casos especiales de acentuación: tildación de pronombres interrogativos y exclamativos, palabras con hiato (día, baúl);**<br>- **algunas reglas básicas (por ejemplo, las de los sufijos -ez,-eza, -bilidad, -encia, -ancia, -oso, -osa, -cida, -anza; las de los prefijos bi-, sub-, etc.);**<br>**- algunos homófonos (ej. haber/a ver, hay/ay, hacer/a ser);**<br>**- palabras de alta frecuencia de uso (por ejemplo, las correspondientes al vocabulario específico de las áreas curriculares: división, sílaba, célula, sociedad, entre otras).** | **- tildación de los adverbios terminados en "mente";**<br>**- algunas reglas ortográficas básicas, por ejemplo, las referidas a los afijos vinculados con el vocabulario especializado: hiper-, hipo-, hidro-, geo-, hema-, -logía, entre otros**;<br>- algunos homófonos, (por ej. hecho/echo, rayar/rallar, halla/haya, entre otros);<br>- signos de puntuación: coma para la aclaración y para la aposición;<br>**- palabras de alta frecuencia de uso (por ej. las correspondientes al vocabulario especializado de las áreas curriculares tales como ciudadanía, fotosíntesis, descripción, tecnología);**<br>**- mayúscula en tratamientos abreviados (por ej., Dr./Sr.) y en abreviaturas**. |

**4.- Orientaciones para la enseñanza y evaluación de la lengua y la literatura ¿Cómo enseño?**

Las orientaciones metodológicas hacen referencia a las guías, pautas o sugerencias que nos llevan a pensar o proponer los modos de hacer en el aula.

En el marco de los Diseños Curriculares las orientaciones metodológicas tendrán en cuenta los interrogantes universales de todos los docentes, referidos al *cómo enseñar* y su incidencia en el desarrollo de la persona; su formación integral, debe ser coherente con los objetivos planteados y a su vez con los contenidos que son los instrumentos para su consecución, y ajustarse a la situación real del alumno, a sus capacidades, intereses y necesidades.

**Orientaciones Didácticas para 1º Ciclo.**

**4-1 Alfabetización Inicial.**

Se sugiere que las clases de lengua sean pensadas como un espacio donde se plantean, permanentemente, prácticas concretas de lectura, escritura, habla y escucha. Se debe hacer de la escuela y del aula, un espacio donde pueda justificar su necesidad de integrarse a una comunidad de usuarios de la lectura y la escritura, donde tenga que argumentar para justificar sus ideas, donde tenga que corregir sus escritos para adecuarlos según determinados fines, usuarios, contextos de uso.

Se hace necesario que en el primer ciclo, a instancias del tránsito por la alfabetización inicial, se atienda al carácter procesual de la misma, repensando constantemente los tiempos escolares en función de los tiempos que supone toda práctica de lectura y escritura, respetando los necesarios acercamientos y alejamientos de los textos, su contextualización, los entretejidos intertextuales, paratextuales que implica todo acto lector, la planificación de la escritura, que supone otras lecturas, la escritura, los tiempos y dimensiones de toda actividad de revisión. Esta nueva percepción del tiempo se sostendrá, en este ciclo, en el marco de la unidad pedagógica.

Para lograr que los chicos se incorporen realmente a la cultura escrita, aproximándose a diversos autores y géneros, leyendo y escribiendo con diferentes propósitos, a través de diferentes estrategias de lectura y escritura, será importante que el docente proponga proyectos, itinerarios y secuencias de trabajo que contemplen:

- ✓ Conversaciones en el grupo total, o en pequeños grupos, en las que los niños puedan narrar y escuchar experiencias personales acerca de sus gustos y preferencias, anécdotas familiares.

- ✓ Conversaciones en las que los niños aprendan a pedir, a esperar sus turnos de habla, atendiendo y respetando los modos de hablar de sus compañeros, entendiendo este gesto como una necesidad para comunicarse mejor y no solo como una pauta de orden.
- ✓ Conversaciones con otros, guiadas, que sirvan para tomar decisiones, organizar experiencias, buscar acuerdos, compartir opiniones.
- ✓ Conversaciones a partir de instancias de lectura y escritura de diversos textos.
- ✓ Intercambios orales con distintos grados de formalidad entre hablantes y oyentes, en diferentes modalidades (en parejas, en grupos pequeños, con todo el grado).
- ✓ Conversaciones sobre las emociones y opiniones que genera la lectura literaria.
- ✓ Conversaciones a partir de la escritura compartida, en instancias de planificación (imaginar del relato, organizar de secuencias, describir personajes, discutir consignas de escritura), puesta en texto (buscar diversas maneras de decir o escribir una idea, dar vueltas las frases, buscar diversas palabras que describan con precisión los objetos, personajes, situaciones, procesos), y revisión (escuchar, comentar, sugerir nuevas modificaciones y fundamentarlas).
- ✓ Exposiciones que impliquen explicaciones simples, con soportes gráficos, apelando a argumentaciones sencillas.
- ✓ Relatos de historias de la comunidad, rimas, coplas, que permitan reconocer la literatura de autor y la de tradición oral, como modelos de producción de textos.
- ✓ Frecuentación y exploración de la biblioteca escolar, vinculándola con la biblioteca de la comunidad, de su propia casa.
- ✓ Organización de la biblioteca de aula.
- ✓ Participación de proyectos en torno a la biblioteca de aula, leyendo y conversando sobre las historias y los libros, explorando variados portadores textuales, comentando ilustraciones, elaborando recomendaciones.
- ✓ Lectura, junto con los chicos, de los nombres de los compañeros, de las actividades a realizar diariamente, la fecha, los títulos de los textos que leen, coplas, canciones, u otros escritos de fácil memorización. Estos deben aparecer en afiches pegados en las paredes del grado, y en copias distribuidas individualmente para cada niño.

- ✓ Lectura en el marco de un proyecto escolar, tomando como referencias las recomendaciones propuestas en los materiales “Para leer con Todo”, “Prácticas diarias de lectura”, etc.
- ✓ Lectura, durante varios días de la semana, con el docente, de cuentos maravillosos, tradicionales, contemporáneos, leyendas, poemas, canciones.
- ✓ Lectura en voz alta de poesías, chistes, curiosidades.
- ✓ Lectura, por parte del docente, de una novela corta, pertinente a las características de los chicos.
- ✓ Lectura, por lo menos una vez a la semana, de algunas noticias del ámbito local, nacional e internacional.
- ✓ Lectura, en colaboración con el docente, de textos que sirvan para aprender sobre plantas, animales, seres humanos, planetas.
- ✓ Lecturas exploratorias de libros, revistas y diarios, por lo menos una vez a la semana, en forma grupal, individual, con la ayuda del docente.
- ✓ Lecturas en las que se reconozca su condición de proceso, con actividades antes, durante y después de la lectura, e efectos de que los chicos se habitúen a esta forma de leer.
- ✓ Escritura del docente, delante de sus alumnos, en distintos soportes (pizarrón, papeles afiches, tarjetas), con propósitos diversos (guardar información para no olvidar, informar o comunicar, planificar tareas, recomendar lecturas).
- ✓ Escrituras diarias de los chicos, con ayuda del docente y/o de sus compañeros, del nombre propio y de los demás chicos del grado, de los títulos de los textos que se leen, otras producciones escritas que formen parte de las secuencias, proyectos y actividades habituales que se tengan planificadas: Titulares de noticias, recomendaciones de lecturas, rimas, cambios de finales de historias.
- ✓ Escritura con contextos comunicativos reales, con destinatarios concretos (carteles con sugerencias de lecturas, invitaciones, listas de asistencia, etc.), a fines de atribuirle a la escritura su significado social.
- ✓ Escritura de textos variados, que comprometan otras áreas del currículo.
- ✓ Escritura de textos completos (afiches, epígrafes, invitaciones, pequeños mensajes), y desde allí avanzar al trabajo con las unidades menores (palabras, sílabas, letras).

- ✓ Escritura en proceso, trabajando colectivamente la planificación, puesta en texto y revisión de lo que se produzca.
- ✓ Revisión organizada, guiada, de los textos que se producen, constatando los propósitos que han motivado la escritura, la adecuación gramatical de acuerdo a lo que ellos vayan aprendiendo, tratando de lograr la mejor versión que sean capaces de lograr.
- ✓ Revisión permanente de los textos leídos, dónde los chicos vuelvan constantemente a ellos a fines de resolver los problemas que la escritura les va planteando, apelando para ello a otras lecturas que les sirvan de referencia a sus escritos, para de esta manera ampliar sus posibilidades léxicas, maneras de decir y organizar su discurso.
- ✓ Reflexión sistemática, en instancias de lectura y escritura, sobre las palabras, las frases, a fines de ampliar el vocabulario, desarrollar estrategias de comprensión (significados de las palabras en textos concretos, a partir del cotexto, de la apelación a la familia de palabras, sus relaciones con otras palabras del texto, releyendo o avanzando en la lectura), y estrategias de producción (varias formas de decir lo mismo, frases más o menos precisas, adecuación al propósito, al destinatario, etc.).

**4-2 Orientaciones didácticas para 2° Ciclo:**

**Alfabetización Avanzada.**

Es sabido que cuando los alumnos ingresan al 2° ciclo, ya han empleado su lengua en el contexto escolar, para informarse, comunicarse, aprender, expresar ideas y sentimientos, inventar nuevos mundos, y aprender a relatar, a describir mejor y a opinar.

El desarrollo de la oralidad en los alumnos supone que en este ciclo siguen participando en el aula y en la escuela, en situaciones de juego del lenguaje y de conversaciones. Estas se van volviendo más complejas en la medida en que aparecen distintos temas, de complejidad igualmente creciente. Así mismo continúan participando en situaciones de escucha y producción de descripciones y narraciones; comienzan a desenvolverse frente a nuevos interlocutores, o frente a formatos más estructurados como la exposición oral; géneros que requieren el trabajo en colaboración con el docente y fuertes vinculaciones con la lectura y escritura.

- ✓ Conversaciones sobre temas de interés de los chicos, en el grupo total, en pequeños grupos, en parejas, desempeñando diferentes roles y estrategias, tomando y cediendo la palabra, asumiendo y defendiendo puntos de vista, intercambiando opiniones sobre lecturas compartidas, tareas en otras áreas, etc.
- ✓ Situaciones de intercambio oral con interlocutores no habituales (entrevistas a personas, relacionadas con temas de interés o de estudio).
- ✓ Exposiciones orales, vinculadas a instancias de aprendizaje.
- ✓ Conversación durante los procesos de escritura, sistematizando el antes, durante y después de la producción escrita.
- ✓ Escucha de géneros orales, a manera de reconocer sus características como modelos de producción de textos.
- ✓ Acceso, frecuentación y exploración de la biblioteca escolar.
- ✓ Organización de la biblioteca del aula.
- ✓ Participación de proyectos en torno a la biblioteca de aula, leyendo y conversando sobre las historias y los libros, explorando variados portadores textuales, comentando ilustraciones, elaborando recomendaciones.
- ✓ Lectura en el marco de un proyecto escolar, tomando como referencias las recomendaciones propuestas en los materiales “Para leer con Todo”, “Prácticas diarias de lectura”, etc.
- ✓ Lectura de textos de manera autónoma con distintos grados de fluidez continuando con ciertas prácticas habituales del ciclo anterior, como la lectura en voz alta por parte del maestro, ya que esos momentos de lectura compartida posibilitan el acercamiento a textos más largos, ricos y complejos que los que pueden abordar solos. Estos momentos son indispensables para seguir construyendo una comunidad de lectores.
- ✓ Lectura, en itinerarios organizados, de cuentos (realistas, fantásticos, de terror, de pícaros), leyendas, poesías, desarrollando estrategias de lectura.
- ✓ Lectura de textos que varíen gradualmente en extensión, profundidad, y temática, para aprender sobre las diferentes áreas curriculares y desarrollar estrategias de lectura específicas.
- ✓ Lectura en voz alta de poesías, anécdotas, fábulas, cuentos, obras de teatro, a fines de desarrollar fluidez y expresividad.

- ✓ Lectura de novelas (por parte del maestro, entre todos, elegidas por cada niño), para conocer el género, libros, autores, mundos creados, sostener la memoria de la historia, etc.).
- ✓ Participación asidua en situaciones que permiten compartir lo leído, las emociones que la lectura produjo y las opiniones y comentarios que genera para desarrollar el gusto por la lectura.
- ✓ Participación en situaciones de escritura colectiva, con el docente, en pequeños grupos y en forma individual. Los alumnos deben seguir aprendiendo a escribir textos más complejos por su extensión, por las características del género que enmarca la escritura, por los temas que se eligen, por los recursos que se ponen en juego (inclusión de diálogos, descripción, fundamentaciones, comparaciones, ejemplos, etc.). Al mismo tiempo a lo largo del 2° ciclo van desarrollando las posibilidades de la revisión de sus propios textos; así, no solo consolidan la práctica de la relectura y de la corrección de los escritos, sino que lo pueden hacer de manera más consciente, es decir, apelando a los conocimientos que han adquirido en la escuela.
- ✓ Escritura en situaciones que comprometan otras áreas del currículo, resumiendo, contando, reescribiendo, recomendando, describiendo.
- ✓ Participación en situaciones de escritura como proceso, planificando, poniendo en texto, revisando lo producido.
- ✓ Reflexión, en el marco de situaciones de lectura y escritura, sobre aspectos referidos al vocabulario, la puntuación, la organización de las oraciones, la adecuación del registro al género al que pertenece el texto, etc.: Es decir, los aspectos específicos que generalmente se ponen en juego a la hora de escribir o revisar.
- ✓ En cuanto a la literatura, una escuela que se propone la formación de lectores ofrece continuas oportunidades para que los niños lean textos literarios que varíen en cantidad y género.. El número y la variedad de obras leídas es fundamental ya que permite construir un horizonte de expectativas contra el cual se proyecta cada nueva lectura.
- ✓ En cuanto a la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos, los alumnos aprenden a reflexionar sobre el lenguaje en situaciones específicas en las que el foco de atención es la lengua o los textos. Para que esas situaciones sean productivas, es indispensable trabajar a partir de sus intuiciones, derivadas estas de su carácter de hablantes nativos de una lengua y de su contacto con textos diversos.

- ✓ En relación con la normativa (por ejemplo, la ortográfica), los alumnos necesitan para poder aprenderlas, variadas y sistemáticas situaciones de enseñanza a lo largo de toda la escolaridad, en las que puedan prestarles atención, preguntarse por la ortografía, confrontar sus escrituras con las escrituras correctas, aprender algunas reglas.

**4-4. ¿Cómo evaluar en lengua y literatura?**

"La alfabetización inicial tiene que garantizar que los chicos puedan leer y escribir palabras con autonomía, pero evaluar exclusivamente este aprendizaje es evaluar solo un aspecto de la alfabetización inicial. Son múltiples los aspectos sobre los cuales buscamos indicios y a los que atendemos cuando evaluamos este proceso. Entre otros, podemos mencionar los siguientes:

- ¿participa el alumno de las conversaciones en el aula?,
- ¿se interesa por los libros?
- ¿participa en situaciones de escritura colectiva de textos?,
- ¿sabe tomar el lápiz?,
- ¿escribe espontáneamente manejándose en el espacio de la página?
- , ¿se plantea dudas acerca de cómo se escriben las palabras?

En muchos libros y programas de estudio de didáctica, la evaluación está al final. Parecería ser un tema de tal complejidad que siempre ocupa el lugar de cierre. Porque, de alguna manera, aunque se haga el esfuerzo por recuperar el sentido genuino de la evaluación (orientar la toma de decisiones de enseñanza) parecería que con su sola mención se opaca la alegría de enseñar y de aprender.

El aprendizaje de la lectura y escritura es uno de los logros más poderosos e importantes en la vida. En los primeros años de la escolaridad se produce por parte de los alumnos y aún de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y escritura como raramente vuelve a darse en el resto de la educación formal respecto de otros aprendizajes.

Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas, poniendo a su servicio las concepciones, marcos teóricos y prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización. Es por eso que muchas veces, el foco de la evaluación en el primer ciclo y especialmente en primer año está puesto, generalmente, en ver si los niños "aprendieron a leer y escribir".

Por lo tanto el aprendizaje de los conocimientos implicados no se produce en etapas sucesivas sino simultáneamente, y estas etapas no son claramente delimitables.

Los aprendizajes no son siempre igualmente observables: en lengua, algunos aspectos son más “dóciles” para evaluar, es decir, permiten ser observados más fácilmente por medio de instrumentos sencillos (por ejemplo, escritura y lectura de palabras, ortografía, lectura en voz alta).

Otros aspectos (avance en el desarrollo de la oralidad y de la comprensión lectora, ampliación del vocabulario) se nos resisten, ya que cualquier grilla con aspectos a considerar es necesariamente incompleta y al mismo tiempo distorsiona el contenido mismo (por ejemplo: si todos los textos convocan distintos sentidos, ¿Cómo acceder a estos de manera fidedigna y cómo capturar esos sentidos en una grilla?).

No todos los niños llegan a la escuela con los mismos conocimientos y, aún en situaciones óptimas, es decir, en aquellas en donde todos los aspectos se tienen en cuenta, no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por esto, en función de lo evaluado, se debe contar con estrategias de enseñanza tan variadas como son las variaciones individuales y culturales que se manifiestan en el desarrollo de los niños.

Por todo esto, actualmente se sostiene la necesidad de evaluar combinando información cualitativa y cuantitativa, de cada niño y de todo el grupo, lo cual permite tomar decisiones respecto de la enseñanza y, también, de la acreditación

La Resolución Ministerial ECyT N° 1034/2011, de la Provincia de Catamarca, en sus “Orientaciones para la evaluación”, establece la necesidad de pensar propuestas que intenten flexibilizar el formato escolar, para dar mejor respuesta a los tiempos y necesidades “de niños y jóvenes: los boletines abiertos, las promociones asistidas, los grados de aceleración, las escuelas cicladas, los períodos de recuperación, entre otras, son propuestas dirigidas a alterar las condiciones de enseñanza y la organización clásica del formato escolar”.

Con respecto de la promoción de los alumnos se privilegiará una mirada ciclada del aprendizaje de manera de no discontinuar innecesariamente la trayectoria escolar. En este sentido, cada jurisdicción y cada escuela adoptarán las medidas necesarias para favorecer la efectiva apropiación de saberes para todos los alumnos desalentando la repitencia de modo de resolver dificultades en la apropiación de los mismos.

### 4-5 CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA 1° CICLO

Al finalizar el primer ciclo, el alumno, después de haber sostenido un tránsito organizado por prácticas de habla, escucha, lectura y escritura, en torno a la literatura, en el marco de proyectos y secuencias de tareas que tengan propósitos pragmáticos y comunicativos claramente definidos, debe lograr:

- Asumir la palabra con frecuencia y con pertinencia al tema del que se está hablando, en un registro más complejo que el oral cotidiano y cerca de la variedad estándar.
- Sostener la escucha activa de textos oralizados de extensión creciente, y recuperar la secuencia ordenada de los hechos, como también detalles relevantes para la descripción de los personajes y lugares.
- Manejarse con soltura en la biblioteca escolar o áulica, explorando y seleccionando qué leer a partir de conocimientos sobre el autor, el género o el tema; compartir con otros las lecturas, recomendar obras teniendo en cuenta los gustos del destinatario, aceptar o rechazar recomendaciones en función de criterios propios, cuidar los libros y ubicarlos en el lugar correspondiente después de leerlos.
- Seguir la lectura del docente por espacios de tiempo cada vez más prolongados.
- Expresar lo que comprendieron y lo que no comprendieron de manera cada vez más precisa.
- Opinar sobre los textos leídos y escuchar las opiniones de los demás.
- Situarse en espacios del texto donde es preciso ubicarse, para releer, para seguir la lectura, o pedir ayuda para hacerlo, manifestando claramente lo que están buscando.
- Reconocer autores, géneros y colecciones, y manifestar preferencias de lecturas.
- Compartir la lectura de algunos textos con el adulto, intentando hacerlo por sí mismos en algunos sectores y comentando lo que han leído.
- Identificar progresivamente indicios para la interpretación y la valoración de los textos literarios, más allá del mero gusto personal como única apreciación posible.
- Interpretar, comentar y seleccionar en las obras, partes o episodios de su interés y fundamentar sus preferencias.
- Valorar 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.

- Completar, a partir de instancias de reflexión, información que pueda no estar explícita en la obra (las motivaciones de los personajes, el emisor de un parlamento, las relaciones de causalidad, las connotaciones de algunos términos poéticos, etc.).
- Establecer relaciones entre 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.
- Reconocer la base alfabética de la lengua escrita, aunque persistan algunos errores ortográficos vinculados a la correspondencia grafofónica en palabras desconocidas, y segmentar correctamente todas las palabras de la oración.
- Producir textos adecuados a propósitos y destinatarios específicos, respetando las características de géneros variados.

### 4-6 CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA SEGUNDO CICLO

Al finalizar el segundo ciclo, el niño, después de ejercer efectivamente prácticas del lenguaje concretas propuestas por sus docentes, estará en condiciones de:

- Utilizar la lectura y la escritura para estudiar.
- Seleccionar, con seguridad y autonomía crecientes, los libros o entornos digitales o impresos en las que se encuentran materiales vinculados con los temas en estudio.
- Apropiarse y usar diversos sistemas de organización de información para el estudio.
- Explorar los textos apoyándose en diversos indicadores con el fin de localizar la información buscada.
- Definir criterios para decidir cuáles de los textos hallados pueden ser 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.
- Apelar 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.

- Leer de manera profunda los textos de estudio, focalizando el trabajo en definir los aspectos importantes de acuerdo con los propósitos y poniendo en juego progresivamente, las siguientes estrategias:
- Leer sin detenerse ante cada dificultad, para construir un sentido global del texto antes de analizarlo parte por parte.
- Realizar anticipaciones sobre el sentido del texto y buscan índices que les permitan verificarlas o corregirlas.
- Resolver colectivamente dudas sobre el significado de palabras, expresiones ambiguas o desconocidas apelando al contexto, relacionándolas con otras palabras, buscando en el diccionario.
- 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.
- Utilizar la escritura para apoyar la comprensión mientras leen. Apelan a 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.
- Producir textos escritos (de creciente extensión, complejidad y grado de formalidad) para comunicar los nuevos conocimientos adquiridos, atendiendo, entre otras, a las siguientes cuestiones:
- Decidir cuestiones inherentes al género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que no se incluirá, el orden de presentación de la información, etc. antes y durante la escritura, tomando en cuenta los propósitos y los destinatarios del texto.
- Dominar estrategias de progresión textual.
- Participar de actividades de relectura y revisión de textos propios y de los compañeros, mientras lo escriben hasta alcanzar un escrito que les resulte satisfactorio y adecuado a los propósitos y los lectores.
- Aportar, en instancias de escritura colectiva, distintos puntos de vista sobre diversos aspectos del tema, asumiendo críticamente las sugerencias recibidas y tomando decisiones sobre su incorporación a la versión definitiva.

- Elaborar y sostener breves exposiciones orales para comunicar lo aprendido, utilizando lecturas anteriores, apoyos visuales que colaboren con la comprensión del auditorio.
- Expresar opiniones de modo cada vez más fundamentado.
- Seleccionar recursos que los medios de comunicación utilizan para producir las noticias, avisos y artículos de opinión.
- Informar acerca del resultado de las reflexiones y conclusiones alcanzadas en el desarrollo de distintas situaciones sobre: las formas de exploración en distintos medios de comunicación sobre situaciones de interés social; 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.
- Participar 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.
- Seguir lecturas literarias realizadas por el docente, respondiendo preguntas sobre lo comprendido, participando en discusiones acerca de los sentidos de las obras literarias, avanzando progresivamente en la fundamentación de su opinión.
- Formular interrogantes sobre lo que leen o escuchan leer y estar dispuestos a responder los planteados por otros.
- Escuchar con atención la lectura del docente.
- Tomar la responsabilidad de leer algunos capítulos de textos largos por sí mismos y comentar lo que han leído; recuperar el hilo argumental cuando se retoma la lectura.
- Leer por sí mismos diversas obras literarias, construyendo progresivamente un itinerario de lectura propio.
- Seleccionar aceptando o rechazando de manera cada vez más fundamentada las sugerencias de otros lectores, identificando nuevos indicios para la interpretación y valoración de los textos literarios, superando el mero gusto personal como única apreciación posible.
- Expresar oralmente sus experiencias de lectura y escuchar las de sus compañeros, utilizando para ello comentarios y selecciones de partes o episodios de su interés.
- Fundamentar sus preferencias a partir de lo que dice el texto, sus conocimientos sobre el autor, sobre otros textos similares.

- Indagar acerca de 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.
- Inferir información que pueda no estar explícitas en la obra y que sea necesaria para su comprensión (motivaciones de los personajes y otras relaciones de causalidad en la narración, connotaciones de algunos términos poéticos, etc.).
- Sostener sus interpretaciones e intentar comprender las de sus compañeros.
- Establecer relaciones entre lo que se 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.
- Respetar consignas de escritura propuestas por el docente.
- Participar en situaciones de planificación colectiva de escritura, aportando ideas, formas de ordenar el texto, alternativas posibles.
- Utilizar sistemáticamente, diversas 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 omitió sobre lo que se quiere contar, describir, explicar, recomendar, etc.
- Identificar 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; detectando repeticiones innecesarias y probando diferentes recursos gramaticales para evitarlas.
- Superar dudas de normativa lingüística a partir de la reflexión sobre lo que se escribió.
- Participar activamente de proyectos que impliquen compartir experiencias literarias (antologías, talleres, concursos): aportando sus creaciones, desarrollando la apertura a las valoraciones que otros hagan de sus obras y compartiendo las propias.
- Atender las sugerencias del docente y de sus compañeros para revisar sus escritos.
- Asumir diferentes roles 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: 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.

**5- BIBLIOGRAFÍA**

**5-1. BIBLIOGRAFÍA PARA EL DOCENTE**

**TEXTOS DE BASE**

- NAP (1° a 6° grado) serie "Cuadernos para el aula".
- "Aportes" para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. De primero a sexto grado.

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, Nº 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.
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*, 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 (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, Nº 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 *Projeto*. *Revista de Educacao*, Año 3, Nº 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, Nº 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, Nº 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.
Diseño Curricular de Educación Primaria | Primer Ciclo | Prácticas del Lenguaje | 167
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-Vygotsky: 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.chicosyescritores.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, GB1, 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

**Autores regionales sugeridos:**

- *FRANCO, Luis. El zorro y su vecindario*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1976
- *FRANCO, Luis Biografías animales*. Buenos Aires: Peuser, 1953.
- *FRANCO, Luis Pan 1937- 1947*. Buenos Aires: Suma, 1948.
- *FRANCO, Luis Coplas*. Buenos Aires, 1921
- *FRANCO, Luis Poesía de Luis Franco, antología*. Buenos Aires: EUDEBA, 1965
- AZAR DE SUAREZ HURTADO, María Emilia. Antología. 2006.
- Esquiú, Fray Mamerto.
- Espeche, Federico
- Lafone Quevedo, Samuel.
- Quiroga, Adán
- Gardel, Julio Sánchez.
- Carrizo, Juan Alfonso.
- Quiroga, Carlos B.
- Ponferrada, Juan Oscar.
- Vera, Juan Pablo.
- Villafuerte, Carlos.
- Olmos Pbro., Ramón Rosa.
- Madueño de La Vega, Sara.
- Pais, Federico Emiliano
- Marta Isabel Villarroel, "Proditio". Ed. Noches Blancas. 2015

**Otros textos sugeridos:**

- Educ.ar, Portal educativo del estado argentino, Recursos Educativos, Área Lengua.
- Lerner, Delia "El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.

- Lerner Delia ¿Es posible leer en la escuela?
- ¿Primeras letras o primeras lecturas? Berta Blaslavsky-2004
- Una introducción a la Alfabetización temprana –Bs. As- Fondo de Cultura Económico.
- Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro- Bs. As 1.999. Fondo de Cultura Económico.
- Niños y maestros por el camino de la alfabetización- Ana María Borzone de Manrique- 1° Edición Bs. As Red de Apoyo escolar 2004.
- La Alfabetización Inicial "Un desafío para la permanencia de los niños en la escuela". Plan Social Educativo.
- Entre docentes (lecturas para compartir).2.009 Ministerio de Educación de la Nación.
- Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela. Plan Social Educativo- Emilia Ferreiro y colaboradores.
- Módulos 1 a 8 "Serie temas de Alfabetización". Ministerio de Educación de la Nación 2.011.
- Ver biblioteca de literatura infantil (P.I.I.E).


**5-2 BIBLIOGRAFÍA PARA LOS NIÑOS**


- Se sugiere la utilización de todos los textos existentes en las escuelas, aportadas por los Programas Nacionales de Lectura, especialmente las "Colecciones de aula de 1º y 2º ciclo", y las recomendaciones de organización de itinerarios y secuencias que se encuentran en los Programas "Para leer con todo" y Práctica diaria de la lectura en las escuelas".

# MATEMATICAS

**MATEMATICA**

"Un gran descubrimiento resuelve un gran problema, pero en la solución de todo problema, hay cierto descubrimiento…. El problema que se plantea puede ser modesto; pero, si pone a prueba la curiosidad que induce a poner en juego las facultades inventivas, si se resuelve por medios propios, se puede experimentar el encanto del descubrimiento y el goce del triunfo. Experiencias de este tipo, a una edad conveniente, pueden determinar una afición para el trabajo intelectual e imprimir una huella imperecedera en la mente y en el carácter".

George Pólya

**FUNDAMENTACIÓN**

El aprendizaje Matemático presupone la adquisición de un conjunto de instrumentos poderosos para explorar la realidad, representarla, explicarla y predecirla a través distintas formas de actividad. Pensada en razón de su enseñanza y de su aprendizaje, debe ser considerada más como proceso de pensamiento que como acumulación de información.

La destacada pedagoga cubana Rosario Martínez Verde, plantea: "Aunque se seleccione racionalmente lo que los alumnos deben aprender, aunque se empleen los métodos y los medios de enseñanza más afectivos para hacer más rápido y sólido el aprendizaje, si no se enseña a los alumnos a aprender por sí mismos, en el futuro no podrán solucionar los problemas que la vida les proporcionará. Para que aprenda matemática es necesario que haga matemática: ante una situación problemática, el alumno muestra asombro, elabora supuestos, busca estrategias para dar respuestas a interrogantes, descubre diversas formas para resolver las cuestiones planteadas, desarrolla actitudes de confianza y constancia en la búsqueda de soluciones."

El saber ya no consiste en adquisiciones evolutivas que impliquen arribar al siguiente estadio, sino que está formado por los conocimientos matemáticos que la sociedad considera válidos y necesarios para una adecuada inserción sociocultural del alumno. El aula ya no es un laboratorio sino un espacio para la enseñanza y el aprendizaje.

La resolución de problemas permitirá que los estudiantes activen su capacidad mental, entrenen su creatividad, reflexionen y mejoren su proceso de pensamiento. De esta manera las resoluciones de los distintos tipos de situaciones problemáticas no son sólo un objetivo de aprendizaje de las matemáticas, sino un medio por el cual se aprende matemática.

**PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA**

La finalidad que se le atribuye a la formación matemática es la de favorecer, fomentar y desarrollar en los alumnos la capacidad para explorar, formular hipótesis y razonar lógicamente, así como la facultad de usar de forma efectiva diversas estrategias y procedimientos matemáticos para plantearse y resolver problemas relacionados con la vida cultural, social y laboral. El concepto de transposición didáctica presupone la idea del saber científico y de manipulación sobre el mismo. Chevallard (1991) sostiene, el objeto de saber se transforma para convertirse en objeto a enseñar. Incluso, luego de su designación como objeto a enseñar, continúa la transposición de éste, ahora como objeto de enseñanza, para luego convertirse en objeto enseñado.

**Joseph Gascón** (1994)plantea sobre este tema: *"la función que se asigne a la resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas, depende, por una parte, del modelo epistemológico implícito que sostiene la noción de problema de matemática y, por otra, de lo que en cada caso se crea que significa 'enseñar' y 'aprender matemática'"*.

Los múltiples aspectos que permiten poner en juego los diferentes problemas posibilitan la adquisición de variadas significaciones de los conceptos. Si queremos que los alumnos aprendan matemática haciendo matemática, deberemos organizar situaciones que los enfrenten a genuinos problemas, que les permitan utilizar sus conocimientos previos, elaborar conjeturas y ponerlas a prueba. Ese conjunto de propuestas con una secuencia adecuada, la correcta intervención docente, la apropiada gestión de clase, junto a la interacción social de los alumnos configuran las prácticas con las que se construirá el sentido de ese concepto.

Podemos predecir que sin conexión no hay comprensión, o las conclusiones arribadas por parte de los educandos son débiles y deficientes. El Diseño Curricular ofrece una visión constructivista socio-critica de las matemáticas. Es prioridad de esta nueva propuesta despertar y desarrollar en los estudiantes la indagación y el fruto por empezar procesos de búsqueda para satisfacer problemas, la creatividad para formular conjeturas, la flexibilidad para utilizar distintos recursos y la autonomía intelectual para enfrentarse a situaciones desconocidas; asimismo, asumir una postura de confianza en su capacidad de aprender, generando de esta manera situaciones de ambientes pedagógicos sustancialmente enriquecedores.

Tal como expresa Davis Perkins: “Existe una diferencia entre tener cierta información en la propia cabeza y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta; entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; entre mejorar el propio desempeño en una tarea determinada y darse cuenta de que uno lo ha conseguido”.

**Relevancia de su Enseñanza en la Escuela Primaria**

Esta propuesta pretende actitudes distintas frente al conocimiento matemático e ideas diferentes sobre lo que significa enseñar y aprender, sustenta para la enseñanza del área la resolución de problemas como eje vertebrador y transversal del aprendizaje. Pensando el valor formativo, el desarrollo de sentido crítico, la autonomía intelectual y el pensamiento lógico, el valor instrumental como herramienta para enfrentar y resolver situaciones y avanzar en el proceso de aprendizaje y su valor social para interpretar e interactuar con el entorno. Aprender matemática es una actividad intelectual su premisa es disponer de un conocimiento tanto de herramienta y de objeto. Cuando se piensa en resolver un problema se le está dando a la matemática la categoría de herramienta, cuando se la piensa como objeto científico, se le está dando el significado teórico.

“Los problemas deben ser, sobre todo, situaciones que permitan desencadenar acciones, reflexiones, estrategias y discusiones que lleven a la solución buscada, y a la construcción de nuevos conocimientos, o al reforzamiento de los previamente adquiridos”. El docente debe dar la oportunidad a los alumnos a desarrollar el pensamiento matemático, el “hacer matemáticas”. Como dice Luis Roberto Dante (2002) , “enseñar a resolver problemas es más difícil que enseñar conceptos, habilidades o algoritmos matemáticos. No es un mecanismo directo de enseñanza, pero sí una variedad de procesos de pensamiento que necesitan ser cuidadosamente desarrollados por el estudiante con el apoyo e incentivo del docente”.

El docente, generara los espacios para que los alumnos puedan desplegar diferentes estrategias para resolver la situación, poner en juego ideas, buscar diversos caminos de resolución, formular respuestas aunque sean erróneas, tener la oportunidad de corregirlas, debatir sobre una afirmación, poder probarla o rechazarla, comparar la economía matemática, determinar caminos elegidos, analizar la razonabilidad de un resultado.

"… la didáctica no consiste en ofrecer un modelo para la enseñanza sino en producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba cualquier situación de enseñanza, y corregir y mejorar las que se han producido, formular interrogantes sobre lo que sucede" (1993). Guy Brousseau.

**PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE MATEMATICA EN EL PRIMER CICLO**

- Generar un ambiente pedagógico enriquecedor, tal que el aprendizaje se concentre en el desarrollo y la integración de la construcción de pensamiento matemático y la apropiación del hacer matemático. Teniendo en cuenta las distintas necesidades de los alumnos para desarrollar confianza, autonomía, pensamiento crítico y reflexivo, convirtiéndose en una posibilidad de evolución para los estudiantes y no un obstáculo en la vida de los mismos.
- Proponer situaciones que reconozcan y construyan el conocimiento matemático en contexto significativo, a través de experiencia concretas de resolución de problemas, que permitan disfrutar de los aspectos creativos, estéticos o utilitarios y confiar en sus posibilidades, brindando el espacio de que exploren, investiguen, debatan, validen, comuniquen y valoren los resultados; promoviendo la interacción y la oportunidad de construir modificar e integrar sus ideas.
- Incorporar el aprendizaje activo e interactivo posibilitando vincular los conocimientos de la matemática entre sí y con los de otras áreas del saber.

**OBJETIVOS PRIMER CICLO:**

En el proceso de enseñanza se debe tender a un trabajo matemático autentico donde el uso de las situaciones problemáticas contextualizadas es fundamental para:

- ✓ Desarrollar el concepto de número, poder utilizarlo en diferentes situaciones, conteo, relaciones numéricas, sistema de numeración posicional, comprender los significados de las operaciones básicas, desarrollar y utilizar estrategias de cálculo y estimación.
- ✓ Identificar y ampliar en el reconocimiento de las figuras geométricas en su entorno natural o cultural y en algunas relaciones básicas para describir la realidad y desarrollar

nuevas posibilidades de acción, se reforzara la ubicación en el espacio, la visualización espacial y se iniciara en el uso del vocabulario geométrico elemental.

- ✓ Brindar las herramientas cognitivas que permitan adquirir una noción apropiada del sentido de la medida, para realizar mediciones , estimaciones y comparaciones de diversas medidas y utilizarlas en diferentes contextos

**PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN EL SEGUNDO CICLO**

- Ofrecer oportunidades para que afirmen y amplíen su adquisición del conocimiento, mientras estructuran, reestructuran su comprensión, generando la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones en el hacer matemático.
- Favorecer el trabajo colaborativo y motivar la producción como proceso de construcción, potenciando y apreciando el lenguaje matemático para traducir gradualmente sus experiencias a representaciones más abstractas, accediendo a un trabajo autónomo y comprometido.
- Utilizar de forma adecuada los medios tecnológicos tanto en el cálculo como en la búsqueda, tratamiento y representación de informaciones diversas., apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas.

**OBJETIVOS SEGUNDO CICLO:**

En el proceso de enseñanza se debe tender a un trabajo matemático autentico donde el uso de las situaciones problemáticas en la construcción de nuevos conceptos es más significativo para:

- Incrementar cálculos operatorios de números naturales, fraccionarios y decimales, y adquirir habilidades para reconocer, analizar, leer, comprender y utilizar las diferentes representaciones de los números para el caculo y la estimación en desiguales contextos.
- Elaborar y utilizar instrumentos y estrategias personales de cálculo mental y medida, así como procedimientos de orientación espacial, en contextos de resolución de problemas, decidiendo, en cada caso, las ventajas de su uso y valorando la coherencia de los resultados

- Reforzar y ampliar las formas geométricas las propiedades y las relaciones básicas entre ellas, incluyendo la estimación y el cálculo de perímetro y áreas como formulas básicas de las figuras planas, rescatando y fortaleciendo la intuición y experimentación para acrecentar los conocimientos geométricos
- Profundizar la importancia y la utilización del proceso de medir en diferentes expresiones que requieran estimar y calcular medidas, para el área y las demás disciplinas. Generar espacio para la comprensión y estimación del sistema métrico decimal.

**CONTENIDOS CRITERIOS DE SELECCIÓN, SECUENCIACION Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

Se considera la integración de los contenidos su funcionalidad, utilidad y el carácter formativo teniendo en cuenta las características cognitivas y modo de aprendizaje propios de cada una de las etapa escolar, asumiendo la formalización disciplinar de las distintas partes o dimensiones de la matemática cuyos conocimientos orden interrelacionan y secuencian principios organizativos derivados de su estructura.

Los conocimientos deben ayudar gradualmente a comprender e interpretar el medio que los rodea y adecuarse a él, para construir una sólida visión de ellos y desarrollar la capacidad de razonamiento y comunicación, su tratamiento ha de ser sucesivo con diferentes grados de complejidad, no significa disminuir su nivel, sino trabajar menos tiempo pero con mayores niveles de profundidad, reemplazando el aprendizaje pasivo por el activo y auto dirigido, garantizando una secuencia sistemática y lógica.

Esta propuesta apunta a privilegiar contenidos, capaces de crear un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes, nuevas maneras de estructurar el conocimiento matemático para lograr procesos de aprendizaje significativo, considerados como mediación necesaria e imprescindible en el transcurso de concreción de los propósitos educativos y como creadores de significados, que posibilitan el crecimiento personal.

La resolución de problemas para la construcción del conocimiento matemático debe tener un tratamiento continuado a lo largo de toda la etapa, y, no es por lo tanto propio de un ciclo o de otro, sino que debe presidir todas las situaciones de aprendizaje. Logrando así un

conocimiento de modo integral a lo largo de la etapa otorgando unidad funcionalidad y sentido a lo aprendido.

La Resolución 174/12 considera que en los dos primeros años del nivel se constituye como un bloque pedagógico, por lo que es necesario implementar un formato escolar que habilite ese modo de concebir esos primeros pasos por el nivel partiendo de una concepción renovada y actualizada del sujeto que aprende y de los procesos que se ponen en juego en el acto de enseñar y aprender en una organización como la escuela

En su artículo 22 expresa que en el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza en especial la alfabetización inicial ,el cumplimiento de los contenidos curriculares ,la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto dela enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria.

**ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS**

Se pretende una matemática articulada, de conceptos y procedimientos específicos integrados a partir de ideas y métodos cuya construcción y ampliación es el resultado del quehacer matemática, otorgando un tratamiento global y secuenciado de estos aspectos a lo largo de toda la etapa, los contenidos se organizan en tres eje :

- ✓ Número y Operaciones
- ✓ Geometría y Espacio
- ✓ Medida

Al organizar unidades de trabajo es recomendable plantear en forma articulada los contenidos propios de cada eje y los de los diferentes sub-ejes, teniendo en cuenta cuales pueden desarrollarse paralelo y cuales debieran preceder a otros, y también que, para resolver muchas situaciones, es necesario recurrir a conocimiento de distintos campos.

Se procurara que amplíen la visión y los conocimientos que poseen poniéndolo es en situación de que exploren de manera activa tanto desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa favoreciendo las relaciones que se establecen configurando las nociones y prácticas que queremos que aprendan

El primer tramo de la educación matemática en la escuela primaria, refiere al el eje número y operaciones, este debe ofrecer el dominio de los conceptos y procedimientos

matemáticos fundamentales , robustecer el sentido numérico, comprender y utilizar la estructura del sistema de numeración y potenciar la representación múltiple de números , números naturales en distintas situaciones y el análisis del valor posicional de las cifras como así también que indaguen sobre los primeros significado de las operaciones básicas utilizando las propiedades y relaciones entre suma resta multiplicación y división tanto en la inclinación hacia el cálculo como en la resolución de situaciones problemáticas ubicadas en diferentes contextos reales para los alumnos.

Es relevante potenciar el cálculo mental y la estimación para activar procesos cognitivos y generar un repertorio numérico, que permita debatir su conveniencia y economía, es decir, para que puedan determinar en qué ocasiones será necesario apelar a resultados exactos o realizar cálculo aproximado tratando de alcanzar a lo largo toda de la trayectoria escolar un equilibrio entre comprensión conceptual y competencia en el cálculo. Por otra parte, la posibilidad de operar comprensivamente con números más grandes estará ligada al trabajo previo de memorización y establecimiento de relaciones entre los cálculos de un repertorio básico de sumas y productos, se profundiza la construcción de conceptos significativos favoreciendo la percepción de la utilidad de las matemáticas

En el segundo ciclo se refuerza el sentido numérico, el número es tema principal por lo que es necesario abordarlo desde los distintos estilos de aprendizaje su importancia radica que tiene conexión con los otros ejes y demás áreas , además se avanza en el dominio de acción mediante números naturales y la incorporación de los números decimales y fraccionarios, se introducen nuevos procedimientos operatorios, se desarrolla el algoritmo euclidiano, se enfatiza el aprendizaje de las relaciones entre las operaciones y las distintas clases de números, con la presencia de más propiedades y mayor nivel de abstracción.

El trabajo en el segundo eje hace referencia a la geometría y el espacio, nociones que se pueden desarrollar sin un conocimiento numérico, por lo que su tratamiento puede iniciarse desde el comienzo del año escolar.

El eje permite establecer conexiones con las percepciones e intuiciones del entorno, por su relación con lo visual y la manipulación física de objetos. Las referencias espaciales se profundizaran y se articularan progresivamente, avanzando en el tamaño del espacio El movimiento se introduce por croquis y planos sencillos, que consigne inicio y final del recorrido que permita describir e interpretar relaciones, ubicar y cambiar posiciones de objetos en relación

con uno mismo y con un sistema de referencia que permita a lo largo del segundo ciclo ir , evolucionando hacia representaciones convencionales en función de este

Paralelo se estudian las formas de dos y tres dimensiones, para ello es bueno comenzar a trabajar con las figuras y los cuerpos sin relacionarlos necesariamente con objetos del mundo sensible.

La geometría refiere al estudio de las características de las figuras geométricas ,se privilegia un enfoque que busca dar sentido la relación geométrica con los entornos del espacio y la forma, que potencien los procesos de visualización clasificación construcción y argumentación, observando los objetos geométricos como patrones de fenómenos real. Es necesario generar un trabajo áulico que promueva la reproducción de las figuras y el trazado a mano alzada o con ayuda de instrumentos, así como su reconocimiento y propiedades, se busca desarrollar la visualización manipulación y descripción, de las relaciones entre ellas y los elementos que las constituyen, además del aprendizaje de vocabulario geométrico elemental.

El avance de los conocimientos geométricos, no se plantea en relación con el repertorio figuras y cuerpos, sino en función de las propiedades que se incluyan. Conforme avanzan en la escolaridad, la resolución de situaciones problemáticas permitirá ampliar y construir la identificación y el estudio de las propiedades, las relaciones de los elementos que componen las figuras y cuerpos, apropiándose de un vocabulario especifico, se añade el cálculo de área y perímetro asociado con medida. En los trabajos de transcripción se incorporan nuevos instrumentos geométricos un papel relevante, la parte manipulativa a través del uso de materiales y de la actividad personal realizando plegados, construcciones, etc., permite asimilar el concepto a través de modelos reales. A este mismo fin puede contribuir el uso de programas informáticos de geometría dinámica. La geometría es descripción, análisis de propiedades, clasificación y razonamiento, y no solo definiciones en su aprendizaje ,se requiere pensar y hacer, y debe ofrecer continuas oportunidades para clasificar de acuerdo con criterios libremente elegidos o preestablecidos, construir, dibujar, modelizar, medir, desarrollando la capacidad para visualizar relaciones , no son contenidos aislados sino que se las debe relacionar con el resto de los ejes y con otros áreas, la escuela debe acrecentar los aprendizajes de la geometría que van desde lo intuitivo manipulable visible a representaciones generales simbólicas y abstractas.

La medida está emparentada con el sentido numérico, con la estimación en particular, un mismo atributo que es común a varios objetos permite la comprensión de mediciones y

apreciar semejanzas y diferencias, en un mismo objeto sus atributos es susceptible de poseer relaciones cuyo estudio puede hacerse a través de medida.

Por lo tanto, habrá que avanzar simultáneamente con la comprensión de los usos de los números y del proceso de medir, es necesario considerar que el estudio de las propiedades de las figuras y cuerpos incluye nociones de medida, por ejemplo, las longitudes de los segmentos o las amplitudes de los ángulos. Es un eje rico, se introduce de manera transversal permite conectar con los demás ejes matemáticos y no matemáticos, en el Primer ciclo se ofrecen situaciones problemáticas en donde las estrategias de solución inclinen a considerar situaciones en las que medir y estimar resulte absolutamente necesario, generando ámbitos de discusión y reflexión, introduciendo las unidades convencionales más usuales

La noción de medida se sustenta desde la percepción y conocimiento de la magnitud como propiedad medible, por comparación y ordenación de objetos, utilizando progresivamente un número más amplio de unidades, manejándola en situaciones diversas, así como estableciendo los mecanismos para efectuarla: elección de instrumento y unidad relaciones entre unidades y grado de fiabilidad y exactitud. De acuerdo a su necesidad y beneficio se utilizaran patrones de unidades corporales y arbitrarias para pasar a las medidas normalizadas, que surgen como superación de las anteriores.

En el segundo ciclo se introduce el sistema métrico decimal se propone su comprensión y organización, que se enlaza con las propiedades de los números se ofrece un énfasis a la estimación de las mediciones, al disponer de casi todos los elementos relacionados con la medida se da la posibilidad de enriquecer los problemas con más elementos del entorno de los estudiantes. Se hace necesario además, un trabajo profundo en relación con los cambios de unidades, de diferentes magnitudes, relacionando las unidades elegidas y las medidas correspondientes.

**SELECCIÓN DE CONTENIDOS MATEMATICA**

**EJE 1 NUMEROS Y OPERACIONES**

| | |
|---|---|
| | |
| **LOS NUMEROS NATURALES Y LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DECIMAL** | |
| **UNIDAD PEDAGOGICA (1º Y 2º GRADO )** | **3º GRADO** |
| **Los contenidos deben ser utilizados para resolver situaciones problemáticas** | |
| Los números de una, dos y tres cifras: designación oral .Representación escritas. Comparación de cantidades.(más que , menos que, tanto como…)<br>Función de los números en el contexto social.(precios, teléfonos carteles)<br>Lectura escritura comparación ,serie numérico ( ascendente y descendente)<br>Relación de orden(una ,dos o más cifras)<br>Valor posicional (unos, dieces, cienes)<br><br>Monedas y billetes( relaciones a partir de la vida cotidiana)<br>) | - Los números de una, dos, tres y cuatro cifras: designación oral .Representación escritas. Comparación de cantidades.<br>Función de los números en el contexto social.<br>Lectura escritura comparación (1,2,3y mas cifras),serie numéricas 10 en 10,20en 20,50en 50 100 en 100)<br>Valor posicional (unos, dieces, cienes, miles))<br><br>Monedas y billetes( relaciones a partir de la vida cotidiana)establecer relaciones entre escritura de los números y la descomposición de los números<br>)<br><br>**Números fraccionarios:**<br>Fracciones1/2, ,1/4,1/8 . Escritura .Lectura en contextos de medidas de uso diario<br><br>Establecer fracciones que completen la unidad. |

| LOS NUMEROS NATURALES Y Las OPERACIONES | |
|---|---|
| **UNIDAD PEDAGOGICA (1º Y 2º GRADO )** | **3º GRADO** |
| Utilización de los contenidos para resolver situaciones problemáticas | |
| Operaciones de adición y sustracción con distintos significados.<br><br>Cálculos memorizados (sumas iguales, complemento a 10) para resolver otros sumas de decenas enteras, complemento da 100, dobles,) Las propiedades de la adición y multiplicación.<br><br>Relaciones numéricas regla de cálculo de suma y restas y multiplicaciones argumentando su validez.<br>operaciones multiplicación y división con diferentes significados<br><br>- Registro y organización de las información( en datos en listas y tablas)<br><br>Cálculos exactos y aproximados de números de una, dos y tres cifras, (mental, escrita ) articulando los procedimientos personales con algoritmos usuales<br><br>Dominio progresivo de los algoritmos convencionales para la adición y sustracción e investigación de otros algoritmos<br><br>Construcción de tablas proporcionales y análisis de ls relaciones numéricas multiplicativas. | Operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división con distintos significados.<br><br>--Cálculos memorizados. Relaciones numéricas y reglas de cálculo de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones y argumentar sobre su validez. Propiedades.<br><br>-Registro y organización de la información ( tablas y gráficos sencillos )<br>cálculos de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones adecuando el tipo de cálculo a la situación y a los números involucrados,<br>Multiplicación de una cifra Procedimientos personales algoritmos usuales)<br><br>Cálculo mental para adición, sustracción, multiplicaciones y divisiones.<br><br>Uso de la calculadora para propiciar diferentes recursos de cálculos.<br><br>Dominio progresivo del repertorio multiplicativo incluyendo la construcción análisis y memorización posterior de la tabla pitagórica.<br>Dominio progresivo del algoritmo convencional de la multiplicación |

**EJE 2 Espacio y geometría**

| **Espacio y geometría** | |
|---|---|
| **UNIDAD PEDAGOGICA (1º Y 2º GRADO )** | **3º GRADO** |
| **Los contenidos deben ser utilizados para resolver situaciones problemáticas** | |
| Relaciones espaciales. Descripción en forma oral y gráfica de trayectos y posiciones de objetos persona para distintas relaciones y referencias. | Relaciones espaciales interpretar y describir en forma oral y gráfica trayectos y posiciones de objetos y personas, para distintas relaciones y referencias |

| **figuras y cuerpos** | |
|---|---|
| **UNIDAD PEDAGOGICA (1º Y 2º GRADO )** | **3º GRADO** |
| Los contenidos se utilizan para resolver las situaciones problemáticas | |
| - formas bi y tridimensionales,<br>Reproducir cuerpos geométricos(cono cilindro ,cubo, prisma) utilizando distintos materiales<br>figuras y cuerpos . Clasificación según su número de lados o vértices, presencia de bordes curvos o rectos.<br>Figuras : características<br>Relación entre las figuras y las caras de los cuerpos<br>Construir o reproducir modelos con figuras, con diferentes instrumentos y materiales. | -- formas bi y tridimensionales construcción y copia de modelos, con diferentes formas y materiales Reproducir cuerpos geométricos(cono cilindro ,cubo, prismas, pirámides desde distintos puntos de vistas, utilizando distintos materiales<br><br>figuras y cuerpos Clasificación según sus características (número de lados o vértices, la presencia de bordes curvos o rectos, la igualdad de la medida de sus lados, formas y número de<br>Caras) para que otros las reconozcan o las dibujen.<br><br>Construcción o copia de modelos y figuras bidimensionales utilizándolos diferentes instrumentos de geometría y diferentes tipos de papel. |

| LA medida | |
|---|---|
| **UNIDAD PEDAGOGICA (1º Y 2º GRADO )** | **3º GRADO** |
| Medidas de: longitudes, capacidades, pesos. Unidades no convencionales y convencionales de uso frecuente.<br><br>- Medidas de tiempo : el calendario ( mes en curso y día dela semana) | -Medidas de longitudes, capacidades y pesos usando unidades convencionales de uso frecuente y medios y cuartos de esas unidades.<br>Medidas de tiempo: El calendario y el reloj para ubicarse en el tiempo y determinar duraciones. |

**SELECCIÓN DE CONTENIDOS 2º CICLO:**

**EJE 1 NUMEROS Y OPERACIONES**

| LOS NUMEROS NATURALES Y LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DECIMAL | | |
|---|---|---|
| **4º grado** | **5º grado** | **6º grado** |
| **Los contenidos deben ser utilizados para resolver situaciones problemáticas** | | |
| -Los números naturales hasta 100000 .Uso. Lectura escritura, Relaciones. Comparaciones. .Sistema de organización del sistema decimal de numeración. Cálculos utilizando el valor posicional. Descomposiciones aditivas y multiplicativas<br><br>Números fraccionarios y expresiones decimales: usos .Lectura escritura. Comparaciones. Expresiones decimales con una o dos cifras decimales. Equivalencias entre | Los números naturales hasta 1000000 .Uso. Lectura escritura, Relaciones. Comparaciones. .Sistema de organización del sistema decimal de numeración. Cálculos utilizando el valor posicional. Descomposiciones aditivas y multiplicativas. Equivalencias. Comparación y escrituras equivalentes para un mismo número.<br><br>Números fraccionarios y expresiones decimales: usos .Lectura escritura. Comparaciones. Expresiones decimales con una o dos cifras decimales ampliando el | -Los números naturales hasta 10000000 .Uso. Lectura escritura, Relaciones. Comparaciones. .Números fraccionarios y expresiones decimales Sistema de organización del sistema decimal de numeración. Cálculos utilizando el valor posicional. Descomposiciones aditivas y multiplicativas. Equivalencias. Comparación y escrituras equivalentes para un mismo número<br>Números fraccionarios y expresiones decimales: usos .Lectura escritura. Comparaciones. Expresiones decimales con una o dos cifras decimales ampliando el repertorio Equivalencias entre expresiones |

| | | |
|---|---|---|
| expresiones fraccionarios y decimales de uso frecuente para una misma cantidad.<br><br>-<br><br>- | repertorio para establecer nuevas relaciones. Equivalencias entre expresiones fraccionarios y decimales de uso frecuente para una misma cantidad | fraccionarios y decimales de uso frecuente para una misma cantidad. Representación en la recta numérica intercalando fracciones y decimales entre otros números<br>Relaciones .propiedades que diferencian los números naturales de las fracciones y expresiones decimales.,<br>Equivalencias de distintas representaciones y descomposiciones. |

| **NUMEROS Y OPERACIONES** | | |
|---|---|---|
| **4º grado** | **5º grado** | **6º grado** |
| **Los contenidos deben ser utilizados para resolver situaciones problemáticas** | | |
| Operaciones de números naturales: Adición, sustracción, multiplicación: distintos significados. Propiedades.<br>Estrategias diversas para resolver las operaciones con números naturales, partiendo de diferentes informaciones<br>Multiplicar y dividir cantidades que se corresponden proporcionalmente : dobles, mitades, triples.<br><br>Cálculo –exacto y aproximado, mental escrito y con calculadora- de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones por una cifra o más., analizando su pertinencia y economía. | Operaciones de números naturales: Adición, Sustracción, multiplicación: distintos significados. Propiedades.<br>Estrategias diversas para resolver las operaciones con números naturales, partiendo de diferentes informaciones<br><br>- Relaciones entre cantidades para determinar y describir regularidades. Proporcionalidad<br><br>Utilización de distintos procedimientos para multiplicar, dividir, sumar o restar cantidades, | Operaciones con números naturales, fraccionarios y expresiones decimales seleccionando el tipo de cálculo y la forma de expresar los números involucrados que resulten más convenientes y valorando la razonabilidad del resultado obtenido.<br><br>Proporcionalidad .Elaboración y comparación de distintos procedimientos para calcular valores de cantidades que se corresponden o no proporcionalmente, evaluando la oportunidad del procedimiento en relación con los datos disponibles |

| | | |
|---|---|---|
| Relaciones numéricas. Regla de cálculo.<br>Cálculos mentales de sumas y restas a partir del análisis de la escritura decimal de los números<br>Calculo mental de multiplicaciones y divisiones apoyándose en propiedades de las operaciones<br><br>Relaciones numéricas para formular reglas de cálculo, producir enunciados sobre las propiedades de las operaciones y argumentar sobre su validez.<br><br>Registro , organización de la información en tablas y gráficos sencillos, respondiendo y elaborando preguntas .<br><br>Operaciones y usos de las fracciones y expresiones decimales : sumas , restas multiplicación<br>Fracciones decimales con distintos significados. Sumas, restas, multiplicación para calcular doble, triple.<br><br>estrategias de cálculo utilizando, progresivamente, resultados memorizando | para calcular valores que se corresponden o no proporcionalmente.<br><br>Cálculo –exacto y aproximado, mental escrito y con calculadora- de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones por una cifra o más., analizando su pertinencia y economía.<br>Argumentación de los resultados un cálculo utilizando relaciones entre números naturales y propiedades de las operaciones.<br><br>.Relaciones numéricas vinculadas a la división y a la multiplicación (múltiplo, divisor= d x c + r).<br><br>Registro , organización de la información en tablas y gráficos sencillos, respondiendo y elaborando preguntas<br><br>Operaciones de números fraccionarios: sumas, restas multiplicación y división.<br><br>Fracciones decimales con distintos significados. Sumas, restas, multiplicación y división utilizando diversos procedimientos y representaciones<br><br>Cálculos –exacto y aproximado, mental, escrito y con calculadora- de sumas ,restas, multiplicaciones y divisiones entre fracciones y | Proporcionalidad directa: Relaciones entre cantidades y números para describir regularidades<br><br>Un cálculo usando propiedades de las operaciones en distintos campos numéricos, argumentando sobre la validez de un procedimiento. O el resultado de producir y analizar afirmaciones sobre las relaciones numéricas.<br>Divisibilidad.<br><br>-interpretación y organización información presentada en textos, tablas y distintos tipos de gráficos, incluyendo los estadísticos. |

| | | |
|---|---|---|
| relativos a fracciones y a expresiones decimales de uso corriente<br><br>Uso de la calculadora para resolver situaciones problemáticas y para controlar cálculos realizados por otros procedimientos, verificar relacione anticipadas entre número y operaciones | entre expresiones decimales, incluyendo el encuadramiento de los resultados entre naturales y analizando la pertinencia y economía del procedimiento en relación con los números involucrados.<br><br>- cálculos mental que puedan utilizarse par facilitar otros cálculos(la mitad de la mitad es la cuarta parte, y para argumentar sobre la validez de los resultados obtenidos<br><br>Cálculo mental de multiplicaciones y divisiones afirmándose en propiedades de las operaciones.<br><br>Estimación del resultado de multiplicaciones y divisiones y cálculo de número de cifras del cociente<br><br>Utilización de la calculadora para verificar relacione anticipadas entre número y operaciones | cálculo –exacto y aproximado ,mental, escrito y con calculadora- de multiplicaciones de fracciones y expresiones decimales incluyendo el encuadramiento de los resultados entre naturales<br><br>-Sistematizar resultados y estrategias de cálculo mental para operar con números naturales, fracciones y expresiones decimales<br><br>Resolución de cálculos horizontales en la calculadora sin usar lápiz y papel para anotar resultados parciales |

**EJE 2 ESPACIO Y GEOMETRIA**

| Espacio y Geometría | | |
|---|---|---|
| **4º grado** | **5º grado** | **6º grado** |
| **Los contenidos deben ser utilizados para resolver situaciones problemáticas** | | |
| - ubicación de objetos en el espacio tridimensional o sus representaciones en el plano,<br><br>- representaciones del espacio próximo teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los objetos representados. | -ubicación de objetos en el espacio y/o sus representaciones en el plano en función de distintas referencias.<br><br>-Representación del espacio en croquis teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los elementos representados : interpretación y elaboración de croquis | -ubicar puntos en el plano en función de un sistema de referencia dado.<br><br>Representación del espacio en croquis teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los elementos representados: interpretación y elaboración de croquis y planos, explicitando las relaciones de proporcionalidad utilizadas**.** |

| Figuras y cuerpos | | |
|---|---|---|
| **4º grado** | **5º grado** | **6º grado** |
| **Los contenidos deben ser utilizados para resolver situaciones problemáticas** | | |
| -Figuras geométricas: triángulos, cuadriláteros y otras figuras teniendo en cuenta el número de lados o vértices, la longitud de los lados, el tipo de ángulos. Para su descripción, reconocimiento y utilización.- | Figuras geométrica s: triángulos, cuadriláteros y otras figuras teniendo en cuenta la longitud y posición relativa de sus lados y/ o diagonales, la amplitud de sus ángulos ara su descripción, reconocimiento y comparación. | Figuras geométricas : -descripción , compara ración y clasificación figuras en base a las propiedades conocidas , |

| | | |
|---|---|---|
| Cuerpos Geométricos: descripción, reconocimiento y comparación según la forma y el número de caras, y representación con diferentes recursos.<br><br>-Copia y construcción de figuras utilizando las propiedades conocidas mediante el uso de regla, escuadra y compás, -<br>-Composición y descomposición de figuras estableciendo relaciones entre las propiedades de sus elementos,<br><br>- | - Cuerpos Geométricos: descripción, reconocimiento y comparación y representación identificando la forma y el número de caras.<br><br>Figuras: Clasificación explicitando los criterios utilizados. Copia y construcción de triángulos, cuadriláteros, círculos, figuras combinadas)a partir de distintas informaciones(el uso de regla ,escuadra, compás y transportador, evaluando la adecuación de la figura obtenida a la información dada,<br><br>-copia y construcción de figuras descomponer utilizando propiedades conocidas de las figuras iníciales para argumentar sobre su validez. | Cuerpos geométricos producir y comprar desarrollos planos de cuerpos argumentando sobre su pertinencia.<br><br>- Figuras geométricas: copia y construcción de figuras a partir de diferentes informaciones sobre propiedades y medidas, utilizando compás, regla, transportador y escuadra ,evaluando la adecuación de la figura obtenida,<br>-Ampliación y reducción de figuras explicitando las relaciones de proporcionalidad involucradas,<br><br>-Composición y descomposición de figuras argumentando sobre las propiedades de las figuras obtenidas.<br>- |

| **Las Medidas** | | |
|---|---|---|
| **4º grado** | **5º grado** | **6º grado** |
| **Los contenidos deben ser utilizados para resolver situaciones problemáticas** | | |
| -estimación, medición eligiendo el instrumento y registro de cantidades utilizando una unidad adecuada en función de la situación.<br>Ángulos: Comparación medición con diferentes recursos, utilizando el ángulo recto como unidad y fracciones de esa unidad.<br><br>-comparar y calcular cantidades de uso social habitual estableciendo equivalencias si la situación lo requiere. Longitud, capacidad, Peso, tiempo. | -Estimación y medición efectiva de cantidades eligiendo el instrumento y la unidad en función de la situación.<br><br>-Comparación diferente formas de escribir una misma cantidad utilizando distintas expresiones (descomposiciones aditivas, distintas unidades).<br><br>-Cálculo de cantidades evaluando la razonabilidad del resultado y la pertinencia de la unidad elegida para expresarlo,<br><br>-Figuras: áreas y perímetros<br>-comparación de figuras analizando como varían sus formas, perímetros y áreas cuando se mantiene alguna o algunas de esta características y se modifican otras. | -estimar y medir efectivamente cantidades, eligiendo el instrumento y la unidad adecuados en función de la precisión requerida.<br><br>Equivalencia de distintas expresiones para una misma cantidad, utilizando las relaciones de proporcionalidad que organizan las unidades de SIMELA. Análisis uso reflexivos de los diferentes procedimientos utilizados.<br><br>-Calculo cantidades estimando el resultado que se espera obtener y evaluando la pertinencia de la unidad elegida para expresar el resultado.<br><br>- Áreas : de polígonos, estableciendo equivalencias entre figuras de diferentes formas mediante composiciones y descomposiciones para obtener rectángulos,<br>-Análisis de la variación del perímetro y el área de una figura cuando varia ola longitud de sus lados |

**ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EVALUACION**

**ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

El planteamiento central de la metodología didáctica invita a pensar en una organización de la clase que involucre a los chicos en la construcción de los conocimientos, comprometidos con los procedimientos propios y ajenos, abiertos al funcionamiento democrático del aula.

La planificación de estrategias de aprendizaje; permite formular expectativas en torno a la eficacia de las actividades que se plantean, sobre el pensamiento matemático de los alumnos y sobre la gestión de la clase. La actividad de enseñar matemática está relacionada, con el quehacer matemático implica que los estudiantes puedan desarrollar diversas y variadas maniobras para resolver todo tipo de problema, entrar en las características del pensamiento matemático, permitirles vincularse a la forma de producción del conocimiento matemático, asumiendo lo complejo y prolongado de esta tarea, en donde se construye conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de los conceptos así construidos, que rehace los conceptos para resolver esos nuevos problemas, que generaliza y relaciona poco a poco esos conceptos en universos matemáticos que se articulan entre ellos, se configuran, , se desestructuran y se reorganizan sin cesar, y entender cuándo modificarlo, acrecentarlo, rebatirlo o volver a aplicarlo en una nueva situación, para generalizar procedimientos de resolución.

Cesar Coll1 sostiene:

"...si el objeto de conocimiento está demasiado alejado de las posibilidades de comprensión del alumno, no se producirá desequilibrio alguno en los esquemas de asimilación o bien desequilibrio provocado será de una magnitud tal que el cambio quedará bloqueado. Si, por el contrario, el objeto de conocimiento se deja asimilar totalmente por los esquemas ya disponibles, no habrá razón alguna para modificarlos y el aprendizaje será igualmente imposible. En consecuencia la intervención pedagógica debe concebirse en términos de diseño de situaciones que permitan un grado óptimo de desequilibrio, es decir, que superen el nivel de comprensión del alumno pero que no lo superen tanto que no puedan ser asimilados o que resulte imposible restablecer el equilibrio..." uno de los desafíos para los docentes es encontrar situaciones, actividades, juegos, enunciados, cuentas, tipos de cálculos :mental, estimación, aproximación, que

permitan construir el significado de un conocimiento matemático, establecer el para qué sirve ,dotarlo de sentido como así también los límites de su utilización.

Si queremos que los alumnos adquieran competencia y comprensión sobre los distintos componentes de un contenido matemático, debemos tener en cuenta dichos componentes al planificar y llevar a cabo la enseñanza. Para ello el investigador francés Brousseau propuso diseñar situaciones didácticas de diversos tipos: Acción, en donde el alumno explora y trata de resolver problemas; como consecuencia construirá o adquirirá nuevos conocimientos matemáticos; las situaciones de acción deben estar basadas en problemas genuinos que atraigan el interés de los alumnos, para que deseen resolverlos; deben ofrecer la oportunidad de investigar por sí mismos posibles soluciones, bien individualmente o en pequeños grupos. Formulación/ comunicación, cuando el alumno pone por escrito sus soluciones y las comunicar a otros niños o al profesor; esto le permite ejercitar el lenguaje matemático. Validación, donde debe probar que sus soluciones son correctas y desarrollar su capacidad de argumentación. Institucionalización, donde se pone en común lo aprendido, se fijan y comparten las definiciones y las maneras de expresarlas

El cálculo metal sirve de ayuda en la práctica educativa, por su utilidad diaria, y porque contribuye a adquirir capacidades propias de la etapa escolar, en su incorporación áulica , el docente facilitare no solo el aprendizaje de una serie de métodos y estrategias que permitan de un repertorio numérico en operaciones sobre todo aditivas y multiplicativas, sino que desarrollara en los alumnos la concentración, atención, el interés y la reflexión para decidir y elegir; la confianza , la flexibilidad en la búsqueda de soluciones; y la capacidad para relacionar, comparar, seleccionar o dar prioridad a unos datos frente a otros a la hora de operar. El cálculo mental debe estar estrechamente ligado al aprendizaje de todos los contenidos

Es necesario trabajar la estimación desde los primeros momentos de la escolaridad, de forma progresiva e insistente, a partir de situaciones concretas vinculadas al cálculo y a la medida .La concepción tradicional de las Matemáticas como ciencia exacta por excelencia nos pone ante el desarrollo de trabajo, casi exclusivo, de los aspectos referentes a la exactitud de ella, sin embargo, muchas situaciones problemáticas de la vida diaria se resuelven haciendo estimaciones, relacionado la utilidad de estimar , con el cálculo,

vinculada al caculo metal a partir del redondeo, después de la operación para juzgar si el resultado parece razonable, la ventaja de la estimación de resultado como respuesta aproximada antes de la resolución de problemas y sobre todo con el concepto de medida para seleccionar la unidad adecuada en situaciones concretas.

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en esta etapa debe incluirse y orientarse a su utilización como recurso habitual en una nueva manera de aprender de forma autónoma, facilitándole al alumnado la posibilidad de buscar, observar, analizar, experimentar, comprobar y rehacer la información, o como instrumentos de consulta e investigación, comunicación e intercambio. Para ello es necesario utilizar actividades, en soporte digital, o simplemente con el uso de la calculadora diseñada con criterios didácticos y con múltiples alternativas pedagógicas que permitan a los alumnos la interactividad e interacción social con una finalidad que responda a sus necesidades de aprendizaje y que resulten útiles y aplicables.

Las situaciones problemáticas pueden ser más o menos complejas, pueden aparecer con datos completos o incompletos, pueden tener una solución o varias, estar presentados de forma gráfica o no, con datos numéricos o sin ellos, con enunciados sencillos, tomados en diferentes situaciones y contextos que faciliten la adquisición de los contenidos, que despierten interés , provoquen atención, sean sugerentes y atractivos.

Es interesante proponer problemas abiertos con dificultades crecientes, de manera que sea posible hacer conjeturas, buscar analogías y referirlos a situaciones más generales. Es prioridad despertar y desarrollar la curiosidad y el interés por empezar procesos de búsqueda para resolver problemas, ofrecer situaciones que supongan desafíos, se debe tener bien claro el propósito que se persigue, son los problemas los que permiten que un saber tenga sentido, para el desarrollo cognitivo de los alumnos, teniendo en cuenta los conocimientos ya incorporados, como los contenidos que intencionalmente se propone enseñar.

El docente debe resolver dicho problema antes de plantearlo a sus alumnos, para que le realice las adecuaciones que considere conveniente, que prevea los materiales que se van a utilizar y las formas de organización del trabajo en grupo, El problema debe ser una situación que plantee al alumno un óptimo desequilibrio.

Bajo esta mirada la resolución de problemas tiene un prodigioso papel en la situación clase, Ya no será un momento de aplicación de lo aprendido, sino que interviene desde la génesis del aprendizaje, no sólo sirve para enseñar contenidos del área, sino que además deben ser enseñadas las estrategias que permitan resolverlos. Constituyéndose en la fuente, lugar y criterio de la elaboración del saber.

No hay nada más básico en una disciplina que su modo de pensar, y proporcionar la importancia en su enseñanza ese modo de pensar y hacer. La formalización, claridad y ausencia de lo incierto del conocimiento matemático debe ser el periodo final de un extenso proceso de aproximación y construcción de herramientas intelectuales eficaces para conocerla, analizarla y transformarla.

**ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN**

La evaluación es parte intrínseca del proceso de enseñanza/aprendizaje, busca obtener información significativa, detectar dificultades para reorientar las estrategias que permitan proseguir satisfactoriamente en el proceso de aprendizaje, va más allá de una evaluación de resultados, identificar los factores que están incidiendo positiva o negativamente pretende evitar que los alumnos acumulen retrasos inadmisibles.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje de ciertos contenidos va a estar condicionado por el grado en que se han adquirido otros previamente , este proceso no se agota en la evaluación diagnóstica, ha de retomarse permanentemente siempre que se vaya a estar en contacto con nuevos contenidos, para descubrirlos y articularlos al saber acumulado, de manera que puedan ocurrir aprendizajes significativos, el docente tiene que saber que es inútil avanzar si no se poseen ciertos conocimientos que permitan progresar en la adquisición de otros nuevos.

La observación, es una de las piezas clave en el proceso de evaluación. se puede percibir el grado de asimilación y del aprendizaje, como también se podrá ver las actitudes y los hábitos ante el trabajo áulico , las características del grupo y las interrelaciones que se establecen

Es transcendental señalar aspectos relegados, nos referimos especialmente a los contenidos actitudinales y los referentes a la estimación. Tenerlos en cuenta modifica en gran manera la elección de técnicas e instrumentos aconsejables para la evaluación. Habrá que verificar no solamente la adquisición de conceptos y destrezas, sino también la creatividad, originalidad, participación, colaboración de los ejes del área, se tendrá que comprobar no solamente los resultados exactos , sino también las medidas y cálculos estimativos que se realizan al inicio o al final de cualquier actividad en Matemáticas, y el razonamiento lógico en los procesos seguidos.

El contexto en que se evalúan los mismos deberá ser lo más parecido al contexto en que se trabajaron, es decir, las formas de evaluar deben ser acordes con los modos de enseñar y estar presente en todo el proceso, apoyando, sirviendo de guía al aprendizaje de la matemática e integrándose a él. Implica una evaluación continua y compleja dirigida a la comprensión y proceder de los alumnos, no supone una barrera selectiva

Si tal como afirmamos, el sentido de los conocimientos matemáticos se construye al resolver problemas y reflexionar sobre ellos además de elegir los problemas, el docente también tendrá que pensar como promoverá la reflexión a partir de la resolución a fin de favorecer la formulación de interrogantes, la puesta en juego de las nociones que los niños pueden manejar y la instancia de trabajo individual y grupal que faciliten la comunicación el intercambio oral y debate de resultados.

Habrá que tener en cuenta los momentos de discusión del grupo cuando los niños manifiesta en sus producciones en forma implícita o explícitamente sus certezas, dudas y errores, será necesario: analizarlos, intentar comprender como y porque se producen y reorientar actividades de distinto tipo que permitan valoraros. No es evitando errores que se acorta el proceso de aprendizaje, sino tomándolos que se enriquece.

Se pretende hacer un seguimiento en el proceso de aprendizaje que conlleve apoyo y estímulo, con propuestas interesantes dinámicas y constructivas. La evaluación debe estar dirigida a la comprensión y al proceder de los alumnos y no al control puro de adquisiciones de habilidades formales y que en ningún caso origine sentimiento de fracaso. Según Villalonga de García (2006), la evaluación debiera ser una estrategia constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje conciliadora de todos los elementos que interactúan en el proceso: objetivos, metodologías, contenidos, recursos, supuestos epistemológicos, currículos.

La evaluación se constituye en un proceso mediante el cual se relevan las situaciones de aprendizajes y enseñanzas pero para tomar decisiones que potencien fortalezcan esos procesos como un continuo a acompañamiento y cuidado de la trayectoria escolar. La resolución 174/12

Art 6 Con respecto al pasaje del bloque pedagógico el 3º grado se tendrán en cuenta las diferentes opciones de acompañamiento, al alumno en ese tránsito, con las diferentes alternativas posibilidades de promoción, evitando la repitencia como estrategia. Es decir que el paso de un año a otra lo largo del nivel deberá ser asistido y acompañado según las posibilidades y necesidades de los alumnos.

**Bibliografía:**

-Brousseau, Guy (1986), "Fundamentos y métodos de didáctica de la matemática", traducción del artículo del mismo nombre aparecido en *Recherches en Didactique des Mathématiques 7.2*, La Pensée Sauvage, Grenoble-Francia, realizada por Fregona D. y Ortega F. en FaMAF, de la Universidad Nacional de Córdoba

-Broitman, C.,Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999

-Broitman Claudia. "et al." MATEMÁTICA. Actualización Curricular Documento de Trabajo 4. Buenos Aires, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 1997.

-Broitman Claudia (comp.) Enseñar Matemáticas. Nivel Inicial y Primario 1 y 2. 1ª ed. Buenos Aires, 12(ntes) S.A, 2007..

-Broitman Claudia (comp.) Enseñar Matemáticas. Nivel Inicial y Primario 3, 4, y 5, 1ª ed. Buenos Aires, 12(ntes) S.A, 2008.

-Broitman, Claudia; ITZCOVICH, Horacio. El estudio de las figuras y los cuerpos geométricos. 1ª ed. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2002.

-Broitman, C. e Itzcovich, H. (2003). Geometría en los primeros grados de la escuela primaria: problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza.En Panizza, M. (comp.). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGBAnálisis y propuestas.Buenos Aires: Paidós.

-Coll, C., Psicologia genética y aprendizajes escolares, Madrid, Siglo XXI, 1990. psicología genética y aprendizajes escolares - Fundacion ...*www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_**Coll**_Unidad_2.p*stro, Adriana; ENSEÑAR matemática en la escuela primaria "et al" 1ª ed. Buenos Aires, Tinta Fresca, 2006.

-ChevallardYves, BOSCH Marianna y GASCÓN Josep. Estudiar matemáticas. El Eslabón Perdido. 2ª ed. Barcelona, España, Editorial Horsori, 2000.

-Chevallard, Yves . *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique. 2005, 3ª edición

- Chemello G.(1994). La matemática y su didáctica, nuevos y antiguos debates. En:*Didácticas especiales. Estado de debate*. Rojo M, Chemello G.y otros. Ed. AIQUE.

-Castro, Adriana y PENAS, Fernanda. Matemática para los más chicos. Discusiones y proyectos para la enseñanza del Espacio, la Geometría y el Número. 0 a 5 La Educación en los primeros años. 1ª ed. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2008.

-Chamorro Carmen y BELMONTE GÓMEZ, Juan. El problema de la medida. 1ª reimp. Madrid, España, Editorial Síntesis, 1996. 151 p.

-Chamorro, María del Carmen. Didáctica de las Matemáticas. Colección Didáctica Primaria, Pearson. Prentice Hall, 2005. 354 p.

-*Dante*, *Luis Roberto*, Didáctica de la Resolução de Problemas de Matemática, São Paulo: Editora Ática, *2002*. Blog de Formación Inicial ...

-Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2005)Aportes para el fortalecimiento de la enseñanza de la matemática en la EPB http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm

-D'amore, Bruno; GODINO Juan Díaz; FANDIÑO Pinilla, Martha. Competencias y Matemática. 1° ed. Bogotá Colombia Editorial Magisterio 2008,

-Gascón, Joseph "El papel de la resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas", en *Educación matemática*, vol. 6 Nº 3, diciembre de 1994, Grupo Editorial Iberoamérica, México.

-Gálvez, G., "La didáctica de la matemática", Cap. II, en Parra, C. y Saiz, I. (comp.), Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós, 1994.

-George Pólya "Cómo plantear y resolver problemas", Ed. Trillas, México, 1965;

-Itzcovich, Horacio. Iniciación al estudio didáctico de la geometría: De las construcciones a las demostraciones. 1ª ed. Buenos Aires, Libros del Zorzal,

-Itcovich, Horacio. La matemática escolar: las prácticas de enseñanza en el aula. 1ª ed Buenos Aires, Editorial Aique, 2007.

-Matemática y su enseñanza,Documento curricular, Buenos Aires, Programa de transformación de la formación docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1994 .

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Primario. Serie Cuadernos para el Aula 1. 1ª ed. Buenos Aires, 2006.

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Primario. Serie Cuadernos para el Aula. 2. 1ª ed. Buenos Aires, 2006.

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Nivel Primario. Serie Cuadernos para el Aula. 3. 1ª ed. Buenos Aires, 2006. -Ministerio de Educación de Río Negro (2011) . Coordinación: Nora Violeta Arbanás.Matemática: Ana M. Porta de Bressan, María Cristina Auroux Dirección de Nivel Primario

-Ministerio de Educación deChubut. Autores: Yudith Viviana Murugarren Olga Nélida Vírgola Matemática: Dirección de Nivel Primario

-Panizza, M. (comp.), Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas, Buenos Aires, Paidós, 2003.

-Panizza, M. (2003) Conceptos básicos de la teoría de situaciones didácticas. En Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas. Panizza (comp.) Buenos Aires. Ed. Paidós

-Parra, C., "El cálculo mental en la escuela primaria", en Parra, C. y Saiz, I. (comp.), Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, 1994.
-Parra, Cecilia y SAIZ Irma (comps.) Didáctica de matemáticas: Aportes y reflexiones 1ª ed. 5ª reimp. Buenos Aires, Paidós Educador, 1997.
-Parra, Cecilia y SAIZ Irma. Enseñar aritmética a los más chicos 1ª ed. Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 2007.
-Pena, Mónica. El problema: 6 a 12 años 1ª ed. Rosario, Editorial Homo Sapiens, 2003.
-Pozo, Juan Ignacio y Monereo, Carles (coord.). El aprendizaje estratégico. Madrid, España, Editorial Aula XXI Santillana, 2000.
-Parra, Cecilia; Sadovsky, Patricia y Saiz Irma. Número, Espacio y Medida Documento Curricular. PTFD Buenos Aires, Dirección nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Noviembre 1994.
-Parra, Cecilia; Broitman, Claudia; Itcovich, Horacio. Actualización Curricular Matemática Documento de Trabajo 1, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.
-Parra, Cecilia, Broitman Claudia, Itcovich Horacio. Actualización Curricular Matemática Documento de Trabajo 2. Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.
-Panizza, M. y Sadovsky, P. (1992). El papel del problema en la construcción de conceptos matemáticos. Buenos Aires:
-Ponce, H. (2000)Enseñar y aprender matemática. Propuestas par el segundo ciclo.Buenos Aires: Novedades Educativas.
-Sadovsky, P., "Pensar la matemática en la escuela", en Poggi, M. (comp..),
-Sadovsky, Patricia. Enseñar matemática hoy: Miradas sentidos y desafíos. 1ª ed. Buenos Aires. Libros del Zorzal, 2005.
-Sadovsky, Patricia; Bressan Ana y Alagia Humberto. Reflexiones teóricas para la Educación Matemática.1ª ed.
-Sadovsky Patricia. "et al." ENSEÑANZA de la Geometría en el segundo ciclo. Documento de Trabajo Nº 5. Buenos Aires, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 1998.
-Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexionesBuenos Aires: Paidós.
-Sadovsky, P. (2005). Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
-*Walter R. Yupanqui Huatuco. Universidad Nacional de Educación Lima Octubre 2009. Enseñanza Escolar de la Matemática. Pedagoga cubana Rosario Martínez Verde.*

*http://es.slideshare.net/MarlonRondonMeza/pensamiento-matematico-*

# EDUCACION FISICA

## EDUCACIÓN FÍSICA

### 1-FUNDAMENTACION

Se presenta una propuesta de enseñanza de la Educación Física en la escuela, a partir de caracterizar el área como una disciplina escolar. Se revisan diferentes modos de plantearla y se afirma la conveniencia de que considere tanto a los sujetos del aprendizaje como sus necesidades de apropiarse de los saberes públicos de la cultura corporal. Para lograrlo se propone atender a las experiencias que realizan los niños en una praxis educativa, que los prepare para una ciudadanía democrática.

En este sentido, el currículum expresa un sistema de relaciones entre saberes, prácticas, instituciones y actores que pueden y deben ser reinterpretadas dándole concreción. El movimiento de relación entre ellos, supone un proceso sistemático de recontextualización donde se producen modificaciones y nuevas especificaciones que sustituyen la imagen de linealidad y verticalidad por la de amplitud e inclusión.

Una Educación Física que justifique su lugar en la escuela por ser una tarea de enseñanza, requiere de la explicitación de los conocimientos a ser enseñados, de los efectos que este proceso de enseñanza provoca en los alumnos y las alumnas y una evaluación permanente de sus resultados.

Esta propuesta de Educación Física cumple de ese modo una función múltiple: por un lado permite a los niños apropiarse de las manifestaciones relevantes de la cultura corporal y a la vez desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades que les posibilitan resolver problemas diversos asociados a su desarrollo y a su vida cotidiana. Se establece una relación dinámica entre los saberes públicos y los modos de significación de los sujetos que se apropian de ellos. La Educación Física y sus profesores asumen un lugar de intermediación institucionalizada entre las construcciones culturales y los saberes de los sujetos en proceso de aprenderlos.

Proponemos un enfoque socio -pedagógico de los contenidos que pueda articular la formación y el desarrollo, los saberes públicos con los personales, el sujeto críticamente, con el contenido. En lo didáctico, la enseñanza con el aprendizaje, la estructura lógica del contenido con las estructuras cognitivas y motivacionales de los sujetos que aprenden, con la relevancia de la tarea puesta en la experiencia personal/social de los niños.

Una Educación Física, que está en condiciones de instrumentar en forma consciente y explícita la función educativa implementando y recreando los saberes de los alumnos en torno a las prácticas sociales ligadas a la actividad corporal.

Proponemos una Educación Física integrada a la escuela, que en ningún momento olvide su función de enseñar en un contexto educativo y en la que todos estén incluidos. Para ello debe explicitar los contenidos que enseña, en la posibilidad de objetivar los logros culturales que comprometen al cuerpo en movimiento para ser transformados en conocimientos válidos para unos sujetos concretos. A la vez, desarrollándose como personas autónomas.

La Educación Física escolar en particular y por extensión la dedicada a la infancia en general, emerge del entrecruzamiento de una cultura corporal y la cultura escolar y produce a través de los niños, conocimientos, valoraciones, nuevas prácticas sociales.

Este espacio curricular no perderá de vista los objetivos superiores ligados a la tarea de educar: producir igualdad (de género, de conocimientos, de experiencias, de autoestima), promover hábitos saludables; difundir valores solidarios en una cultura colaborativa, promover el conocimiento (de la ciencia, de la sociedad y sus instituciones, del arte, de las prácticas corporales). Formar para la ciudadanía democrática, para la continuidad de los estudios y, más lejanamente, para las aptitudes para el trabajo.

**1-1-PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA**

LA EDUCACION FISICA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR

En la actualidad, a pesar de las posturas aún elitistas, la Educación Física va ocupando dentro del campo de la educación el lugar que por derecho propio le corresponde, ya no se discute el valor formativo de los ejercicios físicos, deportivos y demás actividades que la conformaban.

Ya dentro del escenario histórico de las culturas mesoamericanas, estos ejercicios y actividades eran fundamentalmente lúdicos. En las características de la educación mexica (2) que recibían los jóvenes se observaban aspectos similares a la educación helénica y de forma especial a la impartida por los espartanos. Desde el seno familiar, pero de forma especial en su

estancia en los centros educativos, el joven azteca era sometido a diversas pruebas de endurecimiento corporal con el fin de aumentar su fortaleza y resistencia física, con el objetivo final de formar excelentes guerreros en ambas culturas.

La sociedad azteca poseía un desarrollo importante para su época, superior a la europea en muchos aspectos, ya que teniendo cubiertas sus necesidades alimenticias, y por ello disponer de "tiempo libre", cuando practicaba la caza, la pesca, etc., lo hacía por divertimento, por deporte.

Según las investigaciones queda plasmado; cómo la actividad físico-deportiva formaba parte de la cultura azteca, cómo el juego se encontraba inserto en la sociedad, cómo la educación familiar atendía a aspectos como el desarrollo lúdico e higiénico, cómo en los centros educativos estatales los ejercicios corporales, deportivos, musicales, formaban parte de su curriculum, por lo cual la existencia entre los mexica, de lo que hoy se denomina Educación Física, era una realidad. (3)

A través del tiempo, variadas tendencias enriquecieron el campo disciplinar. Los objetivos de éstas estuvieron siempre ligados a las necesidades sociales de diferentes épocas, lo que supone reconocer diversas concepciones; utilitaria, higienística, ética, recreativa; en nuestro país aparecieron corrientes higiénico-biologistas, deportistas, lúdicas, sicomotrices; etc.; que implicaron reconocer una serie de tensiones sobre las que se tomaron decisiones en sucesivas aproximaciones a cerca de la organización curricular, cada una de ellas fomento la búsqueda de lo que creyó más importante para el hecho pedagógico.

Actualmente, la emergencia de nuevos paradigmas, ponen la centralidad de la Educación Física en el desarrollo de la corporeidad y motricidad humana, la corporeidad se puede definir como: el ser humano, integrado por los aspectos cognitivo, motriz, afectivo y social. Esta visión global del ser humano está apoyada por, Alicia Graso que señala que:

"Cuando un niño, un adolescentes o un adulto se mueven, actúan como un ser total, es decir, manifiestan su unidad corporal, conformada por conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, y por una herencia familiar y cultural. La interrelación de estos aspectos confiere un estilo propio de motricidad a cada individuo, a la vez que lo dota de una identidad corporal, es decir, de un conocimiento de sí mismo"

La Educación Física como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, en sus procesos de formación y desarrollo integral considerándolos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia.

Proponiéndose así a dar respuesta a las necesidades educativas de los niños, referidas a las practicas corporales y motrices y al derecho que les asiste de participar de una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y de acceder a una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos los educandos y su inserción activa en la sociedad.

Podemos decir, que la Educación Física se ubica en el Campo de las Ciencias de la Educación y más ampliamente en el de las Ciencias Sociales.

**1-2- RELEVANCIA DE SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA.**

Una propuesta de enseñanza debe explicitar las concepciones que la sustentan, sin dejar de lado el diseño de las situaciones que permiten la concreción y la evaluación de los aprendizajes. Intentando superar el planteo tradicional centrado en actividades puntuales que cumplen cada una un aspecto diferente del contenido y que son presentadas aisladamente al alumno, quien se limita a recibir las consignas y realizarlas, se propone un modo de planificar y un desarrollo de tareas que apelen a una posición activa de los niños, a la máxima complejidad en el tratamiento del contenido, a la evaluación del contenido enseñado y aprendido y de los objetivos planteados.

Se propone una concepción global de la motricidad en donde los elementos contextuales son determinantes de la acción motriz y el niño como una totalidad, que se desarrolla en un intercambio constante con el ambiente que vive, existiendo múltiples determinaciones en su conducta. Una pedagogía que abarque estas dimensiones con propuestas de situaciones, en donde esté presente esta relación, debe considerar que las mismas contienen diferentes elementos:

- El niño con su cuerpo / historia (aspecto biográfico).

- El medio físico en sus detalles naturales y artificiales, sus características y posibilidades, el conocimiento que el niño ya posee sobre el mismo. Estable o cambiante, rico o pobre en posibilidades y desafíos.

***(1))Se emplea esta palabra para definir toda el área mesoamericana que estuvo bajo el dominio de Tenochtitlan, a pesar de la heterogeneidad étnica. Nombre con el que se denomina también a los aztecas.***

***(2) García Blanco, Saúl. Historia de la Educación Física-La Educación Física entre los mexica. Editorial: Gimnos.1997.***

- Elementos variados presentes que pueden ser manipulados. Cada uno de ellos con características distintivas y desafíos para la actividad motriz.
- Los demás (conformación social de la situación): niños, docente, vínculos, representaciones internas, grupo actual; organización para la tarea. Interacción en la situación mediante la oposición, la cooperación, el acompañamiento, el apoyo, la ayuda.
- Historia grupal e institucional: normas conocidas, conflictos latentes y en desarrollo.
- Cultura de movimientos individual y compartida: se expresa en formas débiles y en tradiciones más o menos fuertes, más o menos compartidas y conocidas.
- Información actual: provista por los niños; provista por el docente (organización y disposición del espacio, el material y la organización grupal; consignas; formas de intervención).
- Reglas explícitas de la tarea; reglas implícitas, de la actividad y de la institución.(4)

Todo ello conforma la unidad didáctica y pedagógica, instancia de planificación del profesor, que establece el proyecto de enseñanza para un grupo concreto en un término temporal y los modos de evaluarlo.

En cuanto al compromiso con los derechos de los niños y su reconocimiento como sujetos sociales y aprendices de la cultura, el desafío será plantear propuestas también, para grupos de edades combinadas como son los plurigrados, en el contexto rural.

Propuestas que ayuden a visualizar y a aprehender la compleja realidad, material y simbólica, a partir de las cuales los maestros puedan orientar sus prácticas. Las intervenciones

docentes favorecerán la constitución progresiva del grupo, promoviendo la construcción del aprendizaje grupal, como mediador entre los alumnos y los conocimientos, coordinando el grupo, propiciando los intercambios y las interacciones entre los niños, encuadra la tarea y crea escenarios para el aprendizaje. Programa y toma decisiones didácticas, diseña en el marco de las estructuras habituales en la Educación Primaria (Unidad Didáctica, Proyectos, Itinerarios didácticos, etc.). Se requiere un docente que muestre un amplio grado de plasticidad, ofrezca propuestas que contemplen distinto grado de complejidad y permita múltiples posibilidades de resolución.

***(3)-Rodolfo Rozengardt, Los niños como sujetos de unas prácticas pedagógicas corporales. en Lecturas, Educación Física y Deporte. Revista digital,( www.sirc.ca/revista) 1998.***

## 2-PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER CICLO

Brindar a los alumnos:

Una diversidad de experiencias motrices y ludomotrices que desarrollen la imaginación, la invención, la expresión y comunicación que les facilite la resolución de situaciones motoras de diversas índoles y en diferentes contextos.

## OBJETIVOS PARA EL PRIMER CICLO

- Interactuar en prácticas corporales y ludomotrices que impliquen el dominio y cuidado de su cuerpo y de los otros.
- Generar competencias cognitivas, motrices y afectivas desarrollando sus capacidades para expresarse y comunicarse.
- Crear y acordar reglas en diferentes situaciones lúdicas: juegos tradicionales, autóctonos, y cooperativos.
- Aprender a cuidar su salud adquiriendo hábitos en la práctica constante de actividades motrices.
- Construir y comprender la práctica de diferentes lógicas de juego de cooperación, y/ o de oposición con sentido de inclusión.
- Experimentar actividades corporales y motrices en ambientes naturales formándose en una conciencia de protección hacia ellos.

- ❖ Desarrollar la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en las actividades motrices.

**PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL SEGUNDO CICLO**

Brindar a los alumnos:

- Experiencias motrices que impliquen el establecimiento de nuevas maneras de actuar corporalmente y de ampliar el repertorio de interacciones posibles, con los otros , con los objetos y en diferentes realidades.

**OBJETIVOS DEL SEGUNDO CICLO**

- ❖ Participar en prácticas corporales, motrices y ludomotrices que impliquen aprendizajes significativos e inclusivos.
- ❖ Conocer prácticas corporales y ludomotrices saludables que promuevan aprendizajes significativos en cuanto a si mismo, de los otros y del ambiente.
- ❖ Participar en diversos juegos tradicionales, autóctonos, cooperativos y de otras culturas logrando el conocimiento y recreación de algunas variantes.
- ❖ Desarrollar el sentido cooperativo en las relaciones humanas que permiten la construcción de objetivos comunes asumiendo actitudes de solidaridad y respeto
- ❖ Explorar y experimentar las posibilidades de acción en variadas situaciones motrices y lúdicas individuales y colectivas, estables y cambiantes.
- ❖ Comprender propuestas de juegos deportivos desde el análisis de su estructura lógica y la construcción del deporte escolar con sentido inclusivo.
- ❖ Organizar y realizar proyectos en ambientes naturales y otros que favorezcan la toma de conciencia crítica sobre la problemática y la vida en diferentes contextos

**3-CONTENIDOS**

3-1- Criterios para la Selección y Secuenciación de los contenidos.

Estas decisiones deberán respetar las características de los niños y la lógica del contenido, generando una variedad de experiencias motrices significativas que den sentido a la acción del niño. Para el logro de ello deberemos:

- considerar el valor cultural del contenido que le transfiere el alumno, y su transformación.
- respetar la relación entre el niño y sus acciones, el medio, los elementos y los compañeros.
- aprovechar el juego como construcción de significados de la propia motricidad y de la cultura corporal, con su complejidad.
- deberán ser adecuados al nivel de desarrollo y maduración de los alumnos, distinguiendo entre la edad cronológica y la edad biológica.
- determinar el nivel inicial de los conocimientos que poseen los alumnos para garantizar la enseñanza.
- seleccionar contenidos cuyo valor cultural tenga significación e importancia, ya que su adquisición es necesaria para comprender y actuar en la sociedad actual.
- estructurarlos a partir de su organización base o científica para poder establecer los más adecuados a cada nivel, edad o necesidad.
- atender a su funcionalidad, para que proporcionen experiencias motrices necesarias y diversas para su utilización en situaciones cambiantes.
- elegir contenidos de mayor transferencia, que son ventajosos para el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas facilitando el aprendizaje de otros contenidos más complejos permitiendo una continuidad y progresión de los mismos.
- seleccionar los de mayor perdurabilidad, o sea que estén presentes en la sociedad y que no son discutibles desde el punto de vista científico.
- promoverán la interrelación con otras áreas favoreciendo una mejor adquisición y un aprendizaje más integrado.

Tanto en la selección, organización y secuenciación de los contenidos se tendrá en cuenta la validez, en el contexto, que posibiliten un desarrollo integral y que sean adecuados y atractivos para los diferentes grupos clases.

En cuanto a la organización de los contenidos se debe partir de situaciones problemáticas o intereses concretos de los alumnos, promoviendo la interrelación con otras áreas, favoreciendo una mejor adquisición y un aprendizaje más integrado. Los contenidos de diferentes áreas o campos del saber se organizaran y estructurarán a partir de un núcleo que actúa de manera globalizadora de otros contenidos que pueden surgir e ir relacionándose.

**3-2 Organización de los contenidos**

**EJES TEMATICOS**

El Diseño Curricular de la materia ha sido organizado a partir de tres ejes y sobre la base de los conceptos de *corporeidad* y *motricidad*, dimensiones del ser humano sobre las cuales la Educación Física incide específica e intencionalmente. Estos dos términos implican una consideración para el abordaje pedagógico y didáctico del docente que supera la concepción reduccionista de cuerpo y movimiento.

Los ejes no se pueden comprender aislados unos de los otros, por el contrario, deben abordarse de manera entrelazada para facilitar los aprendizajes de los sujetos. Es conveniente realizar propuestas didácticas en las que se destaquen las relaciones que los vinculan en el momento de organizar la enseñanza y el énfasis que se pone en cada uno de ellos.

**PRIMER CICLO**

**EL SUJETO Y SUS SABERES CORPORALES Y MOTRICES.**

- -Constitución Corporal.
- -Conciencia Corporal.
- -Habilidades Motrices.
- -Los juegos: de correr, saltar y lanzar.
    - con pequeños materiales.
    - corporales.
    - Psicomotrices.

**EL SUJETO Y SU VINCULACIÓN CON LOS OTROS.**

- Comunicación Corporal.
- Juegos: luctatorios: acciones como agarres, levantar, desequilibrar, tirar, empujar, etc. .

- Juegos colectivos de oposición y /o cooperación.
- Juegos expresivos.

**EL SUJETO Y SU INTERACCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS Y AMBIENTES.**

- La relación con el medio natural y /o acuático.
- La vida cotidiana en ambientes naturales.
- Las acciones motrices en la naturaleza
- Juegos acuáticos.
- Juegos y prácticas en la naturaleza.

**SEGUNDO CICLO**

**EL SUJETO Y SUS SABERES CORPORALES Y MOTRICES.**

- Constitución Corporal.
- Conciencia Corporal.
- Habilidades Motrices.
- Juegos y prácticas atléticas.
- Juegos y prácticas rítmicas y gimnásticas.
- Juegos y prácticas gimnásticas.

**EL SUJETO Y SU VINCULACIÓN CON LOS OTROS.**

- Juegos de combate y de contacto.
- Juegos colectivos.
- Expresión corporal, danza y mimo.
- Juegos y prácticas saludables.
- Códigos de comunicación y contra comunicación

**EL SUJETO Y SU INTERACCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS Y AMBIENTES.**

- La relación con el medio natural y/ o acuático.
- La vida cotidiana en ambientes naturales.

- Las acciones motrices en la naturaleza.
- Prácticas y actividades acuáticas.
- Juegos y actividades en la naturaleza.

**PRIMER CICLO**

**EJE: EL SUJETO Y SUS SABERES CORPORALES Y MOTRICES.**

**3-3-SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS POR GRADO**

| 1° GRADO | 2° GRADO | 3° GRADO |
|---|---|---|
| UNIDAD | PEDAGOGICA | |
| Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y contextos (transportar, trepar, rodar, rolar, reptar, balancearse, suspenderse, empujar, etc.).<br><br>Experimentación y participación en situaciones ludomotrices variadas de duración breves, básicas, con cambios de ritmos ; que requieran de la resistencia aeróbica, fuerza, velocidad, flexibilidad, | Utilización y adaptación de habilidades, al tipo de actividad (trepar, escalar, transportar, etc.)<br><br>Experimentación, elaboración y predisposición en situaciones ludomotrices variadas de duración breves, con auto regulación, con cambios de ritmos; que requieran de la resistencia aeróbica, fuerza, velocidad con cambios de ritmos, flexibilidad, equilibrio estático y dinámico, orientación y ubicación en el espacio, con referencia a los objetos y los compañeros, | Adaptación y refinamiento de las habilidades básicas hacia las habilidades específicas.<br><br>Uso de las habilidades básicas: desplazamientos, giros, saltos y manejo de objetos, en distintas situaciones y formas de ejecución.<br><br>Aplicación de la resistencia aeróbica, la fuerza, la velocidad, el ritmo, la flexibilidad, el equilibrio, la ubicación, la orientación y la percepción en situaciones de complejidad creciente. |

| | | |
|---|---|---|
| equilibrio, orientación y ubicación en el espacio, percepción de los ritmos internos y externos ; en relación con las habilidades motrices básicas. | percepción de los ritmos internos y externos con ajuste del movimiento; en relación con las habilidades motrices básicas. | Utilización de las diferentes habilidades motrices para su posterior aplicación en el aprendizaje de técnicas, habilidades y destrezas específicas. |
| Construcción, invención y creación de diferentes tipos de juegos con distintos elementos, aplicativos de diferentes habilidades corporales, motrices y psicomotrices. | Participación en juegos colectivos de cooperación y /o de oposición, construyendo reglas, roles y funciones. Reconocimiento y práctica de juegos de culturas originarias de la región. | Aplicación y elección de diferentes tipos de habilidades para diferentes tipos de juegos.<br><br>Relación y diferenciación en los juegos, entre las reglas, los objetivos, las situaciones y las acciones motrices. |

## EL SUJETO Y SU VINCULACIÓN CON LOS OTROS.

| | | |
|---|---|---|
| Reconocimiento y práctica de juegos con ritmos y en rondas.<br><br>Fortalecer el sentido del otro como compañero de juego en diferentes situaciones ludomotrices.<br><br>Práctica de actividades luctatorias (tirar, empujar, derribar, inmovilizar, caer, tocar, esquivar, etc.) | Adquisición de habilidades expresivas y su utilización en actividades en bailes, danzas, etc.<br><br>Reconocimiento de las formas de cuidado del otro en diversas situaciones jugadas.<br><br>Combinación de las conductas motrices en actividades luctatorias ( tirar, empujar, derribar, inmovilizar, caer, tocar, esquivar, etc.) | -Exploración motriz en relación con los otros y con las estructuras rítmicas.<br><br>Juegos colectivos para fortaleces el cuidado y protección del otro.<br><br>Recuperación de todos los elementos de la lucha en acciones de combate en un clima de amistad y respeto |

## EL SUJETO Y SU INTERACCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS Y AMBIENTES.

| | | |
|---|---|---|
| Experimentación de patrones básicos de movimiento locomotor y manipulativo relacionados con las actividades y la ocupación del tiempo libre.<br><br>Adaptación de las habilidades a distintas situaciones y actividades: trepar, transportar, nadar, construcciones rústicas, orientación, andar en bicicleta, etc.<br><br>Riesgos y cuidados en la realización de las actividades en el medio natural.<br><br>Relación lúdica y funcional con los medios naturales: el agua y naturaleza.<br><br>Experimentación en el medio acuático en donde comprenda las etapas de adaptación e iniciación: familiarización, respiración, flotación y propulsión. | Creación y adaptación de los movimientos y conductas motrices a diferentes situaciones y nuevos medios.<br><br>Realización de actividades y juegos en el medio natural: travesías, itinerarios, ascensos, etc.<br><br>Previsión de formas de actuación motriz en el medio tanto acuático como natural.<br><br>Experimentación en el medio acuático en donde comprenda las etapas de adaptación e iniciación: familiarización, ambientación, respiración, flotación y propulsión y su progresión en cada etapa. | Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas-participativas.<br><br>Desarrollo de la autonomía y seguridad en nuevos espacios.<br><br>Adquisición y perfeccionamiento de los esquemas de habilidades y destrezas motrices en nuevas situaciones de aprendizaje; en el medio acuático.<br><br>Preparación y participación en actividades propias de la naturaleza: salidas y caminatas, campamentos y pernoctadas respetando las normas básicas de seguridad.<br><br>Experimentación en el medio acuático en donde comprenda las etapas de adaptación e iniciación: familiarización, adaptación, respiración, flotación y propulsión con seguridad y dominio del agua. |

## SEGUNDO CICLO- EJE: EL SUJETO Y SUS SABERES CORPORALES Y MOTRICES.

## SECUENCIACION DE LOS CONTENIDOS POR GRADOS

| 4to GRADO | 5to GRADO | 6to GRADO |
|---|---|---|
| Diferenciación del esfuerzo en las acciones motrices básicas.<br><br>Combinación de las habilidades motoras específicas abiertas.<br><br>Aplicación de las habilidades motrices especificas en juegos socio motores y deportivos.<br><br>Prácticas atléticas, rítmicas y gimnásticas. | Sostenimiento del esfuerzo en tiempos autorregulados en acciones motrices básicas.<br><br>Combinación y utilización de diferentes habilidades motrices en situaciones gimnásticas, rítmicas y atléticas.<br><br>Realización de tareas motrices y juegos en pequeños y grandes grupos | Acciones motrices especificas con ajuste a diversas y variadas situaciones.<br><br>Reconocimiento de las habilidades motrices y de los esquemas motores y posturales combinados y específicos sin y con utilización de objetos.<br><br>Creación y apropiación de prácticas corporales y motrices, expresivas, atléticas, gimnásticas y deportivas<br><br>Ajuste de la acción propia, gestos y movimientos a situaciones y contextos diferentes.<br><br>Reconocimiento de las capacidades y habilidades motrices disponibles en su utilización selectivamente. |

## EJE: EL SUJETO Y SU VINCULACIÓN CON LOS OTROS.

| | | |
|---|---|---|
| Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juegos y de las estrategias básicas: cooperación, oposición, cooperación/ oposición<br><br>Utilización de formas sencillas de prevención de accidentes en las actividades físicas.<br><br>Exploración de actividades saludables, de recreo y ocio, grupales e individuales | Utilización y respeto de reglas para la organización de situaciones colectivas de juegos y de las estrategias básicas(cooperación, oposición, cooperación / oposición)<br><br>Prevención y seguridad en las prácticas de la actividad física.<br><br>Confianza en las propias posibilidades en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo. | Utilización y valoración de reglas para la organización de situaciones colectivas de juegos y de las estrategias básicas (cooperación, oposición, cooperación / oposición).<br><br>Valoración entre el mantenimiento de la forma física y la salud.<br><br>Interés por las prácticas saludables considerando su valor recreativo<br><br>Utilización de principios generales en la relación entre reglas, objetivos, situaciones y acciones: la lógica de los juegos. |

**EJE: EL SUJETO Y SU INTERACCIÓN EN DISTINTOS CONTEXTOS Y AMBIENTES.**

| | | |
|---|---|---|
| Participación en distintas actividades, en diferentes espacios naturales con la utilización de elementos naturales del entorno.<br><br>Combinación y secuencia de acciones motrices en los distintos desplazamientos, cuidados y riesgos en la realización de las diferentes actividades.<br><br>Ejecución de acciones motrices de brazos y piernas (coordinación) en el logro de estilos armoniosos y con economía de esfuerzo. | Preservación y utilización de los elementos del ambiente natural durante la realización de tareas motrices.<br><br>Selección y práctica de juegos en pequeños y grandes grupos<br><br>Integración y coordinación de las habilidades técnicas de nado.<br><br>Desarrollo de la voluntad, la confianza y la disciplina a través de la práctica recreativa de la natación (libre, espalda, pecho, mariposa, partidas y vueltas). | Programación y organización de tareas y actividades, grandes juegos, caminatas, excursiones; considerando los aspectos en la selección de espacios, materiales, equipos, medidas de seguridad, etc.<br><br>Adecuación de juegos deportivos en la naturaleza considerando los diferentes terrenos y los elementos naturales<br><br>Práctica y adquisición de técnicas de nado como una actividad útil para su seguridad, su salud, y prácticas que requieran de ellas.<br><br>Iniciación en la práctica de actividades acuáticas competitivas. Experimentación y valoración de la natación y su proyección en los diferentes ámbitos (recreativa, competitiva y utilitaria) |

## CRITERIOS DE EVALUACION

Considerados aspectos o variables mediante las cuales se precisan" que situaciones o aspectos se van a someter a estudio" (Rossi y Grinberg, 1999:12)". Para conocer las prioridades del espacio curricular y los requerimientos de los docentes en términos de contenidos, capacidades, actitudes, etc. La Educación Física dará respuesta a los requerimientos del desarrollo psico- social -corporal y motriz de esta etapa, que junto con otras áreas dotará a los alumnos de los saberes necesarios para su desarrollo y formación integral, asumiendo su corporeidad y motricidad para mejorar su calidad de vida, enriqueciendo las relaciones y vínculos significativos en el conocimiento y dominio de acciones corporales y motrices.

**PRIMER CICLO**

- Las capacidades condicionales y coordinativas en situaciones ludomotrices con auto regulación, en acciones motrices básicas con cambios de ritmos y su relación con las habilidades motrices básicas en diferentes situaciones motrices, en referencia a los objetos y a los compañeros.

- La adquisición de normas de respeto, cuidado, seguridad e higiene vinculados con su desarrollo personal.

**SEGUNDO CICLO**

- La capacidad para usar selectivamente las habilidades motrices en distintas situaciones, tareas y juegos.
- La selección y utilización de habilidades motrices en situaciones gimnásticas, de juegos deportivos en diferentes ambientes.
- Reconocimiento y utilización de valores en su accionar cotidiano.

## 4- ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA YLA EVALUACION DELA EDUCACION FISICA

Los niños ingresan a la Escuela Primaria con variadas experiencias motrices, dadas por sus propias particularidades, las de los ambientes en que viven y la escolaridad inicial que han transitado.

Las clases de Educación Física podrán constituirse en verdaderos espacios de encuentro y comunicación entre los sujetos que participan de las mismas, con sus prácticas y aprendizajes motores, que se contextualizan en una trama social de lo grupal;…."*lo grupal, más que el grupo, tendencias hacia un desarrollo más que estructura cristalizada, espacio de producción de fenómenos, de configuraciones múltiples, de trasformación"…"…"Se trata de conocer un campo, un lugar de encuentro, sin límites precisos, en el cual surgirán fenómenos a partir de la interacción que tendrán una historicidad y ciertas características peculiares surgidas de la interacción. El grupo surge en ese espacio, no como una totalidad o estructura, no como organismo personificado ni entelequia, sino, sólo como "totalidad en curso", en organización permanente, como devenir dialéctico…*

Desde esta postura el docente debe atender a las experiencias corporales y motrices de los niños, 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 y el momento estratégico para hacerlo , la consideración de los emergentes, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las relaciones de vinculación y comunicación entre el docente y los alumnos y de estos entre sí.

En este espacio se deberán posibilitar experiencias de convivencia democrática y propiciar la construcción de ciudadanía, concebidas como espacios de encuentro y aprendizaje, donde se promueve la iniciativa de los niños, su capacidad creadora, el desempeño de roles diversos, asumiendo compromisos, construyendo acuerdos, tomando decisiones, entre otras instancias.

(4) Souto Marta. Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1993.

Es en ella que se interviene seleccionando ciertas estrategias para la enseñanza realizando un acondicionamiento del medio, organizando los materiales, seleccionando tareas y previendo un tiempo de ejecución. En suma, se ha preparado de acuerdo a cierta representación previa a la clase tomando decisiones acerca del desarrollo de la misma. La suma de estas acciones se encontrará subsumida por los componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada (estilo de enseñanza, tipo de comunicación, contenido seleccionado, tipo de consigna, intencionalidad pedagógica, propósito de la tarea, relación entre su planificación, el proyecto curricular institucional y el Diseño Curricular que lo mediatiza, tipo de contexto al cual va dirigida, criterios de evaluación, etc.).

El rol del profesor será guiar los aprendizajes creando situaciones y contextos de interacción. Enseñar sería así intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales.

Se propone el diseño de situaciones didácticas que favorezcan el paulatino logro de la autonomía personal, la conciencia corporal propia y de los otros, la disposición hábil de una motricidad vinculante, referenciada a los contextos culturales y sociales de pertenencia.

Este enfoque didáctico sostiene la necesidad de partir del juego espontáneo del niño, que le permite 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, resolviendo 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.

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**.**

Frente a los desafíos que se presentan en los primeros años de escolaridad se establece una concepción de tiempo y de la organización de la enseñanza, como un proceso continuo de apropiación y profundización de los contenidos y saberes para mejorar los aprendizajes y que requieren de andamiajes con el acompañamiento del docente para intensificar esos aprendizajes. Entonces es necesario centrar la mirada en la unidad pedagógica como nuevos modos de agrupamientos de alumnos para favorecer las trayectorias escolares y el vínculo pedagógico con la referencia adulta, que sostiene un mejor lugar de acompañamiento.

Desde el área de la Educación Física será necesario repensar la enseñanza desde otros formatos, dando continuidad tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje en los dos primeros grados del nivel primario.

## 4-1 ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

"Para ayudar a realizar esas elecciones pedagógicas de forma adecuada sería bueno analizar serenamente las principales clases de situaciones motrices, poner al descubierto la lógica de su funcionamiento y descubrir la influencia que ejercen sobre las conductas motrices de los participantes. En último término, todas las prácticas pedagógicas tienen que volver a sumergirse en el sistema de valores que les asignan sus finalidades"…" Ante el problema de seleccionar las prácticas motrices que deben estar al servicio del proyecto pedagógico, todo docente debería tener claros los objetivos que quiere conseguir, es decir los efectos que persigue (efectos perseguidos) en sus alumnos para dirigirse a aquellas situaciones motrices cuya lógica desencadena las relaciones y consecuencias perseguidas. Posteriormente debería estar en

condiciones de averiguar con rigurosidad y siguiendo criterios científicos, los efectos obtenidos tras protagonizar los alumnos las distintas experiencias motrices que les ha planteado. 6(Parlebas, 2001:173)

Los aprendizajes se construyen a partir de la interacción que se establece entre los alumnos y el profesor, actuando este como intermediario y dinamizador en la transmisión de los conocimientos y en función de estrategias de enseñanza, que se definirán según las características de los contenidos, objetivos, alumnos, recursos, etc. Por eso no se puede definir una única manera de plantear la enseñanza y el aprendizaje, sino que se parte de cada situación concreta que mejor se adapte al tipo de tarea, de alumnos y circunstancias.

De forma amplia y general la opción metodológica, deberá respetar los siguientes aspectos: el modelo didáctico seleccionado, por ejemplo instrucción directa, descubrimiento guiado, resolución de problemas, entre los más globalizadores y conocidos.

Desde este punto de vista y de acuerdo con Delgado Noguera7, con alguna modificación propia se pueden clasificar los estilos de enseñanza de la siguiente manera: los tradicionales, los que posibilitan la participación de los alumnos en la enseñanza, los que fomentan la individualización, los que implican cognitivamente al alumno de forma más directa, los que favorecen la creatividad.

*7-Delgado Noguera, M.A: Los estilos de enseñanza en la…óp. Cit…p44*

Otro aspecto a tener en cuenta en el currículo escolar es una visión total y global de la realidad. Esto como un principio plenamente justificado en el diseño curricular, ya que en él se respetan los objetivos generales de cada ciclo y etapa, De esta forma se observa como contenidos específicos de la Educación Física pueden ser compartidos, a la vez, en diferentes áreas, las matemáticas, el conocimiento del medio natural, social y cultural, la música, el arte, etc., teniendo contenidos que pueden ser abordados tanto bajo un planteamiento procedimental, desde, o junto con la Educación Física. Esta relación entre las diferentes áreas hace necesario programar

los núcleos concretos de contenidos en forma integral, siendo a la vez estructuras previas sobre las que los alumnos construyan los nuevos aprendizajes, a fin de que la programación de algunos contenidos, puedan ser tratados desde diferentes áreas, de forma integradora, progresiva y complementaria. De este modo se logrará un verdadero aprendizaje significativo, a partir de este concepto de relación de las diferentes áreas.

**4-2 ORIENTACIONES PARA LA EVALUACION**

Entendiendo a la evaluación como un proceso sistemático, integrador, continuo, personalizado, formativo y técnico, se deberá tener presente que ésta se llevará a cabo mediante instancias seleccionadas en la programación didáctica que se ajustarán a momentos diagnósticos y pronósticos, como así también en la evaluación sumativa.

Las nociones de conocimientos, procedimientos y actitudes, han estado y están presentes en la Educación Física escolar, así los alumnos aprenden sobre su propio cuerpo en acción y sobre las posibilidades que le ofrecen sus propios recursos en situaciones motrices diversas, esto supone ser competentes en el ámbito motor fundamentando, la noción de competencia motriz, que se convertirse en un eje central alrededor del que giren dichos conocimientos, procedimientos y actitudes. Ello favorecerá una vida futura más activa y reflexiva, con respecto a fenómenos que, como los deportivos, caracterizan a nuestra sociedad.

Y si hablamos de alumnos competentes y estratégicos, es menester hablar de profesionales competentes y estratégicos. Capaces de ofrecer problemas a solucionar de manera autónoma, que inciten a los alumnos a explorar sus propios recursos y la dinámica de sus acciones.

La Educación Física en este nivel debe basarse en las posibilidades reales de sus alumnos y para llevar a cabo esta labor es necesario tener en cuenta una serie de condiciones que, basándose en lo que indica Pozo (1989) se resumirían en:

La exploración del nivel de competencia y conocimiento de los alumnos; mediante procedimientos directos(test, pruebas, baterías) o mediante procedimientos más cualitativos y contextualizados, que permitan constatar en situación su competencia motriz , construyendo tareas que se relacionan de manera substancial con el conocimiento anterior, diseñando situaciones disonancia.

Bajo esta perspectiva, los profesionales deben convertirse en diseñadores creativos de tareas motrices que provoquen en el alumno el empleo intenso de sus recursos perceptivos-motrices, que le permitan al alumno llegar a ser competente en la educación física escolar.

A modo de ejemplo y como instrumentos de evaluación más idóneos en Educación Física proponemos los siguientes

1-Procedimientos de Apreciación. Observación directa: Registro de acontecimientos. Lista de Control. Escalas ordinales o cualitativas. Escalas numéricas. Escalas gráficas. Escalas descriptivas.

2-Procedimientos de Verificación. Observación Indirecta: Registro de acontecimiento. Cronometraje. Muestreo del tiempo

3-Procedimientos de Experimentación: Pruebas de evocación. Pruebas de verdadero/falso. Test y baterías de test.

**BIBLIOGRAFIA**

- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física*. Para el 1º ciclo de *Nivel Primario/E.G.B.* Documento preliminar para la discusión federal. Buenos Aires.(2007)

- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física*. Para el 2º ciclo de *Nivel Primario/E.G.B.* Documento preliminar para la discusión federal. Buenos Aires. (2007).

-Aisenstein, Ángela. *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Dávila.(1.995):

-Furlan, A *El lugar del cuerpo en una educación de calidad*. III Congreso COPIFEF.EDITORIA. Córdoba. (1996).

-Varios autores. *El niño y la actividad física*, Paidotribo (1986):

-Camerino, O y Castañer, M. *La Educación Física en la enseñanza primaria*. Editorial: INDE. Barcelona. (1991)

-Arnold, J. *Educación Física ,movimiento y curriculum*. Editorial Morata. Madrid. (1991)

-Blazquez, D. *Evaluar en Educación Física*. Editorial INDE. Barcelona. (1990)

-Zabalza, M.A. *Diseño y desarrollo curricular*. Editorial Narcea. Madrid. (1989)

-Kirk, D *Educación Física y curriculum*. Publicaciones. Universidad de Valencia. Valencia. (1991)

- Varios autores. *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria. Tomo I y II*. Editorial: INDE. Publicaciones. Barcelona. (1999)

Jordi Díaz, Lucea. *El curriculum de la Educación Física en la Reforma Educativa*. Editorial: INDE. 2° Edición. Barcelona. (1995).

-Miguel Ángel Santos Guerra. *Evaluación Educativa 1Un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Magisterio del Río de la Plata (1996)

-Rodolfo Rozengardt. *Los niños como sujetos de unas prácticas pedagógicas corporales*. en Lecturas, Educación Física y Deporte. Revista digital, (www.sirc.ca/revista) 1998.

**PARA EL DOCENTE**

-Pavia, Víctor. *Los juegos de los niños en zonas rurales*. Novedades Educativas N° 75. Pág.102

-Lecturas: *Educación Física y Deportes*. Año 3, N°9. Buenos Aires. (1998)

-Argentina Ministerio de Educación. *Propuestas para el aula. Material para Docentes. E.G.B. 1.* Cogtal. Buenos Aires (2000).

-Argentina Ministerio de Educación. *Propuestas para el aula. Material para Doce*ntes. E.G.B. 2. Cogtal. Buenos Aires (2000).

-Rodolfo Rozengardt. La Pampa En movimiento. Revista de Educación Física. Nº 10 Ciudad de General Pico. La Pampa. (2010)

-Varios autores. *A la escuela con el cuerpo*, Cuadernos de Educación N° 113. (1984)

-Varios autores *El niño y la actividad física*. Editorial Paidotribo (1986):

-maikoled.blogspot.com/.../metodologia-de-la-**ensenanza**-de-la_29.html

-www.slideshare.net/Xaorymeche/metodologia-para-la-**natación**

-www.**vidaenlanaturaleza**.8k.com/programa.htm

-http://www.efdeportes.com

-Rodolfo Rozengardt, Los niños como sujetos de unas prácticas pedagógicas corporales en Lecturas, Educación Física y Deporte. Revista digital, (www.sirc.ca/revista) 1998.

# LENGUAS EXTRANJERAS

## LENGUAS EXTRANJERAS

### 1- FUNDAMENTACIÓN

### 1.1. PERSPECTIVA GENERAL:

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras (LE) han sido elaborados considerando, en forma conjunta, los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto escolar, integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. En este sentido, los NAP de LE contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas que se enseñan, desde una *perspectiva intercultural y plurilingüe*, enfatizando la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los niños y jóvenes de nuestra provincia.

La perspectiva *plurilingüe e intercultural*, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. Apunta, asimismo, a contribuir a que la enseñanza de lenguas en el contexto escolar reconozca el papel del español o el castellano como lengua de escolarización y valorice el lugar de las otras lenguas y culturas diferentes. Desde esta premisa, los NAP de LE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de niños y jóvenes respetuosos de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser en el mundo y nuevas formas de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística.

Nuestro país es culturalmente diverso, pero oficialmente la diversidad no ha sido asumida por todos los argentinos. Asumir la diversidad implica entender que no hay una sola visión del desarrollo, que no hay solo una visión de mundo, que no hay una sola visión de la realidad, de la persona, de la naturaleza. Una educación intercultural tiene que enseñar que hay otras formas de

vida, que hay pueblos que basan toda su cultura en el respeto a la naturaleza, como los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva de enseñanza de lenguas extranjeras, se promueven enfoques multidisciplinarios, combinando el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural.

Los retos que plantea una sociedad plural donde los intercambios y contactos, potenciados por el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, son cada vez más fluidos, impactan en las prácticas del lenguaje y en su realización a través de distintas lenguas y variedades. En este contexto, la enseñanza de lenguas extranjeras debe plantearse enfoques plurales que contribuyan a la formación de ciudadanos.

En el marco de la Unión Europea se insiste en la enorme importancia que tiene el aprendizaje de lenguas modernas, para conseguir una buena formación intelectual general y para consolidar relaciones positivas entre los pueblos y etnias que integran nuestra humanidad. En este sentido, con la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación primaria se completa el tan anhelado objetivo de garantizar una verdadera educación integral.

### 1.2. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA:

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. Como respuesta a esto se han establecido políticas educativas sobre las lenguas extranjeras, que incluyen su estudio desde el ciclo de primaria, para que el niño tenga la posibilidad de conocer otras lenguas y otras culturas. Estas políticas deben ser abordarlas desde una perspectiva estratégica que conciba el estudio de idiomas extranjeros como un medio para acrecentar en cada estudiante, en los diferentes niveles de aprendizaje, sus competencias de

comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre nuestra realidad argentina y catamarqueña.

Los Lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros son orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Asimismo se busca que a partir de los Lineamientos, los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, efectuar evaluaciones continuas y tomar decisiones que hagan que el currículo específico sea pertinente y eficaz y los aprendizajes significativos.

El capital y la riqueza que le produce a un país el plurilingüismo se traducen en capital lingüístico para cada individuo. Ese patrimonio está representado en el desarrollo integral de la personalidad y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad. El Ministerio de Educación Nacional considera el plurilingüismo como una prioridad educativa. Es por ello que promueve la iniciación de la enseñanza de los idiomas extranjeros desde el ciclo de primaria y el fortalecimiento de los procesos educativos que se llevan a cabo en los últimos grados de la educación básica secundaria y de la educación media. Al insistir en esta empresa, partimos del principio de que aprender una lengua es también aprender a descubrir y valorar otras culturas.

El conocimiento de una lengua extranjera a partir del Ciclo de Primaria supone respecto de precedentes reglamentaciones y a partir de la Ley General de Educación, un cambio estructura!, que obedece a razones de mercados lingüísticos y a razones psicopedagógicas. Las primeras resultan obvias: quien no domina varias lenguas es considerado en determinados ámbitos profesionales y sociales como un individuo casi analfabeto. Las segundas razones son el resultado de estudios realizados por diversos grupos, han demostrado, que es posible aventurar teorías y modelos didácticos que describen con cierta exactitud en qué consisten los procesos de desarrollo

interlingual y de desarrollo intercultural, ejes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Aportes recientes, producto de la re conceptualización y recontextualización de planteamientos en torno a la educación en lenguas extranjeras y en educación bilingüe muestran, por ejemplo, que el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes sino que los favorece. Así mismo un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición contribuyan al aprendizaje de otras lenguas así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición. Los aportes también hacen referencia al momento de dar inicio a una lengua extranjera y hacen énfasis en la iniciación temprana para facilitar su adquisición. En nuestra provincia la Ley de Educación sugiere su introducción en el ciclo de primaria.

La sociedad actual en su conjunto y la escuela en particular reconocen el valor instrumental y formativo de las lenguas extranjeras. Actualmente, aprender una lengua extranjera permite acceder al contacto con otras personas, culturas, organizaciones y áreas del conocimiento; con diversos valores y diferentes modos de vivir y de percibir la realidad. Por otra parte, su enseñanza en la escuela promueve una actitud ética fundamental: la toma de conciencia acerca de la existencia del otro, de la igualdad de derechos, de la importancia de comprender, de valorar y respetar las diferencias.

Con la implementación de la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela, desde los primeros años de la escolarización. En el artículo 27, se establece que *“ La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (…) c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte*

*y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana."* (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007*).*

El enfoque de enseñanza de Lenguas Extranjeras que se adopta en la Propuesta Curricular Jurisdiccional articula estrechamente con la finalidad de brindar, desde la infancia, una formación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona. Tomando como punto de partida las actividades, intereses y características propias de los diversos grupos de niños, se pretende desarrollar prácticas que conlleven a su formación, comprometiendo también los valores éticos e identitarios, en pos del aprendizaje y reconocimiento de la existencia de otras lenguas pertenecientes a nuestros pueblos originarios y del fortalecimiento de la diversidad y las diferencias.

Esta perspectiva se vincula directamente con el concepto de *interculturalidad*, proceso sociopolítico que tiene como propósito generar un espacio enriquecedor de participación y diálogo entre sujetos sociales de diferentes culturas. Se potencia, así, el pluralismo como un valor para la construcción de una sociedad diferente en tanto se propicia el reconocimiento y el respeto de las diversas identidades y diferencias culturales. Por lo tanto, la interculturalidad supone explorar y entender la particularidad de cada cultura, su singular interpretación y experiencia en el mundo. Implica tomar conciencia de la existencia de otros sujetos, no en situación de desigualdad o superioridad, sino como portadores de saberes, valores, costumbres y tradiciones propios de otros "modos culturales" y, a la vez, integrantes de un mismo mundo. Junto al concepto de interculturalidad, el presente Diseño Curricular propone ampliar la experiencia lingüística y comunicativa de los estudiantes desde un *enfoque plurilingüe* con el propósito de desarrollar sus capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas en contextos más amplios y variados de interacción.

El enfoque plurilingüe enfatiza que, a medida que un individuo amplía su experiencia lingüística - partiendo del lenguaje familiar y los intercambios que realiza en su medio social, hasta el aprendizaje o adquisición de otras lenguas y culturas en contextos formales o a través de experiencias directas en otras sociedades ajenas a la suya- va desarrollando una capacidad

comunicativa en la que se relacionan e interactúan todos sus conocimientos y prácticas en esas lenguas. De allí que pueda afirmarse que el aprendizaje de la lengua extranjera amplía el espectro de pensamiento, posibilita el desarrollo de estrategias de conceptualización y categorización del mundo, y ayuda a *"reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua y optimiza su uso…. La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos y con un nuevo instrumento de organización de los conocimientos propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, [y] suscita una mayor riqueza cognitiva."* (Argentina, Ministerio de Educación, 2009). En consecuencia, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la escuela primaria deberá sustentarse en una propuesta que les posibilite a los niños el acceso a otras culturas, a fin de tomar conciencia de la existencia de una realidad heterogénea con la cual puedan interactuar y que, como producto de estos intercambios, establezcan vínculos en una relación de respeto mutuo, sin perder la propia identidad. A su vez, esta propuesta pedagógica deberá apuntar a desarrollar, desde el comienzo, todas las capacidades lingüísticas y comunicativas para el uso de la lengua en una variedad de situaciones, que finalmente permitan a los estudiantes participar activamente en la sociedad.

Consideramos que el aprendizaje de una lengua extranjera desde la niñez, no se limita solamente al contexto lingüístico y cultural, sino que involucra un proceso de adquisición y aprendizaje en el que entran en juego diversos aspectos que favorecen el desarrollo personal del niño y del joven, durante las diferentes etapas de la vida escolar. Este proceso los pone en contacto con otras realidades, ampliando de este modo su visión del mundo en su diversidad, les ayuda a desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización, las cuales contribuyen a que re exionen sobre los procesos que generan su lengua materna y así, aplicar mejor el propio código lingüístico. Por otro lado, la didáctica de las lenguas extranjeras posibilita el desarrollo de las capacidades fundamentales, para interactuar de modo efectivo con los requerimientos del entorno social y cultural de los estudiantes. Propone estructurar su enseñanza en términos de *niveles de aprendizaje y adquisición*, para el desarrollo progresivo de las capacidades lingüísticas, comunicativas e interculturales, integrando y profundizando los aspectos de la lengua como

conocimiento y como uso en cada nivel, respetando el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes.

### 1.3. RELEVANCIA DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

En los últimos años se ha generado un creciente interés en la enseñanza y el aprendizaje tempranos de las lenguas extranjeras. El aprendizaje de una lengua extranjera puede darse en contextos institucionales (la escuela, el jardín de infantes, un instituto o academia de idiomas, etc.) o informales (el hogar, a través del contacto social con hablantes de otras lenguas, etc.). Estos diversos contextos presentan características particulares que condicionan y definen el modo en el cual las lenguas son aprendidas, los usos para los cuales se aplican, y las repercusiones que esto tiene en la relación del individuo con sus lenguas.

Se han realizado, desde un punto de vista teórico, diversos estudios que analizan los distintos aspectos del aprendizaje de las lenguas, tanto maternas como adicionales. Por otro lado, en la práctica existe considerable experiencia en la enseñanza temprana. Año tras año, docentes y alumnos en todo el mundo se embarcan en el proceso de enseñanza/aprendizaje en jardines de infantes e incluso maternales. La demanda social de este tipo de oferta educativa se ha incrementado significativamente en los últimos años. Esta demanda se origina en la percibida importancia de las lenguas y la idea de que los niños pequeños tienen mayor facilidad que los mayores para aprenderlas. Sin embargo, esta experiencia es generalmente práctica y, salvo contadas excepciones, no ha sido registrada ni analizada como para poder avanzar en la profundización del conocimiento asociado. Uno de los principales objetivos que se propone este trabajo es resaltar la importancia de registrar y analizar este tipo de experiencia y entusiasmar a los actores involucrados para realizarlo.

Existen muchos contextos en los cuales, por distintas razones, se da la introducción de una segunda lengua en esta etapa temprana, a menudo con tradiciones de muy larga data. Lo que las recientes tendencias han marcado es la generalización y expansión de la provisión de esta oportunidad a muchos sectores que antes no contaban con esta posibilidad. Las políticas asociadas con esta expansión están generalmente fundamentadas en los aspectos de inclusión que brindan a

poblaciones que de otra manera no podrían acceder al aprendizaje de lenguas extranjeras. En otros casos, allí donde no existen políticas expresas en este sentido, las iniciativas privadas buscan responder a la demanda social.

Este interés puede ser explicado con referencia a la creciente difusión del multilingüismo y plurilingüismo en las sociedades contemporáneas. Si bien la presencia simultánea de más de una lengua en un mismo individuo o sociedad claramente no es un fenómeno nuevo, lo que sí puede considerarse una novedad es la toma de conciencia de este fenómeno y su expansión a comunidades que se consideraban a sí mismas, a menudo erróneamente, monolingües. Los medios de comunicación masiva e Internet han extendido el contacto cotidiano con otras comunidades y lenguas para enormes grupos de la población mundial. Esta situación ha generado una creciente demanda social, en todos los niveles, de enseñanza de lenguas extranjeras.

Claramente, un factor de motivación por excelencia para los individuos, sobre todo para los padres que toman decisiones por sus hijos, lo constituyen las crecientes demandas del mercado laboral de trabajadores y, sobre todo, de profesionales que cuenten con habilidades en lenguas extranjeras. Esta demanda se ve traducida en una percepción de clara ventaja para quienes cuentan con estas competencias a la hora de encontrar un trabajo, particularmente en los ámbitos más competitivos. Resulta claro que el ámbito laboral en una economía crecientemente globalizada es también crecientemente multilingüe. De hecho, en muchos contextos, las habilidades lingüísticas en más de una lengua son consideradas un requisito imprescindible, no ya como un elemento distintivo.

Mientras que otros factores de competitividad laboral, como un buen título de grado y capital social dentro de la profesión, son típicamente adquiridos en la educación superior, las destrezas lingüísticas requieren de más tiempo para lograr su dominio y son una herramienta que los padres pueden brindarles a sus hijos/as desde la infancia. Cabe destacar que hace no muchas décadas el aprendizaje de las lenguas extranjeras comenzaba generalmente a partir de la educación media para la mayoría de los estudiantes, o sea que no llegaba a la mayoría de la población, que no accedía

a este nivel educativo. Hoy es prácticamente un imperativo social (y por ende político) su inclusión en la escuela primaria y aún más tempranamente.

No podemos dejar de mencionar el valor de las lenguas maternas y/o extranjeras como un componente central del capital humano de una población y, por lo tanto, como un valor estratégico fundamental para ella. Los procesos de globalización y de creciente contacto entre individuos han resaltado esta realidad. Los países que cuentan con poblaciones multilingües están particularmente bien posicionados a la hora de participar de los intercambios educativos, culturales y económicos de la actualidad. Son muchos los países o bloques de países que han analizado estas cuestiones al punto de formular planes de desarrollo de las lenguas habladas en su entorno.

Es importante resaltar que el aprendizaje de una lengua extranjera es para los niños un elemento más del proceso de descubrimiento del mundo en el cual se embarcan al insertarse en la educación formal. Lo que para el adulto puede ser percibido como un conocimiento complejo o del ámbito académico o alejado de su realidad cotidiana es para el niño un componente más de la realidad circundante que suscita curiosidad e interés. Es fundamental que el adulto a cargo de guiar este proceso preserve y fomente esta curiosidad natural y estimule la motivación del niño/a a continuar aprendiendo. La introducción de las lenguas extranjeras en el nivel inicial ayuda a fomentar el interés por el otro como persona distinta, perteneciente a otra comunidad con sus características, entre ellas la lengua, que le son propias y distintivas. Este interés inicial puede convertirse en el germen que podrá luego plasmarse en un interés más profundo por lo multi e intercultural, una valoración de la importancia de la tolerancia y del respeto a lo distinto a partir de su conocimiento.

El aprendizaje temprano de una lengua extranjera tiene también un impacto positivo en el desarrollo cognitivo del niño. Son numerosos los estudios que han indagado sobre estos aspectos y que han concluido en que las ventajas de una introducción temprana superan los esfuerzos que deben realizarse. Se hace referencia a la plasticidad y facilidad que los niños demuestran cuando han tenido la oportunidad de desarrollar más de una lengua desde edad temprana.

Cuando los alumnos son muy jóvenes, la adquisición de la lengua extranjera sigue las mismas pautas que el aprendizaje de la lengua materna. Por tanto el profesor debe tener en cuenta que el alumno, inicialmente, tan solo escuchará, y no se deberían forzar las respuestas o la expresión verbal.

En la enseñanza primaria, los temarios generales están relacionados con el entorno próximo al alumno y se basan en la experiencia y el descubrimiento. Muchas de estas experiencias y descubrimientos se pueden enseñar a través de la L2 sin que la comprensión de grandes conceptos por parte del alumno se vea afectada. En los primeros años, se centra el aprendizaje sobre todo en las habilidades de escuchar y hablar, mientras que la lectura y la escritura se introducen más adelante. Considerando que la enseñanza de contenidos en una L2 tiene o debe tener un enfoque comunicativo, no es en absoluto importante enseñar gramática de manera explícita en este nivel. El profesor debe implicar a los niños en muchas actividades en las que tengan que escuchar y responder o resolver problemas a través del juego, siempre variando el ritmo de las actividades, para evitar las desconcentración de los niños.

Algunos lingüistas plantean los beneficios del conocimiento de una segunda lengua, luego de haber alcanzado cierto avance cognoscitivo en una primera lengua, por cuanto el individuo desarrolla un mayor grado de conciencia metalingüística y un incremento de la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos.

Cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de la educación formal, poseen ya alguna competencia comunicativa en su lengua materna. De lo que se trata, por tanto, en un currículo de idiomas extranjeros, es de promover esta competencia para comunicarse en otras lenguas, dentro de sus propias limitaciones, tal como ya lo saben hacer en su lengua materna. El propósito fundamental es lograr que adquieran y desarrollen su competencia en ese código de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas donde se habla el idioma extranjero.

Puntos de referencia actuales para la mayoría de los planteamientos teóricos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa han sido los trabajos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), quienes generan un constructo de competencia comunicativa conformado por cuatro componentes o subcategorías: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La primera se refiere al grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis. La segunda tiene que ver con la capacidad de producir enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación de comunicación. En otras palabras, la competencia sociolingüística es el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje. Por su parte, la competencia discursiva es la capacidad para utilizar diversos tipos de discursos y para organizarías en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados. Finalmente, la competencia estratégica refleja el potencial de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten, para realizar ajustes, formular aclaraciones, llevar a cabo precisiones; es decir, para utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos de que Ministerio de Educación Nacional disponen con el fin de evitar que se rompa la comunicación o que transcurra por rutas no deseadas.

En la última década, la conceptualización presentada por Canale y Swain ha sido objeto de algunas modificaciones, entre las cuales se destaca el esquema de Lyle Bachman (1990) donde reorganiza y desglosa los componentes, de manera más detallada. El modelo consta de tres componentes principales: la competencia en el lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psico-fisiológicos. El primer componente abarca varios tipos de conocimiento que usamos en la comunicación a través del lenguaje. Por su parte, los otros dos componentes incluyen las capacidades mentales y los mecanismos físicos mediante los cuales se logra dicho conocimiento en el uso comunicativo del lenguaje.

# FRANCES

## FRANCES

**Con respecto a la enseñanza del idioma Francés,** se profundizará el enfoque comunicativo, abordando la enseñanza de la lengua francesa desde una perspectiva que sitúa al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje, participando activamente en el aula, como creador de sus propias producciones. Una perspectiva a tener en cuenta a la hora de pensar los objetivos, considerando la misión civilizadora de la institución y que hoy se ve atravesada por una violencia cotidiana, es la que jerarquiza una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios, los niños. Una mirada que los rescata, no como sujetos universales poseedores de competencias que los vuelven eficaces a la hora de adquirir conocimientos, sino como sujetos en su singularidad, esto es en aquello que los conforman como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y de escribir.

El presente Proyecto Curricular ha sido elaborado en base a las teorías socio-constructivistas cuyos aspectos más importantes son los siguientes:

- El estudiante no sólo aprende la actividad sino que con ella se apropia de las reglas de interacción que regulan la actividad de aprender. Aprende "la gramática de la interacción". No se trata de aprender nuevas destrezas mediante una instrucción programada a la manera de los conductistas, sino en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad.

- El aprendizaje es una transacción, un intercambio cultural entre el alumno y un miembro de su cultura más experimentado que él. La construcción de estructuras cognitivas incluye también el fomento de la intuición.

- El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, construye sus conocimientos.

- Los estudiantes deben aprender a aprender guiados por los docentes, en un marco de interacciones productivas que incluyan sus aportes y sus descubrimientos con la ayuda de un colaborador experto.

- Deben ser tenidos en cuenta los conocimientos previos (conceptos, representaciones, conocimientos, experiencias).

- El aprendizaje consiste en las modificaciones de los esquemas mentales de los estudiantes.

- Los contenidos deben ser relevantes.

- El aprendizaje significativo conlleva a la interiorización de actitudes y a la aceptación de nuevos valores.

- Las fuentes de aprendizaje son múltiples y variadas; no dependen solamente del profesor. Adquieren particular interés los trabajos de grupo, la formulación de hipótesis, el diseño de experiencias y la evaluación de resultados.

**Los métodos de enseñanza del idioma Francés** se fundamentan mayoritariamente en diferentes teorías psicológicas, lingüísticas o sociológicas, pero no es frecuente encontrar un enfoque o un recurso didáctico fundamentado antropológicamente. La antropología contemporánea, desde la óptica de la filosofía personalista, junto con los aportes de la lingüística cognitiva, hace posible la fundamentación epistemológica del acto de comunicación. La preferencia del enfoque comunicativo sobre otras técnicas depende más de su adecuación con la propia naturaleza de la acción comunicativa humana que de su eficacia implícita en relación al dominio de las competencias lingüísticas.

En la actualidad, el enfoque comunicativo en el aula es uno de los más apreciados por los docentes, ya sea por reacción a los modos tradicionales, más académicos, o porque la edad de escolarización en dos idiomas haya bajado y se necesite una adecuación a los ciclos de enseñanza de educación infantil y primaria. Sea cual sea la razón por la que a los métodos comunicativos se les da más importancia, lo cierto es que los actos comunicativos cada vez ocupan un mayor espacio en los libros de texto y en las pruebas de competencias lingüísticas.

Epistemológicamente, una metodología concreta es consecuencia de consideraciones previas de carácter muy variado, que pueden ir de la sociología a la psicología, pasando por la

antropología (Madrid y Hughes, 2004, 38-67).Habitualmente, las técnicas o métodos didácticos en la enseñanza de la lengua extranjera han nacido como fruto de descubrimientos o presupuestos de la psicología o de la lingüística y, por supuesto, de la adaptación de la propia experiencia de los profesionales de la enseñanza. Esto nos lleva a plantear la hipótesis de que seguir un enfoque comunicativo en el aula es perfectamente complementario con una visión de la persona según los presupuestos de la filosofía personalista, si bien para ello hace falta partir paralelamente de los presupuestos de la teoría lingüística que sustenta dicho enfoque: la lingüística cognitiva. Por consiguiente, podría avanzarse que si admitimos estas hipótesis, primero, puede deducirse que cuanto más se adecuase una técnica a la naturaleza antropológica de la persona, mejor se aceptaría por parte del aprendiz de la lengua, ya que no supone aprender en un entorno artificial al que debe adaptarse antes de comenzar su proceso de aprendizaje, sino que, en segundo lugar, el docente podría adaptarse mejor a los intereses y al modo de aprendizaje del alumno cuanto mayor fuese el grado de personalización de la relación con el alumno, puesto que en todo momento se estaría en un entorno de comunicación real.

Aprender una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo, no significa aprender a repetir estructuras estereotipadas en un contexto vacío de significado sino brindar al niño las posibilidades y los medios para que se apropie de su uso en situaciones diversas, en contextos diferentes, lo que prioriza la comunicación sobre la exactitud de las estructuras gramaticales utilizadas para transmitir el mensaje; es decir, cambiando el eje de atención de las formas al de las funciones. Como sostiene Littlewood (1981), cuando se trata de enseñanza comunicativa de una lengua extranjera "… la discusión está dirigida principalmente hacia un profesor cuyos alumnos necesitan adquirir una competencia comunicativa general que los habilite para enfrenta situaciones cotidianas". Krashen y Terrel (1983) se refieren a "la gran paradoja de la enseñanza de las lenguas extranjeras: un idioma se enseña mejor cuando el objetivo es usarlo para transmitir mensajes, no cuando se lo enseña explícitamente para un aprendizaje consciente". Si bien la lengua extranjera en el ámbito escolar es por definición objeto de enseñanza, el gran desafío reside en revertir esta finalidad; es decir, abordarla en su doble naturaleza: como objeto de estudio y, principalmente, como herramienta de comunicación y de interacción social.

Desde este punto de vista, el enfoque comunicativo conduce a repensar la didáctica de las lenguas extranjeras, lo que requiere poner en práctica una gran variedad de actividades favoreciendo la expresión libre y los intercambios (PUREN C., 2009). El desafío del profesor reside en su capacidad de motivar al niño y de dar sentido a su aprendizaje, posibilitando la vivencia de una experiencia diferente. La enseñanza se enfoca en los conocimientos previos de los niños y en el rol activo que ellos juegan en el proceso de aprendizaje. Los niños no son receptores pasivos, ellos participan activamente en la construcción de su propio conocimiento. Esto requiere de un profesor que posea tanto competencias pedagógicas como didácticas, motivación personal, sólido conocimiento de los métodos de enseñanza y de los distintos períodos del desarrollo físico, social, lingüístico, cognitivo y afectivo del niño. Para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea efectivo y eficiente, debe contener un real significado para el niño y una clara finalidad comunicativa. Los niños en esta etapa están abiertos a situaciones y personajes nuevos, y la lengua extranjera les brinda la oportunidad de extender su horizonte de experiencia.

Los contextos que se le presenten deben incluir situaciones sociales y culturales diferentes, a través de los contenidos y de actividades en torno a los intereses del niño, su estilo de aprendizaje y sus experiencias previas ya que aprenden mejor cuando el profesor los reconoce como activos constructores de significados y no como pasivos receptores de vocabulario e información. Los contenidos de las lenguas extranjeras utilizan y refuerzan, además, los objetivos del currículo de la escuela primaria al incluir contenidos transversales.

El docente asume un rol fundamental para suscitar y dinamizar la comunicación, proponiendo actividades creativas y utilizando técnicas motivadoras que combinen actividades lúdicas y variadas sin olvidar que la enseñanza de una lengua extranjera implica la enseñanza de la cultura de la cual proviene. El docente, como mediador cultural, constituye un puente entre la lengua extranjera y el niño. Una de las finalidades de la enseñanza de las lenguas extranjeras a niños es el desarrollo de la competencia intercultural que puede comenzar con el descubrimiento de las semejanzas y las diferencias entre su propia cultura y otras.

Considerando a la lengua extranjera como portadora de una misión de civilización, el profesor de lengua-cultura, tratará de ofrecer el acceso a un universo discursivo pluricultural. Frente a esta diversidad, los niños estarán más motivados para aprender nuevas lenguas y nuevas culturas, y crecerán respetuosos de la diversidad y las diferencias.

## 2- OBJETIVOS POR CICLO

Para el logro de los objetivos, se requiere un trabajo áulico que abarque el desarrollo de las cuatro macro-habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir, en un nivel de complejidad creciente, en contextos variados, atendiendo a un proceso de integración progresiva de las mismas, y mediante actividades que promuevan la construcción de estrategias de aprendizaje para la formación de un interlocutor autónomo.

Una característica especialmente atendida en el diseño de los NAP de LE es la heterogeneidad de situaciones que presenta su enseñanza en el sistema educativo formal de nuestro país y de nuestra provincia. Como es sabido, el momento de escolaridad que se tome como inicio del proceso de aprendizaje, la carga horaria atribuida y la selección de las lenguas ofrecidas son muy distintas en cada jurisdicción. Por ello, se propone para los NAP de LE Francés, una organización de dos recorridos posibles de diferente duración. Estos contemplan distintos niveles de complejización de los aprendizajes asociados a los ciclos de la escolaridad:

- Primer ciclo de primaria: francés nivel 1 toma en cuenta el proceso de alfabetización inicial que los niños están atravesando en ese momento de su escolaridad. El aprendizaje se va construyendo a partir de los conocimientos que los niños traen consigo desde el ingreso a la escuela.

Segundo ciclo de primaria: francés nivel 1 y 2 los conocimientos van penetrando en la vida cotidiana de los niños, en forma significativa, mediante temas como la alimentación, la vestimenta, los juguetes, los objetos que lo rodean, las acciones, los gustos, las descripciones, etc.

La enseñanza del francés, en especial en la escuela primaria, pretende ir más allá del vocabulario, los tiempos verbales o la sintaxis. El objetivo central de la escuela en su totalidad es el de formar a los niños hacia su desarrollo integral, su transformación en personas independientes, pensadores críticos y activos, y ciudadanos tolerantes y responsables. 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.

Los objetivos propuestos para este Proyecto se centran en la consecución de la autonomía comunicativa del estudiante, se incluye la apreciación de la actitud e intención de los hablantes implícitos en el discurso. Se pretende, además, que el estudiante/niño pueda desenvolverse en situaciones dialógicas simples, empleando medios lingüísticos y no lingüísticos para entablar comunicación y lograr comprender y hacerse entender.

**2.1. OBJETIVOS GENERALES:**

- Mejorar la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante el proceso de desarrollo de un Curriculum como solución de problemas, real y en acción.
- Desarrollar la habilidad para comunicar, es decir, aprender la lengua como medio de comunicación.
- Favorecer el desarrollo de la competencia lingüística básica
- Generar un contexto de enseñanza que permita a los niños construir y operar con la lengua extranjera como herramienta de comunicación.
- Contribuir al desarrollo de actitudes de confianza en sus propias posibilidades desde de lenguas extranjeras, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.
- Generar una actitud de reflexión sobre los procesos de aprendizaje para reconocer qué y cómo se está aprendiendo.

- Facilitar la creación de espacios de articulación entre la lengua extranjera y las otras áreas curriculares.

- Desarrollar la competencia intercultural, fortaleciendo la propia identidad y favoreciendo los procesos de integración social.

Durante la Educación Primaria el docente de Lengua Extranjera Francés ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan:

- La comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa de la lengua extrajera.
- El desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos cortos en francés.
- La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos.
- La confianza en las posibilidades de aprender una lengua extranjera de acuerdo con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y el reconocimiento del error como constitutivo del proceso de aprendizaje.
- El reconocimiento de las oportunidades dentro y fuera del ámbito educativo para usar la lengua extranjera que aprenden.
- El disfrute del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, de las posibilidades de comunicación significativa y de la oportunidad de apertura a otros mundos.
- La capacidad de identificar aspectos socioculturales en los textos orales y escritos en lengua extranjera y de reflexionar sobre el papel que cumplen en la producción o interpretación de sentidos.
- El respeto por las lenguas y sus variedades, comprendiendo que las personas utilizan diversas formas para comunicarse de acuerdo con sus diferentes contextos y grupos de pertenencia.
- El reconocimiento de que la oralidad, la lectura y la escritura en LE propician aprendizajes, una inserción social más amplia y la expansión del universo cultural.
- El acercamiento a otras lenguas y culturas.

- La valoración de que el aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar.

Tanto en el 1er. Ciclo como en el 2do ciclo de aprendizaje del francés, Lengua Extranjera, el alumno deberá ser capaz de:

- Escuchar para dar respuestas a consignas orales en clase.
- Reconocer los diferentes tipos de textos orales: diálogos, entrevistas, monólogos, poemas. Cuentos, etc.
- Identificar patrones de entonación básicos.
- Comprender enunciados.
- Registrar indicadores no verbales.
- Identificar contextos de enunciación.
- Reconocer diferentes tipos de textos escritos.
- Comprender un texto, más allá del significado de todas las palabras que lo componen.
- Apreciar la riqueza expresiva de las imágenes.
- Disfrutar del placer de leer textos cortos.
- Expresar de forma coherente y adecuada mensajes orales interactivos para entablar relaciones, resolver dificultades, exponer ideas o argumentos.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS PARA EL PRIMER CICLO: Conocimientos básicos de la lengua extranjera.

- Acordar rutinas de saludos
- Utilizar imágenes como recurso de mediación
- Participar activamente de los juegos de la clase
- Explotar las posibilidades ofrecidas por los juegos de mesa

- Organizar actividades de expresión oral para controlar la pronunciación y la memorización.
- Promover el desarrollo de actitudes vinculadas con las relaciones interpersonales
- Utilizar el juego como herramienta pedagógica para solicitar la atención y la concentración del niño.
- Suscitar el placer de aprender integrando actividades de creación artística.
- Iniciar a los niños en técnicas de teatralización, juegos de mímicas, dramatizaciones, juegos de roles…
- Recurrir a todo tipo de ilustraciones visuales (figuritas, imágenes, dibujos, marionetas, transparentes,…) para desarrollar estrategias de comprensión global.
- Usar documentos sonoros (canciones, poesías, rimas, adivinanzas, diálogos…) a fin de movilizar y estimular la curiosidad del niño, ejercitándolos a la pronunciación, y la entonación.
- Articular con Educación Artística, para favorecer la concentración, aumentar el nivel de atención y la sensibilidad del niño al mundo que lo rodea, estimular la memoria, facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Aprender pequeñas canciones o “comptines”
- Contar pequeñas historias o cuentos apoyándose en imágenes o dibujos que ilustren cada secuencia del mismo.
- Desarrollar la competencia intercultural utilizando los cuentos populares tradicionales que presentan personajes variados.
- Articular con las Áreas de Ciencias Naturales en cuanto a la relación de las estaciones del año con los climas y con Educación Artística en cuanto a la realización de juegos.

**2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA EL SEGUNDO CICLO: consolidación y profundización de esos conocimientos**.

- Crear una atmósfera de teatro en la clase.
- Realizar actividades motoras proponiendo juegos entre equipos
- Organizar talleres de confección de afiches para expresar ideas.
- Trabajar con mini-diálogos cambiando los roles.
- Realizar un juego de mímicas utilizando ilustraciones para adivinar que deportes practican los compañeros de la clase.
- Leer cuentos que describan los episodios o las aventuras de personajes variados.
- Proponer la observación de láminas o fotos y describirlas.
- Presentar el barrio y sus comercios utilizando planos y reconocer los comercios.
- Tratar de construir medios de transporte utilizando distintos materiales.
- Realizar actividades de reciclado utilizando distintos materiales.
- Utilizar mapas, fichas con imágenes sobre el tiempo para presentar el clima.
- Articular los contenidos y las actividades con las áreas de Educación Artística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

**3- <u>CONTENIDOS:</u>**

3.1. Selección, organización del contenido y orientaciones didácticas

Los ejes para los dos ciclos fueron seleccionados en función de los intereses y necesidades de los niños partiendo de lo más cercano, conocido e importante para ellos, y teniendo en cuenta que se encuentran en un período en que parten de operaciones concretas para abrirse al mundo y explorarlo progresivamente.

**Eje 1: Mi Mundo Personal. Eje 2: Mi Vida Social. Eje 3: El mundo que nos rodea**

Los contenidos se organizan en torno a los ejes propuestos. Las orientaciones pedagógicas son sugerencias de actividades que se presentan graduadas de menor a mayor complejidad, y que pueden ser incorporadas en distintos momentos del proceso de enseñanza.

Considerando la lengua extranjera como una práctica social, conviene propiciar en el niño su apropiación para que le permita, en situaciones diversas, interactuar con los otros en un contexto dado, como lo hace con su lengua materna. Aprender a comunicarse es aprender a practicar la lengua extranjera en sus funciones variadas (VANTHIER H., 2009). Para lograr este objetivo, a partir del 1er. Año de la Educación Primaria, los niños usarán la lengua extranjera para:

- Saludar
- Presentarse
- Identificar objetos y personas
- Ofrecer y pedir información
- Formular pedidos
- Dar y recibir instrucciones
- Manifestar acuerdos y desacuerdos
- Expresar preferencias
- Aceptar y rechazar invitaciones.
- Proponer y sugerir
- Cantar y recitar poemas
- Agradecer y disculparse
- Describir y comparar

3.2. **Los criterios clásicos de secuenciación de contenidos son, entre otros:**

- *de lo simple a lo complejo,*

- *de lo cercano a lo lejano,*
- *de lo fácil a lo difícil,*

Sin embargo, las categorías de *simple, complejo, cercano, lejano, fácil, difícil,* constituyen categorías relativas y cuestionadas que deben ser revisadas a la luz de las nuevas configuraciones sociales, culturales y de vida, signadas por el avance tecnológico, los efectos de la globalización y la circulación de información en la actualidad.

Desde esta perspectiva, para la presentación de los contenidos en el documento curricular se observa que los mismos se organizarán, por eje temático y por año/ grado de estudio, marcando la secuenciación y los niveles de profundización correspondientes.

3.3. **Organización de los contenidos, por ciclos y por ejes**:

**PRIMER CICLO**

EJE 1: Mi mundo personal

Contenidos:

- La vida en la casa.
- Mi familia.
- Los miembros de mi familia. El árbol genealógico.
- Las relaciones familiares. Información personal.
- El alfabeto.
- Los números del 1 al 10.
- La vida en la escuela.
- Mis materias preferidas. Agenda personal.
- Los días de la semana. Los meses del año.
- Los objetos del aula.

- Mi cartuchera.

**4- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS:**

- Acordar rutinas de saludos en la situación áulica, usando técnicas variadas: repetición, juegos interactivos, títeres, etcétera.

- Diferenciar cuatro momentos en cada clase: el tiempo de la música, el tiempo del cuento, la fase del juego y la expresión corporal y al final el tiempo de las artes plásticas. Esta propuesta agilizará el trabajo en clase y mantendrá la motivación del niño en todo momento.

- Favorecer éste primer contacto con la lengua francesa utilizando la imagen como recurso de mediación. Cuanto más imágenes o ilustraciones se utilizan hay más posibilidades de actividades: esconderlas e invitar a los niños a encontrarlas, encontrar imágenes parecidas, enriquecer el vocabulario nombrándolas simplemente, fabricar el banco de imágenes preferidas, trabajar las palabras más difíciles.

- Participar activamente de los juegos de la clase y utilizar objetos diversos (juguetes, marionetas, disfraces, muñecas, accesorios, peluches) para hacer hablar a los niños.

- Explotar las posibilidades ofrecidas por los juegos de mesa (juegos de bingo, busca y encuentra, juegos de barreras, juegos de cartas, juegos de memoria, juegos de domino) que proporcionan un marco estructurado: el respeto por los turnos, la atención y la concentración.

- Introducir el tema de la familia por medio de canciones (*Ma famille, J'aime maman, j'aime papa*…), relatar historias cortas utilizando ilustraciones de los personajes, luego realizar distintos juegos (de imitación, el juego de las 5 familias, la familia de los animales) e invitar a los niños a crear familias imaginarias con fotos de distintos personajes y a elaborar un árbol genealógico gigante para luego presentarlo a la clase, fabricar un mural colectivo con todas las familias del grupo.

- Organizar actividades de expresión oral para controlar la pronunciación y la memorización y afinar la comprensión oral. Se puede realizar prácticas teatrales, juegos de roles, juegos de improvisación, expresarse con gestos y mímicas.

- Utilizar formas diversas de agrupamiento: el grupo clase, por parejas o grupos pequeños (con mayor o menor nivel de heterogeneidad en relación con los conocimientos) e individuales, (o en grupos de pares).

- Promover el desarrollo de actitudes vinculadas con las relaciones interpersonales, la confianza en sus propias posibilidades, la relación con el conocimiento y el respeto por lo diferente.

- Estimular la creatividad personal y la imaginación para favorecer la expresión jugando con identidades imaginarias, súper héroes, personajes de historietas.

- Utilizar el juego como herramienta pedagógica para solicitar la atención, la concentración, la implicación del niño; para fijar la adquisición del vocabulario; para ejercitar las competencias lingüísticas a partir de formatos de acción conocidos. De ésta forma se favorecerá el desarrollo de la comprensión y producción orales y se permitirá establecer un vínculo entre la lengua extranjera y el niño.

- Proponer canciones para descubrir el vocabulario y al mismo tiempo familiarizarse con los sonidos de la lengua. Aprender varias canciones o fragmentos de canciones y jugar con el ritmo utilizando instrumentos u objetos sonoros, jugar con la voz, distribuir las estrofas por grupos para reconstituir la canción.

- Favorecer el uso de las expresiones pertinentes para la comunicación en clase.

- Suscitar el placer de aprender integrando actividades de creación artística. La creación de un libro de dibujos utilizando técnicas diferentes (collage, pictograma, recortes, témperas, acuarela,…) permitirá al niño ejercitar su habilidad manual, leer su dibujo para presentarlo a sus compañeros, utilizar su imaginación y sus conocimientos.

Se sugiere articular con Educación Artística:

Lenguaje Musical: para favorecer la concentración, aumentar el nivel de atención y la sensibilidad del niño al mundo que lo rodea, estimular la memoria, facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello hacer repetir al niño canciones o rimas cortas y simples acompañándose de objetos sonoros (Por ejemplo: tambor).

Lenguaje Visual: para recurrir al uso de la imagen como fenómeno artístico elaborando dibujos, pinturas, collage, ilustraciones. Teatro: para la ejecución de juegos teatrales con los distintos recursos expresivos (uso de la voz y de la gestualidad, esquema corporal) y utilizando las técnicas de improvisación y comunicación.

Construcciones gramaticales:

- Verbes du 1er groupe : aimer, adorer, détester, arriver, entrer, fermer, habiter, danser, chanter,…
- Présent de l'indicatif. Le verbe s'appeler et les pronoms personnels sujets. Conditionnel de politesse: je voudrais. Forme impersonnelle: il y a. Les articles définis, indéfinis. La négation: ne… pas…

EJE 2: Mi vida social

Contenidos:

- Descripción personal y de las personas que nos rodean.
- La vestimenta. Los colores. Las dolencias, las partes del cuerpo.
- Mis gustos y preferencias.
- Los números del 10 al 20.
- Las actividades de esparcimiento.
- La vida al aire libre y las vacaciones.

- Las fiestas tradicionales.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS:**

- Diferenciar cuatro momentos en cada clase: el tiempo de la música, el tiempo del cuento, la fase del juego y la expresión corporal y al final el tiempo de las artes plásticas. Esta propuesta agilizará el trabajo en clase y mantendrá la motivación del niño a todo momento.

- Abordar los temas con canciones populares infantiles apoyándose de ilustraciones para asegurar la comprensión. A modo de ejemplo, trabajar con la canción "*Promenons-nous dans le bois*" para presentar el vocabulario de la vestimenta y los colores, al mismo tiempo se puede asociar el cuento "*Le petit chaperon rouge*" para realizar la descripción del personaje, en un tercer momento el juego estará presente utilizando cartas con imágenes (Por ejemplo: *"La ronde du Loup", "jeu de memory", "la chasse au trésor dans la forêt"*) y para finalizar organizar distintos talleres para estimular la creación artística y la imaginación (*dessins à colorier, collage, una poupée à habiller, construction de la maison, jeu de rôles, histoire à séquences, una grand bal avec des costumes, affiches des contes).*

- Iniciar a los niños en técnicas de teatralización, juegos de mímicas, dramatizaciones, juegos de roles…

- Crear un diccionario ilustrado individual o colectivo con el vocabulario aprendido.

- Favorecer la relación del niño con la realidad de la lengua extranjera utilizando la imagen como recurso pedagógico por excelencia. La imagen, en todas sus formas (dibujos, pictogramas, fotos, publicidades, historietas, dibujos animados, cortometrajes, cuentos animados,…) ofrece un apoyo visual e iconográfico de la palabra permitiendo una mejor comprensión de la situación de comunicación.

- Recurrir a todo tipo de ilustraciones visuales (figuritas, imágenes, dibujos, marionetas, transparentes,…) para desarrollar estrategias de comprensión global que comprenden las capacidades de anticipación, de inferencia y de verificación.

- Dar la oportunidad a los niños de crear juegos de cartas con el material propuesto o sugerir grillas de bingo, dominós, memory, etc.

- -Explotar la aptitud del niño a la interacción, su capacidad de imaginar y de imitar, su deseo de exploración sensorial y corporal, proponiendo actividades variadas que privilegien el interés, la creatividad y las capacidades operatorias: rondas con diálogos entre grupos, juegos de competición (*Jacques a dit, jeu du béret, le robot guidé,*…) donde la consigna es comprender instrucciones y ejecutarlas.

- Presentar una ficha modelo para crear adivinanzas sobre personajes de cuentos, historietas, dibujos animados, súper héroes, escribir los textos en la ficha y guardarlos en la caja de adivinanzas de la clase.

- Proponer documentos sonoros (canciones, poesías, rimas, adivinanzas, diálogos…) a fin de movilizar y estimular la curiosidad del niño, ejercitándolos a la pronunciación, la entonación y los ritmos asimilando el código fonético de forma lúdica. Las canciones que se acompañan de la expresión corporal tienen un efecto lúdico y de fijación psicomotora del aprendizaje. Algunas actividades posibles: imitar animales, responder a consignas, asociar movimientos simples a una música, inventar coreografías, identificar las partes del cuerpo (*Chanson du Boogie-Woogie*), tomar una postura (*jeux des statues*).

- Presentar canciones del repertorio tradicional infantil para abordar los temas de civilización (Noël, la fête des mères, Pâques,…) y permitir la apropiación de detalles culturales diferentes.

Se sugiere articular con el Área de Educación Artística:

Lenguaje Musical: para favorecer la concentración, aumentar el nivel de atención y la sensibilidad del niño al mundo que lo rodea, estimular la memoria, facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera. Para ello hacer repetir al niño canciones o rimas cortas y simples acompañándose de objetos sonoros (Por ejemplo: tambor).

Lenguaje Visual: elaboración de dibujos, pinturas, collage, ilustraciones.

Teatro: para la ejecución de juegos teatrales con la incorporación de elementos de la construcción escénica (sonoros, coreográficos, vestuario) en las producciones de los alumnos.

Construcciones gramaticales:

- L'interrogation tonale est-ce que...:, Qui...? Qui est-ce?, Que...?
- Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'il y a ?
- Comment...? Pourquoi...? Combien...? Quel (le) (s)...? De quelle couleur ? Qu'est-ce que tu aimes?, Qu'est-ce que tu n'aimes pas?
- Les adjectifs démonstratifs et interrogatifs.
- Le genre et le nombre des noms et des adjectifs.
- Le verbe être. Le verbe avoir. L'expression avoir mal au, à la, aux + partie (s) du corps.

EJE 3: El mundo que nos rodea

Contenidos:

- El barrio. Los comercios de mi barrio. Su ubicación.
- Las profesiones.
- El clima. Las estaciones del año. La naturaleza.
- Los animales.
- La alimentación. Las cuatro comidas del día. Mis comidas y bebidas favoritas.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS:**

- Considerar la etapa de socialización en la que se encuentra el niño en donde el juego en equipo promueve la acción, la actividad física, el baile, la dramatización, la participación y la valorización del trabajo en grupo.

- Explotar el imaginario poético y la expresividad corporal proponiendo actividades de percepción auditiva, de fijación visual, de modulación vocal. Gesto y actividad física son fundamentales para el niño: el vínculo entre gesto y apropiación del lenguaje debe ser tenido en cuenta en las actividades de clase.

- Seleccionar canciones que respondan a los siguientes criterios: presencia de estructuras repetitivas que favorezcan la memorización del texto, estructuras rítmicas identificables, vocabulario simple, posibilidad de acompañar con gestos y onomatopeyas. Los juegos vocales permiten jugar con el ritmo, con los parámetros sonoros y con la forma: insertar onomatopeyas, movimientos rítmicos, reemplazar palabras por percusiones corporales (*taper du pied, claquer des doigts*), percusiones instrumentales, explorar los registros de intensidad de la voz, de las entonaciones y de las emociones (murmurar, gritar, hablar, protestar), cantar imitando animales o personajes.

- Diferenciar cuatro momentos en cada clase: el tiempo de la música, el tiempo del cuento, la fase del juego y la expresión corporal y al final el tiempo de las artes plásticas. Esta propuesta agilizará el trabajo en clase y mantendrá la motivación del niño a todo momento.

- Hacer descubrir el vocabulario de los alimentos proponiendo actividades de clasificación e identificación de los distintos grupos (frutas, verduras, carnes, productos lácteos, harinas).

- Aprender pequeñas canciones o comptines (*Dame Tartine, Les beaux légumes*) para reconocer las cuatro comidas del día, clasificar los alimentos y luego realizar juegos para memorizarlos, como *"Je m'en vais au marché"(Quand je vais au marché, je mets dans mon petit panie y se nombra un alimento), salade de fruits* (dos equipos enfrentados cuyos jugadores llevan el nombre de frutas, en el centro una pelota, al nombrar una fruta dos jugadores intentar ganar la pelota), *l'ogre qui a très faim* (un niño es el ogro y el resto, los alimentos que no deben dejarse comer), *le pique-nique collectif, etc.*

- Contar pequeñas historias o cuentos apoyándose en imágenes o dibujos que ilustren cada secuencia del mismo. Se pueden utilizar en esta instancia de sensibilización a la lengua

extranjera los *contes de randonnée o contes en chaîne,* que son historias cortas que se caracterizan por la presencia de estructuras repetitivas y acumulativas. Ésta enumeración permite dinamizar el relato y hacer participar al público en la construcción de la narración. Se sugiere trabajar con el cuento *La chenille qui fait des trous d'Eric Carle* para descubrir lo que hace el personaje cada día de la semana y realizar una gran variedad de actividades: observación de ilustraciones, juegos de memoria para asociar los días de la semana y los alimentos, cuadros de doble entrada (días de la semana, alimentos, cantidades), ordenar las etapas de la historia, escritura creativa, fabricar una mariposa.

- Desarrollar la competencia intercultural utilizando los cuentos populares tradicionales (Charles Perrault) que presentan personajes variados (reyes, reinas, animales, plantas, criaturas imaginarias y objetos mágicos). El cuento constituye un recurso didáctico de gran riqueza puesto que permite el desarrollo de las competencias escrita y oral y establece un puente entre la cultura de origen y la cultura extranjera.

**Se sugiere articular con las Áreas de:**

Ciencias Naturales: en cuanto a la relación de las estaciones del año con los climas, las diferencias entre el hemisferio norte y el hemisferio sur, la diversidad de ambientes y animales que los habitan y sus adaptaciones.

Educación Artística: en cuanto a la realización de juegos teatrales (imitaciones, improvisaciones), inventar historias con dibujos o ilustraciones de personajes imaginarios, escuchar y memorizar canciones.

Construcciones gramaticales :

- Les articles définis, indéfinis, contractés et partitifs (dans quelques constructions très fréquentes du lait, de l'eau, des tartines).
- Les adjectifs possessifs: mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre.
- Les expressions de lieu: Chez, sur, sous, dans, devant, derrière, à côté (de), en face (de), au milieu (de), contre, là-bas, à gauche, à droite, loin, près de…

**SEGUNDO CICLO**

EJE 1: Mi Mundo Personal

Contenidos:

- Mi Familia, sus historias y sus actividades.
- Lo que hago todos los días. Los días de la semana. Los distintos momentos del día. La hora.
- Actividades y pasatiempos.
- Los deportes.
- Verbos de acción. Describir acciones. Dar instrucciones.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

- Crear una atmósfera de teatro en la clase, el profesor es el director y los niños los actores que juegan, cantan, imitan, crean máscaras y vestuario, imaginan la puesta en escena, la decoración, los carteles y los objetos útiles y mágicos.
- Realizar actividades motoras proponiendo juegos de competición, de cooperación entre equipos, en pequeños grupos autónomos.
- Proponer la creación de juegos de rimas, de nuevas canciones a partir de una melodía conocida.
- Organizar talleres de confección de afiches para expresar ideas.
- Descomponer una tarea en partes sucesivas: seguir una receta de cocina y preparar un plato, fabricar un objeto a partir de una ficha de fabricación.
- Proponer la creación de diálogos teniendo en cuenta las reglas que rigen las interacciones verbales y la situación de comunicación.
- Realizar composiciones espaciales como danzas, rondas, desplazamientos utilizando las estructuras y el vocabulario aprendido.

- Explorar todos los registros de entonaciones y emociones a través de la voz (risa, llanto, impaciencia, indiferencia, duda, maldad, timidez,…) utilizando canciones o poesías.

- Procurar el desarrollo de la competencia de producción oral proponiendo juegos que introduzcan el vocabulario a través de imágenes y al mismo tiempo asociar con las funciones del lenguaje. Por ejemplo: se puede asociar el vocabulario de las actividades cotidianas a *J'aime…, Je n'aime pas*, el vocabulario de los deportes a *Je fais* ou *Je joue,* para no perder de vista el objetivo principal de comunicación.

- Trabajar con mini-diálogos cambiando los roles, las posiciones, los accesorios, asociar gestos, presentar imágenes de personajes, animales u objetos representativos, utilizar ejercicios fonéticos para trabajar la pronunciación, marcar el ritmo golpeando las manos para ayudar a los alumnos a percibir la segmentación de la frase. La espontaneidad de la palabra, el juego con las variaciones de voz y el gesto pueden contribuir a facilitar la expresión oral de los niños.

- Expresar con gestos y mímicas distintos sentimientos (alegría, llanto, miedo, enojo, duda, sorpresa)

- Utilizar imágenes que ilustren el vocabulario de las actividades y los pasatiempos. Distribuir una serie de ocho imágenes a cada grupo de dos alumnos. El alumno A muestra una imagen y el otro dice la frase correspondiente o al revés. En un segundo momento dividir la clase en grupos y proponer el juego del verdadero y del falso: Numerar las imágenes y colocarlas en el pizarrón. Se trata de asociar un número y una actividad. Puede aumentarse la dificultad y la motivación realizando éste ejercicio con los ojos cerrados.

- Realizar un juego de mímicas utilizando ilustraciones para adivinar que deportes practican los compañeros de la clase. El equipo que reúne más puntos en un tiempo estipulado es el ganador.

- Leer cuentos que describan los episodios o las aventuras de personajes variados. Mostrar las secuencias ilustradas desordenadas y organizar un puzzle: los niños deberán ordenar las secuencias. Luego organizar un concurso de lectura.

- Motivar a los niños a crear un cuento que describa las actividades y los pasatiempos que realiza un personaje real o imaginario, o un personaje de un cuento tradicional (Pinocho, El gato con botas, Cenicienta, Blancanieves), indicando los días de la semana, los distintos momentos de la jornada y la hora. Invitarlos también a ilustrar cada secuencia del cuento, imaginar el lugar donde vive, hablar de su familia e inventar un título a la historia. Ésta propuesta es aún más enriquecedora si los niños la realizan en equipo.

**Se sugiere articular con las Áreas:**

Matemática: en lo que se refiere a la descripción de las medidas de tiempo para indicar la hora.

Educación Artística: puede articularse transversalmente con: Lenguaje Visual: en cuanto a la realización de producciones visuales y su relación con la construcción de identidad y cultura.

Lenguaje Musical: diferentes actividades para trabajar la audición reflexiva, reconocer canciones, sentir el ritmo, improvisar corporalmente los ritmos.

Teatro: diferentes ejercicios para explotar todas las posibilidades expresivas del cuerpo (técnica del espejo, imitaciones, sombras chinescas, mensajes gestuales)

Construcciones gramaticales: Verbes du 1er groupe qui indiquent des actions: dessiner, travailler, jouer à l'ordinateur, regarder la télévision, écouter de la musique, quelques verbes pronominaux (se lever, se laver, s'habiller,…). Verbe faire + du, de la, de l'. Verbe jouer + au, aux, à la. L'impératif de quelques verbes concernant les activités de classe. Les verbes aimer, adorer, détester, préférer + infinitif. Le genre et le nombre des noms et des adjectifs.

EJE 2: Mi Vida Social

Contenidos:

- Mi Casa, Mi Barrio, Mi Ciudad.
- Las partes de mi casa. Los muebles y objetos. El mobiliario de mi habitación.
- Describir la ciudad, sus comercios, sus servicios, sus monumentos.

- Los medios de transporte. Los números hasta 50.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

- Presentar el vocabulario de las partes de la casa y del mobiliario utilizando imágenes. Describir la casa de un personaje imaginario o real y dibujar el plano.

- Proponer el juego de la batalla naval, con las imágenes de los muebles y etiquetas con las preposiciones estableciendo combinaciones (Por ejemplo: *sous la table, devant la commode, derrière le lit.)* Se trata de esconder un vampiro, una momia y un pirata en una habitación. Los alumnos escriben en la grilla V para vampiro, M para momia y P para pirata y tratan de descubrir quiénes están escondidos. (*Por ejemplo: A: Il y a un vampire derrière le lit? B: Non! A: Il y a un vampire sous l'armoire? B: Oui! (juego* propuesto en "Amis et compagnie 1"*)*

- Proponer la observación de láminas o fotos de habitaciones, luego describirlas pero con errores, para que los niños los descubran y reformulenlas frases correctamente.

- Ubicar los muebles en el esquema de una habitación vacía dibujada en el pizarrón o en un afiche. Los niños ubicarán los objetos respondiendo a instrucciones.

- Leer un folleto turístico simple, identificar la ciudad y sus monumentos o proponer un video corto de la ciudad de Paris. Hacer la lista de los monumentos y ubicarlos en un plano o croquis de la ciudad. Comparar ciudades.

- Presentar el barrio y sus comercios utilizando planos de un barrio en Francia y también imágenes de los productos para asociar. Utilizar adivinanzas para reconocer los comercios. (Por ejemplo: *J'achète du pain dans ce commerce. Qu'est-ce que c'est?)* Comparar un barrio francés con un barrio de Catamarca y descubrir las similitudes y diferencias.

- Dar instrucciones para la construcción de los medios de transporte utilizando distintos materiales (cajas, papeles de colores, tijeras, plasticola). Identificarlos y describirlos. Proponer

distintas actividades: preparar cartas para el juego de memoria, jugar al bingo, sopa de letras, completar frases incompletas.

Se sugiere articular con el Área:

Educación Artística: en lo que se refiere a la descripción de los monumentos y edificios del patrimonio histórico y cultural de la ciudad.

Construcciones gramaticales: L'impératif affirmatif et négatif. L'impératif singulier et pluriel: Va! Allez! Les présentatifs c'est / ce sont, il / elle est, ils / elles sont. Il y a / il n'y a pas de.

Les prépositions de lieu: sur, sous, dans, à côté de, devant, derrière, entre, à gauche, à droite. Les adjectifs possessifs. La négation avec « pas de ». Les verbes aller, prendre, venir. Les articles contractés: au, à la, à l', aux; du, de la, de l', des. Les interrogations où?, comment?

EJE 3: El mundo que nos rodea

Contenidos:

- La naturaleza. Como cuidarla. Animales y plantas.
- Los animales del bosque, de la selva y del campo.
- La protección del medio ambiente. El planeta en peligro. La contaminación.
- El clima. La ecología en Francia, en nuestro país y en nuestra provincia.
- Lo que debemos y no debemos hacer para salvar el planeta.

**ORIENTACIONES DIDÁCTICAS:**

- Hacer descubrir el mundo animal proponiendo actividades de clasificación de animales en función de sus lugares de vida, formas de desplazamiento, formas de alimentación.
- Identificar y describir animales reconociendo las diferencias entre aquellos que viven en la selva, en el campo y en el bosque. Trabajar el vocabulario en ejercicios variados: completar

palabras, sopa de letras, palabra misterio, el mensaje secreto, completar la grilla y juegos. Proponer un juego de memoria para asociar imágenes y palabras, jugar a formar palabras con las letras del alfabeto, la lotería de los animales.

- Proponer actividades de identificación y clasificación de frutas y alimentos en función del sabor y del olor.

- Leer textos (afiches, publicidades, historietas) en relación a la protección del medio ambiente y a los elementos de la naturaleza e identificar las frases que indican lo que hay que hacer o no para salvar el planeta. Luego presentar ilustraciones que representen esas acciones, asociarlas a las frases (Por ejemplo: *il ne faut pas jeter les déchets dans la nature, il faut recycler les déchets, il faut économiser l'énergie, nous devons respecter la planète*...) y elaborar un folleto.

- Presentar etiquetas que indiquen los buenos y los malos gestos para el medio ambiente y pedir a los niños de clasificarlos.

- Realizar una actividad de reciclado utilizando distintos objetos (una revista, un vaso, una botella, un cartón, un folleto, una lata de conserva, un diario, un frasco de mermelada,…) y disponer tres cajas: *verre, papier, plastique et métal*. Los niños deberán ubicar los objetos en la caja correspondiente.

- Comprender y realizar una receta de cocina expresando cantidades y dando instrucciones.

- Proponer adivinanzas sensoriales para revisar el vocabulario o introducir nuevas palabras. Todos los sentidos (la vista, el olfato, el tacto, el oído, el gusto) pueden asociarse al aprendizaje de una lengua extranjera.

- Utilizar mapas, fichas con imágenes sobre el tiempo para presentar el clima. Invitar a los alumnos a presentar *Les infos météo* en el estudio de televisión. Disponer las imágenes y 12 etiquetas con el nombre de ciudades diferentes sobre la mesa. Los alumnos deberán tomar una imagen y una etiqueta y presentar el clima. (*Por ejemplo: Il fait froid à Bariloche*).

Se sugiere articular con las Áreas:

Ciencias Naturales: en cuanto a la diversidad de ambientes, tipos de animales y plantas que los habitan y sus características adaptativas, los cambios propiciados por el hombre y conservación del medio ambiente.

Educación Artística: análisis de imágenes, manipulación de materiales, percepción y conocimiento de los elementos plásticos.

Ciencias Sociales: problemas ambientales en nuestra provincia y manejo de los recursos naturales.

Construcciones gramaticales: La négation. L'impératif. Les constructions impersonnelles: il pleut, il neige, il fait beau, il fait chaud, il fait froid, il fait mauvais, il y a du vent, il y a des nuages... L'expression de l'obligation et de l'interdiction: il faut, il ne faut pas + infinitif. Le verbe devoir. Les verbes protéger, respecter, économiser, trier, jeter, recycler. Les pronoms COD: le, la, l', les.

**4.1. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL 1er Y DEL 2do CICLO:**

La *evaluación*, como parte del proyecto de enseñanza, será coherente con el tipo de propuesta pedagógica que se haya desplegado en cada caso, permitiendo reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y obtener información sobre la marcha de la enseñanza, haciendo posible el seguimiento y la toma de decisiones sobre el tipo de intervenciones pedagógicas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

La tarea de ponderar y valorar los aprendizajes de los estudiantes puede llevarse a cabo a través de múltiples modalidades de evaluación: individual o grupal; presencial o domiciliaria; autoevaluación, evaluaciones compartidas (tanto por parte de los estudiantes como por más de un docente); apuntes sobre las intervenciones de los estudiantes, registro de las participaciones, diarios de clase, entre otras posibilidades. Los Portfolios en formato papel o carpetas de archivo confeccionadas por los estudiantes constituyen un instrumento de evaluación de gran potencialidad ya que en él los niños van dando cuenta de su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. El portfolio también puede ser digital: en un CD o pendrive se pueden documentar todas

las actividades realizadas por los estudiantes y fotos o videos que den cuenta de los procesos de realización. Resulta pertinente que la interpretación y las reflexiones acerca de la información que brindan los diversos instrumentos de evaluación puedan ser compartidas con los estudiantes para que ellos tengan devoluciones periódicas acerca de su propio proceso de aprendizaje. En esta concepción de evaluación procesual, integral, múltiple y adaptada a temáticas y destinatarios, es importante distinguir ciertos *criterios específicos* del campo*, además de considerar* los criterios generales de *claridad, pertinencia, precisión, consistencia, amplitud, adecuación, contextualización* y *creatividad.*

De acuerdo con los nuevos Diseños Curriculares para la Educación Primaria la evaluación debe ser fundamentalmente formativa o continua y sumativa. En general, se pretende dar más peso a la comprensión que a la expresión. Se recomienda evaluar la comunicación escrita considerando el grado de comprensión global de los textos sin tomar muy en consideración los errores ortográficos y sintácticos si estos no afectan a la inteligibilidad del mensaje. Las pruebas han de basarse en la interacción comunicativa y las tareas han de tener cierto grado de imprevisibilidad. Han de estar relacionadas con la vida real y han de referirse a aspectos ya tratados.

Al utilizar la metodología de enseñanza centrada en el estudiante y en la adquisición de competencias y no en la mera transmisión de contenidos, debe cambiar también la evaluación, que además de realizar un examen final (sumativa), ha de ser procesual (formativa) y cualitativa. Mientras que la primera adquiere carácter institucional al permitir acreditar, la segunda busca mejorar aspectos pedagógicos y didácticos.

Habrá que acordar fundamental importancia a la evaluación procesual y cualitativa: teniendo en cuenta:

• Actitud en el aula y participación en las clases

• Utilización de los nuevos modelos y técnicas

• Calidad de los trabajos realizados

• Estrategias aplicadas de razonamiento

• Habilidad para buscar información

• Capacidad para planificar el trabajo

• Interpretación de la información

• Uso de herramientas informáticas

• Interacción en equipo

Los parámetros de corrección para cada nivel serán establecidos de acuerdo a lo prescripto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Con el objeto de aunar criterios y evitar la subjetividad de los evaluadores, las consignas de corrección de evaluación a utilizar deben ser estructuradas detalladamente, como así también la valorización a cada tipo de ejercicios y errores.

Tanto en lo que se refiere a la evaluación formativa que se realiza durante todo el proceso de enseñanza, como en cuanto a la evaluación sumativa que se desarrolla al finalizar una etapa determinada del proyecto didáctico de un área o de un ciclo, una particularidad del segundo ciclo es la ampliación de los tipos de instrumentos a los que es posible recurrir. Si en el primer ciclo se recomendaba no abundar en evaluaciones construidas como situaciones escritas e individuales, en el segundo los chicos están involucrados en la realización de producciones de mayor complejidad que pueden ser tomadas como fuente de información relevante y que pueden ser planteadas como alternativas de evaluación.

La realización de informes escritos, la presentación oral de temas tratados bajo adecuadas condiciones de trabajo didáctico, la elaboración de registros escritos en torno a experimentos y otras producciones, constituyen ejemplos de instrumentos que pueden proponerse para diversificar las situaciones de evaluación. No obstante, debe tenerse en cuenta que una condición para que puedan diversificarse los instrumentos de evaluación es que el trabajo didáctico haya generado situaciones de aprendizaje de los formatos que se proponen. Si no se ha trabajado suficientemente sobre el proceso de escritura que permite la elaboración de un informe, no debería proponerse una evaluación sumativa que consistiera en presentar uno; si nunca se ha realizado una

presentación oral de un tema, es una exigencia inadecuada someter a los chicos a mostrar lo que han aprendido en un formato que les es completamente ajeno.

La evaluación sumativa, la que permite establecer los logros de cada estudiante en relación con los aprendizajes esperados en un período de trabajo determinado, se realiza durante todo el año y lleva a la expresión periódica de un cierto juicio sobre aquellos logros en los documentos públicos por medio de los cuales la escuela comunica sus resultados: los boletines escolares. Aunque las funciones de la evaluación sumativa no se restringen a la acreditación de los aprendizajes y la promoción de un año escolar al siguiente, es indudable que éstas se cuentan entre sus aportes principales.

**5- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**


- ALBA, A. de (1998), Cap. 3 *"Las perspectivas"* en: *Currículum: crisis, mito y perspectivas,* Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). Ley Nº 26.206, Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa. Buenos Aires.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2011 a). Marcos de Referencia Secundaria Orientada. Bachiller en Lenguas. Aprobado por Res. CFE N° 142/11. Buenos Aires: Autor
- Argentina. Res. Consejo Federal de Educación Nº 181/12. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP .Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Buenos Aires.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J.D., HANESIAN, H., (1983), *Psicología educativa,* ed.Trillas, Méjico
- BALL, S.J.: (1989*) La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*., Paidós-MEC. Barcelona.
- BANFI, C. (2010): Los primeros pasos en las lenguas extranjeras, Modalidades de enseñanza y aprendizaje, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- BARRRIGA A. INCLÁN, ESPINOSA C. (2001) *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Revista Iberoamericana de Educación, Ed. OEI.
- BLANCO, N., en prólogo Hargreaves, A., (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad,* Ed. Morata, Madrid.
- BERARD, E. L'approche communicative, Paris, CLE International, 1991.

- BERSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico,* (Cap. 2 y 5), Ediciones Morata, Madrid, España.
- BESSE, H., (1992), *Méthodes et pratiques des manuels de langue,* Paris- Didier
- BOURDIEU, P. y GROS, F., (1990) *Principios para una reflexión sobre la enseñanza,* Revista de Educación, pág. 417-425.
- BRUNER, J. (1984) *Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky,* en *Jerôme Bruner, Acción, pensamiento y lenguaje,* Compilación de José Luis Linaza, Alianza Psicología, Madrid
- CARR, W. Y KEMMIS, S., (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*, Martínez Roca, Barcelona.
- CAR, W., (1996) *Una teoría para la educación,* Ed. Morata., Madrid.
- COLL, C., *Psicología y Currículo* (Cap. 3), Editorial Piados Mexicana, México- Barcelona-Buenos Aires.
- CHOMSKY, N., PIAGET, J. (1983) *Teorías del lenguaje. Teorías de aprendizaje*, ed. Crítica, Grijalbo, Barcelona
- DAVIS, EFRAIN y otros, (2001) *Estrategias de Enseñanza de la Lengua Extranjera,* Universidad Virtual de Quilmes, Quilmes, Pcia. De Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (1999) *Notas sobre Curriculum,* Universidad Virtual de Quilmes, Pcia. de Buenos Aires. *(1999) Currículum,* Universidad Virtual de Quilmes, Pcia de Buenos Aires.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2008): Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo, p. 325
- ELLIOTT, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata SA, Madrid.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Planificación y Estrategias Educativas (1997). Ciclo Básico Unificado: C.B.U. Propuesta Curricular: Lenguas Extranjeras. Córdoba, Argentina: Autor.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (1998) Cap. 2: *"La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el curriculum",* en: *El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza*, Aique, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A., (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad,* Ed. Morata, Madrid
- JACKSON, P, (1991)*La vida en las aulas,* Ediciones Morata S.L., Madrid, España.
- KEMMIS, S. (1993) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata, Madrid.
- KLETT, E. "Manuales de E.L.E. (Español Lengua Extranjera). Representaciones e identidad, continuidades y rupturas", en ELSE 2 - Prácticas, reflexiones e interrogantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1999.

- KLETT, E. et M. VIDAL. Parcours de lecture, Buenos Aires, Lumière, 1995.
- KLETT, E.; M. LUCAS; L. SCIPIONI et M. VIDAL. "Lecture de textes de spécialité. Une approche sur l'acquisition d'une grammaire de reconnaissance", en Revista de la SAPFESU, Buenos Aires, año XII, 1995.
- KLETT, E.; M. LUCAS y M. VIDAL. Módulo de lectura de francés I, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1995. "L´arrière plan des consignes: représentations de l´activité de lecture chez l´enseignant-concepteur", en Études de Linguistique Appliquée 119, Paris, Didier, 2000. Segundo ciclo, 1999, Tomo 1 y 2.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Producción: SEPI y CE Equipo Técnico Lenguas Extranjeras
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011-2015). Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Córdoba, Argentina: Autor
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012-2015). Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientación Lenguas. Tomo 6. Córdoba, Argentina: Autor
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013-2015). Educación Secundaria en Ámbitos Rurales. Encuadre General. Córdoba, Argentina: Autor
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011-2015). Tomo 1. Córdoba, Argentina: Autor
- MORIN E. (1999) *Los siete saberes,* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Francia.
- PARKINSON DE SAZ, S. M. (1980) *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica,* ed. Empeño 14, Madrid.
- PORCHER, L. y GROUX, D. (2003): L'apprentissage précoce des langues, París, P.U.F., Collection «Que sais-je?».
- PUREN, C. (2009): "L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture". Conférence donnée á l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne.
- SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza,* Ediciones Morata, Madrid, España
- SACRISTÁN, G. (1995) *El Currículo, una reflexión sobre la práctica,* Ediciones Morata, Madrid, España.

- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES, Dirección de Currícula (2000): Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras Niveles 1, 2, 3 y 4.
- TABA, H, *Elaboración del Currículo, Teoría y Práctica* (Cáp. 21) Ediciones Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- TISSERA, A., BOSO, A. y CORONEL, M. I. (2000): Le français à l'école EGB 2, Salta, Universidad Nacional de Salta, Consejo de Investigación.
- TYLER, R. W. (1986) *Principios básicos del currículo,* Ediciones Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- TORRES SANTOMÉ, JURGO (1994), Cap.6 "La planificación del curriculum integrado", en: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado,* Morata, Madrid.
- VANTHIER, H. (2008): Module: Enseigner le français aux enfants «des pieds à la tête …! Approche plurisensorielle C.L.A. Université de Franche - Comté, Besançon.
- VANTHIER, H. (2009): L'enseignement aux enfants en classe de langue, Paris, CLE International, Collection Techniques et Pratiques de classe.
- VYGOTSKY, L. S. (1984b) A*prendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar,* en *Infancia y aprendizaje,* 1934-1984, *Vygotsky, cincuenta años después,* ed. Aprendizaje S. A. Madrid.
- VYGOTSKY, L., (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Ed. Paidós, México, Buenos Aires, Barcelona.

# INGLES

# INGLES

**En relación a la enseñanza de la lengua Inglesa,** se profundizará el enfoque comunicativo, abordando la enseñanza de la lengua inglesa desde una perspectiva que sitúa al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje, participando activamente en el aula, como creador de sus propias producciones.

Una perspectiva a tener en cuenta a la hora de pensar los objetivos, considerando la misión civilizadora de la institución y que hoy se ve atravesada por una violencia cotidiana, es la que jerarquiza una nueva mirada sobre los sujetos destinatarios, los niños. Una mirada que los rescata, no como sujetos universales poseedores de competencias que los vuelven eficaces a la hora de adquirir conocimientos, sino como sujetos en su singularidad, esto es en aquello que los conforman como sujetos sociales y culturales de la experiencia de leer y de escribir.

El presente Proyecto Curricular ha sido elaborado en base a las teorías socio-constructivistas cuyos aspectos más importantes son los siguientes:

- El estudiante no sólo aprende la actividad sino que con ella se apropia de las reglas de interacción que regulan la actividad de aprender. Aprende "la gramática de la interacción". No se trata de aprender nuevas destrezas mediante una instrucción programada a la manera de los conductistas, sino en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad.

- El aprendizaje es una transacción, un intercambio cultural entre el alumno y un miembro de su cultura más experimentado que él. La construcción de estructuras cognitivas incluye también el fomento de la intuición.

- El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, construye sus conocimientos.

- Los estudiantes deben aprender a aprender guiados por los docentes, en un marco de interacciones productivas que incluyan sus aportes y sus descubrimientos con la ayuda de un colaborador experto.

**Metodología**

El Aprendizaje de Inglés como lengua extranjera ha dado lugar a diferentes metodologías que fueron profundizándose a través del tiempo según el enfoque de las lenguas (estructuralista, funcionalista, comunicativo).

De esta manera, hemos asistido al pasaje de los métodos de enseñanza que se focalizaban en la traducción de textos -de pasajes eruditos de la Literatura Antigua, luego enriquecidos con temáticas culturales y de contenidos acordes a la moralidad de la época- a la aplicación de nuevas metodologías que, ya sin el estigma clasista de antaño, acercaron a las Lenguas Extranjeras a las comunidades en su conjunto.

En una enumeración que no pretende ser exhaustiva, citamos métodos tales como el Método Directo, el Método Audio-Oral, el Método Natural, todos ellos modelos pedagógicos en los cuales el alumno es concebido como un sujeto más bien pasivo, o que sólo "recepta conocimientos" a través del accionar controlado y condicionado del profesor, que los transmite mediante el uso de estrategias pedagógicas basadas en la repetición/automatización, estímulo/respuesta.

Las teorías cognitivas, en cambio, preconizan la centralidad del estudiante, constructor de su propio conocimiento mediante procesos cognitivos que relacionan los nuevos aprendizajes con el bagaje intelectual y saberes previos propios del alumno, desarrollando capacidades, habilidades y destrezas complejas, susceptibles de ser utilizadas en nuevas situaciones de aprendizaje.

El enfoque socio-constructivista –por otra parte- posiciona al docente como orientador, como el guía que propicia espacios pedagógicos favorables en los que el estudiante construye y reconstruye los conocimientos de su contexto socio-cultural. Esta corriente deriva en la aparición de los denominados "enfoques comunicativos" que, en la Enseñanza del Inglés, priorizan las funciones y no así las estructuras/gramaticales de las Lenguas, e intentan recrear en el aula situaciones "reales" de comunicación.

Los enfoques comunicativos para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras dieron nacimiento a diversas corrientes metodológicas tales como la “Enseñanza basada en la resolución de problemas“, “el Aprendizaje basado en contenidos”, “el Enfoque por proyectos”, entre otros.

A partir de la adopción en el seno de la Comunidad Económica Europea (2001) del “Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas: Enseñanza. Aprendizaje. Evaluación” (MECRL), asistimos a la aparición de la denominada corriente de “Aprendizaje centrado en tareas” (David Nunan 10) o “The Task based approach“, en la Didáctica anglosajona.

El aprendizaje por medio de tareas TBL ofrece una alternativa para los maestros o profesores de inglés. Con esta metodología el profesor o maestro no predetermina que tipo de estructuras o habilidades se van a aprender. La lección está basada en completar una tarea central y lo que se ha estudiar en inglés se determina con lo que suceda mientras los estudiantes van completando la lección. La clase de inglés consiste de las siguientes etapas:

El profesor introduce el tema y le provee a los estudiantes instrucciones claras de lo que ellos tendrán que hacer en lesa etapa de la tarea. A la vez permitirá que los estudiantes recuerden ciertas palabras y estructuras que pueden ser útiles para concluir la tarea. Esto le da a los estudiantes un modelo claro de que se espera de ellos. Los estudiantes pueden tomar notas y dedicar cierto tiempo a preparar la tarea**.** Los estudiantes completan la tarea en pares o grupos usando los recursos del idiomas que posean mientras que el profesor monitorea y anima la clase.

El uso de este método es beneficioso para los estudiantes ya que los mismos están libres de control en el uso del inglés ya que en todas las etapas deben de utilizar todos sus recursos del idioma en vez de estar practicando un solo ítem preseleccionado. Además, el aprendizaje se desarrolla en un contexto natural de las experiencias propias de los estudiantes y los elementos del idioma inglés son personalizados y con relevancia para los estudiantes.

Con TBL los estudiantes tendrán una exposición más diversificada al inglés . Estarán expuestos a una gama completa de frases con léxico, colocaciones y patrones como también como formas del idioma.

**ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN**

Será tarea del docente fomentar un espacio de confianza, donde se generen lazos afectivos y prevalezca un alto nivel de motivación a través de actividades y tareas gratificantes, en las que se incluya el juego, la música y la literatura.

Corresponderá al maestro garantizar las condiciones y generar las situaciones comunicativas necesarias para que los estudiantes aprendan la lengua-cultura inglesa como parte de una experiencia enriquecedora en sus vidas. En este sentido, es importante que la enseñanza no se limite a listados de palabras, frases y oraciones descontextualizadas, sino que los contenidos han de ser seleccionados atendiendo a la significatividad y funcionalidad que tienen para los estudiantes.

Se prestará especial atención a los aspectos interculturales, lo que implica considerar y reflexionar sobre una serie de variables que se encuentran presentes en los modos de interactuar al saludarse, relacionarse con pares y adultos, hasta en el contenido de rimas, canciones y cuentos cortos que forman parte de la diversidad cultural que se deberá atender.

Será conveniente, también, establecer relaciones con otros campos de formación, en forma gradual y secuenciada; por ejemplo: con Ciencias (cuidado del ambiente, la huerta, el clima, los planetas, las costumbres y tradiciones, las instituciones sociales, etc.), con Expresiones artístico-culturales (maquetas, escenografías para títeres y marionetas, exposición de dibujos y artesanías, entre otros); con Literatura y TIC (narración de cuentos, obras para teatro de títeres, películas, avances de películas, videos) y con Educación Física (juegos y actividades con material manipulable, danzas, juegos con reglas a seguir, actividades de respuesta física, etc.). Ha de prestarse especial atención a una cuidadosa selección de contenidos, tomando como punto de partida contextos familiares, vecinales, escolares y de recreación.

Las tareas y actividades propuestas deberán orientarse de tal modo que los estudiantes se constituyan en verdaderos hacedores; ya que escuchando, hablando, leyendo, jugando, creando, experimentando, interpretando y resolviendo, estarán aprendiendo.

Para ello, es necesario que los docentes:

- Generen experiencias ricas y desafiantes que contribuyan al desarrollo de la capacidad comunicativa, a través del uso natural de la lengua, para que los estudiantes desarrollen confianza, superen inhibiciones y se motiven para seguir aprendiendo.
- Propongan actividades cooperativas y de socialización, habilitando el uso de la palabra y el intercambio de experiencias, descubrimientos y producciones.
- Apelen a recursos audiovisuales ricos y estimulantes.

Esto supone que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, utilizando los formatos taller, proyecto y laboratorio atendiendo a sus respectivas particularidades. Asimismo, es importante que se establezcan rutinas que los estudiantes encuentren placentero incorporar a su bagaje lingüístico y cognoscitivo. Son ejemplos de rutinas: - Saludos al comenzar y finalizar la clase acompañados de cánticos y gestos o movimientos.

- Ubicarse en el tiempo (What´s the date?), y condiciones climáticas (What´s the weather like today?).
- Recurrir al calendario para revisar las efemérides y cumpleaños (por ejemplo: Today we celebrate.....today it´s flag´s day...).
- Incorporar —classroom language en cada encuentro para propiciar un espacio donde la lengua inglesa pueda ser usada para expresar necesidades (Can I go to the toilet?), intenciones (Now we are going to... Miss I want to), órdenes (Listen!).
- Recurrir a reglas de cortesía (Yes, please; No, thank you).
- Crear diferentes momentos en el aula para:
    - la pausa y la escucha atenta (por ejemplo: Storytelling time);
    - la actividad controlada;

- la producción creativa (Tarea o “task”);
- las actividades plásticas (dibujar, recortar, pegar, colorear, realizar collages, fabricar títeres);
- el encuentro con la cultura inglesa (por ejemplo: Famous people gallery); la actuación (por ejemplo: The puppetś show); la música (por ejemplo: Time to listen and sing).

A continuación, se enumera una serie -no excluyente ni exhaustiva- de acciones factibles de desarrollar en este campo.

-El Rincón del Cuento: (Storytelling Corner) donde los estudiantes encuentren un ambiente placentero y relajado para disfrutar de múltiples historias. El uso de Big Books es un recurso apropiado para implementar en este espacio. En este ámbito, se generará la participación en variadas actividades de escucha y comprensión auditiva de narraciones que llegarán a través de la voz del maestro o bien por medio de recursos audiovisuales: CD Rom, video, DVD. Será también el marco en el cual los estudiantes podrán crear historias sencillas y presentarlas a través de libros artesanales, historietas, obras de títeres. Es importante, además, brindarles un espacio de sensibilización y encuentro con el universo literario a partir del recitado de poesías y la narración de cuentos, las que servirán para cimentar el hábito de la lectura. La escucha atenta de cuentos brinda una oportunidad para realizar posteriormente tareas que favorezcan la imaginación y la creatividad.

-En cuanto a la lectura, es recomendable que los estudiantes comiencen leyendo palabras y frases utilizando recursos visuales como, por ejemplo, láminas o flashcards acompañadas de una ilustración que permita la inferencia del significado; unir (matching) el dibujo con la palabra; historietas cortas con diálogos breves encerrados en burbujas que indican quien habla. Posteriormente, se pueden introducir textos breves intercalando palabras y frases conocidas con aquellas cuyo significado desconocen, pero que pueden inferir por contexto.

- Galería de personajes famosos (Celebrity Photo Gallery): actividad que contribuye a ampliar el bagaje cultural de los estudiantes, al tiempo que desarrolla su expresión oral al contar la vida de alguno de ellos, consolidando –de manera significativa- el vocabulario y la sintaxis. En este espacio se podrá realizar la galería de los Premios Nobel (Nobelprize Photo Gallery) en un formato biodata, el lugar donde ser lleva a cabo la ceremonia, la historia de la fundación Nobel y videos de los recientemente laureados.

-Mural Cultural (Cultural Wall Hanging): espacio en el que los estudiantes irán construyendo un itinerario cultural por las particularidades, costumbres y tradiciones de los pueblos de habla inglesa: festividades, atuendos y comidas típicas, canciones, juegos, historias.

-Espacio Intercultural (Intercultural Realm): en este espacio se recuperarán las leyendas, tradiciones y cultura de los pueblos originarios de América del Norte, Alaska y Australia, y se los comparará con los de América Central y del Sur. Se abordará en este espacio la fauna y flora sagrada; los hombres sagrados como poseedores del conocimiento del mundo y curación de enfermedades; los mandamientos con contenido ético comunal, entre otros. También se podrán incluir las leyendas y tradiciones inglesas y nórdicas con sus héroes y antihéroes (historias de magos, brujas, hechiceros, hadas, gnomos, sirenas y monstruos marinos).

-Rincón Creativo (Creative workshop) en el cual, a través de actividades plásticas tales como colorear, recortar, realizar tarjetas, construir figuras articuladas, máscaras, será posible incorporar y afianzar palabras, frases y situaciones comunicativas. Se recomienda el uso de un títere que acompañe la labor del docente. El muñeco tendrá un nombre propio, pensamientos y sentimientos que expresará en determinadas circunstancias o situaciones del quehacer áulico.

-Aprovechando las actividades realizadas por los estudiantes a lo largo del año - galería de personajes famosos, turismo digital, rincones creativos, mural cultural, puesta en escena de obras adaptadas al nivel de conocimientos de los estudiantes-, se puede llevar a cabo una Muestra Abierta

(End of the Year Ceremony) a la comunidad educativa y al público en general, a fin del año lectivo, con la intención de mostrar lo que los niños y niñas lograron hacer, creando un espacio de promoción e integración cultural y desarrollo social

-Espacios de Cine (Movie Time): ver una película genera un espacio amplio y rico en posibilidades de interactuar con los estudiantes, no sólo utilizando la lengua inglesa, sino también fomentando la toma de conciencia acerca de valores universales. Se sugiere recurrir a os dibujos animados (cartoons, que captan fácilmente la atención de los niños; cortometrajes, documentales y videoclips. Aquellas escuelas que dispongan de mayores recursos podrán crear una historia con los estudiantes como actores, filmarlos y editar un cortometraje y/o realizar una fotonovela breve.

-Intercambio de e-mails y mensajes multimedia (Online Exchange) con estudiantes de otras escuelas provinciales, nacionales o internacionales; es una experiencia comunicativa que brinda al niño una visión más amplia y diversa del mundo y lo incentiva a usar el idioma inglés en forma oral y escrita.

-Respecto de la escritura, los estudiantes pueden escribir palabras y oraciones aisladas que hayan sido aprendidas en forma oral, y que puedan reproducir en actividades de rotular (labelling), crucigramas (crossword puzzles), sopa de letras (word searches), realizar powerpoints con imágenes y oraciones descriptivas; viñetas con secuencias de acciones, con diálogos encerrados en los globos. También se pueden realizar actividades completando los espacios en grillas o cuadros con vocabulario referido a comidas (frutas y verduras), días de la semana, estaciones del año, entre otras, utilizando las figuras o dibujos que acompañan. Otra forma de escritura es armar las oraciones utilizando los carteles (labels) preparados por el docente, quien se los presenta en forma desordenada.

-Salidas Educativas (Educational Outings): asistir a obras de teatro en inglés es una muy buena oportunidad para exponer a los estudiantes al idioma. Existen en el mercado compañías teatrales que envían material didáctico para trabajar en el aula durante un período en el cual los

estudiantes se familiarizan con la obra, aprenden el vocabulario, algunos diálogos, las canciones, realizan actividades de práctica y consolidación previa a la asistencia al espectáculo.

Dados el sentido y las características de este campo de formación, se sugiere que el docente recurra a un vasto material bibliográfico para consultar, extraer propuestas de actividades y tareas, las cuales modificará atendiendo a las necesidades e intereses de sus estudiantes. Se sugiere, además, tener un bolso o caja con material auténtico (realia), cuyo contenido consistirá mayoritariamente en juguetes, objetos con formas varias, fotos, dibujos, entre otros, que les servirán para proveer del significado sin necesidad de recurrir a la lengua castellana.

La evaluación, como parte del proyecto de enseñanza, será coherente con el tipo de propuesta pedagógica que se haya desplegado en cada caso, permitiendo reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y obtener información sobre la marcha de la enseñanza, haciendo posible el seguimiento y la toma de decisiones sobre el tipo de intervenciones pedagógicas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

La tarea de ponderar y valorar los aprendizajes de los estudiantes puede llevarse a cabo a través de múltiples modalidades de evaluación: individual o grupal; presencial o domiciliaria; autoevaluación, evaluaciones compartidas (tanto por parte de los estudiantes como por más de un docente); apuntes sobre las intervenciones de los estudiantes, registro de las participaciones, diarios de clase, entre otras posibilidades.

Los Portfolios en formato papel o carpetas de archivo confeccionadas por los estudiantes constituyen un instrumento de evaluación de gran potencialidad ya que en él los niños van dando cuenta de su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. El portfolio también puede ser digital: en un CD o pendrive se pueden documentar todas las actividades realizadas por los estudiantes y fotos o videos que den cuenta de los procesos de realización.

Resulta pertinente que la interpretación y las reflexiones acerca de la información que brindan los diversos instrumentos de evaluación puedan ser compartidas con los estudiantes para que ellos tengan devoluciones periódicas acerca de su propio proceso de aprendizaje.

En esta concepción de evaluación procesual, integral, múltiple y adaptada a temáticas y destinatarios, es importante distinguir ciertos criterios específicos del campo. Es decir, además de considerar los criterios generales de claridad, pertinencia, precisión, consistencia, amplitud, adecuación, contextualización y creatividad, la evaluación del campo deberá estar orientada a valorar:

- Disposición para el trabajo en interculturalidad.
- Uso creativo de habilidades receptivas y productivas en lengua inglesa, en distintos contextos de interacción.
- Apropiación y uso de estrategias de resolución de problemas lingüísticos y comunicativos.
- Desarrollo progresivo de habilidades receptivas y productivas necesarias para interactuar en este nuevo código lingüístico, enfatizando la oralidad.
- Participación activa en situaciones de escucha y producción oral en los que se pongan en juego la creatividad.

**Contenidos**

Éstos ayudan a hacer de la práctica escolar algo práctico, justamente porque se basan en nociones y dejan de lado la enseñanza desde la estructura, para desarrollar desde la función que tales nociones cumplen en el aprendizaje de las lenguas. Las nociones se refieren tanto a conceptos abstractos como la existencia, el espacio, el tiempo, la cantidad y la calidad, como a lo que llamamos "contextos" o "situaciones" como viajar, la salud, la educación, el ir de compras, el tiempo libre…

La parte "funcional" de este tipo de currículum por nociones corresponde a lo que llamamos funciones de la lengua (Brown: 2000,251-2):

1) la función instrumental hace referencia a la manipulación del entorno, de tal manera de causar que ciertas cosas sucedan: “preparados, listos, ¡ya!” sería un ejemplo claro de esto;

2) la función regulatoria contempla el control de los sucesos, por ejemplo, todas aquellas muestras de aprobación o reprobación, de control de conductas, de establecimiento de reglas.

3) la función representativa de la lengua es el uso que se hace de ella para afirmar, expresar hechos y conocimiento, para explicar o informar -esto es, para representar la realidad como uno la ve.

4) la función interactiva sirve para mantener las relaciones sociales: entre lo fático y lo cultural, esto es, establecer contacto y mantenerlo, dentro del margen de lo socialmente aceptable. Lo que Kerbrat-Orecchioni denominó las “restricciones del universo del discurso”.

5) la función personal permite que el hablante exprese sus sentimientos, emociones, su personalidad, sus reacciones “inconscientes”;

6) la función heurística de la lengua es la que permite obtener conocimiento luego de realizar una pregunta. A menudo los niños la usan con sus “¿por qué…?”;

7) por último, la función imaginativa sirve para crear sistemas o ideas imaginarios. Contar cuentos, decir trabalenguas, recitar poemas, todos forman parte de esta función.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) es el estándar internacional que define la competencia lingüística.

Se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes

Se llegará a dictar un nivel A1.

**Enfoque significativo**

Cualquier situación de aprendizaje puede ser significativa si a) los aprendices tienen la disposición para relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya saben, y b) si la actividad es potencialmente significativa para los alumnos -esto es, se puede relacionar a su estructura de conocimiento. Los seres humanos tenemos la capacidad de hacer que nuestro entorno sea significativo si es necesario y si estamos motivados hacia ello. Incluso aquello que es aprendido de memoria para una prueba puede ser significativo. (brown principles p85)

**OBJETIVOS GENERALES:**

- Propender al desarrollo de la habilidad de los alumnos para comunicarse en la lengua extranjera.
- Favorecer el desarrollo de la competencia lingüística básica para la lengua extranjera.
- Generar un contexto de enseñanza que permita a los niños construir y operar con la lengua extranjera.
- Contribuir al desarrollo de actitudes de confianza en sus propias posibilidades desde las lenguas extranjeras, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.
- Generar una actitud de reflexión sobre los procesos de aprendizaje para reconocer qué y cómo se está aprendiendo.
- Facilitar la creación de espacios de articulación entre la lengua extranjera y las demás áreas curriculares.
- Desarrollar la competencia intercultural, fortaleciendo la propia identidad y favoreciendo los procesos de integración social.

**Objetivos de los alumnos**

El alumno deberá ser capaz de:

- Comprender enunciados.
- Responder adecuadamente a consignas orales en clase.
- Reconocer y comprender diferentes tipos de textos orales y escritos.
- Identificar patrones de entonación básicos.
- Comprender y responder adecuadamente indicadores no verbales.
- Apreciar la riqueza expresiva de las imágenes.
- Disfrutar del placer de leer textos cortos.
- Expresar de forma coherente y adecuada mensajes orales interactivos para entablar relaciones, resolver dificultades y exponer ideas.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA EL PRIMER CICLO:**

- Acordar rutinas de saludos.
- Utilizar imágenes como recurso de mediación y para desarrollar estrategias de comprensión global.
- Utilizar el juego como herramienta pedagógica para captar la atención y la concentración del niño.
- Propiciar la participación activa de los alumnos en los juegos de la clase.
- Organizar actividades de expresión oral para ayudar a una mejor pronunciación y memorización.
- Promover el desarrollo de actitudes positivas vinculadas con las relaciones interpersonales.
- Suscitar el placer de aprender integrando actividades de creación artística.
- Iniciar a los niños en técnicas de dramatización, juegos de mímica, juegos de rol, etc.
- Usar documentos sonoros (canciones, poesías, rimas, diálogos) a fin de movilizar y estimular la curiosidad del niño.

- Articular con otros espacios curriculares para favorecer la integración y adquisición de contenidos por parte del niño.
- Acompañar cada historia o cuento utilizado en clase con imágenes o dibujos que ilustren cada secuencia.
- Desarrollar la competencia intercultural fomentando el compartir entre culturas desde lo literario, lo musical, lo artístico, lo culinario, etc.
- Articular con las Áreas de Ciencias Naturales en cuanto a la relación de las estaciones del año con los climas y con Educación Artística en cuanto a la realización de juegos.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA EL SEGUNDO CICLO: consolidación y profundización de conocimientos**. Estos objetivos acompañan e integran los anteriores.

- Respetar rutinas de saludos.
- Utilizar imágenes como disparadores de producción autónoma, sea ésta oral o escrita.
- En las actividades de expresión oral, promover la pronunciación y entonación correctas.
- Realizar actividades motoras proponiendo juegos entre equipos
- Promover el trabajo grupal colaborativo y cooperativo.
- Producir textos cortos de diferentes formatos.
- Proponer la descripción de imágenes.
- Articular los contenidos y las actividades con las áreas de Educación Artística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

**CONTENIDOS**

| | Mi Mundo Personal | Mi vida Social | El mundo que me rodea |
|---|---|---|---|
| Primer ciclo:<br><br>1er, 2do y 3er grado | Mi cuerpo<br><br>Mis juguetes<br><br>Mis comidas favoritas<br><br>Mi ropa<br><br>Mi habitación | Mi familia<br><br>Mi casa<br><br>Mis amigos | Mi pueblo/ciudad<br><br>Mi escuela (objetos)<br><br>Animales<br><br>El clima |
| Segundo ciclo:<br><br>4to, 5to y 6to grado | Mi cuerpo<br><br>Mis juguetes<br><br>Mis comidas favoritas<br><br>Mi ropa<br><br>Mi habitación<br><br>Me enfermo<br><br>Mis juegos<br><br>Mis emociones | Mi familia<br><br>Mi casa<br><br>Mis amigos<br><br>Días especiales<br><br>Festejos<br><br>Deportes | Mi pueblo/ciudad<br><br>Mi plaza<br><br>Mi escuela (materias y lugares)<br><br>Animales<br><br>El clima |

Se pretende que los contenidos se enseñen de manera espiralada, esto es, construyendo desde lo que ya se sabe. Por ende, es de esperar que los ejes de conocimiento se repitan y concatenen. Es muy importante construir los saberes desde la realidad diaria de los alumnos, por esto no se indica una manera especial de enseñar sino que se dan lineamientos generales.

**Primer Ciclo**

Contenidos necesarios para la interacción en el aula

- Saludos.
- El alfabeto.
- Los números del 1 al 10.
- Colores.
- Formas.
- Los días de la semana. Los meses del año.
- Estructuras gramaticales necesarias: My name is…, What's your name…?, verbo To Be (presente simple), There is/there are, Have got [todo esto integrado a las nociones antemencionadas y las enumeradas a continuación]

**Mi mundo Personal**

- Mi cuerpo (partes del cuerpo y de la cara)
- Mis juguetes (los que tenga cada niño, lo que se enseñe en la bibliografía seleccionada)
- Mis comidas y bebidas favoritas
- Mi ropa (los que tenga cada niño, lo que se enseñe en la bibliografía seleccionada)
- Mi habitación (procurando que cada niño describa su habitación)

**Mi vida social**

- Mi familia (sólo el núcleo familiar cercano)
- Mi casa (habitaciones y muebles)
- Mis amigos

**El mundo que me rodea**

- Mi pueblo/ciudad (lugares significativos para los alumnos en la zona en que vivan, atendiendo a las situaciones particulares e incorporando los contenidos propuestos por la bibliografía seleccionada)
- Mi escuela (objetos del aula y de la cartuchera)
- Animales (tanto los conocidos por los alumnos como los animales de la granja y los animales salvajes)
- El clima (estaciones del año y los climas característicos de cada una)

***Segundo Ciclo***

Contenidos necesarios para la interacción en el aula

- Saludos.
- El alfabeto.
- Los sonidos.
- Los números del 1 al 100.
- Colores.
- Formas.
- La hora.
- Los días de la semana. Los meses del año.
- Los pronombres.
- Estructuras gramaticales necesarias: My name is…, What's your name…?, verbo To Be (presente simple), There is/there are, Have got [todo esto integrado a las nociones antemencionadas y las enumeradas a continuación]
- Tiempos verbales: Presente simple y continuo, Pasado simple, Futuro de predicción incierta "will", Futuro de planes "be+going to".

**Mi mundo personal**

- Mi cuerpo
- Mis juguetes
- Mis comidas favoritas
- Mi ropa
- Mi habitación
- Mi salud (síntomas y enfermedades)
- Mis juegos (relevante a cada alumno)
- Mis emociones

**Mi vida social**

- Mi familia
- Mi casa (habitaciones, muebles, actividades)
- Mis amigos (descripcion física y personalidad)
- Festejos (cumpleaños, feriados y vacaciones)
- Deportes (lugares, objetos y verbos)

**El mundo que me rodea**

- Mi pueblo/ciudad (lugares significativos para los alumnos en la zona en que vivan, atendiendo a las situaciones particulares e incorporando los contenidos propuestos por la bibliografía seleccionada)
- Mi escuela (materias y lugares)
- Animales (tanto los conocidos por los alumnos como los animales de la granja y los animales salvajes)
- El clima (estaciones del año y los climas característicos de cada una)

La selección de contenidos es meramente orientativa y no impide la enseñanza incidental de contenidos que surjan del interés de los niños. Es decir, en los contenidos de primer ciclo, se

considera necesario que los alumnos aprendan a contar del uno al diez, pero si alguno de ellos, por ejemplo, quiere expresar la edad de uno de sus hermanos, y éste tiene once años, se enseñará el contenido, incidentalmente, a toda la clase.

**Bibliografia**

**General**


- ARMENDÁRIZ, A. y RUIZ MONTANI, C. (2005), *El Aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información, Aprendizaje de próxima generación*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- BAXTER, A.(1997), *Evaluating your Students.* London, Richmond Publishing.
- BROWN, H.D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching,* Longman, NY.
- BROWN, H.D. & LEE, H. (2015) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Pearson Education, NY.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, OUP.
- ELLIS, R., (2003) *Task- Based Language Learning and Teaching*. Oxford, OUP.
- HARMER, J. (1991), *The Practice of English Language Teaching*, Longman Handbooks for Language Teachers, Longman, England.
- HARMER, J. (2007), *How to teach English*, Pearson Longman, England.
- HARMER, J. (2012), *Essential Teacher Knowledge: Core Concepts in English language teaching*, Pearson Longman, England.
- HYMES, D.H. (1972), "On Communicative Competence", in J. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondswor- th, Penguin.
- O'MALLEY, A. y CHAMOT, J., (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge, CUP.
- MALEY, A.; & PEACHEY, N., (2015) *Creativity in the English language classroom, British Council, London.*


**Webgrafía consultada para este diseño curricular**


http://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-qualifications/cefr/, sobre definiciones del Marco Común Europeo de Referencia para niveles de Lenguas Extranjeras consultada el 28 de septiembre de 2015 a las 10.00 am.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php, consultada el 13 de enero de 2016 a las 16:37.


**Journals**


ELT Journal
English Teaching Professional

English Language Teacher Education Professional

Journal of Language Teaching and Research

Language Issues

Modern English Teacher

**Bibliografia específica de enseñanza de Inglés en Nivel Primario**


- HALLIWELL, S., & HALLIWELL, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom* (pp. 130-131). London: Longman.
- LEWIS, G., & BEDSON, G. (2010). *Games for children*. Oxford University Press.
- MOON, J. (2005). *Children learning English*. Macmillan.
- SCOTT, W. A., & YTREBERG, L. H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
- SLATTERY, M., & WILLIS, J. (2014). *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language* (Vol. 1). Oxford University Press. [2001]


**RECURSOS EN INTERNET para profesores**

- http://dictionary.cambridge.org Diccionario Cambridge en línea. También contiene cuadernillos de trabajo para practicar.
- http://esl.about.com/cs/listening Direcciones de enlaces para ejercicios de comprensión auditiva con diferentes niveles de dificultad.
- http://iteslj.org/links Sugerencias sobre tipos de planificación de clases.
- http://kids.mysterynet.com Historias y cuentos cortos para leer y misterios para resolver.
- http://webster.commnet.edu/grammar/index2.htm Guía de información sobre tipos de textos escritos y sus características.
- http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown/storfolk.html Ejemplos de mitos y leyendas.
- http://www.cycnet.com/englishcorner/speaking/index_situation.htm Batería de dialogos cortos con diferentes funciones en situaciones variadas.
- http://www.edufind.com/ENGLISH/GRAMMAR/toc.cfm Explicaciones de temas gramaticales.
- http://www.eduplace.com/main.html Recursos para la enseñanza del ingles
- . http://www.english-forum.com Variedad de recursos y herramientas de búsqueda de información.
- http://www.field.d21.k12.il.us/links/poetry_pages/teacherresources.html Recursos para docentes de inglés.
- http://www.johnsesl.com/templates/vocab Äreas de vocabulario y ejercicios de práctica.
- http://www.m-w.com Diccionario Merriam Webster en línea. También contiene juegos para practicar vocabulario.
- http://www.pitt.edu/~dash/folktexts.html Folklore y mitología. Textos electrónicos.
- http://www.smic.be/smic5022/teacherhandouts.htm Cuadernillos para usar en clase que incluyen ejercicios de vocabulario y gramática.
- http://www.teachingenglish.org.uk Sitio que ofrece variedad de articulos de didáctica del ingles.
- http://www.tefl.net Sitio de temas de didáctica del inglés.

# LENGUAJES ARTISTICOS

## LENGUAJES ARTISTICOS

### 1. Problemáticas y desafíos de la Educación Artística en la contemporaneidad.

### La LEN: Una propuesta orientada a transcender la fragmentación y alcanzar la integración de nuestra identidad

La Ley de Educación Nacional (LEN), a partir de sus documentos marco y anexos, RES CFE N º 37/07, RES CFE Nº111/10, RES CFE Nº 120/11, RES CFE 135/11 y RES CFE Nº 141/11, nos presenta un análisis profundo respecto de la educación artística dentro de la escuela pública. En la misma se destaca que el desafío de esta nueva propuesta se centra en superar las anteriores visiones a cerca de la educación artística, las cuales nos condujeron a una fragmentación de la identidad de los sujetos en diferentes sentidos, como así también nos colocaron en el lugar marginal, o ausente (como el caso del lenguaje danza) dentro del currículum escolar.

Con relación al problema de la fragmentación de la subjetividad, la primera que podemos observar en la enseñanza del arte en el sistema educativo, es la relacionada con los orígenes etno-raciales/culturales que nos constituyen. En este sentido, se observa la sobrevaloración de la herencia cultural europea, por sobre las de raíz nativa o afroamericana, como consecuencia de la colonización. Ello se refleja en la impronta de la enseñanza dentro de los espacios de educación artística insertos en la escuela, de las llamadas “bellas artes” o “arte universal”, por sobre las expresiones artísticas de origen popular. Estas últimas por lo general son discriminadas pues están ausentes, en el currículum oficial, o son presentadas como “artesanía” o “arte menor”, remarcando su “simpleza” y/o su carácter anacrónico.

Quizás en nuestra vivencia cotidiana, cuando decoramos nuestros cuerpos o nuestras casas, cuando recreamos la música, la danza, las artes visuales en espacios no convencionales, nos permitimos que aflore la cultura nativa o africana, pero a la hora de producir obras de arte, en el espacio público, en espectáculos, certámenes, muestras de arte, etc. Lo que prevalece generalmente está referenciado con los parámetros estéticos y el estereotipo europeo, que por efectos de la colonialidad, se constituye en la escala de valor legitimada por la sociedad.

En relación al mencionado problema, las nuevas regulaciones proponen como desafío, primeramente reconocer esta realidad constitutiva de nuestra identidad, producto del colonialismo y la *colonialidad*[3], y luego reflexionar en torno de ella para iniciar su transformación mediante la visibilización de las expresiones culturales de las razas/clases subalternas de raíz nativa o afroamericana, en el currículum oficial y la experiencia escolar concreta. Promover el respeto por la diversidad, a partir de un diálogo intercultural, orientado a la superación de la clasificación jerárquica de las culturas y a un encuentro que nos permita crecer en la diferencia.

Otro problema presente en el ámbito del arte y la educación artística, que fragmenta la experiencia de las personas, en uno de los planos de su subjetividad por sobre otros, es el hecho de que se le relacione lo artístico exclusivamente con la emotividad o afectividad. Esta concepción lleva implícita la idea de que en la experiencia artística no participaran otros planos de nuestro ser como la razón y el análisis crítico.

Por ello, el desafío consiste en superar esta noción de arte exclusivamente como expresión de personas sensibles, hacia una concepción que reconozca al arte como una forma de conocimiento específico donde se integran todos los aspectos de nuestro ser (racionales, emocionales, afectivos, etc.) reconociendo que el proceso creativo requiere tanto de la pulsión emocional como de los procedimientos de construcción y deconstrucción analíticos que se ordenan y sintetizan en la obra de arte.

Otro problema a superar, otra forma de fragmentación en la concepción de arte, es la que la vincula exclusivamente con el desarrollo de técnicas y procedimientos. Esta mirada, como la anterior es reduccionista, pero en este caso se centra sólo en los aspectos técnicos/motores implicados en la vivencia del arte. Desde esta perspectiva, se asume la producción artística como implementación de técnicas, desvinculadas de los sentidos que las mismas adquieren en la obra de arte, como representación simbólica de una cultura, de un grupo social de pertenencia y de un contexto e histórico determinado. Desde esta lógica, se enseña a los niños pasos y movimientos de danza o recursos técnicos para dibujar o pintar, en forma mecánica, mediante una experiencia que les es ajena y no tiene un sentido para sí mismos.

3

A partir de esa reforma educativa se busca superar esta visión, ofreciendo a los alumnos una experiencia pedagógica en arte que le permita situar las técnicas y procedimientos como recursos del lenguaje, siempre condicionado por contextos socio- históricos – culturales que le dan sentido.

Por otra parte, otra problemática que atraviesa la educación artística en el presente pero que tiene su arraigo en épocas pasadas, se vincula a las concepciones de arte como "inspiración", o "talento" de unos pocos, o al "excentricismo" de bohemios. Todas ellas, "Cualidades o actitudes" directamente relacionadas a la experiencia estética de un reducido sector de elite, que concebía al arte como forma de entretenimiento o para llenar su tiempo de ocio. Esta percepción influyó notoriamente en el lugar marginal o ausente que tuvo tradicionalmente la educación artística en el currículum escolar.

Si consideramos los tres objetivos centrales de la escuela pública: *la formación ciudadana, la formación cultural, la formación para el mundo del trabajo*, nos daremos cuenta que la concepción de arte como exclusividad de unos pocos "talentosos" o "excéntricos", que atravesaba al sistema educativo, nos alejaba de los mencionados objetivos de la educación pública y por lo tanto de un lugar central en el currículum escolar.

En este sentido, y a partir de la Ley de Educación Nacional, se plantea el desafío de superar los mencionados conceptos de arte y artista, avanzando hacia el reconocimiento de la experiencia estética como parte fundamental de la vida humana, constitutiva de la identidad de los sujetos integrados a una cultura y al mundo del trabajo. Como decía el artista y autor tucumano, radicado en Bolivia Liber Forti *"Los artistas no son una clase especial de persona, más bien cada persona es una clase especial de artista".*

Por ello, se refuerza la noción de educación artística como un derecho de todas y todos los argentinos, vinculado a la formación ciudadana, cultural y para el trabajo. En este sentido, resulta prioritario recuperar desde la educación artística en la escuela, el lugar del artista como trabajador, resaltándose que la producción artística requiere disciplina, compromiso y formación en un campo de saber específico, como cualquier otro trabajo.

Con respecto a los problemas expuestos en materia de educación artística en general y los desafíos de cambio a los que ellos nos conducen, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, prescriben transformaciones específicas en lo que respecta a los objetivos, los contenidos y la metodología de enseñanza artística en la escuela primaria, ello se traduce en modificaciones sustantivas, epistemológicas y didácticas, ligadas a lo ético, lo ideológico y lo político, con respecto al modelo tradicional de enseñanza, las cuales expondremos específicamente en a delante.

## 2. Objetivos Generales de la Educación Artística

- Superar las concepciones dominantes en el ámbito de la educación a cerca del arte, que lo reconoce sólo como una libre expresión de emociones o lo limita al desarrollo de sus aspectos técnicos/instrumentales, avanzando hacia una comprensión del arte como un saber, producto de la cultura de los pueblos, que integra aspectos racionales, emocionales y técnicos de sujetos particulares, y que está ligado a un entramado social, político e histórico determinado.
- Generar un cambio con respecto a las vinculaciones entre escuela y comunidad, recuperando la posibilidad de compartir, en el ámbito escolar con los miembros de la comunidad, prácticas, costumbres, saberes, experiencias de aprendizaje,- muchas de ellas de origen ancestral-, que forman parte de la cultura de nuestro pueblo.
- Revalorizar en las clases escolares, al arte popular catamarqueño, enseñando a los niños las prácticas y vivencias propias del universo cultural y simbólico de nuestro pueblo en los diversos lenguajes artísticos.
- Reconocer que los niños desde muy pequeños están expuestos a un sinfín de estímulos artísticos y comunicacionales, los cuales forman parte integral de su vida cotidiana, en relación a ello, es necesario enseñar a los chicos a discernir las características específicas de cada lenguaje artístico, las intenciones comunicativas de la obra de arte en tanto producto de la creación humana cargados de significación y cultura.

- Brindar a los niños una experiencia educativa en arte que los prepare para apreciar y producir productos artísticos y participar de la vida cultural en ejercicio de su autonomía, desde una actitud reflexiva y crítica.
- Construir la propia identidad desde la comprensión, valoración, respeto y disfrute de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural de la localidad y de la región a la cual pertenecen.

# DANZAS

## DANZA

### 1. Fundamentación

### 1.1 Perspectiva Epistemológica ¿Qué es danza?

No habría una definición cerrada de la danza. En un principio, podríamos decir que **la Danza es un lenguaje**. Porque es una forma de comunicarse a través del movimiento, transmitiendo significados y símbolos mediante un sistema códigos compartido en relación a un grupo o cultura particular. **La Danza como un saber/hacer es** expresión desde el movimiento de todo el cuerpo o alguna de sus partes, produciendo gestos, diferentes dinámicas de energía, y variados ritmos, con acompañamiento sonoro, musical o en silencio, en movimiento o quietud, creando y transformando el espacio, transitando lugares reales y simbólicos, bailando solos o con otros, en espacios cotidianos, escénicos, en la calle, para representar, contar, expresar.

**El cuerpo** es el medio por el cual, desde el inicio de nuestra vida, nos manifestamos en el mundo exterior. Es nuestro primer instrumento de expresión de sentimientos e ideas a través de acciones y movimientos. Es **nuestro primordial medio de identificación y conocimiento propio y del mundo exterior**. En el cuerpo se guardan las memorias colectivas, que refleja el estado emocional, anímico de la persona que baila, y también da cuenta como fue tratado o "maltratado". **La danza abre un camino, una reflexión ética/política del cuerpo,** ya que *en el entrenamiento corporal ocurren los actos más perversos como libres que podamos imaginar, es la memoria del cuerpo que expone el sistema moderno- colonial y también tiene las claves de su des- colonización* (Nogales: 2013)

En relación a la cita precedente, es oportuno detenernos aquí en una breve reflexión en torno de cómo **se han ido configurando las identidades en América Latina**, en relación a los cuerpos, **a partir de la conquista y colonización** de los pueblos originarios. En aquel momento a los fines de la expropiación de tierras y el dominio político de la región, los invasores instauraron, por medio de la fuerza, un modelo político que se dio a llamar "Colonial". Dicho **modelo generó un reordenamiento de jerarquías basadas en criterios etno- raciales, que se exteriorizan básicamente en el aspecto de los cuerpos**. Los españoles "blancos/europeos" se ubicaron en la cúspide del nuevo

orden, seguidamente, los criollos "herederos de la raza blanca-europea, nacidos en América", luego los mestizos, mezcla de blancos con nativos, los mulatos mezcla de blancos con negros y por último los nativos y los esclavos negros". **Este reordenamiento jerárquico racial/corporal, devino también en un ordenamiento de la identidad cultural, epistémica y estética**, basado en el mencionado orden. Se afianzó entonces, mediante diversas estrategias del poder, **una mayor valoración y reconocimiento de las identidades en tanto más se acerquen al ideal cultural paradigmático estético blanco**. A este **fenómeno se le ha llamado "*colonialidad*[4]".**

Como consecuencia de **la colonialidad** se **produjo una fragmentación de la identidad** de las personas, traducida en una **sobre-valoración de los aspectos heredados de la cultura blanca y una negación, vergüenza u ocultamiento de los aportes heredados de las razas y culturas subalternas** conquistadas/esclavizada, nativas o africana, que también nos constituyen.

Este flagelo que vivimos, empieza a ser de- construido por el conjunto de pueblos latinoamericanos, situación que se refleja en la presente Ley de Educación Nacional. **El desafío** para nosotros como docentes, es el **de introducir en el marco de la escuela pública una experiencia que se oriente a la descolonización**, traducida en una vivencia que vuelva a **integrar nuestras identidades hasta ahora fragmentadas, dando el mismo valor a todas las vertientes que conforman nuestro acervo cultural**.

**Nuestra corporalidad** que, como dijimos en un principio de este apartado, es el instrumento mediante el cual experimentamos y expresamos nuestras emociones, ideas, sentimientos, afectividad, **se constituye entonces en el epicentro de nuestra tarea descolonizadora**. El desafío al que nos abre la presente ley, es el de atrevernos como docentes a de- construir los modelos impuestos en relación a la corporalidad, estereotipos que nos constituyen a raíz de nuestra experiencia colonial y otros, tales como la disociación entre racionalidad/espiritualidad/corporalidad, que heredamos del modelo platónico/aristotélico occidental, los cuales debemos superar para alcanzar una real integración del ser en la experiencia pedagógica.

[4]La colonialidad. Ver *Estudios Poscoloniales* Ramon Grosfoguel, Castro Gomez, katherineWalchy otros

¿Podemos pensar nuestro cuerpo-tejidos; huesos, músculos, tendones, órganos, sangre- por fuera de lo que sentimos, de nuestras emociones, de nuestras ideas, de nuestra memoria colectiva y biográfica? Creemos que no. Por ello, es necesario recuperar una visión integral de nosotros mismos, reconocer que las emociones, las ideas y la historia personal y de nuestros ancestros influye en nuestra corporalidad, nuestros ritmos, nuestras sensaciones, nuestra danza. Y por lo tanto, darnos cuenta que la experiencia corporal que ofrezcamos a nuestros alumnos, desde el movimiento y la danza, impactará y transformará también su realidad y su identidad.

Por ello, el desafío de ofrecer un espacio de formación donde la danza no sea una forma más de alienación, una variada manera de represión del ser y la identidad, sino un ámbito en el cual los niños puedan conectarse con su cuerpo desde los sensible y desarrollar su mundo interno ligado al de la cultura de su comunidad. A través de la danza, compartir con otros una vivencia placentera, donde el cuidado permanente de las personas retorne al grupo como una ética del cuerpo, entramada a la búsqueda de justicia social.

**Perspectiva Epistemológica para la Enseñanza de las Danzas Folclóricas en el marco de la LEN y en la Provincia de Catamarca**

Antes de exponer los problemas y desafíos de la transformación Educativa para el campo disciplinar de las Danzas Folclóricas Argentinas, es necesario hacer un análisis de la configuración de este saber en sus contextos de origen y desarrollo, revisando los imaginarios y creencias construidos a lo largo de la historia, que le dieron la forma que reviste en la actualidad. Por ello, a continuación volveremos un poco en el tiempo, en el intento de exponer brevemente los acontecimientos e ideas que determinaron la configuración del folclore, y que hoy es preciso revisar para poder establecer las transformaciones necesarias en el marco de los cambios sociales y culturales de los últimos tiempos, las nuevas perspectivas en la enseñanza de la danza y la actual reforma educativa.

Luego de las guerras independentistas en Latinoamérica, la cuales se inspiraron en la revolución francesa y sus ideólogos (Rousseau entre otros), se definió como nuevo sistema político al modelo republicano, representativo y federal. Ello demandó la definición de una identidad nacional para nuestro emergente país, dado a llamar Argentina.

En estas instancias dos grandes corrientes de pensamientos ejercieron su influencia: -por una parte-*El Iluminismo*, promotora de la razón ilustrada base del desarrollo científico y tecnológico y, -por otra parte-, *El Romanticismo*, que exaltó la defensa de las tradiciones, consideradas el espíritu de los pueblos. De esta última corriente de pensamiento, surgió el *Folklore*, una novedosa disciplina también originada en Europa, que ya tenía hacia el siglo pasado sus referentes en el contexto latinoamericano.

El Folclore como disciplina, cumplió un papel trascendental en relación a los objetivos de consolidación de una identidad nacional para las nacientes repúblicas. Los folclorólogos, desarrollaron la tarea de compilación, selección y organización de los productos culturales del contexto popular que posteriormente se instituyeron como cultura nacional argentina, mediante dispositivos tales como libros y manuales, empleados en las escuelas y academias tradicionalistas.

La tarea de estos intelectuales se centró mayormente en el rastreo de tradiciones localizadas en zonas rurales del interior del país, siguiendo las tendencias de los folclorólogos europeos, que consideraban que allí se encontraban las reservas de la memoria ancestral de los pueblos y las sanas costumbres (que según su perspectiva, estaban en franca decadencia como consecuencia de las nacientes ciudades cosmopolitas industrializadas).

Pero según lo explican los *Estudios Poscoloniales*, por efectos del colonialismo y la colonialidad, que atravesaba a toda Latinoamérica (expuestos en apartado anterior), aquel proceso de definición de la "Cultura tradicional argentina", por parte de los académicos, estuvo sesgado por la jerarquización racial, del saber y estética. Ello, también puede observarse en el campo disciplinar del Folclore, por ejemplo en el hecho de que las danzas que van a ser seleccionadas y posteriormente difundidas en las academias de folclore, serán en su mayoría, aquellas danzas de raíz europea que arribaron a nuestro continente de la mano de los colonos, a instancias de la conquista de América, y aquellas que, luego en las posteriores olas inmigratorias (1860/1880-1890/1910), traerá la población humilde de diversos países europeos (Italia, Francia, Ucrania, Alemania, etc.). En esta selección, las voces de los pueblos originarios y los afro- descendientes, no tuvieron una mayor presencia. La marca de la negación o la ausencia pesarán sobre estas matrices de nuestra identidad cultural, secuela de los efectos del colonialismo y la colonialidad.

En consecuencia de ello, prevalecerán en aquellos textos folclóricos y en sus ámbitos de difusión, las academias de danzas folclóricas y las emergentes escuelas públicas, las danzas populares criollas de origen europeo como las danzas nacionales argentinas.

La "otra danza", -de matriz negra o nativa-, se mantendrá viva y pasará de generación a generación a través de la enseñanza de abuelos y padres a los más jóvenes, en la intimidad de los hogares, en las fiestas celebradas en los patios de las casas, en ceremonias paganas y religiosas de la gente en las calles, en las plazas, en los barrios. Estas maneras de bailar que escaparon al control académico y estatal, pervivieron en la memoria colectiva y en la praxis cotidiana del pueblo, gracias a su capacidad de preservar los contenidos esenciales y transformarse en las formas expresivas de las nuevas generaciones. Siguió viva así la cultura popular mutando y transformándose a partir de las diversas influencias que la atravesaron en su camino.

Por otra parte las danzas populares de raíz europea, como consecuencia de los dispositivos ordenadores y estructuradores de la academia, sufrieron una especie de congelamiento y de condena de perpetuación estática, mecanizándose y perdiendo, debido a ello, el carácter dinámico y cambiante que hasta entonces las caracterizaba como toda danza viva y popular.

La transformación educativa nos abre la posibilidad de reflexionar en torno a estos dos aspectos del campo disciplinar de las danzas folclóricas -por un lado el no reconocimiento, discriminación, negación, o silencio del aporte de las matrices nativas y africanas a la identidad nacional argentina, y el de su supervivencia en los márgenes de la legalidad académica; -por otra parte, el efecto de congelamiento en el tiempo sufrido en las danzas populares de origen europeo, como consecuencia de su fosilización y pérdida de dinamismo en los manuales y academias de danzas folclóricas oficializadas.

Mientras que éstas últimas fueron legitimadas como identidad argentina, como contra partida perdieron la posibilidad de transformarse y re significarse en el tiempo. Las primeras de origen nativo y africano, no alcanzaron la legitimidad y reconocimiento de las segundas, pero como contrapartida, tuvieron la posibilidad de cambiar y cobrar nuevos sentidos en las nuevas generaciones.

No obstante ello, las formas de danzar indígenas y negras en muchos casos, estuvieron solapadas al interior de las danzas criollas, tal es así que en muchos de los aspectos expresivos como así también en el temperamento, las aptitudes, en algunas maneras de ejecutarse de las danzas criollas se hacen oír las voces de los conquistados o esclavizados. Se observa así al interior de las danzas folclóricas; de sus formas, pasos, rítmica, gestualidad, etc. un diálogo estético entre cultura académica y popular, de matriz nativa, europea o africana, que cobra formas y significados diversos a medida que se crea y re- crea en diferentes contextos regionales, históricos, sociales y culturales.

Por ello, será pertinente abordar el estudio de los bailes populares de raíz folclórica, que se practicaron o practican en cada región, desde un abordaje teórico/práctico de las características de la danza en estas regiones geográficas/culturales, desde su origen al presente, teniendo en cuenta las influencias y su desarrollo, las tensiones al interior de su configuración y los sentidos y valores que la sustentan.

Esta propuesta busca trascender el enfoque reduccionista del estudio por repertorio, que ha dominado el ámbito de la danza académica, hacia uno más complejizador que permita la construcción de una praxis reflexiva y crítica, que a su vez promueva en la experiencia áulica la exploración, improvisación, interiorización y re significación de esos elementos y códigos de la danza, en los procesos de producción y composición, en la búsqueda de un propio "decir" dancístico, habilitando al desarrollo de poéticas personales (estilo propio) y colectivas que pudieran emerger al interior del grupo de alumnos. Desde esta perspectiva, orientamos a los estudiantes para que se desplacen progresivamente del lugar de reproductores mecánicos de estereotipos, hacia el de ciudadanos productores y creadores de arte y cultura en danza.

Será necesario entonces, crear las condiciones para que los alumnos puedan conectarse sensiblemente con el mundo cultural de las danzas folclóricas, que se expresa en el lenguaje corporal, a partir de estrategias de sensibilización musical, exploración de lo sonoro, lo rítmico y al paisaje al cual ello nos transporta. Lo corporal en esa conexión con el estímulo musical y con el otro, desde el registro de las resonancias que en la experiencia de cada intérprete ello produce.

Introducir en la clase la noción de cultura comunitaria como continente, enseñadora, ordenadora, orientadora, que da sentido de pertenencia y a la vez promueve la libertad y la creatividad. Asumiendo lo popular y folclórico con fondo de memoria, con historia, con sentidos, con densidad, con atravesamientos múltiples, como interculturalidad en movimiento.

**Tradición e innovación en la danza folclórica. Desafíos de la danza folclórica en la contemporaneidad**

También es importante mencionar en este documento los desafíos de la enseñanza de la danza popular de raíz folclórica en el ámbito escolar, en la actualidad. Como educadores deberemos promover en el espacio áulico la vivencia de la danza como una experiencia que nos permite sentirnos parte de una cultura, construir nuestra identidad, que es a la vez un proceso inacabado, con algunos amarres que nos definen y dan sentido a nuestra existencia, en constante transformación.

Será oportuno entonces, generar un espacio formativo en el cual el alumno experimente la danza como expresión de la vida de la gente que la produce, crea y recrea. La danza como la relación de la comunidad con su tierra, el paisaje del lugar, los seres que allí habitan, con su trabajo. Promoviendo la vivencia de las danzas folclóricas desde la comunidad del grupo de alumnos, hacia la comunidad ampliada de la que formamos parte. Para ello, será necesario trazar lazos entre la escuela y la comunidad, a través de experiencias de participación en espacios de la cultura popular, como encuentros con las familias, patios criollos, peñas, eventos en plazas, carnavales, festividades populares, encuentros con grupos de danza del ámbito no formal y comunitario. Transmitiéndoles a su vez a los estudiantes que mediante la danza, el canto, la comida, la celebración, todo unido, le damos sentido a la existencia, conformamos el complejo entramado cultural comunitario, donde los vivos convivimos con la memoria de nuestros antepasados, el legado de nuestros mayores, de los que se fueron, que reviven en nuestras danzas y cantos.

Asimismo, deberemos promover el diálogo, la deconstrucción y reflexión sobre la experiencia personal y grupal en relación con la vivencia de clase y establecer relaciones con la trama histórica de construcción y cambios en las danzas folclóricas argentinas. Desarrollando la

conciencia y memoria corporal desde una perspectiva integral, que una en la experiencia, cuerpo, sentidos, emoción, afectividad y la racionalidad crítica, promoviendo la construcción del saber de la danza, que supere las fragmentaciones del racionalismo, el tecnicismo y la colonialidad del saber y estética.

**1.2. Relevancia de la enseñanza de la danza en la Escuela Primaria**

Por primera vez y a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) Nº 26206, la educación artística, que históricamente ocupó un lugar marginal en el currículum escolar, es reconocida como saber prioritario para la formación de los sujetos y es colocada en igual jerarquía que las lenguas, matemáticas y ciencias (dejando su lugar como área especial). Asimismo, es la primera vez que se concreta la apertura efectiva de los espacios para la enseñanza del lenguaje de la danza, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo formal, a la par de su inclusión dentro del currículum oficial del Área Artística.

Esta situación inédita para nuestro campo disciplinar y la educación artística en general, nos posiciona frente a una gran oportunidad y a la vez frente a un desafío que requiere asumirlo con responsabilidad y compromiso, teniendo en cuenta las metas y fines que se trazan desde los documentos oficiales ***"una educación artística inclusiva, que se reconoce como conocimiento específico vinculado con la cultura popular y la identidad nacional y latinoamericana, una educación artística integral"*** para todos los niños/as de Catamarca, en los cuatro lenguajes / disciplinas entre ellas: la Danza.

En este sentido, es preciso destacar que a partir de la LEN, y al incorporarse la danza como un derecho de todos/as, desde el Nivel Inicial y en forma sostenida hasta el Nivel Secundario, se da un salto cualitativo en materia de inclusión y justicia, garantizando que todos los ciudadanos argentinos, sea cual sea su clase social de pertenencia o lugar en el que viva dentro del territorio nacional, accedan a una experiencia estética, en los lenguajes artísticos, a partir de una comprensión de los mismos, identificando las convenciones que los caracterizan, en vinculación con una realidad histórica y social determinada y con intenciones comunicativas simbólicas particulares.

La actual propuesta para la educación artística para la escuela primaria, tiende al desarrollo de diferentes formatos y alternativas pedagógicas, y en el marco de construcción de proyectos que refuercen la noción del lenguaje de la danza como -conocimiento específico, con aportes concretos para el desarrollo del pensamiento abstracto y divergente-, -para la construcción de capacidad crítica y reflexiva, vinculada a la resolución de problemas complejos de la realidad. Arte como- promotor del desarrollo de la creatividad y la capacidad de deguste y valoración de la cultura, como así también, -arte- a través del cual somos partícipes y protagonistas de la vida social y cultural, produciendo obras estéticas acordes a cada etapa evolutiva y la realidad particular de cada sujeto y contexto social.

Asimismo, esta propuesta para la educación artística en la escuela primaria, aspira a generar un cambio en las vinculaciones entre escuela y comunidad. El arte popular, particularmente en Catamarca, ha alcanzado un gran desarrollo. Nuestro pueblo ha sabido incorporar las nuevas generaciones a su universo cultural y simbólico, esto lo podemos ver en los diferentes lenguajes artísticos por ejemplo; en la Danza y la Música Folclórica Catamarqueña, que siempre está renovándose al incluir a niños y jóvenes a esa manifestación estética ancestral. Pero todo este maravilloso patrimonio cultural local que hemos logrado mantener vivo a través de la trasmisión empírica en el entorno comunitario, nos muestra por una parte, el mundo cultural que por largo tiempo la escuela dejó fuera de sus aulas, o lo hizo ingresar en forma marginal y desarticulada, como consecuencia de la prevalencia del “arte culto, universal, académico”, situación que debe ser repensada y transformada. Pero por otra parte, también nos muestra, que la inclusión del lenguaje de la danza en la educación obligatoria, se constituye en oportunidad para un cambio sustantivo en lo que respecta a las vinculaciones entre arte, escuela, comunidad y prácticas pedagógicas.

Finalmente, no debemos perder de vista que los aportes para la formación del niño, que brinda el espacio curricular “danza” en la escuela, no pueden ser incorporados en otra asignatura, la especificidad de contenidos y experiencias que ofrece este lenguaje artístico para el desarrollo de la persona en un sentido integral hacen de la materia danza un espacio trascendental y prioritario,

que merece ser abordado en toda su dimensión, complejidad y profundidad, como lo expresan los documentos marco nacionales y el presente documento curricular jurisdiccional.

**2. Objetivos**

- Generar un espacio formativo en el cual el alumno experimente la danza como expresión de la vida de la gente que la produce, crea y recrea. La danza como la relación de la comunidad con su tierra, el paisaje del lugar, los seres que allí habitan, con su trabajo.
- Promover la vivencia de las danzas folclóricas desde la comunidad del grupo de alumnos, hacia la comunidad ampliada de la que formamos parte. Transmitirle a los estudiantes que mediante la danza, el canto, la comida, la celebración, todo unido, le damos sentido a la existencia, conformamos el complejo entramado cultural comunitario, donde los vivos convivimos con la memoria de nuestros antepasados, el legado de nuestros mayores, de los que se fueron, que reviven en nuestras danzas y cantos.
- Promover la vivencia de la danza como algo que nos permite sentirnos parte de una cultura, construir nuestra identidad, que es a la vez algo inacabado, con algunos amarres que nos definen y dan sentido a nuestra existencia, en constante transformación.
- Enseñarles a nuestros alumnos, que las familias rítmicas que van definiendo los géneros y sub géneros musicales /dancísticos folclóricos, están cargadas con todo el espesor histórico que les dan un carácter complejo, las danzas y la música fuertemente unidas a la vida misma, al entorno humano y mágico/ espiritual del que se alimentan y al que a su vez nutren, no son sólo una forma o una pose vacía, son memoria y presente a la vez.
- Promover la experiencia de la clase de danza como la posibilidad de dar y recibir un legado, de aprender y compartir como lo hacemos de nuestros abuelos, padres, tíos y hermanos. Facilitando que los alumno crucen lo personal, su mundo interno, con el mundo externo de la cultura y construyan algo singular contenido en la memoria colectiva y la tradición popular.
- Crear las condiciones para que los alumnos puedan conectarse sensiblemente con el mundo cultural de las danzas folclóricas, que se expresa en el lenguaje corporal, a partir de

estrategias de sensibilización musical, exploración de lo sonoro, lo rítmico y al paisaje al cual ello nos transporta. Lo corporal en esa conexión con el estímulo musical y con el otro, desde el registro de las resonancias que en la experiencia de cada intérprete ello produce.

- Promover el diálogo, la deconstrucción y reflexión sobre la experiencia personal y grupal en relación con la vivencia de clase y establecer relaciones con la trama histórica de construcción y cambios en las danzas folclóricas argentinas.
- Introducir en la clase la noción de cultura comunitaria como continente, enseñadora, ordenadora, orientadora, que da sentido de pertenencia y a la vez promueve de libertad y de creatividad.
- Asumiendo lo popular y folclórico con fondo de memoria, con historia, con sentidos, con densidad, con atravesamientos múltiples, como interculturalidad en movimiento.
- Desarrollando la conciencia y memoria corporal desde una perspectiva integral, que una en la experiencia, cuerpo, sentidos, emoción, efectividad y la racionalidad crítica en la experiencia de la danza compartida.
- Promoviendo la construcción del saber, de la danza en este caso, que supere las fragmentaciones del racionalismo, el tecnicismo y la colonialidad, orientándonos a un saber que es saber hacer y vivir.
- Trazando lazos entre la educación formal y la comunidad, a través de experiencias de participación en espacios de la cultura popular, como peñas, eventos en plazas, carnavales, festividades populares, encuentros con grupos de danza del ámbito no formal y comunitario.

**Primer Ciclo**

- El aprendizaje progresivo de los elementos que componen el lenguaje de la danza a través del juego, la sensibilización, la exploración y la experimentación con su propio el cuerpo y con diversos elementos y procedimientos.
- El reconocimiento de las posibilidades imaginativas, expresivas y comunicacionales del cuerpo con su memoria personal, social y cultural, en el proceso de aprendizaje de la danza.

- La participación en procesos de producción individual, grupal y colectiva que amplíen su campo de saberes y experiencias relacionadas con la danza, con sentido plural, cooperativo y democrático.
- El análisis y la valoración de las producciones dancísticas propias, de sus pares y de otros artistas, dentro y/o fuera de la escuela.
- La construcción progresiva de autonomía y autovaloración respecto de sus posibilidades de expresarse y comunicar, mediante el lenguaje de la danza.
- El desarrollo de la sensibilidad estética, partiendo del reconocimiento y el respeto por las experiencias culturales y saberes con los que cuentan.
- La ampliación de su horizonte de saberes a través del conocimiento de distintas manifestaciones, géneros y estilos que componen el patrimonio artístico y cultural, en danza.

**Segundo Ciclo**

- Experimentar a través de la producción estética corporal, las posibilidades de movimiento en el espacio- tiempo en relación a necesidades expresivas y comunicacionales individuales y grupales, con soporte en los recursos expresivos que ofrece la danza.
- Identificar y apreciar los diversos géneros de la danza, sus códigos y convenciones, desde una visión contextuada, analítica y crítica de los significados que representan y simbolizan en relación al cuerpo y los valores culturales de origen.
- Desarrollar una conciencia sensible del propio cuerpo y el de los demás como asiento y manifestación de la persona, a fin de re- significar las nociones actuales de la corporeidad en la experiencia pedagógica áulica. ???
- Valorar los aportes del arte y danza en particular, como herramienta para la expresión del mundo interno de los sujetos y la construcción de la identidad.

**3. Contenidos**

**3.1. Criterios, selección y secuenciación**

**Ejes Temáticos Ordenadores.**

**Eje Temático Ordenador 1,** tanto del Primer Ciclo, como del Segundo Ciclo, de la Educación Primaria, se desarrollan, en forma progresiva, contenidos orientados a promover la sensibilización, exploración y concientización de nuestro cuerpo, instrumento expresivo de la danza. Mediante la *Senso-Percepción*[5]*,* se desarrollará en el niño una educación del movimiento, que le permitirá alcanzar la conciencia corporal necesaria para la ejecución de la danza. En este eje, se desarrollarán progresivamente contenidos tales como: la percepción corporal exteroceptiva y propioceptiva, la imagen y esquema corporal, posturas y apoyos corporales, las partes del cuerpo y sus posibilidades y límites de movimiento. La sensibilización y flexibilización osteo- articular, los ejes corporales, etc. Todo ello apunta, a la integración de la corporalidad y la afectividad en el propio decir dancístico enmarcado en la cultura comunitaria, donde se potencia el desarrollo de la conciencia y la sensibilidad más que la repetición mecánica de movimientos, partiendo del respeto por la integralidad de la persona, en este caso el niño, facilitando los procesos de descubrimiento, observación y concientización de la propia corporalidad.

Por otra parte, como dijimos al principio de este documento, la danza además de contar con el cuerpo como instrumento de expresión, tiene como medio de expresión al movimiento, el cual se desarrolla en un espacio, un tiempo y con una energía determinada. Estos últimos se constituyen en los elementos del lenguaje de la danza, a través de los cuales, según la forma que revistan cada uno, nos permiten transmitir una idea, imagen o emoción determinada.

Por ello, los elementos del lenguaje de la danza, en tanto constitutivos de esta materia, se deberán desarrollar en forma progresiva, a lo largo de todo el trayecto formativo de la educación

[5]Sensopercepción: Integración de técnicas para la auto- conciencia corporal en el movimiento y el desarrollo de la imaginación creadora.

primaria. En este sentido, el Eje Temático Ordenador 1, seguidamente, aborda contenidos tales como la sensibilización, exploración y concientización del movimiento en el espacio, considerando; - los ámbitos espaciales (espacio personal, parcial, total, grupal, escénico) -Los elementos espaciales: (niveles, puntos, líneas, trayectorias, diseños, ubicaciones iniciales y figuras), Las Nociones espaciales ( arriba/ abajo, adelante/ atrás, derecha/ izquierda, centro/periferia, cerca/ lejos, simetría/ asimetría y otras). Asimismo, desarrolla la sensibilización, exploración y concientización del movimiento en el tiempo: -duración del tiempo, velocidades, ritmo, tiempo interno/ tiempo externo, fraseos, simultaneidad, secuenciación, alternancia, unísono, canon, etc. También se aborda la sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en relación a la energía: -descarga y retención del peso, registro y regulación del tono muscular y afectivo.

Considerando que los mencionados elementos se integran en calidades y dinámicas de movimientos varias, según sea el modo en que se relacionen y combinen, el espacio, el tiempo y la energía en el movimiento corporal, ello también será contenido de estudio en el marco de este eje, en forma progresiva y a lo largo del segundo ciclo de la educación primaria.

Por otra parte, se debe considerar que la danza, en tanto lenguaje, integra en sus formas la subjetividad del intérprete, su manera de ser y estar en el mundo, su historia corporal y biográfica, en el marco de los códigos discursivos que nos ofrece el entorno cultural de pertenencia. De esta manera, a lo largo de la historia, en los diferentes espacios geográficos, los diversos grupos humanos se han comunicado a través del lenguaje de la danza mediante códigos compartidos, creando discursos metafóricos y simbólicos a cerca de su realidad. La manera particular que estos discursos corporales han adquirido, definieron estéticas que se reflejan en los diferentes géneros y estilos de la danza: Ejemplo: la danza clásica, moderna, contemporánea, expresionista, las diversas danzas folclóricas y populares del mundo. Todas ellas generan identificación por parte de las personas y permiten la comunicación y la expresión a través de códigos comunes compartidos por el grupo de pertenencia. Por lo expuesto, la educación del movimiento corporal, se deberá abordar en dos

sentidos: -por una parte- en relación a procesos de subjetivación y reconocimiento de la particularidad de cada persona, corporal y expresiva, y – por otra parte- en relación a estos marcos identitarios/culturales a los que hicimos referencia anteriormente.

Por ello, en el **Eje Temático Ordenador 3** del presente documento, se desarrollan aspectos vinculados a:-La contextualización socio- histórica- cultural de las danzas aprendidas, a través de lasreconocimiento y valoración de las diversas matrices culturales que componen el universo musical/dancístico local:- sensibilización y reconocimiento de las matrices indígena, criolla y afroamericana, identificación estética, a través de la vivencia de las danzas correspondientes a cada curso y su abordaje teórico. –El reconocimiento y puesta en valor de las identidades locales y nacionales, integradas a la región latinoamericana, mediante la recuperación de la memoria colectiva que ingresa al aula a través de los propios niños, sus familias y el docente a cargo de la clase.La identificación, experimentación y valoración de la producción artística del entorno y el patrimonio cultural de las diversas regiones del país a través de la sensibilización, reconocimiento, experimentación y recreación de la danza. -El análisis, la observación, la interpretación y la reelaboración de los modos en que los alumnos/as bailan en celebraciones de su vida cotidiana: la danza como medio de comunicación social -Participación como protagonistas y espectadores, en diversos eventos, tales como jornadas de la familia, actos escolares y vecinales, peñas, etc. en los cuales compartan y vivencien el acervo cultural inmediato y local.-El acceso a producciones de danza de coreógrafos locales, regionales, nacionales e internacionales y el reconocimiento de sus artistas: la reflexión y el análisis de las características particulares de las danzas, sus diversos contextos de producción y circulación.-El análisis crítico respecto de los modelos corporales que los medios masivos de comunicación promueven en la sociedad y del lugar que esos medios le otorgan a la danza y a otras expresiones del movimiento.-Las danzas folclóricas y populares de la región: diálogos y tensiones entre saber y la estética popular y académica en la configuración de estas danzas.

Todo lo antes expuesto, relacionado a los aspectos que se desarrollan en la educación primaria definidos en este diseño curricular en los ejes temáticos ordenadores 1(Los elementos y códigos del lenguaje de la danza) y 3 (La contextualización sacio- histórica de la danza), se integrarán

en el Eje Temático Ordenador 2, al que hemos dado a llamar “de la Práctica y la Producción en Danza”. En el mismo, se refleja la experiencia que transitará el niño en la práctica de la danza durante las clases y en los procesos de síntesis característicos de la composición a los fines de la producción de obras danzadas para muestras en diversas instancias:- áulicas, escolares, comunitarias, etc.

Ante todo, como docentes debemos asumir que la práctica de la danza tiene como eje central al niño, su realidad como infante y su mundo cultural inmediato, familiar y comunitario, esto es algo que deberá estar presente a lo largo de todo el año y toda la experiencia que le ofrezcamos en la educación primaria. A partir de lo que el alumno introduce como parte de su subjetividad y su cultura, el docente irá también transmitiendo saberes específicos del campo disciplinar de la danza, desde el disfrute, la recuperación del movimiento orgánico, el respeto por la corporalidad/identidad de los alumnos, la apertura a la experimentación y creación, por sobre la mecanización y reproducción, todo ello en el marco de la práctica y la producción de la danza.

En este eje, se trabajan aspectos centrales del campo disciplinar de la danza en tanto lenguaje: - la comunicación; inter- personal (con otros), e intra- personal (consigo mismo), que se refleja en el desarrollo de capacidades tales como la de ser protagonistas, la de participar activamente en procesos de producción, aportando lo propio en ello, como así también, la capacidad de ser espectador, aprendiendo a reconocer, respetar y valorar a los demás en su corporalidad y estética discursiva. Asimismo, en este eje se desarrollan competencias fundamentales para todo arte, la de crear a partir de imágenes evocativas, recuerdos, imaginación, etc. Generando en cada danza productos personales y originales que se entraman a la cultura local. Todo ello hace que los aspectos abordados en los Ejes 1 y 3, cobren un sentido particular en el marco de la poético propia de cada niño y las que emerjan en los grupos en los procesos comunicativos que se abren en la experiencia de la práctica y producción de la danza.

**En el Eje temático Ordenador 2**, se aborda entonces la participación en la práctica y producción en danza, desde el disfrute del movimiento y lo lúdico, de carácter colectivo, grupal, en pareja e individual; en las cuál se reflejen e integren los aspectos referidos al estudio de los elementos del lenguaje, en el marco del universo dancístico local, enunciados en los ejes 1 y 3. Se promueve la vivencia y experimentación del patrimonio musical/dancístico tradicional local en la ejecución, recreación y re-significación de la danza, a través del juego creativo y la experimentación en la comunicación con otros desde el lenguaje corporal:-a través de la utilización de los códigos del lenguaje corporal: imitación, oposición y conducción en la práctica de la danza. -La utilización de herramientas y procedimientos de organización del movimiento como la exploración, la improvisación, la reproducción, la interpretación, la recreación y la invención de secuencias de movimiento para la danza.-La interpretación y la recreación de pasos, secuencias y coreografías en las diferentes danzas abordadas.

En este eje se desarrollan contenidos vinculados a la participación, cooperación y creación en forma colectiva, procurando la recuperación de las micro- experiencias de clase en los procesos de producción de la danza. -El abordaje de ejercicios de composición vinculados al espacio, al tiempo, a la dinámica, al peso, al cuerpo y sus posibilidades de movimiento.-La utilización de formas básicas de composición coreográfica: unísonos, solo y grupo, pregunta y respuesta.-La interpretación y comprensión de una coreografía atendiendo a su intención discursiva.-La selección y síntesis de los elementos del lenguaje en función de la creación de sentido en pequeñas producciones.-La reflexión y análisis de la relación entre la intencionalidad discursiva y los resultados.-Producción de sentido simbólico y metafórico, recreación y re-significación del universo cultural subjetivo enlazado a la cultura nacional y latinoamericana en la práctica y producción de la danza.

También aquí se aborda como contenido los roles en la vivencia de la danza: -protagonismo del niño y rol del espectador, desarrollando el reconocimiento, respeto y valoración de sí mismo y del otro en la experiencia de práctica y producción en danza.-Respeto por las diferencias estéticas y

estilísticas emergentes en la experiencia de práctica y producción. -El desarrollo de la imaginación creadora y la sensibilidad estética - El universo subjetivo y socio-cultural del niño en imágenes, evocaciones, recuerdos. Asociaciones significativas en la práctica y producción de las danzas abordadas en el curso.

- **3.2. Organización por Eje y por ciclo**

**PRIMER CICLO**

Eje 1: **LOS ELEMENTOS Y CÓDIGOS DEL LENGUAJE DE LA DANZA**

| Primer Grado | Segundo Grado | Tercer Grado |
|---|---|---|
| Unidad pedagógica | | |
| ➢ Introducción al reconocimiento, sensibilización y experimentación global y lúdica del cuerpo como medio expresivo y con los elementos que componen el lenguaje de la danza:- espacio, tiempo y energía-, vinculados a códigos y contextos de producción específicos:<br>➢ Percepción multi- sensorial y lúdica del cuerpo y los elementos del lenguaje de la danza en el marco del universo dancístico local e infantil. | | ➢ Reconocimiento, sensibilización y experimentación con el medio expresivo de la danza, el cuerpo y con los elementos que componen el lenguaje de la danza: espacio, tiempo y energía vinculados a códigos y contextos de producción específicos:<br>➢ El cuerpo y los elementos del lenguaje de la danza en el marco del universo dancístico local e infantil. |

| | | |
|---|---|---|
| • La vivencia global y lúdica del cuerpo y sus posibilidades expresivas, en el marco de del universo cultural local: Percepción corporal propioceptiva y exteroceptiva: Posturas corporales- ejes corporales- partes del cuerpo. Movilidad e inmovilidad global del cuerpo. Motricidad gruesa: mano/pie.- flexibilidad osteo-articular.<br>• Vivencia global y lúdica en relación con los elementos del lenguaje de la danza- Los contrastes:<br>* El tiempo en la danza: - tiempo externo- la duración del tiempo, continuidad y pausa. –Velocidades rápido/ lento Introducción a la noción de ritmos.<br>*El espacio en la danza: pares opuestos: espacio lleno/ vacío- espacio. Arriba/abajo. Delante/atrás. Derecha izquierda. Cerca/lejos. Espacio personal/grupal- noción espacial de ubicación y dirección espacial- recorridos espaciales. Figuras sencillas. Ronda. Fila. Líneas rectas y curvas. | • La vivencia global y lúdica del cuerpo y sus posibilidades expresivas, en el marco de del universo cultural local: Percepción corporal exteroceptiva y propioceptiva: Esquema corporal-ejes vertical y horizontal- partes del cuerpo y su movilidad: motricidad fina: ojo mano.<br>• Vivencia global y lúdica en relación con los elementos del lenguaje de la danza- Los contrastes:<br>*El tiempo en la danza: - continuidad y pausa. –Velocidades rápido/ lento. Ritmos. Preguntas y respuestas rítmicas y del movimiento.<br>*El espacio en la danza: ubicación, distancia y dirección espacial. Figuras sencillas. Ronda- fila- líneas rectas, líneas curvas. Niveles espaciales.<br>*La energía en la danza:- El peso corporal pesado/liviano, en diferentes estados, posiciones y movimientos. –Revisión de hábitos posturales- postura sana - Eje postural sensible y flexible. Apoyos. | • La vivencia global lúdica del cuerpo y sus posibilidades expresivas, en el marco de del universo cultural local: Percepción corporal exteroceptiva y propioceptiva: Esquema corporal- Coordinación en movimientos. El gesto en la danza.<br>• La vivencia global y lúdica en relación a los elementos del lenguaje de la danza:<br>*El tiempo en la danza: ritmos: Fraseos- pregunta /respuesta. Unísono y sucesión en el movimiento. Secuencias de movimiento.<br>* El Espacio en la danza: Figuras sencillas. Ronda. Cuadrado, esquinas, rincón. Niveles espaciales. Estructuras espaciales.<br>*La energía en la danza: - El peso corporal en diferentes estados y posiciones y movimientos. –Apoyos. – Descarga y retención del peso. Aproximación a la noción de tono muscular–Equilibrio estático y dinámico.<br>• Avance en la construcción de la “danza de |

| | | |
|---|---|---|
| *La energía en la danza: - el peso corporal: pesado/liviano en diferentes posiciones, en movimiento y quietud. Apoyos: introducción a la postura sana. Eje postural sensible y flexible.<br>• Aproximación a la danza propia de cada niño, a partir de la exploración e improvisación con los diversos elementos del lenguaje de la danza, en el marco de diversos estímulos sonoros (canciones infantiles, populares u otras.) y en relación a diferentes temáticas que contribuyan a desarrollar la imaginación creadora del niño (los animales, los cuentos infantiles, personajes imaginarios, etc.).<br>• Aproximación a los códigos de las danzas folclóricas y populares correspondientes al universo cultural inmediato del niño.<br>• Introducción al reconocimiento de los elementos de la danza en relación al universo dancístico local y su recreación: Las familias musicales/ dancísticas de raíz indígena: Danzas sugeridas: De raíz | Descarga y retención del peso.<br>• Avance en la construcción de la "danza de cada uno" a partir de la exploración e improvisación con los elementos del lenguaje de la danza, en el marco de diversos estímulos sonoros (canciones infantiles, populares u otras) y en relación a diferentes temáticas que contribuyan a desarrollar la imaginación creadora del niño (los animales, los cuentos infantiles, personajes imaginarios, etc.).<br>• Aproximación a los códigos de las danzas folclóricas y populares correspondientes al universo cultural inmediato del niño.<br>• Avance en el reconocimiento de los elementos de la danza en relación al universo dancístico local y su Recreación: Las familias musicales/ dancísticas de raíz indígena: Danza sugerida- carnavalito. – de raíz criolla: Danza sugerida -chacarera simple y doble, Danza Histórica: -El Gauchito y – de raíz afroamericana: Danza sugerida de la familia de la candombe y | cada uno" a partir de la exploración e improvisación con los elementos del lenguaje de la danza, en el marco de diversos estímulos sonoros (canciones infantiles, populares u otras) y en relación a diferentes temáticas que contribuyan a desarrollar la imaginación creadora del niño (los animales, los cuentos infantiles, personajes imaginarios, etc.).<br>• Aproximación a los códigos de las danzas folclóricas y populares correspondientes al universo cultural inmediato del niño.<br>• Avance en el reconocimiento de los elementos de la danza en relación al universo dancístico local y su recreación: Las familias musicales /dancísticas de raíz indígena: Danza sugerida: -Taquirari. –de raíz criolla: Danzas sugeridas -Escondido, Remedio y Danzas Históricas: La Lorencita.- El Gato Correntino Y De raíz afro americana: Danzas sugeridas candombe y murga. |

| | | |
|---|---|---|
| indígena: Huayno. - Raíz criolla: Danza sugerida:-El gato, -Danza Histórica: -El Pajarillo y, -raíz afroamericana: Danza sugerida candombe. | murga. | |
| • La utilización de los recursos corporales y del lenguaje de la danza, explorados en clase, en el marco de la ejecución y recreación coreográfica de las danzas aprendidas. | • La utilización de los recursos corporales y del lenguaje de la danza, explorados en clase, en el marco de la ejecución y recreación coreográfica de las danzas aprendidas. | • La utilización de los recursos corporales y del lenguaje de la danza, explorados en clase, en el marco de la ejecución recreación coreográfica de las danzas aprendidas. |

Eje 2: **LA PRÁCTICA Y PRODUCCIÓN DE LA DANZA**

| Primer Grado | Segundo Grado | Tercer Grado |
|---|---|---|
| UNIDAD PEDAGÓGICA | | |

| | |
|---|---|
| ➢ Introducción a la participación en la práctica y producción en danza, desde el disfrute del movimiento, de carácter colectivo, grupal, pequeños grupos, en pareja e individual; en las cuál se reflejen e integren los aspectos referidos al estudio de los elementos del lenguaje, en el marco del universo dancístico infantil y local, de raíz indígena, criolla y afroamericana, enunciados en los ejes anteriores. | ➢ Continuamos experimentando con la participación en la práctica y producción en danza, desde el disfrute del movimiento, de carácter individual, en parejas, pequeños grupos, grupal y colectivo; en las cuál se reflejen e integren los aspectos referidos al estudio de los elementos del lenguaje, en el marco del universo dancístico local, de raíz indígena, criolla y afroamericana, enunciados en los ejes anteriores. |

| | | |
|---|---|---|
| • Introducción a las posibilidades de experimentación de comunicación con otros a través del lenguaje corporal dancístico.<br>• La participación, cooperación y creación en forma individual y colectiva, en procesos de práctica de la danza en la clase.<br>• Recuperación de las, micro- experiencias de clase, en procesos de producción de la danza, en la que se refleje e integre las vivencias de los niños en relación a los ejes del lenguaje y la práctica de la danza.<br>• Los roles en la experiencia de la práctica y producción de la danza: -Protagonismo del niño.<br>• Reconocimiento de sí mismo y del otro en la experiencia de práctica y producción en danza. | • Experimentación con las posibilidades de comunicación con los demás a través del lenguaje corporal dancístico.<br>• La participación, cooperación y creación en forma individual, colectiva y en dos o tres grupos, en procesos de práctica de la danza en la clase.<br>• Recuperación de las, micro- experiencias de clase, en procesos de producción de la danza, en la que se refleje e integre las vivencias de los niños en relación a los ejes del lenguaje y la práctica de la danza.<br>• Los roles en la experiencia de la práctica y producción de la danza: -El rol protagónico. - el rol del espectador.<br>• Valoración de sí mismo y del otro en la experiencia de práctica y producción en danza. | • Experimentación con las posibilidades de comunicación con los demás a través del lenguaje corporal dancístico.<br>• La participación, cooperación, creación en forma individual, en pequeños grupos, grupos y colectiva en procesos de práctica de la danza en la clase.<br>• Recuperación de las, micro- experiencias de clase, en procesos de producción de la danza, en la que se refleje e integre las vivencias de los niños en relación a los ejes del lenguaje y la práctica de la danza.<br>• El rol protagónico y el rol del espectador.<br>• Respeto por las diferencias en la experiencia de práctica y producción en danza. |

| | | |
|---|---|---|
| ➢ El desarrollo de la imaginación creadora y la sensibilidad estética en la práctica y producción de la danza: Recreación y re-significación, a través del juego creativo, de los elementos del lenguaje aprendidos, en el marco del universo cultural y simbólico local e infantil. | | • El desarrollo de la imaginación creadora y la sensibilidad estética en la práctica y producción de la danza: Recreación y re-significación, a través del juego creativo, de los elementos del lenguaje aprendidos, en el marco del universo cultural y simbólico local e infantil. |
| • Práctica y producción de la "danza de cada uno" a partir de la exploración, improvisación y composición con los elementos del lenguaje de la danza, en el marco de diversos estímulos sonoros y en relación a su mundo interno y diferentes temáticas acordes a la etapa de desarrollo propia de un niño del primer grado.<br>• Introducción del universo cultural/familiar inmediato al niño en imágenes, evocaciones, recuerdos. La imaginación creadora. Asociaciones significativas en la práctica y producción de la danza.<br>• Introducción al patrimonio musical/dancístico de la cultura local en la práctica y producción de la danza: huayno, gato, pajarillo, candombe.<br>• Recreación y re-significación del universo personal, cultural familiar y social local en la práctica y producción de la danza. | • Práctica y producción de la "danza de cada uno" a partir de la exploración e improvisación con los elementos del lenguaje de la danza, en forma individual y grupal, en el marco de diversos estímulos sonoros y en relación a diferentes temáticas emergentes en el grupo clase.<br>• El universo familiar/barrial inmediato al niño en imágenes, evocaciones, recuerdo. Asociaciones significativas en la práctica y producción de la danza.<br>• Vivencia y experimentación del patrimonio musical/dancístico de la cultura tradicional local en la práctica y producción de la danza: carnavalito, chacarera simple y doble. Danzas históricas o Extintas: El Sombrerito. Candombe y murga.<br>• Recreación y re-significación del universo | • Práctica y Producción de la "danza de cada uno" a partir de la exploración e improvisación con los elementos del lenguaje de la danza, en forma individual y grupal, en el marco de diversos estímulos sonoros y en relación a diferentes temáticas emergentes en el grupo clase del tercer grado.<br>• El universo cultural comunitario inmediato al niño en imágenes, evocaciones, recuerdos. Asociaciones significativas en la práctica y producción de la danza.<br>• Vivencia y experimentación del patrimonio musical/dancístico de la cultura tradicional local en la práctica y producción de la danza: Takirari, Escondido, Remedio, El Gato Correntino Candombe y murga.<br>• Recreación y re-significación del universo cultural comunitario en la práctica y |

| | | |
|---|---|---|
| | personal, cultural familiar y barrial en la práctica y producción de la danza. | producción de la danza. |

Eje 3: **EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO- HISTÓRICA**

| Primer Grado | Segundo Grado | Tercer Grado |
|---|---|---|
| UNIDAD PEDAGÓGICA | | |
| ➢ Recuperación y puesta en valor de las identidades locales, la producción artística del entorno y el patrimonio cultural regional en la vivencia, construcción y re- significación de la danza. | | ➢ Recuperación y puesta en valor de las identidades locales, la producción artística del entorno y el patrimonio cultural en la vivencia, construcción y re- significación de la danza. |
| • Sensibilización, reconocimiento y experimentación con las formas expresivas de la danza características del contexto inmediato del niño: familiar y barrial.<br>• Contextualización social, histórica y cultural de las danzas aprendidas, mediante la recuperación de la memoria colectiva, que ingresa al aula a través de los propios niños, sus familias y el docente a cargo.<br>• Reconocimiento y valoración de las diversas matrices culturales que componen el universo musical/dancístico local. | • Sensibilización, reconocimiento y experimentación con las formas expresivas de la danza características del contexto inmediato del niño: familiar y comunitario.<br>• Contextualización social, histórica y cultural de las danzas aprendidas, mediante la recuperación de la memoria colectiva que ingresa al aula a través de los propios niños, sus familias y el docente a cargo.<br>• Reconocimiento y valoración de las diversas matrices culturales que componen el universo musical/dancístico local de raíz indígena, criolla | • Sensibilización, reconocimiento y experimentación con las formas expresivas de la danza características del contexto inmediato del niño: familiar, comunitario.<br>• Contextualización social, histórica y cultural de las danzas aprendidas, mediante la recuperación de la memoria colectiva que ingresa al aula a través de los propios niños, sus familias y el docente a cargo.<br>• Reconocimiento y valoración de las diversas matrices culturales que componen el universo musical/dancístico local de raíz indígena, criolla y afroamericana. |

| | | |
|---|---|---|
| • Las tradiciones e influencias en la danza local: sensibilización y reconocimiento, de las matrices indígena, criolla y afroamericana, identificación estética, a través de la vivencia de las danzas correspondientes al curso y su abordaje teórico.<br>• Participación como protagonistas y espectadores, en diversos eventos, tales como jornadas de la familia, actos escolares y vecinales, peñas, etc. En los cuales compartan y vivencien el acervo cultural inmediato al niño.<br>• Reflexión orientada por el docente, sobre las vivencias de las manifestaciones artístico-culturales transitadas durante el año y vivencia en el acervo cultural inmediato. | y afroamericana.<br>• Las tradiciones e influencias en la danza local: sensibilización, reconocimiento y experimentación con las matrices indígena, criolla y afroamericana, identificación de sus variantes estéticas, a través de la vivencia de las danzas correspondientes al curso y su abordaje teórico.<br>• Participación como protagonistas y espectadores, en diversos eventos, tales como; jornadas de la familia, actos escolares y eventos vecinales, peñas, etc. En los cuales compartan y vivencien el acervo cultural comunitario.<br>• Reflexión orientada por el docente, sobre las vivencias de las manifestaciones artístico-culturales transitadas durante el año. | • Las tradiciones e influencias en la danza local: sensibilización, reconocimiento y experimentación con las matrices indígena, criolla y afroamericana, su estética a través de la vivencia de las danzas correspondientes al curso y su abordaje teórico.<br>• Participación como protagonistas y espectadores, en diversos evento tales como, jornadas de la familia, actos escolares y vecinales, peñas, etc. En los cuales compartan y vivencien el acervo cultural comunitario local.<br>• La valorización de danzas nativas locales, regionales y/o nacionales, a través de conversaciones con sus pares y enseñanzas del docente. |

**SEGUNDO CICLO**

## EJE 1. LOS ELEMENTOS Y CÓDIGOS DEL LENGUAJE DE LA DANZA

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| ➢ Sensibilización, experimentación y concientización del cuerpo como medio expresivo, los elementos del lenguaje y de las diferentes calidades y dinámicas del movimiento corporal, vinculados a códigos y contextos de producción específicos de la danza:<br>➢ Percepción multi- sensorial y lúdica del cuerpo y las diferentes calidades y dinámicas del movimiento en la danza en el marco de la cultura dancística nacional y la experiencia infantil. | | |
| • La exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y del cuerpo de los otros: alineación corporal, apoyos.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en relación a la energía: -descarga del peso del cuerpo, tono muscular, movimientos globales y focalizados. La relación del peso con determinados aspectos técnicos del movimiento<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en el espacio -Los ámbitos espaciales: -Espacio personal, parcial, total. -Espacio grupal. | • La exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo: Organización y análisis de las sensaciones y percepciones corporales. Los opuestos absolutos y relativos, global y segmentariamente.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en relación a la Energía: - descarga y retención del peso. Intensidad y regulación del tono.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en el espacio: | • Exploración sobre las posibilidades del movimiento del propio cuerpo y del cuerpo de los otros en la vivencia de la danza.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en relación a la Energía: - la indagación sobre el peso del cuerpo y su descarga al piso. La experimentación con diferentes tipos de apoyos. La descarga y recepción del peso en relación a otros. La relación del peso con determinados aspectos técnicos del movimiento como el equilibrio estático dinámico.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en el espacio: |

| | | |
|---|---|---|
| -Los elementos espaciales: -niveles, puntos, líneas, trayectorias, diseños, ubicaciones iniciales y figuras de las danzas.<br>-Nociones espaciales: arriba/ abajo, adelante/ atrás, derecha/ izquierda, centro/periferia, cerca/ lejos, simetría/ asimetría y otras.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en el tiempo:<br>-La experimentación sobre el ajuste del movimiento a parámetros temporales: velocidad y duración.<br>- El movimiento y su vinculación con la música: trabajos sobre el ritmo y el carácter<br>• La experimentación con diferentes combinaciones de los elementos constitutivos del movimiento (espacio, tiempo y energía) para explorar diferentes calidades del movimiento.<br>• La relación entre las acciones y gestos con las calidades de movimiento y su aplicación en la danza.<br>• Desarrollo de la danza propia de cada niño, a partir de la exploración e improvisación con los diversos elementos del lenguaje de la danza, en el marco de diversos estímulos sonoros y en relación a diferentes temáticas de interés para el grupo clase de cuarto grado.<br>• Los códigos de las danzas folclóricas y | −ámbitos espaciales personal, parcial, total, espacio escénico: nociones de frente en relación con un punto de vista.<br>−elementos espaciales: niveles, frentes, puntos, líneas, trayectorias, diseños, ubicaciones iniciales y figuras de las danzas. La reproducción y creación de diseños espaciales; el diseño en relación al sentido de las danzas.<br>−nociones espaciales: arriba /abajo, adelante/ atrás, derecha/ izquierda, centro/periferia, cerca/ lejos, simetría/ asimetría y otras.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en el tiempo: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. La utilización del unísono y la sucesión. El movimiento y su vinculación con la música: trabajos sobre el ritmo y el carácter.<br>Corporización de algunos aspectos del ritmo<br>• La ampliación de las posibilidades expresivas del cuerpo a partir de la profundización de cualidades físicas (coordinación, disociación, fuerza, resistencia, agilidad, flexibilización) y el desarrollo de habilidades (equilibrio, saltos, giros, caída y recuperación)<br>• La experimentación, mediante la improvisación pautada, con las diversas calidades del movimiento: Introducción al estudio de las diversa dinámicas del movimiento corporal en la danza. | −ámbitos espaciales: espacio personal, parcial, total y compartid). Espacio escénico: nociones de frente en relación con un punto de vista. Espacios escénicos no convencionales.<br>−elementos espaciales: niveles, frentes, puntos, líneas, trayectorias, diseños, ubicaciones iniciales y figuras de las danzas. La reproducción y creación de diseños en relación al sentido de las danzas<br>−nociones espaciales: arriba/abajo, adelante/atrás, derecha/izquierda, centro/periferia, cerca/lejos, simetría/asimetría, y otras.<br>• Sensibilización, experimentación y concientización del movimiento en el tiempo: velocidad, duración, simultaneidad y alternancia. La utilización del unísono, la sucesión y el canon. El movimiento y su vinculación con la música: trabajos sobre el ritmo, la forma, el carácter.<br>Secuencias de movimiento con organización espacio-temporal<br>• La ampliación de las posibilidades expresivas del cuerpo a partir de la profundización de cualidades físicas (coordinación, disociación, fuerza, resistencia, agilidad, flexibilización) y el desarrollo de habilidades (equilibrio, saltos, giros, caída y recuperación)- |

| | | |
|---|---|---|
| populares correspondientes al universo cultural de nuestra región y regiones vecinas.<br>• Reconocimiento de los elementos de la danza en relación al universo cultural dancístico de nuestra región y regiones vecinas. Recreación Coreográfica de:<br>-Danzas originarias del Litoral: de pareja enlazada. -La Chamarrita. –La Polca.- El Shotis – Vals - Valseado. El Chamamé y sus variantes estilísticas.<br>- De raíz Indígena: El Bailecito en parejas y en cuartos.<br>-De raíz afroamericana con proyección Latinoamericana: El Festejo Peruano.<br>----------<br>Otras Opciones de danzas que se pueden considerar como alternativa para ser exploradas y recreadas: -<br>-Danzas históricas de la familia del gato: -El Tunante- Tunante Catamarqueño. La Firmeza. | • Desarrollo de la danza propia de cada niño, a partir de la exploración e improvisación con los diversos elementos del lenguaje de la danza, en el marco de diversos estímulos sonoros y en relación a diferentes temáticas de interés para el grupo clase de quinto grado.<br>• Reconocimiento de los elementos de la danza en relación al universo cultural y dancístico de nuestra región y regiones vecinas. Recreación Coreográfica de:<br>- La familia musical/ dancística de La zamba: zamba- zamba alegre. La Cueca.<br>-De raíz afroamericana con proyección Latinoamericana: El Alcatraz.<br>- De raía Indígena: La Saya.<br>----------<br>Otras Opciones de danzas que se pueden considerar como alternativa para ser exploradas y recreadas:<br>- Danzas Populares actuales. Comparsas carnavalescas barriales.<br>-Danzas de Autor Catamarqueño: La Taba. El Zuri. – La Tirana. | • La experimentación mediante la improvisación pautada, de las posibilidades expresivas del cuerpo en las diversas calidades y dinámicas del movimiento corporal en la danza.<br>• Desarrollo de la danza propia de cada niño, a partir de la exploración e improvisación con los diversos elementos del lenguaje de la danza, en el marco de diversos estímulos sonoros y en relación a diferentes temáticas de interés para el grupo clase de sexto grado.<br>• Introducción al reconocimiento de los elementos de la danza en relación al universo cultural y dancístico de la región Pampeana: Recreación Coreográfica de:<br>- Introducción a la Milonga y el Tango.<br>-Danzas Rioplatenses Históricas: -La Huella.<br>- El Cielito. La Media Caña.<br>----------<br>Otras Opciones de danzas que se pueden considerar como alternativa para ser exploradas y recreadas:<br>Danzas Populares Actuales:<br>-Cumbia- Cuarteto, otras. |

**Eje 2. LA PRÁCTICA Y PRODUCCIÓN DE LA DANZA**

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| ➢ La participación en la práctica y producción en danza, desde el disfrute del movimiento, de carácter colectivo, grupal, en pareja e individual; en las cuál se reflejen e integren los aspectos referidos al estudio de los elementos del lenguaje corporal en las diversas calidades y dinámicas del movimiento, en el marco del universo dancístico nacional y latinoamericano, de raíz indígena, criolla y afroamericana, enunciados en los ejes anteriores. | | |
| • El reconocimiento y experimentación, en el marco de la práctica y producción de la danza, con los elementos del lenguaje del corporal en las diversas calidades del movimiento.<br>• La utilización de herramientas y procedimientos de organización del movimiento como la exploración, la improvisación, la reproducción, la interpretación y la invención de secuencias sencillas de movimiento.<br>• La creación de sentido en pequeñas producciones.<br>• La interpretación y recreación de pasos, secuencias y coreografías de las diferentes danzas folklóricas abordadas.<br>• La interacción grupal propiciando la búsqueda de respuestas corporales diversas en situaciones individuales, grupales, en dúos, tríos, cuartetos y | • El reconocimiento y experimentación, en el marco de la práctica y producción de la danza, con los elementos que componen el lenguaje corporal en las diversas calidades y dinámicas del movimiento.<br>• la utilización de herramientas y procedimientos de organización del movimiento como la exploración, la improvisación, la reproducción, la interpretación y la invención de secuencias sencillas de movimiento.<br>• La interpretación y recreación de pasos, secuencias y coreografías de las diferentes danzas folklóricas abordadas en el curso.<br>• Experimentación con las posibilidades de comunicación con los demás a través del lenguaje corporal, en el marco de las | • El reconocimiento y experimentación, en el marco de la práctica y producción de la danza, con los elementos que componen el lenguaje corporal en las diversas calidades y dinámicas del movimiento.<br>• La utilización de los códigos de comunicación del lenguaje corporal: imitación, oposición y conducción en la práctica de la danza.<br>• La utilización de herramientas y procedimientos de organización del movimiento como la exploración, la improvisación, la reproducción, la interpretación y la invención de secuencias de movimiento para la danza.<br>• La interpretación y la recreación de pasos, secuencias y coreografías en las diferentes danzas abordadas. |

| | | |
|---|---|---|
| otras.<br>• La participación, cooperación y creación en forma colectiva, en procesos de práctica de la danza en la clase.<br>• Recuperación de las, micro- experiencias de clase, en procesos de producción de la danza, en la que se refleje e integre las vivencias de los niños en relación a los ejes del lenguaje, la práctica y la contextualización socio- histórica-cultural de la danza. | convenciones y códigos de la danza.<br>• La participación, cooperación y creación en forma colectiva y en dos o tres grupos, en procesos de práctica de la danza en la clase.<br>• Recuperación de las, micro- experiencias de clase, en procesos de producción de la danza, en la que se refleje e integre las vivencias de los niños en relación a los ejes del lenguaje, la práctica de la danza y la contextualización socio-histórica- cultural de las danzas. | • El abordaje de ejercicios de composición vinculados al espacio, al tiempo, a la dinámica, al peso, al cuerpo y sus posibilidades de movimiento,.<br>• La utilización de formas básicas de composición coreográfica: unísonos, solo y grupo, pregunta y respuesta.<br>• La interpretación y comprensión de una coreografía atendiendo a su intención discursiva.<br>• La selección y síntesis de los elementos del lenguaje en función de la creación de sentido en pequeñas producciones<br>• La reflexión y análisis de la relación entre la intencionalidad discursiva y los resultados.<br>• Recuperación de las micro- experiencias de clase, en procesos de producción de la danza, en la que se refleje e integre las vivencias de los niños en relación a los ejes del lenguaje, la práctica de la danza y la contextualización socio- histórica - cultural. |
| ➢ El desarrollo de la imaginación creadora y la sensibilidad estética en la práctica y producción de la danza: Recreación y re-significación, de los recursos del lenguaje aprendidos, en el marco del universo cultural y simbólico dancístico de las regiones estudiadas. | | |
| • El universo subjetivo y socio-cultural del niño | • El universo subjetivo y socio- cultural del niño | • El universo subjetivo y socio-cultural del niño |

| | | |
|---|---|---|
| en imágenes, evocaciones, recuerdos. Asociaciones significativas en la práctica y producción de las danzas abordadas en el curso.<br>• Práctica y Producción de la "danza de cada uno" a partir de la exploración e improvisación con los elementos del lenguaje de la danza, en forma individual y grupal, en el marco de diversos estímulos sonoros y temáticas emergentes en el grupo clase del cuarto grado.<br>• El patrimonio musical/dancístico de la cultura local en la práctica y producción de las danzas transitadas en el curso.<br>• Producción de sentido simbólico, recreación y re-significación del universo cultural subjetivo enlazado a la cultura nacional y latinoamericana en la práctica y producción de la danza.<br>• Aceptación y disfrute de la diversidad poética y estética emergentes en el grupo clase. | en imágenes, evocaciones, recuerdos. Asociaciones significativas en la práctica y producción de las danzas abordadas en el curso.<br>• Práctica y Producción de la "danza de cada uno" a partir de la exploración e improvisación con los elementos del lenguaje de la danza, en forma individual y grupal, en el marco de diversos estímulos sonoros y temáticas emergentes en el grupo clase del quinto grado.<br>• Vivencia y experimentación del patrimonio musical/dancístico de la cultura tradicional nacional y latinoamericana en la práctica y producción de las danzas transitadas en el curso.<br>• Producción de sentido simbólico y metafórico, recreación y re-significación del universo cultural subjetivo enlazado a la cultura nacional y latinoamericana en la práctica y producción de la danza.<br>• Respeto, valoración y disfrute de las diferentes poéticas y estéticas emergentes en el grupo clase. | en imágenes, evocaciones, recuerdos. Asociaciones significativas en la práctica y producción de las danzas abordadas en el curso.<br>• Práctica y Producción de la "danza de cada uno" a partir de la exploración e improvisación con los elementos del lenguaje de la danza, en forma individual y grupal, en el marco de diversos estímulos sonoros y temáticas emergentes en el grupo clase del sexto grado.<br>• Vivencia y experimentación del patrimonio musical/dancístico de la cultura tradicional local en la práctica y producción de las danzas transitadas en el curso.<br>• Producción de sentido simbólico y metafórico, recreación y re-significación del universo cultural subjetivo enlazado a la cultura nacional y latinoamericana en la práctica y producción de la danza.<br>• Respeto por las diferencias estéticas y estilísticas emergentes en la experiencia de práctica y producción en danza. |

| | | |
|---|---|---|
| | | |

## Eje 3. EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN SOCIO-CULTURAL

| 4TO. AÑO | 5TO. AÑO | 6TO. AÑO |
|---|---|---|
| ➢ Contextualización socio- histórica - cultural, recuperación y puesta en valor de las identidades locales y nacionales, integradas a la región latinoamericana, la producción artística del entorno y el patrimonio cultural de las diversas regiones del país en la vivencia, construcción y re-significación de la danza. | | |
| La consideración de las relaciones entre contexto y hecho artístico en la producción de la danza:<br>• La observación y análisis del entorno como factor condicionante del movimiento en la vida cotidiana y en la experiencia de la danza<br>• la reflexión y el análisis sobre la vinculación entre el contexto social, histórico y cultural y la producción propia y la de los otros.<br>• La comprensión y valoración de las manifestaciones de la danza que conforman el patrimonio cultural local, regional, nacional y latinoamericano desde diferentes tradiciones, cosmovisiones y realidades materiales de existencia.<br>• el acceso a producciones de danza de coreógrafos locales, regionales, nacionales e internacionales y el reconocimiento de sus artistas (tanto en vivo como por medio de tecnologías de la información y la comunicación) | La consideración de las relaciones entre contexto y hecho artístico en la producción de la danza:<br>• La observación y análisis del entorno como factor condicionante del movimiento en la vida Cotidiana y en la experiencia de la danza.<br>• La reflexión y el análisis sobre la vinculación entre el contexto social, histórico y cultural y la producción propia y la de los otros<br>• La comprensión y valoración de las manifestaciones de la danza que conforman el Patrimonio cultural local, regional, nacional y latinoamericano desde diferentes tradiciones, cosmovisiones y realidades materiales de existencia.<br>• El acceso a producciones de danza de coreógrafos locales, regionales, nacionales e internacionales y el reconocimiento de sus artistas.<br>• La reflexión y el análisis de las características particulares de las danzas, sus diversos contextos de producción y circulación. | La consideración de las relaciones entre contexto y hecho artístico en la producción en danza:<br>• Observación y análisis del entorno como factor condicionante del movimiento en la producción de la danza.<br>• El análisis, la observación, la interpretación y la reelaboración de los modos en que los alumnos/as bailan en celebraciones de su vida cotidiana: la danza como medio de comunicación social. Recreación de estos bailes a partir de la abstracción y conceptualización de los elementos del lenguaje que se involucran en ellos<br>• La reflexión y el análisis sobre la vinculación entre el contexto social, histórico y cultural y la producción propia y la de los otros<br>• La comprensión y valoración de las manifestaciones de la danza que conforman el patrimonio cultural local, regional, nacional y latinoamericano desde diferentes cosmovisiones |

| | | |
|---|---|---|
| • La reflexión y el análisis de las características particulares de las danzas en relación a sus diversos contextos de producción y circulación.<br>• La producción de sentidos e intencionalidad del artista en la producción de la danza.<br>• Recursos analíticos en la y apreciación, la interpretación y la valoración de las diferentes manifestaciones de la cultura de la danza.<br>• Concientización y análisis de las formas expresivas de la danza emergentes del mundo interno de cada niño a partir de la comunicación intra-personal, en el marco de la práctica y producción del grupo clase.<br>• Las danzas folclóricas y populares de la región y regiones vecinas: su origen y desarrollo a partir de las matrices culturales indígenas- criollas y afroamericanas. | • Concientización y análisis de las formas expresivas de la danza emergentes del mundo interno de cada niño a partir de la comunicación intra-personal, en el marco de la práctica y producción del grupo clase.<br>• Las danzas folclóricas y populares de la región y regiones vecinas: su origen y desarrollo a partir de las matrices culturales indígenas- criollas y afroamericanas. Diálogos y tensiones entre saber popular y académico en la configuración de estas danzas. | • el acceso a producciones de danza de coreógrafos locales, regionales, nacionales e internacionales y el reconocimiento de sus artistas.<br>• Concientización y análisis de las formas expresivas de la danza emergentes del mundo interno de cada niño a partir de la comunicación intra-personal, en el marco de la práctica y producción del grupo clase.<br>• la reflexión y el análisis de las características particulares de las danzas, sus diversos contextos de producción y circulación<br>• el análisis crítico respecto de los modelos corporales que los medios masivos de comunicación promueven en la sociedad y del lugar que esos medios le otorgan a la danza y a otras expresiones del movimiento.<br>• Las danzas folclóricas y populares de la región y regiones vecinas: su origen y desarrollo a partir de las matrices culturales indígenas- criollas y afroamericanas. Diálogos y tensiones entre saber popular y académico en la configuración de estas danzas. |

**La Enseñanza y la Evaluación**

**4.1. Orientaciones para la Enseñanza**

La perspectiva didáctica de la LEN, pone el énfasis en el rol del grupo como micro espacio social de construcción de saber, y del docente como mediador de la cultura en las relaciones de conocimiento y con el conocimiento, como guía y ordenador de los procesos, como creador de condiciones de trabajo, espacios y tiempos para aprender.

Asimismo, desde este enfoque pedagógico, se promueve la concientización de los temas explorados mediante intervenciones del docente que tienden a estimular al alumno en la capacidad de reconocer-se y reconocer, respetando la diversidad dentro de los procesos grupales y la apropiación de contenidos, como así también la capacidad de problematizar el contexto en que se produce y re crean las danzas en tanto metáforas de la cultura.

Es preciso resaltar aquí los cruces que desde lo metodológico se proponen, entre las formas de enseñanzas propias del campo popular, y las estrategias didácticas provenientes de la Expresión Corporal que en los documentos oficiales se rescatan para la danza.

La Expresión Corporal desde sus desarrollos en el campo de la didáctica de la danza para la escuela, hace de sustrato ideológico y epistemológico orientador en la enseñanza de la danza folclórica en el marco de la LEN. Muy cercana a las formas de enseñanza populares, la didáctica de la Expresión Corporal afianza el papel del grupo en la construcción de conocimiento, la necesidad de un docente que se desplace de la visión de la enseñanza conductista, propia del modelo tradicional, hacia una constructiva.

A partir de consignas específicas orientadoras de la tarea, este nuevo docente deberá crear las condiciones propicias para la exploración de los alumnos con los diversos elementos del lenguaje, promover la intra- comunicación (del sujeto con su propio mundo interno) y la inter- comunicación (del sujeto con su grupo de pares) en los procesos de improvisación y composición.

Las perspectivas desarrolladas, hacen de base pedagógica para la enseñanza de las danzas en general y las danzas folclóricas en particular, en la presente ley, orientando nuestra práctica a

superar aquellas formas negadoras de la integralidad de la persona humana, ya sea por que reprima u oculte los aspectos heredados de las culturas subalternas por efectos de la colonialidad, o por que limiten la experiencia artística a un solo aspecto de nuestra subjetividad, expresivo o técnico. Aquel modelo tradicional de enseñanza, atravesado por estas problemáticas, hacía que en nuestras clases se traten algunos "cuerpos y movimientos como más estéticos que otros", ello basado en la discriminación racial y cultural que impregnaba el sistema educativo. Algunas formas expresivas de la danza adquirían así reconocimiento o descalificación. Por otra parte, esa misma noción, provocaba que emerjan las jerarquías y la competitividad negativa al interior de la clase, cuando el docente presentaba una forma cerrada de experimentar la danza mediante consignas tendientes a la re producción mecánica y la automatización, que vaciaban de sentidos la vivencia de la danza, que acababan por colocar a unos alumnos como modelos a seguir y otros como inferiores, feos o incapaces.

Desde la actual perspectiva, se promueve el respeto por las estéticas y poéticas que los alumnos traen, en igualdad de condiciones entre ellas. Ello, también nos permite comenzar a de construir experiencias ligadas a la colonialidad y la fragmentación identitaria en la danza en general y las danzas folclóricas en particular.

En este punto el abordaje metodológico que se propone, se aparta claramente de una formación "tradicional" que centra la enseñanza en la repetición autómata o mecánica de formas y pasos de danza, para enfocarse en una mirada que recupere el movimiento orgánico y la integración entre mensaje y forma expresiva, desde un abordaje que recupera las formas de transmisión de la cultura en los entonos popular y se articula con los aportes del constructivismo en la educación del movimiento.

En otros momentos, la clase asumirá la forma de aula *laboratorio – taller*, centrada en la investigación, el desarrollo técnico y la producción. El aprendizaje de las codificaciones de las danzas folclóricas argentinas, reflejado en sus posturas, pasos, gestos, figuras, coreografías se hará desde un abordaje que integre permanentemente las formas expresivas con el contenido que se comunica, procurando el desarrollo de una comprensión de las representaciones construidas social y

culturalmente en relación a las danzas a estudiar, como así también que los alumnos las re signifiquen a partir de su poética y estética personal y grupal.

En relación a lo antes expuesto se destacan entonces los tres ejes centrales desde los cuales se abordará este espacio curricular: 1- la *improvisación,* 2- *el estudio de las formas expresivas de las danzas folclóricas en relación a sus sentidos y representaciones socio- culturales y*, 3- la *composición coreográfica*.

En esta instancia de *Improvisación*, se promueve el *movimiento orgánico,* espontáneo del alumno en relación al estímulo sonoro de la danza que se deba abordar, como así también en relación a los estímulos táctiles, visuales y comunicacionales, que surgen a partir del desenvolvimiento de la danza en un espacio tiempo determinado, en relación a elementos para la danza y a los otros integrantes del grupo o la pareja de baile.

Esto permite una experiencia/ encuentro y registro kinestésico/ emocional/racional del alumno con la danza, que se da a partir de la apertura del mundo interno hacia el mundo de la pieza musical dancística. Relación personal y única entre el sujeto con esa danza, pero a la vez con la historia/cultura/ ideología colectiva que representa. Esto promueve la integración sensible de los sujetos con un universo cultural determinado.

En la instancia de la *composición coreográfica* se orienta al alumno, al encuentro creativo con todo lo antes mencionado. A la par que se transita por la experimentación subjetiva y por el conocimiento de la tradición folclórica de las danzas, el intérprete cuenta con esas herramientas para retroalimentar su imaginación creadora en nuevas formas inspiradas de la danza, construidas individualmente y con los otros del grupo.

En la instancia de la composición coreográfica, se promueve el desarrollo de la capacidad natural de las personas de inventar y recrear a partir de lo conocido o de ideas e intuiciones, imágenes, recuerdos, etc. Ello está presente a lo largo de todo el proceso, pero a medida que el alumno profundiza en el saber del código folclórico, a través de lo que se enseña o comparte con los compañeros, la complejidad de las producciones crece y se profundiza.

**4.2. Criterios de Evaluación**

Se destaca la importancia el rol de la evaluación como ordenadora del proceso del alumno y del grupo en general. Se promueve de -construir con los alumnos los imaginarios tradicionales en relación a la evaluación, principalmente las consideraciones negativas que existen sobre ella. Enseñarles el rol central de la evaluación en cualquier proyecto de vida que uno emprenda y para esta cátedra en particular, como punto de inflexión, como una detención, que nos permite conectar con nosotros mismos, en relación a las metas que nos trazamos, los desafíos que asumimos, el compromiso, los conflictos y tensiones, lo que si hemos podido captar, lo que logramos y lo que no.

La evaluación como un cierre que a la vez permite abrir nuevamente, re-direccionar o continuar según sea conveniente. La evaluación como instancia de aprendizaje, aprendemos a través de ella a comunicarnos con nosotros mismos y con los otros, a defender una posición y a aceptar una falta. A desarrollar actitudes flexibles y también a establecer límites. Se aprende a negociar, a compartir en la diversidad, a resolver problemas, a ser creativos.

La evaluación nos enseña dialogar y a discutir puntos de vista desde el respeto por las diferencias, aprendemos a escuchar, a ser puntuales o sintéticos cuando es necesario, y a ser analíticos cuando la situación lo requiere.

Se promueve que la evaluación se naturalice como parte necesaria del proceso, que la apropien como un derecho, como algo positivo que es enseñanza en si misma. Por ello, se integran a la cotidianeidad de la clase, mediante trabajos prácticos que después se integran a pruebas parciales y finales.

Se deberá promover que los alumnos aprendan la importancia de los límites y la responsabilidad en el cuidado de los otros y de su propio proceso. Enseñarles que la evaluación integra todos los planos de su persona. En ella se refleja ante todo el respeto, por si mismos, las otras personas, el grupo, el compromiso ante el contrato didáctico asumido, valores como la consideración, la dedicación, la puntualidad, la sinceridad para consigo mismo y los demás, etc. que son parte central de su formación DE LA PERSONA al igual que los contenidos específicos de la danza.

**Modalidad De Evaluación**

Por ello, se evalúa a los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en sus actitudes con respecto al compromiso y respeto que se refleja a la asistencia a clase, la puntualidad, los trabajos prácticos y de campo, la participación, responsabilidad y profundidad en el desarrollo de la tarea, el desempeño de actividades grupales y el cumplimiento de los plazos en la presentación de trabajos.

Con relación a los contenidos conceptuales y procedimentales, se tendrá en cuenta la apropiación, re-significación y aplicación de los temas desarrollados durante el año por parte de los alumnos en la recreación de obras danzadas grupales. Particularmente en este espacio curricular, los trabajos prácticos dentro del aula cobraran un valor didáctico importante ya que será preciso que los mismos alumnos, durante el proceso de aprendizaje, tomen conciencia, a través de las evaluaciones realizadas, de su capacidad de apropiarse y significar los contenidos aprendidos en relación a las Danzas Folclóricas Argentinas.

Para ello será preciso que los alumnos participen de los trabajos prácticos que se propongan por cada unidad estudiada, como así también deberán aprobar las pruebas parciales que se llevarán a cabo a mediados y fines del curso.

A lo largo del proceso, se podrán desarrollar trabajos prácticos que pueden ser creaciones danzadas, investigaciones bibliográficas, en internet, narrativas, etc., en los cuales los alumnos pueden integrar los contenidos y capacidades desarrollados en clase. Se trabaja por lo general grupalmente, promoviendo que cada integrante haga un aporte específico, combinando consignas cerradas y abiertas de evaluación. Se refuerza la importancia de la lectura y escritura colectiva, como la danza individual, grupal y colectiva, recuperando estrategias de la didáctica de lo grupal, en donde los roles rotan constantemente.

## 5. Bibliografía Recomendada

### 5.1. Para el docente

ABERASTURI, FEDORA. 1992. . *Escritos. Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento*". Buenos Aires. Argentina. Catálogos Editora.

AGUILAR, MARÍA. 1989. *"Folclore Para Armar".* Bs. As. Ediciones Culturales Argentinas.

ARICÓ, Héctor. 2009. *"Danzas Tradicionales Argentinas para Actos Escolares".* Ciudad Autónoma de Bs. AS. Rayen Ediciones.

BERRUTI, Pedro. 1987. *"Manual de danzas Nativas Argentinas".* Bs. Aires. Argentinas. 15 Edición. Editorial Escolar.

CASTRO GÓMEZ. Santiago. 2005. *"La Pos colonialidad Explicada a lo Niños*". Colombia. Editorial Universidad del Cauca.

CERVI, Hugo. 1987. "*Curso Práctico de danzas Folclóricas"*. Bs. As. Argentina. Editorial Construcciones Sudamericanas.

CERVI, Hugo. 1987. "*Curso Práctico de Danzas Folclóricas".* Buenos Aires. Editorial construcciones Sudamericanas.

COLUCCIO, Félix y COLUCCIO, *Marta. Fiestas y Costumbres Latinoamericanas*. 2002. Bs. As. 2da- Edición. Corregidor.

CORTÁZAR, Augusto. "Esquema del Folclore".

CORTÁZAR, Augusto.1949. "*Carnaval y Folclore*. *Breve Exposición sobre la Teoría y la Práctica de un Método de Folclore Integral".* Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

DIAZ, Raúl / ALONSO, Graciela. 1998 - *Integración e Interculturalidad en épocas de Globalización*. - 1er. Congreso Virtual de Antropología y Arqueología.

FALCOFF, L. 1994. *¿Bailamos?* Buenos Aires: Ricordi Americana.

FUCHS, Estenssoro. 1992. *Los Bailes y el Proyecto Colonial*.

GARCÍA RUSO, M. (1997). *La Danza en la Escuela.* España.

INDE.GROSFOGUEL, Ramón. 2006. "*La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Trans-modernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global"* Tabula Rasa, n° 4.

GUARDIA DE PONTÉ, José. 2012. *"Historia del Folclore en Argentino".* HALL, Stuart.1984 - *Notas sobre la deconstrucción de lo popular*.

HARF, R.; KALMAR, D. Y WISKITSKI, J. 1998 "*La expresión corporal va a la escuela",* en *Artes y escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

KALMAR, Débora (2005): *Que es la Expresión Corporal a partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Lugar. Grupo edit. Lumen.LA ÑUSTA. 1951. "*Origen y Significación de las Danzas Tradicionales Argentinas. Coreografías".* La Plata. Argentin*a.*

LABAN, R. (1989). *Danza Educativa Moderna*. Madrid. Editorial Paidós.

LE BRETON, D. (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Bs. As. Argentina. Editorial Nueva Visión.
LISCHETTI, Mirtha. *Perspectivas del Folclore. Antropología*. Compilación.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo.1997 – "*La cultura en la argentina de fin de siglo. Ensayos sobre la dimensión cultural"* - Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

MATO, Daniel. Compilador. Autores; Antonelli, Mirta A. y otros. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. 2002. Caracas.

CLACSO.PORSTEIN, ANA M. Y ORIGLIO, FABRIZIO. 2001. "La Expresión Corporal y la Música en el Ámbito Escolar". Buenos Aires- México. Ediciones Novedades Educativas.

ORTIZ, Renato. *"Notas Históricas Sobre el Concepto de Cultura Popular"*.

OLIVETO, MERCEDES Y ZYLBERBEG, DALIA. 2005. *"Movimiento, Juego y Comunicación. Perspectivas de Expresión Corporal Para Niños"*. Buenos Aires- México. Ediciones Novedades Educativas.

PENCHASKY, Mónica. 1994. *Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la Expresión Corporal*. Bs. As. Edit. Ricordi

QUIJANO, Aníbal. 1992. *"Colonialidad, Eurocentrismo y América Latina"*. Lima- Perú. Centro de Investigaciones Sociales CIES.

SANTANA DE KIGUEL, Delia Elena (2007): *Latinoamérica, singular aventura de sus danzas*. Lugar. Edit. Lumen.

SEGOVIA, Graciela (2006): *Danza y Expresión corporal*. Bs. As. Ediciones Aula Taller.

STOKOE., P. (1982). La Expresión Corporal y el niño. Argentina. Editorial Ricordi.

# MUSICA

## MÚSICA

### 1-FUNDAMENTACIÓN:

La educación musical, como campo particular de conocimiento, involucra conceptos, técnicas, procedimientos y niveles de abstracción de grado distinto, compartiendo con otros lenguajes artísticos como rasgo identitario la producción ficcional y metafórica[6], portadora de diversos sentidos sociales y culturales manifestados a través de la producción y el análisis crítico. En este sentido, y a su vez concebida como discurso, la música se trasforma en una construcción portadora de significados en un contexto socio cultural determinado, y por lo tanto susceptible a múltiples interpretaciones desde los roles propios de la música[7] en que puede involucrarse el sujeto.

La música en la educación primaria está inserta en un contexto sociocultural de permanente cambio, escenario que obliga a la escuela y a los docentes a replantearse qué y cómo enseñar música en este nivel.

Particularmente Catamarca se inscribe en esta situación de interculturalidad animando la concepción de que no puede haber una única música en la escuela, y se apunta a incorporar la diversidad de manifestaciones musicales que tanto a nivel local, provincial, nacional, latinoamericano o global existan. Por tal motivo la clase de música es una oportunidad para garantizar el desarrollo de capacidades complejas que permitan a los niños y niñas participar, cantando y/o ejecutando instrumentos solos o en grupo las músicas que eligen y decidir con

[6] Uno de los procedimientos preferenciales de la producción artística, es la metáfora, que según Humberto Eco (1992) es una manifestación del pensamiento analógico, que comparte una raíz común con el pensamiento científico y el filosófico. Trasciende los materiales y las técnicas artísticas, sintetiza aspectos racionales y emocionales, muestra a la vez que oculta; y es efectiva en la medida en que el interés se aloja en la relación novedosa entre sentido y significante.

[7] El sujeto podrá asumir los roles de: el hacer (tocar, cantar, jugar, inventar, ejercitar); y el pensar (saber conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar); entendiéndose ambos como roles activos.

criterios autónomos entre las que utilizan, consumen y quieren, adquiriendo habilidades, destrezas y experiencias significativas que solo el ejercicio de la música les otorgan.

**2-OBJETIVOS**

**Objetivos Generales:**

- Garantizar la igualdad de oportunidades de acceso al lenguaje musical promoviendo la presencia de sus saberes específicos y estrategias de enseñanza y aprendizaje particulares.
- Abordar instancias de producción en el lenguaje musical, a través de diversos modos de realización y de contextualización, desarrollando conocimientos desde una perspectiva socio- histórica.
- Incluir manifestaciones artísticas y estéticas de múltiples grupos sociales, provenientes del ámbito académico y de la cultura popular, las vinculadas a la industria cultural y aquellas en las que se emplean medios tecnológicos, considerando siempre los nuevos escenarios contemporáneos.
- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, que supongan roles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.
- Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

**Objetivos Específicos:**

- Explorar, expresar y comunicar ideas utilizando elementos específicos de la música.
- Realizar producciones artístico- musicales que supongan reparto de tareas para la elaboración de un producto final.
- Utilizar grafías analógicas, no convencionales en composiciones rítmicas y melódicas propias y ajenas.
- Explorar materiales y objetos para conocer sus posibilidades de expresión musical.
- Percibir, analizar, reflexionar, representar, abstraer y construir nociones de espacialidad y temporalidad en los procesos de producción.

- Incorporar progresivamente elementos constitutivos del lenguaje musical a través del juego, la exploración y la experimentación con la voz y el cuerpo y con diversos materiales, instrumentos y procedimientos; incluyendo el aporte de las TIC.
- Lograr una progresiva comprensión de determinadas relaciones entre el lenguaje musical, los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.
- Construir progresivamente la autonomía en experiencias individuales y grupales de producción musical a partir de la asunción de diferentes roles, toma de decisiones, reflexión, consideración y sugerencias para la revisión de los procesos y de los resultados.

## 3- CONTENIDOS

| **UNIDAD PEDAGÓGICA 1° y 2° GRADO** | | |
|---|---|---|
| **EJES** | | |
| En relación con los elementos del lenguaje musical | En relación con la práctica del lenguaje musical | En relación a la contextualización |
| Evocación y exploración de sonidos del entorno natural y social, sonidos naturales y artificiales (sonidos mecánicos.)<br>Parámetros del sonido en relación de pares: largo-corto, agudo- grave, liso-rugoso, fuerte- débil.<br>Ubicación espacial y trayectoria del sonido: lejos-cerca/ arriba- abajo.<br>Las grafías analógicas para representar las cualidades del sonido.<br>Sonido- palabra. | La escucha atendiendo a diferentes eventos sonoros. Reconocimiento y diferenciación de sonidos.<br>El cuerpo y el movimiento como medio para expresar los parámetros del sonido.<br>La sonorización.<br>La ejecución vocal-instrumental:<br>Exploración de las posibilidades de la voz.<br>El uso de la voz hablada en rimas, frases, trabalenguas, otros.<br>El uso de la voz cantada.<br>Improvisación combinando diferentes modos de emitir la voz. | Estéticas y estilísticas (ámbito local- remoto) en vivo o mediatizada por recursos tecnológicos. |

| | | |
|---|---|---|
| | Los instrumentos musicales: exploración, diferenciación y modos de toque o acción en instrumentos no convencionales y convencionales adquiriendo un gradual dominio de habilidades y destrezas.<br>Producción de arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y de ejecución de acuerdo con el género y estilo de la obra musical.<br>Interpretación de arreglos alternando diferentes roles y proyectando diferentes juegos de concertación. | |
| La apreciación sonora:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de objetos sonoros e instrumentos musicales en función de una obra.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros. | | |
| El ritmo.<br>Esquemas rítmicos sencillos y valores musicales: desde tiempo en pie binario y ternario. Subdivisión y derivado en pie binario.<br>Métrica: sin contexto métrico. Ritmo libre.<br>Tempo:<br>Estable: moderado- rápido<br>Acelerando- retardando.<br>Las grafías analógicas para representar el ritmo | La percusión corporal en función del ritmo.<br>La ejecución de esquemas rítmicos de densidad cronométrica media.<br>Acompañamientos rítmicos en canciones con instrumentos convencionales y no convencionales.<br>Juegos rítmicos sobre frases, rimas, y otros.<br>Combinaciones de percusión corporal en esquemas rítmicos: palmas, chasquidos, muslos, golpes de pie | Ritmos del folklore de la región.<br>Ritmos populares.<br><br>Coplas, rimas propias de la región. |
| La apreciación sonora:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo del ritmo en función de una obra. | | |

<table>
<tr><td colspan="3">Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros.</td></tr>
<tr><td>La melodía en sucesión.<br>Motivos melódicos: ascendentes- descendentes-suspensivos.<br>La melodía diatónica en modo Mayor, menor y pentatónico.<br>La melodía en simultaneidad. Noción de tensión y distensión.<br><br>La melodía en simultaneidad. Noción de tensión y distensión</td><td>Reconocimiento auditivo de diferentes movimientos melódicos.<br>La práctica vocal individual, grupal y colectiva [8] de un repertorio variado de canciones.<br>Juegos imitando melodías o improvisando sobre ellas.<br>Interpretación de melodías al unísono, con acompañamiento armónico, sin soporte de la melodía, en vivo y con bandas grabadas.<br>Calidades de movimiento corporal en función a la tensión y reposo.</td><td>La melodía en algunas especies de la región.</td></tr>
<tr><td colspan="3">La apreciación sonora:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de melodía y sus características en función de una obra.<br>Identificación auditiva de relaciones de sucesión o simultaneidad de sonios en función de una obra musical.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros.</td></tr>
<tr><td>La forma musical.<br>Frase musical. Principios formales: repetición-cambio-retorno.<br>Estructura binaria: A-A/ A-B.</td><td>Audición y reconocimiento de la forma musical.<br>Ejecución vocal y/o instrumental de obras con estructura binaria.</td><td rowspan="2">Las manifestaciones musicales de la comunidad, la región y el universo.</td></tr>
<tr><td>La textura musical.<br>Tipologías texturales: monodia, melodía acompañada, polifonía</td><td>La práctica vocal y/o instrumental de diferentes tipologías texturales</td></tr>
</table>

[8] Al mencionar la práctica colectiva se hace referencia a las formas de agrupamientos de alumnos y alumnas diferentes del grupo-clase: inter-grado, inter-turno, por todos los niños y docentes del ciclo.

| | | |
|---|---|---|
| simple ( dos líneas diferentes- canon- quodlibet) | | |
| La apreciación sonora:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de formas y texturas musicales en un repertorio variado de estilos.<br>Identificación auditiva de relaciones de sucesión o simultaneidad de sonios en función de una obra musical.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros.<br>Discriminación del carácter (festivo, melancólico, vivaz, y otros) en un repertorio variado. | | |

| **3° Año** | | |
|---|---|---|
| **EJES** | | |
| En relación con los elementos del lenguaje musical | En relación con la práctica del lenguaje musical | En relación a la contextualización |
| Evocación y exploración de sonidos del entorno natural y social, sonidos naturales y sonidos mecánicos.<br>El sonido en diversos medios: sólido- líquido- gaseoso.<br>Parámetros del sonido en relación de pares.<br>Las grafías analógicas para representar componentes del sonido.<br>Sonido- palabra. | Evocación, exploración y reproducción de sonidos del entorno natural y social inmediato reconociendo sus posibilidades expresivas y organizándolos en relación de sucesión y simultaneidad en series de mayor complejidad.<br>Detección de sonidos que perjudican la salud auditiva o afectan la calidad de vida ( sonidos del ambiente externo y sonidos de la casa)<br>Experimentación de la incidencia del medio ante el sonido.<br>Reconocimiento y diferenciación de sonidos | Estéticas y estilísticas (ámbito local- remoto) en vivo o mediatizada por recursos tecnológicos. |

| | | |
|---|---|---|
| | utilizando rótulos: grave-agudo/ fuerte- débil/ largo-corto.<br>El cuerpo y el movimiento como medio para expresar los parámetros del sonido.<br>Registro sonoro utilizando dispositivos tecnológicos.<br>Clasificación y uso de material sonoro registrado.<br>Exploración de las posibilidades de la voz.<br>El uso de la voz hablada en rimas, frases, trabalenguas, otros.<br>El uso de la voz cantada.<br>Improvisación combinando diferentes modos de emitir la voz.<br>Los instrumentos musicales: exploración, diferenciación y modos de toque o acción en instrumentos no convencionales y convencionales adquiriendo un gradual dominio de habilidades y destrezas.<br>Manejo de instrumentos de percusión. | |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Identificación auditiva y denominación sin control visual de instrumentos convencionales y no convencionales utilizados en clases, relacionando la imagen gráfica con el sonido.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros. | | |
| El ritmo.<br>El pulso como soporte del ritmo.<br>Esquemas rítmicos sencillos y valores musicales: desde | La percusión corporal en función del ritmo.<br>Improvisación de motivos rítmicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes | Ritmos del folklore de la región.<br>Ritmos populares.<br><br>Coplas, rimas propias de la región.<br>Audición y análisis de a organizaciones más frecuentes |

| | | |
|---|---|---|
| tiempo en pie binario y ternario.<br>Subdivisión y derivado en pie binario.<br>Métrica: sin contexto métrico.<br>Ritmo libre.<br>Tempo:<br>Estable: moderado- rápido<br>Variaciones del tempo: Acelerando- retardando.<br>Ostinatos rítmicos con grado de dificultad creciente.<br>Las grafías analógicas para representar el ritmo.<br>El ritmo y la melodía: su relación e interdependencia. | sonoras acordes a la evolución de la clase- grupo.<br>La ejecución de esquemas rítmicos de densidad cronométrica media.<br>Acompañamientos rítmicos en canciones con instrumentos convencionales y no convencionales.<br>Juegos rítmicos sobre frases, rimas, y otros.<br>Elaboración de diferentes organizaciones elementales en las dimensiones espacio-tiempo a partir de la ejecución de producciones musicales.<br>Combinaciones de percusión corporal en esquemas y ostinatos rítmicos: palmas, chasquidos, muslos, golpes de pie. | presentes en géneros de contexto local y provincial. |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de objetos sonoros e instrumentos musicales en función de los elementos del<br>ritmo.<br><br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros. | | |
| La melodía en sucesión.<br>Motivos melódicos: ascendentes- descendentes- repeticiones.<br>La melodía diatónica en modo Mayor, menor y pentatónico.<br>La melodía en simultaneidad.<br>Noción de tensión y distensión. | Reconocimiento auditivo de diferentes movimientos melódicos.<br>La práctica vocal individual, grupal y colectiva [9] de un repertorio variado de canciones.<br>Juegos imitando melodías o improvisando sobre ellas. | La melodía en algunas especies de la región.<br><br>Distintos registros en melodías del ámbito popular. |

[9] Al mencionar la práctica colectiva se hace referencia a las formas de agrupamientos de alumnos y alumnas diferentes del grupo-clase: inter-grado, inter-turno, por todos los niños y docentes del ciclo.

<table>
<tr><td>Relación entre los planos: unísono/ figura- fondo. Superposición.</td><td>Interpretación de melodías al unísono, con acompañamiento armónico, sin soporte de la melodía, en vivo y con bandas grabadas.<br>Calidades de movimiento corporal en función a la tensión y reposo.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">La apreciación sonora y musical:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Identificación auditiva de relaciones de sucesión o simultaneidad de sonidos en función de una obra musical.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros.</td></tr>
<tr><td>La forma musical.<br>Frase musical. Modos de determinar la forma del discurso musical: permanencia- contraste.<br>Estructura binaria: A-A/ A-B.</td><td>Audición y reconocimiento de la forma musical.<br>Ejecución vocal y/o instrumental de obras con estructura binaria.<br>Diferenciación de roles en la ejecución en función de la organización: parte principal y secundaria.<br>Grupos tímbricos por secciones.</td><td rowspan="2">Las manifestaciones musicales de la comunidad, la región y el universo.<br><br>Los arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y modos de ejecución de acuerdo con el género y estilo de una obra musical aplicando diferentes texturas.</td></tr>
<tr><td>La textura musical.<br>Tipologías texturales: monodia, melodía acompañada, polifonía simple (dos líneas diferentes- canon- quodlibet).</td><td>La práctica vocal y/o instrumental de diferentes tipologías texturales.<br>Producción de arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y de ejecución de acuerdo con el género y estilo de la obra musical.<br>Interpretación de arreglos alternando diferentes roles y proyectando diferentes juegos de concertación.</td></tr>
</table>

| |
|---|
| La apreciación sonora y musical:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros.<br>Discriminación del carácter (festivo, melancólico, vivaz, y otros) en un repertorio variado de obras musicales. |

| **4° Año** | | |
|---|---|---|
| **EJES** | | |
| En relación con los elementos del lenguaje musical | En relación con la práctica del lenguaje musical | En relación a la contextualización |
| Relación entre referencialidad y parámetros del sonido.<br>Parámetros del sonido en relación de pares.<br>El sonido en diversos medios: sólido- líquido- gaseoso.<br>El silencio como materia prima de la música.<br>Sonido- ruido- silencio: función según el contexto sonoro.<br>El sonido y el ruido como material compositivo: el valor semántico de los atributos del sonido.<br>La referencialidad como punto de partida para la composición.<br>Posibilidades descriptivas y abstractas del lenguaje musical.<br>Las grafías analógicas para representar sonido-silencio-ruido.<br>Contaminación sonora. | Reconocimiento y diferenciación de sonidos en diferentes parámetros.<br>El cuerpo y el movimiento como medio para expresar los parámetros del sonido.<br>La creación pautada: desarrollo y elaboración de un material sonoro dado.<br>La elaboración consciente de un material sonoro a partir de citas y músicas preexistentes.<br>La creación grupal.<br>Registro sonoro utilizando dispositivos tecnológicos.<br>Clasificación y uso de material sonoro registrado.<br>Búsqueda de posibilidades compositivas que involucren sonidos y ruidos.<br>Experimentación de la incidencia del medio ante el sonido.<br>Detección de sonidos que perjudican la salud auditiva o afectan la calidad de vida ( | La relación entre el sonido y las fuentes sonoras en producciones grabadas. Su evolución.<br><br>Estéticas y estilísticas (ámbito local- remoto) en vivo o mediatizadas por recursos tecnológicos.<br><br>Los instrumentos de las músicas populares del contexto cercano- acústicas, electrónicas o con tecnologías digitales- sus posibilidades sonoras y la utilización en contextos musicales diversos.<br><br>Características de contaminación sonora que presenta el entorno del contexto local y regional.<br><br>Contacto con profesionales de la música que desarrollan |

| | | |
|---|---|---|
| | sonidos del entorno social y sonidos de la casa)<br>Exploración de las posibilidades de la voz.<br>El uso de la voz hablada y la voz cantada.<br>Improvisación combinando diferentes modos de emitir la voz.<br>Los instrumentos musicales: exploración de los modos de toque instrumental posibilitando una ejecución fluida según los roles de ejecución.<br>Manejo de instrumentos de percusión y otros. | su actividad en distintos ámbitos. |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Participación en propuestas de audición que involucre el reconocimiento y la búsqueda de diferentes usos de la voz hablada y cantada en un repertorio diverso.<br>Identificación auditiva y denominación sin control visual de instrumentos convencionales y no convencionales utilizados en clases, relacionando la imagen gráfica con el sonido.<br>Identificación y clasificación de los instrumentos musicales convencionales y no convencionales a partir de diferentes criterios: familia de instrumentos- material- construcción, elemento vibrante y modos de acción.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros. | | |
| El ritmo. Ritmo liso- ritmo estriado, con métrica regular binaria y ternaria.<br>Esquemas rítmicos sencillos y valores musicales: desde tiempo en pie binario y ternario.<br>Subdivisión y derivado en pie binario.<br>Métrica: sin contexto métrico.<br>Ritmo libre.<br>Tempo:<br>Estable: moderado- rápido | La percusión corporal en función del ritmo.<br>Improvisación aleatoria y pautada de motivos rítmicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a la evolución de la clase- grupo.<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando motivos y frases rítmicas. | Ritmos del folklore de la región.<br>Ritmos populares.<br><br>Coplas, rimas propias de la región.<br><br>Audición y análisis de organizaciones más frecuentes presentes en géneros de contexto local y provincial. |

| | | |
|---|---|---|
| Variaciones del tempo: acelerando- retardando.<br>Ostinatos rítmicos con grado de dificultad creciente.<br>Las grafías analógicas para representar el ritmo.<br>El ritmo y la melodía: su relación e interdependencia. | La ejecución de esquemas rítmicos de densidad cronométrica media- alta.<br>Auto-acompañamiento rítmico con instrumentos convencionales y no convencionales.<br>Juegos rítmicos sobre frases, rimas, y otros.<br>Elaboración de diferentes organizaciones elementales en las dimensiones espacio-tiempo a partir de la ejecución de producciones musicales.<br>Combinaciones de percusión corporal en esquemas y ostinatos rítmicos: palmas, chasquidos, muslos, golpes de pie. | |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de objetos sonoros e instrumentos musicales en función de los elementos del ritmo.<br><br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros. | | |
| La melodía en sucesión.<br>La melodía en relación con el ritmo y la forma.<br>Motivos melódicos: ascendentes y descendentes ampliando el registro espacial.<br>La melodía diatónica en modo Mayor, menor y pentatónico.<br>La melodía en el contexto tonal y modal.<br>La melodía en simultaneidad. | Reconocimiento auditivo de melodía en sucesión y/o simultaneidad.<br>La práctica vocal individual, grupal y colectiva de un repertorio variado de canciones.<br>Juegos de ejecución en conjunto de melodías utilizando como recurso las TIC. (Instrumentos virtuales: virtual keyboard- string-guitar,entre otros.) | La melodía en algunas especies de la región.<br><br>Distintos registros en melodías del ámbito popular.<br><br>Desarrollo de recursos técnicos vocales e instrumentales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a rasgos estilísticos diversos. |

| | | |
|---|---|---|
| Fórmulas cadenciales de cierre: final abierto (V-I) -final cerrado ( V o III)<br>Relación entre melodía en simultaneidad y textura: unísono/ figura- fondo. Superposición.<br>La melodía en simultaneidad en relación a los estilos musicales. | Improvisación aleatoria y pautada de motivos melódicos con la voz, la percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a la evolución de la clase- grupo.<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales simples utilizando motivos y frases melódicas dentro del contexto tonal y modal.<br>Interpretación de melodías al unísono, con acompañamiento armónico, sin soporte de la melodía, en vivo y con bandas grabadas.<br>Calidades de movimiento corporal en función a las cadencias tratadas.<br>La utilización de representaciones gráficas integrando los distintos elementos del lenguaje musical como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución. | |
| La apreciación sonora y musical:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Identificación auditiva de relaciones de sucesión o simultaneidad de sonidos en función de una obra musical.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros. | | |
| La forma musical.<br>Macro forma: unidades formales intermedias A-B-C/unidades formales menores.<br>Modos de determinar la forma del discurso musical: permanencia- contraste. | Audición y reconocimiento de la forma musical.<br>Ejecución vocal y/o instrumental de obras con estructura binaria- ternaria- rondó.<br>Diferenciación de roles en la ejecución en función de la | Los rasgos y características musicales que definen una obra y su pertenencia a determinada estética.<br><br>Formas musicales del ámbito próximo al alumno ampliando gradualmente el universo |

| | | |
|---|---|---|
| Formas musicales tonales. Forma binaria- ternaria- rondó. | organización: parte principal y secundaria.<br>Grupos tímbricos por secciones. | cultural poniendo énfasis en aquellas manifestaciones a las que no accedería sin la intervención de la escuela.<br>Las manifestaciones musicales de la comunidad, la región y el universo. |
| La textura musical.<br>Tipologías texturales: monodia, melodía acompañada, heterofonía, polifonía simple. | La práctica vocal y/o instrumental de diferentes tipologías texturales.<br>Interpretación de arreglos alternando diferentes roles y proyectando juegos de concertación.<br>Producción de arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y de ejecución de acuerdo con el género y estilo de la obra musical.<br>La improvisación aleatoria y pautada considerando los planos sonoros en sus relaciones jerárquicas( plano principal-plano secundario)<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales aplicando diferentes texturas.<br>: | Los arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y modos de ejecución de acuerdo con el género y estilo de una obra musical aplicando diferentes texturas.<br><br>Los diversos géneros vocal-instrumental, su diferenciación en relación a la textura musical. |
| La apreciación sonora y musical:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, y otros.<br>Discriminación del carácter (festivo, melancólico, vivaz, y otros) en un repertorio variado de obras musicales. | | |

| **5° Año** | | |
|---|---|---|
| **EJES** | | |
| En relación con los | En relación con la práctica del lenguaje musical | En relación a la contextualización |

| | | |
|---|---|---|
| elementos del lenguaje musical | | |
| Sonido- ruido- silencio: función según el contexto sonoro.<br>El silencio como materia prima de la música.<br>Editores de sonido en función de los parámetros.<br>El sonido y el ruido como material compositivo: el valor semántico de los atributos del sonido.<br>La referencialidad como punto de partida para la composición.<br>Posibilidades descriptivas y abstractas del lenguaje musical.<br>Las grafías analógicas para representar sonido-silencio-ruido.<br>Contaminación sonora.<br>El sonido en la comunicación. | Reconocimiento y diferenciación de sonidos en diferentes parámetros utilizando software de edición de audio..<br>La creación pautada: desarrollo y elaboración de un material sonoro dado.<br>La elaboración consciente de un material sonoro a partir de citas y músicas preexistentes.<br>La creación grupal.<br>Registro sonoro utilizando dispositivos tecnológicos.<br>Clasificación y uso de material sonoro registrado.<br>Búsqueda de posibilidades compositivas que involucren sonidos y ruidos.<br>Reconocimiento de las representaciones gráficas que proveen editores de audio<br>Experimentación de la incidencia del medio ante el sonido.<br>Detección de sonidos que perjudican la salud auditiva o afectan la calidad de vida ( sonidos del entorno social y sonidos de la casa)<br>El uso de la voz hablada y la voz cantada.<br>Improvisación combinando diferentes modos de emitir la voz.<br>Los instrumentos musicales: exploración de los modos de toque instrumental posibilitando una ejecución | La relación entre el sonido y las fuentes sonoras en producciones grabadas. Su evolución.<br><br>Estéticas y estilísticas (ámbito local- remoto) en vivo o mediatizadas por recursos tecnológicos.<br><br>Los instrumentos de las músicas populares del contexto cercano- acústicos, electrónicos o con tecnologías digitales- sus posibilidades sonoras y la utilización en contextos musicales diversos.<br><br>Características de contaminación sonora que presenta el entorno del contexto local y regional.<br><br>Contacto con profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos.<br><br>Rol de la música en las tecnologías de la información y la comunicación. |

| | | |
|---|---|---|
| | fluida según los roles de ejecución.<br>Manejo de instrumentos musicales simuladores virtuales. | |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Participación en propuestas de audición que involucre el reconocimiento y la búsqueda de diferentes usos de la voz hablada y cantada en un repertorio diverso.<br>Identificación de los instrumentos musicales a partir de diferentes criterios: familia de instrumentos- material- construcción, elemento vibrante y modos de acción.<br>Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre)<br>Experimentación que involucre la participación en propuestas radiales y otras actividades ligadas al tratamiento y edición del sonido. | | |
| El ritmo. Ritmo liso- ritmo estriado, con métrica regular binaria y ternaria.<br>Esquemas rítmicos sencillos y valores musicales: desde tiempo en pie binario y ternario.<br>Subdivisión y derivado en pie binario.<br>Métrica: sin contexto métrico.<br>Ritmo libre.<br>Tempo:<br>Estable: moderado- rápido<br>Variaciones del tempo: acelerando- retardando.<br>Ostinatos rítmicos con grado de dificultad creciente.<br>Las grafías analógicas para representar el ritmo.<br>El ritmo y la melodía: su relación e interdependencia.<br>Funciones de edición y manipulación de sonidos cortos y largos utilizando editores de sonido. | La percusión corporal en función del ritmo.<br>Improvisación aleatoria y pautada de motivos rítmicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a la evolución de la clase- grupo.<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando motivos y frases rítmicas.<br>La ejecución de esquemas rítmicos de densidad cronométrica media- alta.<br>Auto-acompañamiento rítmico con instrumentos convencionales y no convencionales.<br>Juegos rítmicos sobre frases, rimas, y otros.<br>Elaboración de diferentes organizaciones elementales en las dimensiones espacio-tiempo a partir de la ejecución de producciones musicales. | Ritmos del folklore de la región.<br>Ritmos populares.<br><br>Coplas, rimas propias de la región.<br><br>Audición y análisis de organizaciones más frecuentes presentes en géneros de contexto local y provincial. |

| | | |
|---|---|---|
| | Combinaciones de percusión corporal en esquemas y ostinatos rítmicos: palmas, chasquidos, muslos, golpes de pie.<br>Edición sonora utilizando las herramientas que proveen los editores de sonido. | |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de objetos sonoros e instrumentos musicales en función de los elementos del ritmo.<br><br>Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre) | | |
| La melodía en sucesión.<br>La melodía en relación con el ritmo y la forma.<br>Motivos melódicos: ascendentes y descendentes ampliando el registro espacial.<br>La melodía diatónica en modo Mayor, menor y pentatónico.<br>La melodía en el contexto tonal y modal.<br>Funciones de edición y manipulación de sonidos de diferentes alturas utilizando editores de sonido.<br>La melodía en simultaneidad.<br>Fórmulas cadenciales de cierre: final abierto (V-I) -final cerrado ( V o III)<br>Relación entre melodía en simultaneidad y textura: unísono/ figura- fondo. Superposición.<br>La melodía en simultaneidad en relación a los estilos musicales. | Reconocimiento auditivo de melodía en sucesión y/o simultaneidad.<br>La práctica vocal individual, grupal y colectiva de un repertorio variado de canciones.<br>Juegos de ejecución en conjunto de melodías utilizando como recurso las TIC. (Instrumentos virtuales: virtual keyboard- string-guitar, entre otros.)<br>Improvisación aleatoria y pautada de motivos melódicos con la voz, la percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a la evolución de la clase- grupo.<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales simples utilizando motivos y frases melódicas dentro del contexto tonal y modal. | La melodía en algunas especies de la región.<br><br>Distintos registros en melodías del ámbito popular.<br><br>Desarrollo de recursos técnicos vocales e instrumentales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a rasgos estilísticos diversos. |

| | | |
|---|---|---|
| | Interpretación de melodías al unísono, con acompañamiento armónico, sin soporte de la melodía, en vivo y con bandas grabadas.<br>Calidades de movimiento corporal en función a las cadencias tratadas.<br>La utilización de representaciones gráficas integrando los distintos elementos del lenguaje musical como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.<br>Edición sonora utilizando las herramientas que proveen los editores de sonido. | |
| La apreciación sonora y musical:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Identificación auditiva de relaciones de sucesión o simultaneidad de sonidos en función de una obra musical.<br>Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre) | | |
| La forma musical.<br>Macro forma: unidades formales intermedias A-B-C/unidades formales menores.<br>Modos de determinar la forma del discurso musical: permanencia- contraste.<br>Formas musicales tonales. Forma binaria- ternaria- rondó. | Audición y reconocimiento de la forma musical.<br>Ejecución vocal y/o instrumental de obras con estructura binaria- ternaria- rondó.<br>Diferenciación de roles en la ejecución en función de la organización: parte principal y secundaria.<br>Grupos tímbricos por secciones. | Los rasgos y características musicales que definen una obra y su pertenencia a determinada estética.<br><br>Formas musicales del ámbito próximo al alumno ampliando gradualmente el universo cultural poniendo énfasis en aquellas manifestaciones a las que no accedería sin la intervención de la escuela.<br>Las manifestaciones musicales de la comunidad, la región y el universo. |
| La textura musical. | | |

| | | |
|---|---|---|
| Tipologías texturales: monodia, melodía acompañada, heterofonía, polifonía simple. | La práctica vocal y/o instrumental de diferentes tipologías texturales.<br>Interpretación de arreglos alternando diferentes roles y proyectando juegos de concertación.<br>Producción de arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y de ejecución de acuerdo con el género y estilo de la obra musical.<br>La improvisación aleatoria y pautada considerando los planos sonoros en sus relaciones jerárquicas( plano principal-plano secundario)<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales aplicando diferentes texturas.<br>: | Los arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y modos de ejecución de acuerdo con el género y estilo de una obra musical aplicando diferentes texturas.<br><br>Los diversos géneros vocal-instrumental, su diferenciación en relación a la textura musical. |
| La apreciación sonora y musical:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre) | | |

| **6° Año** | | |
|---|---|---|
| **EJES** | | |
| En relación con los elementos del lenguaje musical | En relación con la práctica del lenguaje musical | En relación a la contextualización |
| Sonido- ruido- silencio: función según el contexto sonoro.<br>El silencio como materia prima de la música. | Reconocimiento y diferenciación de sonidos en diferentes parámetros utilizando software de edición de audio.. | La relación entre el sonido y las fuentes sonoras en producciones grabadas. Su evolución. |

| | | |
|---|---|---|
| Editores de sonido en función de los parámetros.<br>El sonido y el ruido como material compositivo: el valor semántico de los atributos del sonido.<br>La referencialidad como punto de partida para la composición.<br>Posibilidades descriptivas y abstractas del lenguaje musical.<br>Las grafías analógicas para representar sonido-silencio-ruido.<br>Contaminación sonora.<br>El sonido en la comunicación.<br>El sonido y su vinculación con otras artes ( música y artes combinadas)<br>Sonido- imagen: aspecto referencial (función locacional-función estético estilística-función emotiva- función leid motívica. | La creación pautada: desarrollo y elaboración de un material sonoro dado.<br>La elaboración consciente de un material sonoro a partir de citas y músicas preexistentes.<br>La creación grupal.<br>Registro sonoro utilizando dispositivos tecnológicos.<br>Clasificación y uso de material sonoro registrado.<br>Búsqueda de posibilidades compositivas que involucren sonidos y ruidos.<br>Reconocimiento de las representaciones gráficas que proveen editores de audio<br>Experimentación de la incidencia del medio ante el sonido.<br>Detección de sonidos que perjudican la salud auditiva o afectan la calidad de vida ( sonidos del entorno social y sonidos de la casa)<br>El uso de la voz hablada y la voz cantada.<br>Improvisación combinando diferentes modos de emitir la voz.<br>Los instrumentos musicales: exploración de los modos de toque instrumental posibilitando una ejecución fluida según los roles de ejecución.<br>Manejo de instrumentos musicales simuladores virtuales.<br>Vivencia de experiencias musicales vinculadas a música presentada, re-presentada, y representativa ( programática) | Estéticas y estilísticas (ámbito local- remoto) en vivo o mediatizadas por recursos tecnológicos.<br><br>Los instrumentos de las músicas populares del contexto cercano- acústicos, electrónicos o con tecnologías digitales- sus posibilidades sonoras y la utilización en contextos musicales diversos.<br><br>Características de contaminación sonora que presenta el entorno del contexto local y regional.<br><br>Contacto con profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos.<br><br>Rol de la música en las tecnologías de la información y la comunicación. |

| | | |
|---|---|---|
| | La experimentación de la gama combinatoria de lo musical y lo extra-musical ( artes visuales- danzas-teatro-medios audiovisuales- otros que puedan surgir) | |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Participación en actividades de audición que involucre el reconocimiento y la búsqueda de diferentes usos de la voz hablada y cantada en diversas propuestas.<br>Identificación de los instrumentos musicales a partir de diferentes criterios: familia de instrumentos- material- construcción, elemento vibrante y modos de acción.<br>Reconocimiento de las relaciones que median el dinamismo corporal y el dinamismo sonoro.<br>Indagación y vivencia en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre)<br>Experimentación que involucre la participación en propuestas radiales y otras actividades ligadas al tratamiento y edición del sonido. | | |
| El ritmo. Ritmo liso- ritmo estriado, con métrica regular binaria y ternaria.<br>Esquemas rítmicos sencillos y valores musicales: desde tiempo en pie binario y ternario.<br>Subdivisión y derivado en pie binario.<br>Métrica: sin contexto métrico.<br>Ritmo libre.<br>Tempo:<br>Estable: moderado- rápido<br>Variaciones del tempo: acelerando- retardando.<br>Ostinatos rítmicos con grado de dificultad creciente.<br>Las grafías analógicas para representar el ritmo.<br>El ritmo y la melodía: su relación e interdependencia.<br>Funciones de edición y manipulación de sonidos cortos y largos utilizando editores de sonido. | La percusión corporal en función del ritmo.<br>Improvisación aleatoria y pautada de motivos rítmicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a la evolución de la clase- grupo.<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando motivos y frases rítmicas.<br>La ejecución de esquemas rítmicos de densidad cronométrica media- alta.<br>Auto-acompañamiento rítmico con instrumentos convencionales y no convencionales.<br>Juegos rítmicos sobre frases, rimas, y otros.<br>Elaboración de diferentes organizaciones elementales en las dimensiones espacio- | Ritmos del folklore de la región.<br>Ritmos populares.<br><br>Coplas, rimas propias de la región.<br><br>Audición y análisis de organizaciones más frecuentes presentes en géneros de contexto local y provincial. |

| | | |
|---|---|---|
| Editores de partituras. | tiempo a partir de la ejecución de producciones musicales.<br>Combinaciones de percusión corporal en esquemas y ostinatos rítmicos: palmas, chasquidos, muslos, golpes de pie.<br>Edición sonora utilizando las herramientas que proveen los editores de sonido.<br>Exploración del ritmo en la edición de partituras digitales.<br>El uso de representaciones gráficas( grafías simbólicas como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución. | |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Reconocimiento auditivo de objetos sonoros e instrumentos musicales en función de los elementos del ritmo.<br><br>Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre)<br>Identificación de ritmo combinado generado entre texto sonoro y escena. | | |
| La melodía en sucesión.<br>La melodía en relación con el ritmo y la forma.<br>Motivos melódicos: ascendentes y descendentes ampliando el registro espacial.<br>La melodía diatónica en modo Mayor, menor y pentatónico.<br>La melodía en el contexto tonal y modal.<br>Funciones de edición y manipulación de sonidos de diferentes alturas utilizando editores de sonido.<br>La melodía en simultaneidad. | Reconocimiento auditivo de melodía en sucesión y/o simultaneidad.<br>La práctica vocal individual, grupal y colectiva de un repertorio variado de canciones.<br>Juegos de ejecución en conjunto de melodías utilizando como recurso las TIC. (Instrumentos virtuales: virtual keyboard - string-guitar,entre otros.)<br>Improvisación aleatoria y pautada de motivos melódicos con la voz, la | La melodía en algunas especies de la región.<br><br>Distintos registros en melodías del ámbito popular.<br><br>Desarrollo de recursos técnicos vocales e instrumentales necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a rasgos estilísticos diversos. |

| | | |
|---|---|---|
| Fórmulas cadenciales de cierre: final abierto (V-I) -final cerrado ( V o III)<br>Relación entre melodía en simultaneidad y textura: unísono/ figura- fondo. Superposición.<br>La melodía en simultaneidad en relación a los estilos musicales.<br>Editores de partituras. | percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a la evolución de la clase- grupo.<br>Elaboración y ejecución de composiciones musicales simples utilizando motivos y frases melódicas dentro del contexto tonal y modal.<br>Interpretación de melodías al unísono, con acompañamiento armónico, sin soporte de la melodía, en vivo y con bandas grabadas.<br>Calidades de movimiento corporal en función a las cadencias tratadas.<br>La utilización de representaciones gráficas integrando los distintos elementos del lenguaje musical como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.<br>Edición sonora utilizando las herramientas que proveen los editores de sonido.<br>Exploración melódica en la edición de partituras digitales. | |
| La apreciación sonora y musical:<br>La escucha atenta. La memoria musical.<br>Identificación auditiva de relaciones de sucesión o simultaneidad de sonidos en función de una obra musical.<br>Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre)<br>La producción de performances que involucre el entrecruzamiento de lenguajes artísticos con proyección a la comunidad. | | |
| La forma musical.<br>Macro forma: unidades formales intermedias A-B-C/unidades formales menores. | Audición y reconocimiento de la forma musical.<br>Ejecución vocal y/o instrumental de obras con | Los rasgos y características musicales que definen una obra y su pertenencia a determinada estética. |

| | | |
|---|---|---|
| Modos de determinar la forma del discurso musical: permanencia- contraste.<br>Formas musicales tonales. Forma binaria- ternaria- rondó.<br>La forma musical y su vinculación con otros lenguajes artísticos. Función articulativa- función de encuadre. | estructura binaria- ternaria- rondó.<br>Diferenciación de roles en la ejecución en función de la organización: parte principal y secundaria.<br>Grupos tímbricos por secciones.<br>Interacción del texto sonoro con las funciones estructurales existentes en las performances abordadas. | Formas musicales del ámbito próximo al alumno ampliando gradualmente el universo cultural poniendo énfasis en aquellas manifestaciones a las que no accedería sin la intervención de la escuela.<br>Las manifestaciones musicales de la comunidad, la región y el universo.<br><br>Los arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y modos de ejecución de acuerdo con el género y estilo de una obra musical aplicando diferentes texturas.<br><br>Los diversos géneros vocal-instrumental, su diferenciación en relación a la textura musical. |
| La apreciación sonora y musical: La escucha atenta. La memoria musical.<br>Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en la comunidad( centros culturales, peñas, conciertos, recitales al aire libre)<br>Identificación del texto sonoro con la escena (figura-fondo) y la interacción entre ambos.<br>La producción de performances que involucre el entrecruzamiento de lenguajes artísticos con proyección a la comunidad. | | |

**4- ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA:**

El presente diseño se estructura en torno a cuatro ejes: en relación a los elementos del lenguaje musical, en relación a la práctica del lenguaje musical, en relación al contextualización y en relación a la apreciación sonora y musical, constituyéndose como diferentes posibilidades de acceso al saber musical. En tal sentido el hacer musical involucra aspectos referidos a la audición y análisis, la composición y la ejecución; así como la reflexión, implicando un abordaje de tipo secuencial en la propuesta, disponiendo al eje apreciación sonora y musical como transversal en el diseño.

En relación a los elementos del lenguaje musical: el recorrido de este eje considera la adquisición de saberes vinculados a las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de los materiales y modos de organización particulares de la música, desarrollando capacidades cognitivas y perceptuales.

En cuanto al enfoque a priorizar en estas grandes temáticas se deberá tener en cuenta la construcción de un campo de saberes integrados evitando la fragmentación en el abordaje, las consideraciones sobre los materiales sonoros, los procedimientos y operaciones de construcción discursiva y las distintas formas de organización textural, rítmica, melodía en sucesión o simultaneidad y formal; adecuando las estrategias metodológicas conceptuales y perceptuales en función de la obra y el contexto.

**En relación con la práctica del lenguaje musical:**

Implica la praxis musical propiamente dicha, constituyendo un ámbito para la asunción de diferentes roles y para la exploración-experimentación con los elementos del lenguaje apuntando a la construcción de estructuras con coherencia discursiva.

Se recomienda:

- Un enfoque integral que no fragmente las distintas vetas de la producción musical y permita a los alumnos reflexionar desde la praxis la totalidad del proceso de producción de discursos musicales.

- El abordaje de experiencias que requieren la toma de decisiones técnicas y compositivas evitando las consignas cerradas como "trabajos prácticos" de aplicación de conceptos.

**En relación a la contextualización:**

Supone la adquisición de saberes vinculados a la situacionalidad cultural, social e histórica del lenguaje musical, siendo sus saberes indispensables para la comprensión y la producción de la música.

Se deberá tener en cuenta:

- La comprensión de la producción artística como fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural.

- La construcción de la identidad desde la comprensión y la valoración de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural y regional, nacional y latinoamericano y el reconocimiento de los artistas.

**La apreciación sonora y musical:**

Los contenidos seleccionados en este eje transversal son los relacionados con la audición. La apreciación está vinculada con el desarrollo de una escucha sensible y estéticamente significativa. Se trata de guiar el aprendizaje para que los alumnos desarrollen las capacidades vinculadas al reconocimiento de estímulos sonoros y a la identificación de semejanzas y diferencias entre relaciones de sonidos, para llegar a la comprensión de conceptos musicales alcanzando así el goce estético de la audición.

Por medio de este eje se propone garantizar el acceso a la diversidad de manifestaciones musicales que tanto a nivel local, provincial, nacional, latinoamericano o global existen.

La tarea pedagógica se centrará en tareas básicas como escuchar, relacionar con la práctica previa, sopesar las opiniones con las de los otros, volver a escuchar para constatar, reafirmar o variar las impresiones iniciales, generalizar las conclusiones.

Resulta importante que el docente de música organice su trabajo seleccionando temas abarcadores que contemplen los diferentes aspectos que involucran el hacer musical. Esto implica la inclusión de diferentes etapas en la resolución de problemas: el diagnóstico de los saberes previos, la presentación de problemas específicos en relación con los temas a abordar, la elaboración de hipótesis posibles en torno a las dificultades que se presentan, la consideración de los intereses, y posibilidades de concreción de la propuesta, tiempos de aprendizaje, diversidad y los múltiples acercamientos a diferentes resultados.

Los marcos normativos, nacionales y provinciales, hacen referencia a la necesidad de proyectar nuevas lógicas de organización y articulación por lo que se sugiere promover y trabajar el entrecruzamiento de lenguajes en experiencias integradas, la vinculación de la música con otras áreas del currículo a partir de contenidos afines o temáticas comunes ( sexualidad, derechos humanos, medio ambiente), la renovación de los tiempos y dinámicas escolares, diversas formas de agrupar a los alumnos procurando mayores niveles de autonomía, la vinculación entre las prácticas de enseñanza y su contexto comunitario.

Propuestas que permitan vincular los conocimientos del área abordados en la escuela con experiencias artísticas y culturales del entorno social próximo proyectándolos hacia la comunidad (la realización de charlas, clases especiales, muestras, talleres con artistas locales, realizadores de la comunidad); la intervención en ámbitos de la comunidad (radio, tv local, periódicos, ferias, plazas, teatros, entre otros) para la concreción de proyectos que involucren la participación a través de muestras, actividades de taller, asistencia a espectáculos, entre otros.

El desarrollo de saberes vinculados al lenguaje de la música contribuye a la formación integral de los alumnos. Generar propuestas de educación musical apelando a las nuevas lógicas y paradigmas, resulta una posibilidad inmejorable para ampliar el universo cultural de los niños y niñas, igualando oportunidades en el acceso al conocimiento; desafío que hoy se expresa en la necesidad de aunar esfuerzos para garantizar una educación musical de calidad para la niñez catamarqueña.

**5- EVALUACIÓN**

A partir de los criterios educativos actuales, la evaluación ha dejado de ser sinónimo de valoración a partir de pruebas objetivas, para convertirse en una herramienta que el docente utiliza para valorar su propia labor de enseñanza a partir de datos obtenidos por la evolución de los alumnos. Es decir, que la evaluación no son los datos obtenidos sino la reflexión sobre los resultados (Zabala, 1995).

Los posicionamientos actuales sobre la evaluación en música plantean la necesidad de mirarla no sólo como una fase de la enseñanza, sino como una ampliación de sí misma. Siendo justamente la valoración de las diversas prácticas musicales lo que debe tenerse en cuenta en la evaluación: las inherentes a los procesos de producción, recepción contextualización, conocimiento del lenguaje musical.

**Criterios de Evaluación.**

Como criterio general el docente deberá contemplar la modalidad de trabajo de las clases regulares, a fin de que las instancias de evaluación se presenten de una forma similar al tipo de planteo de las clases.

**Criterios particulares:**

En relación al lenguaje musical:

- La comprensión de las posibilidades del sonido y del movimiento para expresar ideas.
- La exploración y el conocimiento de los parámetros del sonido y del movimiento.
- Grado de dominio del lenguaje musical
- Los conceptos musicales utilizados por el alumno al comienzo del ciclo lectivo comparado a las vinculaciones conceptuales que establece.
- Utilización de denominaciones específicas en la identificación de materiales y organización del lenguaje musical.
- En relación a la práctica del lenguaje musical:

- La fluidez en la ejecución, continuidad, dando cuenta de los elementos estructurantes de la obra desde la composición.
- La participación en la muestras de trabajos de producciones diversas.
- Capacidad en la relación de procesos de producción y recepción.
- Capacidad de movimiento en respuesta a estímulos sonoros.
- Capacidad y aptitud en: ámbito melódico- tesitura. Afinación. Habilidades psicomotrices y de coordinación.
- Capacidad de simbolización, memoria.
- La utilización adecuada de la voz y el propio cuerpo como primeros instrumentos musicales y dramáticos.
- Destrezas instrumentales y de utilización del lenguaje musical.
- La imitación, memorización, improvisación de formas y fórmulas rítmico- melódicas con la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- La coordinación en la ejecución vocal- instrumental
- La gradual autonomía y compromiso en diferentes producciones artísticas.

En relación a la contextualización:

- El reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras.
- La identificación de los componentes que intervienen en las características de los hechos estéticos musicales desde las tensiones dadas por la tradición y la innovación, por las estéticas académicas y las populares.
- El análisis y aplicación de las nuevas tecnologías en las comunicaciones y en la producción artística.
- La Identificación de los rasgos musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética.
- La Identificación de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad.

En relación a la apreciación sonora y musical:

- El desarrollo de la percepción, el análisis y la reflexión sustentada en discursos musicales del ámbito local, nacional, latinoamericano y global.

**BIBLIOGRAFÍA:**

Akoschky J. Spavkin M. y otros (1.998) Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Paidos.

Porstein, Ana María. Origlio, Fabrizio (2.001) La expresión corporal y la música en el ámbito escolar. Novedades Educativas.

Pascual Mejía Pilar (2.005) Didáctica de la música. Pearson Educación.

Delalande F. (2.001) La música es un juego de niños. Ricordi.

Saitta C. (1.997) Trampolines Musicales. Novedades Educativas.

Schafer M. (1,998) El rinoceronte en el aula. Bs As. Ricordi.

Schafer M. (1,998) Cuando las palabras cantan. Bs As. Ricordi

Mario Colasessano (2.007) Música y Artes Combinadas. U.N.L.

Ministerio de Educación de la Nación Rosario Larregui (2.012) Propuestas para la enseñanza en el área Educación Artística Música: alternativas para las clases de música con chicos y chicas.

Ministerio de Educación de la Nación. Camarda Paula. (2.014) Primaria Digital: TICs en la escuela primaria: módulo docentes.

# ARTES VISUALES

## ARTES VISUALES

### Fundamentación

El texto con el que se encuentran, busca acompañar a los docentes en sus procesos de toma de decisiones frente al desafío de pensar qué y cómo enseñar Artes Visuales en las escuelas primarias catamarqueñas.

De acuerdo a la Resolución10 que ordena y organiza, La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional, se considera pertinente optar por la denominación Artes Visuales, abandonando el nombre Artes Plásticas con el que actualmente nuestra provincia nombra a este espacio curricular en los niveles inicial y primario. Esta elección se sustenta en que los lenguajes–disciplinas que integran las artes plásticas están incluidos en la designación Artes Visuales la cual amplía y actualiza el alcance de la materia.

Asimismo, los sentidos a los que remite el término "artes plásticas", refieren a ciertas concepciones del arte que hoy se encuentran en discusión y que sustentan una idea conservadora del lenguaje, que desde las perspectivas actuales de la educación artística, se pretenden superar. Es así que, para avanzar en la tarea, se busca, "redefinir conceptos a fin de construir una visión compartida de la Educación Artística, que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad (…)" 11.

Para comprender mejor estos desafíos es necesario ubicar el tema en perspectiva histórica. En el siglo XVIII, las concepciones de la estética y la técnica empezaron a separarse y como consecuencia de ese proceso, a finales del siglo ya se había establecido una clasificación que apartaba a las bellas artes de las artes útiles.

Se dispuso en aquel contexto una escala de valor que posiciono en un rango superior, como "el arte" o "artes mayores" a las "bellas artes": dibujo, pintura, escultura, grabado, arquitectura; y en un rango inferior, como "artes menores", "artesanías" "artes útiles" o "las artes", a los oficios,

[10] RES. CFE. N°111/10.
[11] RES. CFE. N°111/10. Art. 6

los textiles, la cerámica, la talla, etc. Esta correspondencia está ligada a una estructura social que instituyó el desarrollo del gusto del sector dominante, en detrimento del gusto de los sectores populares, cuyas manifestaciones artísticas quedaron marginadas principalmente de los ámbitos académicos de formación. En el siglo XX, algunos programas de "Bellas artes" pasaron a llamarse "Artes plásticas", básicamente, por las polémicas que suscita en el campo estético el adjetivo "bello" como sinónimo de bueno, bonito o decorativo.

El arte con mayúscula y las artes con minúscula se encuentran vinculadas desde su origen, particularmente en nuestros territorios, por una determinación ligada a la clase social que afianza desde lo epistemológico y cultural los procesos de construcción social, que se ordenan generando identidades de sujetos, en las que se asientan estas desigualdades.

Ésta es la lógica que ha signado el origen, y si bien desde aquel tiempo esta situación no ha sido estable y se han suscitado diferentes debates y estrategias que han puesto en tensión estas categorías, su percepción en el imaginario social colectivo, no se modificó sustancialmente, como tampoco ocurrió dentro de los ámbitos de educación formal.

En este sentido es necesario reflexionar sobre nuestra herencia histórica, somos una sociedad que resulta de un dramático proceso de colonización, en cuya matriz cultural perviven las huellas de estos silenciamientos y acallamientos. En Latinoamérica toda, esta situación se traduce en un fuerte sincretismo, como estrategia de supervivencia cultural de un amplio sector de la sociedad, y en nuestra comunidad catamarqueña, esta impronta es un rasgo potente de nuestra identidad cultural y nuestro arte.

La educación artística, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo debe caracterizarse por el fomento de la creatividad y la libertad de expresión, y por tanto, por habilitar búsquedas identitarias autónomas. Entonces es importante tener en cuenta que las escuelas de arte, en el sentido de centros de adquisición de conocimientos como en el de corrientes estéticas, se instalan en nuestras regiones con instrumentos, técnicas, nociones y formas pedagógicas heredadas de la modernidad europea occidental. De este modo, la expresión de la propia identidad a través de las producciones artísticas puede resultar una tarea compleja, para la cual es preciso

estar dispuestos a desprendernos de estos imperativos heredados y habilitar en la educación artística el ingreso y desarrollo de las culturas populares12.

Esta incorporación además de favorecer al reconocimiento de lo que nos constituye como individuos y como sociedad, integra el reconocimiento de las experiencias cotidianas concretas, como estrategia necesaria para el tránsito hacia otros saberes, en el proceso de construcción del conocimiento artístico. Como se plantea en los documentos, "(…)más allá del consenso actual acerca de la crisis de la dicotomía moderna, arte popular - académico/clásico, resulta necesario reconocer los problemas sociales y educativos que devienen cuando los saberes se presentan escindidos de los valores culturales, de la realidad y del conocimiento cotidiano"13.

En tal sentido, la jurisdicción asume la enseñanza de las artes populares integrándolas al currículo de artes visuales, no ya como andamiaje y motivación, como suele darse, sino como fuente cultural genuina para el intercambio social y la producción de conocimientos.

Este cambio representa un importante desafío para todos los actores del sistema educativo y principalmente a los docentes especialistas y directivos de las escuelas ya que al ampliar la mirada respecto a las diferentes disciplinas que incluyen las artes visuales contemporáneas, poniendo a dialogar en el escenario escolar a las artes plásticas tradicionales y a las manifestaciones del arte popular, ligadas en un sentido a lo ancestral, y en otro, a los medios masivos de comunicación, entran en crisis los fundamentos de la educación artística que tradicionalmente operaron en la escuela. Esta nueva perspectiva obliga a repensar los sustratos no solo epistémicos sino también didácticos propios del lenguaje visual, en cada uno de los diferentes niveles y modalidades de la educación común y obligatoria.

Avanzando en este recorrido debemos considerar la relación del arte y la tecnología, lo que tiene que ver con algunas de las manifestaciones más recientes del arte que involucran procedimientos técnicos que se han desarrollado en el campo de la producción y manipulación de

[12] Conceptualización relevada del proyecto de capacitación para docentes de arte "Partir la Huella de uno". Desarrollado en el ISAC, en el año 2011, por la antropóloga Laura Roda.
[13] RES. CFE. 111/10. Art. 40

imágenes, y diferentes propuestas interdisciplinarias que incluyen intervenciones espaciales o acciones. Entre estos medios contemporáneos se cuenta la fotografía, el vídeo, las instalaciones, las performances, las imágenes digitales entre otros.

Permitirnos ablandar la mirada y flexibilizar nuestras lógicas en el modo de concebir este espacio curricular, favorecerá al desarrollo integral de nuestros estudiantes, ya que las artes visuales así planteadas, promueven el trabajo motriz, la conciencia emocional, la percepción visual, la capacidad de abstracción, el ejercicio de toma de decisiones, la destreza comunicativa, el desarrollo de la autoestima, de la creatividad y de la imaginación. En la enseñanza artística visual se deberán contemplar todas las dimensiones del sujeto.

Lo estético y emocional son aspectos que participan en general en el vínculo con el conocimiento, pero en el caso del aprendizaje artístico tienen una fuerte presencia ya que en los procesos de creación, apreciación e interpretación de las distintas manifestaciones visuales, se ponen en juego y movilizan primordialmente estos aspectos de la persona. Lo primero que surge en la producción y expectación de una obra es la sensación de placer o displacer, gusto o disgusto, y una amplísima gama de impresiones y sentimientos que llevan a la reflexión y al análisis del proceso creativo, desde diferentes perspectivas.

Otro aspecto relevante en la educación artística, es que los estudiantes deben aprender a tomar decisiones ligadas a cada tarea, en el arte no existen fórmulas verdaderas o falsas, se deben encontrar las estrategias acertadas para cada desafío. Enseñar a los alumnos a valorar sus procesos, tanto individuales como grupales, les ayudará a descubrir sus capacidades y potencialidades y también a encontrar roles positivos dentro de un colectivo de trabajo. Estas competencias que debe brindar la materia, son un gran aporte para la integración cultural y la vida en comunidad de nuestros educandos.

Lo antes planteado, también resulta muy significativo en ciertos contextos donde la autoestima en la construcción de la propia identidad está muy vulnerada, ya sea por la situación de discriminación y marginalidad que la carencia material muchas veces provoca, o por diversas situaciones en las biografías de nuestros niños que inciden negativamente en su autoestima.

En el presente diseño se retoma la estructura acordada en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), con dos ejes de contenidos. En el abordaje de lo específico de cada uno estos ejes, se despliegan diferentes competencias que fuimos considerando y que deberán ir desarrollando los estudiantes, a lo largo de su proceso de aprendizaje

**Eje I: "En relación con la práctica del lenguaje visual"**

Este eje atiende a la realización de producciones visuales, a partir del reconocimiento de los elementos, materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios de estos lenguajes, tanto en el espacio bidimensional, como tridimensional y en el espacio virtual.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, el estudiante se relacionará y aprenderá a identificar y a utilizar los elementos y códigos de los lenguajes visuales, como herramientas de expresión y comunicación. En la construcción de imágenes, y la creación de formas, el educando pone en juego habilidades motrices ligadas al manejo de distintos materiales y herramientas; la imaginación y la creatividad intervienen en todo el proceso. Para lograr transformar los materiales y las imágenes mentales, en representaciones visuales se ejercitan importantes procesos intelectuales de abstracción y síntesis, de lo que se deberá dar cuenta integrando el desarrollo del eje II, que considera el análisis del propio proceso.

**Eje II: "En relación con la contextualización de la imagen visual".**

El segundo eje que se plantea como estructurarte, atiende a la consideración de la imagen visual, como el resultado de un proceso situado en un contexto cultural. Las artes visuales transitan por un proceso de gran crecimiento, conforman un universo de sentidos, que es preciso abordar desde la escuela.

Aunque nuestras jóvenes generaciones tengan particulares "consumos culturales", o generen identificaciones a partir de diferentes estéticas asociadas con la imagen, esto no quiere decir que estén eligiendo libremente, las estrategias del mercado impactan significativamente en este fenómeno, por esta razón, la escuela cumple un rol trascendental, el de educar para la libertad, desde una perspectiva crítica de la cultura visual.

Otro aporte indispensable que hace la enseñanza artística visual al desarrollo integral de los niños/as adolescentes y jóvenes, es lo que le aporta a su condición de sujeto partícipe de una comunidad. En la didáctica de las artes visuales , desde esta nueva mirada que proponen los paradigmas actuales de la enseñanza, estamos impulsados a poner en diálogo las producciones artísticas de distintas épocas y culturas, como así también las manifestaciones artísticas contemporáneas de diferentes grupos que integran nuestro entramado cultural argentino y latinoamericano; enseñar a valorar en términos de igualdad a las distintas manifestaciones artísticas, cada cual con sus fundamentos, poéticas y estilos de producción, le aporta al estudiante una comprensión de la diferencia que nos ayuda para mejorar la vida en democracia.

La ideología de cada cultura se sostiene por sus representaciones. Comprender desde la experiencia de producción y de análisis, que la imágenes son construcciones que cargan diferentes sentidos, que están determinados por contextos particulares, les permitirá a los estudiantes ver el mundo como seres consientes, y esto es una importante responsabilidad que tenemos como educadores, ya que en gran medida, nuestro lugar en el mundo, está determinado por como lo vemos.

## Objetivos Generales [14]

La escuela y el equipo docente tienen la responsabilidad de:

- Formar alumnos críticos frente al abordaje de las imágenes visuales brindando los recursos necesarios que posibiliten la experimentación, el análisis y la reflexión en los roles de productor y espectador.
- Propiciar la construcción de un ámbito que garantice el acceso a las 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 manifestaciones.

[14] Ideas extraídas del Diseño Curricular de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires

- Ofrecer situaciones en donde sean posibles lecturas divergentes frente a un mismo hecho estético.
- 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 por 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.

**Objetivos para el Primer Ciclo:**

- Explorar y experimentar con materiales, soportes, técnicas y procedimientos propios de los lenguajes visuales, en los espacios bidimensional, tridimensional y virtual.
- Reconocer e identificar distintos tipos de imágenes visuales, discriminando las intenciones que las distinguen, su potencial expresivo y comunicativo.
- Reconocer y utilizar los elementos y códigos de los lenguajes visuales, como herramientas de expresión y comunicación.
- Desarrollar la imaginación y la creatividad para transformar los materiales y las imágenes mentales, en representaciones visuales.
- Reconocer la importancia de la dimensión emocional y subjetiva, en los procesos de producción, reflexión, análisis crítico y contextualización de las producciones artísticas.

- Desarrollar habilidades comunicativas verbales que articulen y organicen el reconocimiento de las manifestaciones visuales en los roles de espectador y productor.

**Objetivos para el Segundo Ciclo**[15]**:**

- Considerar los lenguajes visuales como saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad.
- Construir la identidad desde la comprensión y valoración de las manifestaciones artísticas visuales que integran el patrimonio cultural regional, nacional y latinoamericano y sus referentes.
- Interpretar las manifestaciones visuales, artísticas y estéticas, atendiendo al carácter abierto, polisémico, ambiguo y metafórico del discurso.
- Reconocer las relaciones entre las manifestaciones artísticas visuales, los contextos culturales, políticos, económicos y sociales, y los ámbitos de circulación, tradicionales y no tradicionales.
- Transitar por procesos de exploración y creación de imágenes visuales, que permitan expresar emociones, sentimientos, ideas y experiencias personales y/o colectivas.
- Participar en propuestas de producción y análisis que favorezcan la implicación subjetiva y el aprendizaje progresivo en el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos propios de los lenguajes visuales.
- Desarrollar progresivamente autonomía, en experiencias de producción artística, individuales y grupales, a partir de: la asunción de diferentes roles, la toma de decisiones, la reflexión, la consideración de sugerencias para la revisión de los procesos y de los resultados.
- Desarrollar la percepción, la reflexión, la representación, la abstracción y la construcción de nociones de espacialidad y temporalidad en los procesos de producción de sentido estético.

[15]Ideas extraídas del NAP( Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) Educación Artística – Artes Visuales-

- Analizar y valorar las producciones artísticas visuales, ya sean propias, de sus pares y de otros artistas, dentro y/o fuera de la escuela, mediante la participación en muestras y espectáculos.
- Acrecentar el universo visual, audiovisual, corporal y sonoro, incorporando los procesos de transformación y entrecruzamiento que caracterizan las manifestaciones artísticas en el mundo contemporáneo.
- Comprender las relaciones de los lenguajes artísticos entre sí, y su vinculación con los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.

## Organización de contenidos.

Los contenidos están presentados a partir del formato de un cuadro que busca guiar a los docentes respecto de las relaciones que problematizan el abordaje didáctico de los mismos.

La organización del cuadro establece vinculaciones entre los principales elementos que componen el código de los lenguajes visuales: espacio, forma, color, textura, y para el segundo ciclo se suma, la construcción de la imagen visual, como contenidos sintetizadores y ordenadores de grupos de contenidos y los dos ejes de desarrollo propuestos en los NAP.

Se destacan para la enseñanza de cada eje, el desarrollo de competencias específicas que hacen a la apropiación de esos conocimientos. En el eje I: “En relación con la práctica del lenguaje visual”, corresponderá trabajar la Percepción y la Producción; y en el eje II: “En relación con la contextualización de la imagen visual”, el Análisis y la Contextualización.

La percepción es el proceso cognitivo mediante el cual entendemos y organizamos los estímulos generados por el ambiente y les otorgamos sentidos. Para conocer el mundo interior y exterior, se necesita realizar esta tarea de decodificación de los mensajes que recibimos a través del cuerpo, se trata de un proceso complejo que articula las experiencias personales y el imaginario colectivo.

La producción refiere a todas las acciones que entran en juego en los procesos de materialización de las creaciones artísticas y estéticas.

Partiendo del ejercicio de análisis se encamina a los estudiantes, en la toma de conciencia y apropiación de los procesos perceptivos y productivos por los que va transitando.

Desde la contextualización socio-histórica y cultural, se busca que los estudiantes integren la dimensión artística visual y del arte en general, a otros aspectos de la vida social y comunitaria, ampliando sus marcos de referencia, para enriquecerse culturalmente.

| **1° Y 2° GRADO - UNIDAD DIDÁCTICA y 3°GRADO** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **EJES** | **EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL** | | **EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA** | |
| **CONTENIDOS** | **procesos de apropiación de los contenidos** | | | |
| | **PERCEPCIÓN**<br>Desarrollo de la percepción visual. | **PRODUCCION**<br>Las organizaciones compositivas en los espacios de representación bidimensional, tridimensional y virtual. | **ANÁLISIS**<br>Procedimientos de: Interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación, explicitación. | **CONTEXTUALIZACIÓN**<br>La dimensión social histórica y cultural. |
| **LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EN RELACION A LA IMAGEN VISUAL** | El espacio real contextual.<br><br>El espacio percibido en relación con las distintas dimensiones que integran al sujeto: lo físico, lo emocional, lo mental y social. | La organización compositiva del espacio bi, tridimensional y virtual a partir del ejercicio y la exploración intuitiva de materiales y soportes.<br>La manifestación del espacio jerárquico: representación del | La atribución de sentidos al conocimiento del espacio a través del lenguaje verbal.<br>La noción de recorrido y focalización visuales, en los espacios de representación.<br>La contrastación de lo plano y lo volumétrico | La presencia de las artes visuales en el espacio comunitario: la escuela, el barrio, la ciudad, los museos, las ferias artesanales, etc.<br>El entorno como medio a explorar |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | la observación directa de espacios abiertos y cerrados, considerando:<br>-Los puntos de vista: cerca – lejos; arriba – abajo; adelante – atrás.<br>- Las relaciones de tamaño: menor – mayor; igualdad y semejanza.<br><br>La percepción del espacio en las imágenes mentales: evocadas, fantaseadas, soñadas.<br><br>El espacio plástico – visual bidimensional, tridimensional y virtual.<br>Posibilidades de ubicación espacial de las figuras:<br>El espacio y la composición: arriba-abajo, izquierda-derecha, centrado-descentrado; relaciones de tamaño; superposición, transparencia,<br>El espacio interno y externo. | espacio integrando cualidades de sentido relacionadas a un ordenamiento espacial subjetivo que trasciende lo visual.<br>La creación de espacios que expresen pensamientos, fantasías y sentimientos.<br>La organización compositiva en relación con los distintos puntos de vista: arriba, bajo, al costado etc.<br>El espacio cotidiano como espacio transformable: intervenciones espaciales, instalaciones, escenografías, arte de la tierra, etc. escenografías, land art, etc.<br>Los materiales del entorno naturales y artificiales en la producción de diferentes obras.<br>Las variaciones de las dimensiones del campo plástico - visual: miniatura, gigantografías, formatos tradicionales y otros. | en el espacio real y en los espacios de representación bidimensional, tridimensional y virtual.<br>La reflexión sobre el espacio como evocador de sentidos, abordado desde una perspectiva que integre los aspectos subjetivos: físicos, emocionales, intelectuales y contextuales del alumno.<br>La reflexión sobre la representación espacial en los medios de comunicación audiovisuales. | en su dimensión estética.<br>El encuentro con artistas y artesanos creadores: plateros, fotógrafos/as, ceramistas, pintores/as, tejedores/as, escultores/as, diseñadores, grabadores, escenógrafos, en diferentes espacios de producción y circuitos de difusión.<br>La reflexión compartida con los pares y con el docente acerca de las cualidades de las producciones que integran y representan el patrimonio visual local, regional y universal.<br>Observación y análisis de las intenciones y los sentidos presentes en las producciones propias y aquellas de la realidad cultural y social. |
| | La manifestación de la forma en el entorno cotidiano. | La creación de formas que expresen y comuniquen | La atribución de sentidos al conocimiento de la | Lo simbólico en las imágenes ligadas |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **LA FORMA COMO ELEMENTO QUE INTEGRA Y ESTRUCTURA LA IMAGEN VISUAL** | La forma percibida en en relación con las distintas dimensiones que integran al sujeto: lo físico, lo emocional, lo mental y social.<br>La observación directa, de formas naturales y artificiales.<br>La consideración de la forma en relación al tamaño: -menor – mayor; igualdad y semejanza.<br>La forma plana y volumétrica.<br>La percepción de la forma del propio cuerpo y el de los otros, desde una mirada integradora de las distintas dimensiones del ser.<br><br>La percepción de la forma en las imágenes mentales: evocadas, fantaseadas, soñadas.<br><br>La percepción de la forma en las producciones visuales de referencia construidas a partir de los elementos básicos:<br>El punto, la línea, la textura y el color como elementos generadores de formas.<br>La configuración de formas geométricas básicas.<br>La estética de la forma humana en las | pensamientos, fantasías y sentimientos.<br>La representación de formas naturales y artificiales.<br>La creación de formas volumétricas en la tridimensión.<br>La forma como generadora de ritmo: repetición, alternancia, variación de tamaño, proporción y dirección.<br>La composición de la imagen visual a partir del reconocimiento de la relación figura y fondo. | forma a través del lenguaje verbal.<br>La interpretación de las formas percibidas en las producciones visuales de referencia.<br>La contrastación de la forma plana y volumétrica en el espacio real y en los espacios bidimensional, tridimensional y virtual.<br>El descubrimiento de la forma como algo que se puede construir y que posee intensiones y sentidos.<br>La identificación del ritmo que se crea en la disposición formal de la imagen visual.<br>La contrastación de la figura con el fondo. | al propio contexto sociocultural.<br>El reconocimiento del espacio desde una visión cosmológica.<br>El acrecentamiento de la conciencia ecológica a través del arte.<br>La cosmovisión de nuestras culturas ancestrales presente en nuestro arte, el sincretismo cultural manifiesto en las ceremonias y rituales: Fogón De San Juan (Fiesta del Santo Patrono e Inti Raymi); Pascua Y Carnaval; Corpachada: Ceremonia a la Pachamama, entre otras.<br>La belleza y la fealdad en sus dimensiones socioculturales.<br>Lo metafórico, lo poético y lo ambiguo del discurso artístico.<br>Los espacios de circulación de las diferentes producciones artísticas, convencionales y |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | representaciones propias, de los pares, de artistas, de los medios de comunicación (dibujos animados, videojuegos, personajes de cuentos y de películas, etc.)<br>El ritmo en las imágenes visuales. | | | no convencionales.<br>La producción artística y los medios masivos de comunicación: la imagen televisiva, publicitaria, gráfica, etc.<br>La imagen como testimonio histórico.<br>Diferentes modalidades de composición como cosmovisiones de época. |
| **EL COLOR COMO ELEMENTO DE EXPRESION Y CONSTRUCCION DE IMÁGENES VISUALES** | El color en el entorno real:<br>El color percibido en relación con las distintas dimensiones que integran al sujeto: lo físico, lo emocional, lo mental y lo social.<br>La observación directa, del color en la naturaleza y en el medio social.<br>El descubrimiento de las propias relaciones afectivas y emocionales con el color en las imágenes mentales, evocadas, fantaseadas y soñadas.<br><br>La percepción del color en las imágenes de las artes visuales:<br>La intuición de la relación entre la forma y el color.<br>Las asociaciones entre los colores, los objetos y las intensiones que expresan las imágenes visuales. | El ejercicio de producciones considerando las posibilidades comunicativas y expresivas del color.<br>La creación de imágenes ensayando con las distintas cualidades de los colores: brillantes, opacos, transparentes, claros, oscuros, etc.<br>La liberación de cargas emocionales e impulsos interiores en las creaciones de imágenes visuales. | La atribución de sentidos al conocimiento del color a través del lenguaje verbal.<br>La reflexión sobre los resultados obtenidos de las mezclas espontáneas de colores.<br>La identificación de los colores en las producciones visuales de referencia.<br>La observación de las posibilidades expresivas del color.<br>La contrastación de colores primarios y secundarios.<br>La reflexión sobre la conformación de los colores secundarios. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Las cualidades de los colores: brillantes, opacos, transparentes, claros, oscuros, etc. | | | |
| **LA TEXTURA COMO ELEMENTO CONFGURADOR DE IMÁGENES VISUALES** | La textura en el entorno real:<br>La exploración sensorial de la textura en el medio cotidiano.<br>La identificación de los diferentes rasgos visibles de las superficies de las cosas.<br>La diferenciación perceptual de distintos tipos de texturas táctiles y visuales, naturales y artificiales.<br>Las asociaciones entre las texturas que presentan las superficies y las manifestaciones sensoriales y emocionales provocadas por éstas.<br><br>La percepción de la textura en las imágenes mentales: evocadas, fantaseadas y soñadas.<br><br>La percepción de la textura en las producciones visuales de referencia construidas a partir de la asociación de los elementos básicos: agrupamiento de puntos, tramas lineales, variaciones del color y | La creación de imágenes a partir de texturas visuales y táctiles, que provoquen diversas sensaciones entre la atracción y el rechazo.<br>La utilización de medios digitales en el diseño de diferentes texturas visuales.<br>La creación de imágenes con texturas que busquen generar sensaciones, emociones e ideas. | La atribución de sentidos al conocimiento de la textura a través del lenguaje verbal.<br>La indagación de las características de las superficies del entorno real.<br>La diferenciación entre textura visual y táctil en las producciones visuales de referencia.<br>La vinculación existente entre las texturas percibidas naturales y artificiales.<br>La reflexión de las posibilidades expresivas y compositivas de las texturas visuales y táctiles.<br>La relación entre las elecciones realizadas y las intenciones comunicativas. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | asociaciones entre éstos. | | | |

| 2° CICLO | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **EJES** | **EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE VISUAL** | | **EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA** | |
| **CONTENIDOS** | **Procesos de apropiación de los contenidos** | | | |
| | **PERCEPCIÓN**<br>Desarrollo de la percepción visual. | **PRODUCCION**<br>Las organizaciones compositivas en los espacios de representación bidimensional, tridimensional y virtual. | **ANÁLISIS**<br>Procedimientos de: Interpretación, reconstrucción, contextualización, contrastación, explicitación. | **CONTEXTUALIZACIÓN**<br>La dimensión social histórica y cultural. |
| Las imágenes visuales como construc--ciones de sentido | -La percepción de las imágenes según las intenciones que portan, artísticas, estéticas, publicitarias, informativas, etc.<br><br>-La apreciación de imágenes de diferentes géneros y estilos artísticos.<br><br>-El descubrimiento de los estereotipos de la figura humana, presentes en los diferentes tipos de imágenes: publicitarias, del arte clásico, del comic, de los dibujos animados etc. | La realización imágenes visuales ensayando diferentes intenciones comunicativas: artísticas, publicitarias, científicas, educativas, etc.<br>La creación lúdica de imágenes a partir de la experimentación con diferentes técnicas asociadas a los distintos géneros y estilos artísticos.<br>El juego de representación a partir los estereotipos de la figura humana en el comic, las películas, las ilustraciones, etc. | La contrastación entre lo real y las imágenes como construcciones, realizadas mediante los códigos de los lenguajes visuales: dibujo, fotografía, video, etc.<br>La identificación de las imágenes según el contexto en el que se encuentran.<br>La interpretación del sentido y las intenciones que portan las imágenes.<br>La reflexión crítica sobre los distintos estereotipos del cuerpo humano presentes en las imágenes visuales que “consumimos”. | El reconocimiento de los diferentes tipos de imágenes con las que convivimos en nuestro entorno social y cultural.<br>La asociación entre las imágenes de distintos géneros y estilos artísticos y diferentes contextos de producción socioculturales e históricos. |
| | El espacio real contextual.<br>El espacio percibido en relación con las distintas dimensiones que integran al sujeto: | La creación de espacios que expresen y comuniquen ideas pensamientos, | La atribución de sentidos al conocimiento del espacio a través del lenguaje verbal. | La presencia de las artes visuales en el espacio comunitario: la escuela, el barrio, |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **LA CONSTRUC--CIÓN DEL ESPACIO EN RELACION A LA IMAGEN VISUAL** | lo físico, lo emocional, lo mental y lo social.<br>la observación directa de espacios abiertos y cerrados, considerando diferentes puntos de vista.<br>La percepción del espacio en las imágenes mentales, evocadas, fantaseadas y soñadas.<br><br>El espacio en las imágenes visuales de referencia, bidimensional, tridimensional y virtual.<br>• La relación entre la composición y el formato del campo en las imágenes bidimensionales.<br>• Los formatos regulares e irregulares.<br>La incidencia del tamaño en la percepción de las imágenes: grandes escalas, pequeñas escalas.<br>• El espacio negativo o vacío en relación al espacio positivo como figura.<br>• La representación de la tridimensión en el espacio bidimensional. Indicadores espaciales: posición de la figura en el plano, disminución de tamaño, superposición, | fantasías y sentimientos.<br>La organización compositiva en relación con los distintos puntos de vista en la bi y tridimensión: desde arriba, desde abajo, desde adentro, desde afuera.<br>La composición de imágenes integrando nociones de la fotografía y el comic: el encuadre los planos, los puntos de vista, la imagen secuenciada.<br>Ruptura de los esquemas compositivos vinculados al espacio contextual percibido.<br>Creación de espacios ligados a la percepción de lo cósmico.<br>El espacio cotidiano como espacio transformable: intervenciones espaciales, instalaciones, escenografías, land art, etc.<br>La creación de obras en diferentes dimensiones y escalas: miniatura, gigantografías, formatos tradicionales y otros. | La reflexión sobre el espacio abordada desde una perspectiva integradora de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales de los estudiantes.<br>El análisis formal de la categoría espacio en las imágenes visuales de referencia, integrando las intenciones expresivas y comunicativas.<br>El reconocimiento de las relaciones entre los elementos constitutivos de los lenguajes visuales (punto, línea, color, textura, etc.) presentes en los diferentes formatos de las producciones visuales de referencia (dibujo, pintura, video, fotografía, animaciones, textiles, instalaciones, publicidades etc.).<br>La reflexión sobre la existencia del espacio cósmico. | la ciudad, los museos, las ferias artesanales, etc.<br>El entorno como medio a explorar en su dimensión estética.<br>El encuentro con artistas y artesanos creadores: plateros, fotógrafos/as, ceramistas, pintores/as, tejedores/as, escultores/as, diseñadores, grabadores, escenógrafos, en diferentes espacios de producción y circuitos de difusión.<br>La reflexión compartida con los pares y con el docente acerca de las cualidades de las producciones que integran y representan el patrimonio visual local, regional y universal.<br>Observación y análisis de las intenciones y los sentidos presentes en las producciones propias y aquellas |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | transparencia, movimiento diagonal, disminución de detalle. | | | de la realidad cultural y social. Lo simbólico en las imágenes ligadas al propio contexto sociocultural. El reconocimiento del espacio desde una visión cosmológica. El acrecentamiento de la conciencia ecológica a través del arte. La cosmovisión de nuestras culturas ancestrales presente en nuestro arte, el sincretismo cultural manifiesto en las ceremonias y rituales: Fogón De San Juan (Fiesta del Santo Patrono e Inti Raymi); Pascua Y Carnaval; Corpachada: Ceremonia a la Pachamama, entre otras. La belleza y la fealdad en sus dimensiones socioculturales. Lo metafórico, lo poético y lo ambiguo del discurso artístico. |
| LA FORMA COMO ELEMENTO QUE INTEGRA Y ESTRUCTURA LA IMAGEN VISUAL | La manifestación de la forma en el entorno cotidiano. Las formas abiertas y cerradas. Las morfologías orgánicas e inorgánicas, regulares e irregulares, planas y volumétricas. La percepción de la forma del propio cuerpo y el de los otros, desde una mirada integradora de las distintas dimensiones del ser. La simetría y asimetría. El ritmo.<br><br>La percepción de la forma en las imágenes mentales: evocadas, fantaseadas, soñadas.<br><br>La forma en las imágenes figurativas y no figurativas.<br><br>La percepción de la forma en las producciones visuales de referencia (imágenes del arte, de la publicidad, del diseño etc.) construidas a partir de los elementos básicos: El punto, la línea, la textura y el color como elementos | La creación de formas que expresen y comuniquen pensamientos, fantasías y sentimientos. El punto, la línea, la textura, el color, el plano, el volumen, como configuradores de la forma. La forma como generadora de ritmo: repetición, alternancia, variación de tamaño, proporción y dirección. La construcción de formas simétricas y asimétricas en imágenes visuales bidimensionales, tridimensionales y virtuales. La creación de composiciones sustentadas en el estudio de la relación figura - fondo (estudios de la Gestalt). La creación de composiciones figurativas y no figurativas o abstractas. De las formas planas a la configuración de formas tridimensionales (cubo, esfera, cono, etc.). La realización de la figura humana a partir | La atribución del sentido al conocimiento de la forma a través del lenguaje verbal. La identificación de los elementos básicos que configuran la forma presentes en el entorno cotidiano y en los distintos espacios de representación. La contrastación de la forma plana y volumétrica en el espacio real y en los espacios bidimensional, tridimensional y virtual. La identificación del ritmo que se crea en la disposición formal de la imagen visual. La contrastación de la figura con el fondo en las imágenes representadas y en los espacios reales. La reflexión sobre las características de las imágenes figurativas y abstractas. La preponderancia que adquieren los elementos del lenguaje visual en las imágenes abstractas o no figurativas. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | generadores de formas.<br>La línea: según su posición en el plano del cuadro; según su forma; según sus cualidades.<br>La estética de la forma humana en las representaciones propias, de los pares, de artistas, de los medios de comunicación (dibujos animados, videojuegos, personajes de cuentos y de películas, etc.)<br>Los estereotipos de la forma humana.<br>La simetría y la asimetría.<br>El ritmo en la imagen.<br>Las alternativas de relación de la figura con el fondo (estudios de la Gestalt). | de una búsqueda intuitiva de la forma.<br>La representación de la figura humana jugando con los estereotipos de las distintas imágenes de referencia: estilo expresionista, estilo clásico, del comic, de la publicidad, de los cuentos fantásticos etc. | | Los espacios de circulación de las diferentes producciones artísticas, convencionales y no convencionales.<br>La producción artística y los medios masivos de comunicación: la imagen televisiva, publicitaria, gráfica, etc.<br>La imagen como testimonio histórico.<br>Diferentes modalidades de composición como cosmovisiones de época.<br>El reconocimiento y la diferenciación de las leyes perceptuales presentes en las imágenes que "consumimos".<br>La imagen contemporánea, hibridación, eclecticismo, borramiento de los límites. |
| **EL COLOR COMO ELEMENTO DE EXPRESION Y CONSTRUC--CION DE IMÁGENES VISUALES** | El color en el entorno real:<br>La sensación visual subjetiva del color en el medio natural y cotidiano.<br>Las variaciones tonales.<br>La luz y la sombra.<br><br>El reconocimiento de las relaciones afectivas y emocionales con el color.<br><br>La percepción del color en las imágenes mentales, evocadas, fantaseadas y soñadas. | La experimentación con el color buscando ampliar los esquemas realizando diferentes tipos de mezclas.<br>La saturación y desaturación del color.<br>La representación de la luz y la sombra en ejercicios con mezclas de colores.<br>El estudio de la relación entre el color y la sensación de temperatura: cálidos y fríos.<br>El ensayo de posibilidades | La atribución del sentido al conocimiento del color a través del lenguaje verbal.<br>La interpretación simbólica y referencial del color en las imágenes visuales de referencia.<br>La observación de las posibilidades expresivas y comunicativas del color.<br>El léxico técnico del color. Dimensiones del | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | La distinción del color en las imágenes de las producciones visuales de referencia.<br>La visión de la relación forma –color.<br>Las variaciones tonales.<br>La luz y la sombra.<br>La relación entre el color y las sensaciones de temperatura: cálidos y fríos.<br>El acromatismo. | expresivas del color en la creación compositiva de la imagen.<br>La aplicación de contrastes y armonías cromáticas.<br>La experimentación con acromáticos: blanco, negro y grises. | color: tinte o matiz, valor, saturación.<br>La dimensión simbólica del color en las producciones propias, de los pares y de las representaciones visuales de referencia.<br>La reflexión sobre la contribución del color al sentido y la intensión de las imágenes visuales.<br>La identificación de los colores armónicos y contrastantes. | |
| **LA TEXTURA COMO ELEMENTO DE CONSTRUCC. DE IMÁGENES VISUALES** | La textura en el entorno real:<br>La percepción de la textura en el medio cotidiano.<br>La identificación de los diferentes rasgos visibles de las superficies de las cosas.<br>La diferenciación perceptual de distintos tipos de texturas táctiles y visuales, naturales y artificiales.<br>La percepción de la textura en las imágenes mentales: evocadas, fantaseadas y soñadas.<br><br>La percepción de la textura en las producciones visuales de referencia, construidas a partir de la asociación de los elementos básicos: | La creación de imágenes con texturas visuales y táctiles<br>La utilización de medios digitales para plasmar texturas visuales.<br>La utilización de las texturas como medio de expresión y comunicación de pensamientos, fantasías y sentimientos.<br>La experimentación con diferentes materiales naturales y artificiales para crear texturas a partir de la asociación de los elementos básicos: agrupamiento de puntos, tramas lineales, variaciones del color y las asociaciones entre estos. | La atribución del sentido al conocimiento de la textura a través del lenguaje verbal.<br>La observación y descripción de las texturas como la característica de las superficies de las cosas.<br>La vinculación existente entre las texturas percibidas naturales y artificiales.<br>La reflexión acerca de las posibilidades expresivas y compositivas de las texturas visuales y táctiles. | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | agrupamiento de puntos, tramas lineales, variaciones del color y asociaciones entre estos. | | | |

**Orientaciones para la enseñanza**

En concordancia con los lineamientos que promueve la transformación educativa en la escuela primaria y siguiendo el planteo de la fundamentación, vemos que el presente Diseño Curricular expresa un cambio de mirada respecto de la materia "Artes Plásticas", que a partir de ahora se denomina "Artes Visuales".

Para integrar este nuevo enfoque epistemológico, es necesario el replanteo de la didáctica específica, la cual busca ablandar la mirada para reinterpretar nuestro rol como docentes de arte y repensar el tema de la construcción del conocimiento artístico visual hacia un lugar de mayor significancia para el estudiante, desde una perspectiva individual y social.

Sabemos lo difícil que es realizar cualquier modificación en la rutina escolar, por eso probablemente haya que comenzar con algunos gestos, que aunque puedan parecer pequeños irán transformando las percepciones de quienes habitamos estas instituciones, contribuyendo a que sean espacios que contengan a todos, y que nos inviten a acrecentar el conocimiento del mundo que compartimos.

En tal sentido, se propone considerar la importancia de la disposición del espacio del aula para el desarrollo de las tareas. Ya se ha dicho muchas veces que el modelo de organización del aula, que persiste en casi todas las escuelas, con los bancos en fila y los niños mirándose la nuca, interfiere con el buen desarrollo de los aprendizajes. Entonces movamos los bancos, hagamos que los niños se miren entre sí cuando hablan; que reconozcan y expresen lo que les pasa, lo que sienten, lo que piensan, que aprendan a escucharse las opiniones; de esta manera, vamos a ayudarles a construir conocimientos, integrando y desarrollando un criterio propio. Mucho se ha dicho acerca de que el rol docente ya no es más el del único poseedor del conocimiento en el aula. Entonces, soltemos definitivamente ese imperativo que tal vez fue importante en otro tiempo, pero que hoy ya no nos sirve y seamos ese docente que guía a los estudiantes en sus procesos de búsquedas y construcción de conocimientos, los ayudemos a que descubran y se sorprendan. El rol docente no exige predecir los resultados de aprendizajes de los estudiantes sino acompañar estos desarrollos. Los procesos de verbalización y explicitación desarrollan la conciencia, dan cuenta de lo que se sabe y lo que falta por aprender y de las distintas maneras de entender las cosas. El relevamiento de esta información es valioso para todos, tanto para alumnos como para docentes.

Compartamos la rueda, expresemos nuestras dudas y desconocimientos. Ubicarnos a la par y admitir que hay cosas que no sabemos, no nos va a quitar autoridad como docentes; y sí puede brindar a los niños mayor confianza para que ellos expresen también sus dudas, sus opiniones, reflexiones y análisis, lo cual es clave a los fines de evaluar y ajustar las propuestas de enseñanza.

Sabemos que este abordaje ya es para muchos docentes un desafío cotidiano, entonces es indispensable avanzar armando equipos de trabajo cada vez más inclusivos que afiancen esta nueva mirada, para sanar los vínculos en la escuela.

En otro orden, es importante tener presente que las artes visuales, o dicho con mayor amplitud y precisión, las producciones visuales de referencia (artísticas, de diseño, publicitarias, etc.) abren muchas puertas de acceso al conocimiento, una de ellas, muy importante, es la comprensión de la metáfora, lo ambiguo y polisémico, como lo propio de estos discursos que es necesario que los estudiantes sepan distinguir desde pequeños.

Respecto de los contenidos, en la disposición que presenta el cuadro, se visibilizan los procesos de apropiación del conocimiento de los lenguajes visuales que deben realizar los estudiantes: percepción, producción, análisis y contextualización. Si bien los mismos se separan para la explicitación teórica, en la práctica deberán enseñarse de manera articulada, considerando aconsejable, partir de experiencias de producción que involucren la reflexión del propio proceso, para acceder desde lo vivencial del alumno, al análisis contextual socio-histórico y cultural. También es importante tener en cuenta para el abordaje de la imagen, que naturalmente los discursos, incluidos los visuales, se perciben como totalidades y no como suma de fragmentos, es así que el estudio de la imagen deberá realizarse desde la totalidad hacia las partes y no desde los elementos hacia la totalidad.

Cabe mencionar los distintos modos de acción que deben seguir siendo ejercitados en los diferentes años de cursada, cada vez con un planteo de dificultad creciente y procurando una mayor profundidad en el análisis, estos son: aplastar, amasar, estirar, plegar, modelar, ahuecar, superponer, pegar, calar, cortar, rasgar, seccionar, dibujar, pintar entre otros que requieran para el desarrollo creativo, con las técnicas materiales, soportes y formatos propios de las producciones visuales.

También es muy importante desde lo metodológico, ejercitar el trabajo grupal, para que cada estudiante aprenda a reconocer sus potencialidades y trabajar sobre sus debilidades en las relaciones sociales. Estas actividades pueden darse en el marco de proyectos que integren la dimensión comunitaria, otro aspecto relevante en la planificación de la educación artística visual, que no representa ninguna novedad en el discurso del currículum, pero que sigue estando bastante ausente en las prácticas específicas. Para poder trascender la dimensión teórica y llegar a la acción es necesario que los propios docentes, que todavía no lo hicieran, tomen conciencia de la relevancia de estas experiencias para los alumnos y lo estimulante que puede ser también para ellos, romper

con la rutina escolar y arbitrar los medios, contagiando voluntades de colegas, del equipo de gestión, de los padres vecinos, y de quien sea necesario, para ayudarnos a concretar estas prácticas pedagógicas.

Finalmente, cabe recordar que, para que una propuesta de enseñanza tenga sentido debe realizarse considerando cada contexto y cada grupo de niños y niñas en a particular.

**Orientaciones para la evaluación.**

Para guiarnos en el tema de la evaluación, vale pensarla en total correspondencia con la propuesta curricular que venimos desarrollando. Cabe mencionar que todavía en las escuelas coexisten diferentes imperativos que tensionan con las concepciones actuales que aquí se plantean. En tal sentido, será necesario que los docentes del área, socialicen estos criterios para ir generando coherencia y consenso como equipo, en los procesos de evaluación de los estudiantes.

Considerando que planteamos la enseñanza y el aprendizaje como procesos complejos y multidimensionales, que involucran los diferentes planos del sujeto, lo físico, lo psíquico, lo emocional y lo social, en relación con las distintas variables contextuales, debemos tener en cuenta estas mismas dimensiones para concebir y poner en práctica los procesos evaluativos. En tal sentido, toma relevancia la evaluación cualitativa que se corre del lugar de escala lineal y valora las etapas de apropiación del conocimiento artístico que realizan los alumnos desde esta mirada multidimensional.

Los docentes de arte sabemos de la preponderancia que tiene la dimensión emocional en los procesos de producción artística; más aún, si se piensa en las etapas del desarrollo por las que transitan nuestros estudiantes en la escuela primaria. Es así que debemos tener plena conciencia de la magnitud que tienen las apreciaciones y valoraciones que hacemos, para cuidar a nuestros niños y fomentar el desarrollo de su autoestima.

Partiendo de esta intensión de cuidar a los niños en su evolución, también es importante la manera en que formulamos las consignas de trabajo. Favorece que las mismas se construyan considerando dos sentidos: por un lado, que ancle la tarea en el desarrollo específico de un contenido, teniendo en cuenta los procesos de apropiación que especifica el cuadro, y por otro, que habilite a los estudiantes en sus procesos de indagaciones personales y/o grupales y en el desarrollo de la creatividad; por ejemplo, un contenido podría ser “la temperatura del color” y la consigna de trabajo: crear una imagen bidimensional considerando el efecto de espacialidad del color producido por el fenómeno de temperatura.

Se podrían proponer también técnicas, materiales y soportes específicos, siempre teniendo en cuenta que exista un espacio donde el estudiante pueda desplegar la creatividad, que en este caso sería el “qué” componer. También podríamos apoyar la consigna en el “qué”, por ejemplo,

desarrollar el contenido volumen en la tridimensión a partir de plantear la actividad de: creación de un títere, guiando, pero no de manera determinante, con ciertas pautas sobre los materiales y las técnicas. Entonces la apertura en la consigna estará dada en la elección de los materiales ligados con la técnica y la estética del personaje que el estudiante elija. Puntualizando desde esta lógica, para guiar a los alumnos en el proceso de apropiación de la representación de la figura humana, el docente deberá ser meticuloso en la elaboración de las propuestas de trabajo, dejando suficiente espacio para las búsquedas personales a nivel de la forma y las estéticas, considerando la relevancia de los aspectos subjetivos y madurativos que entran en juego en el desarrollo de este aprendizaje.

Ahora bien, lo que deberá evaluarse siempre, es el nivel de desarrollo de la consigna, y no si el producto final, estético o reflexivo, es del gusto o coincide con la opinión del docente. Es necesario considerar este principio básico, aunque pueda parecer elemental u obvio, porque el hacer valoraciones desde lugares subjetivos, basados en los estereotipos o gustos estéticos propios del docente, interfiere de manera negativa, limitando los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Otro aspecto relevante de la evaluación en general y artística en particular, es lo que puede aportar al desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Para avanzar en este objetivo, debemos otorgarles la posibilidad de reflexionar sobre sus propios aprendizajes, realizando autoevaluación y coevaluación de sus procesos, ayudándoles a registrar sus aciertos y dificultades a través del diálogo, la reflexión y el análisis. Transformando las ideas que sancionan el error, para concebirlo como parte de los procesos de aprendizajes y como posibilidad para desarrollar conocimientos significativos, alivianando el peso que tradicionalmente se le otorga a las instancias evaluativas.

El tema de la evaluación, al igual que los otros apartados del presente Diseño Curricular de Educación Artística Visual, no se cierra aquí. La idea es que este texto sirva de disparador para que cada docente y equipo de docentes, siga problematizando sobre las temáticas planteadas, ya que en la contextualización y en la re significación que realicen, es donde cobrará el real sentido.

**Bibliografía**

Vigotski, Lev Semionovich, Imaginación y arte en la infancia. Madrid, Akal, 1982 (1930) tipoGráfica. Revista de diseño, Nº 4. Buenos Aires, mayo de 1988.

Schnaith, Nelly, “Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual”, enSagol, C. (s.f.). Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. Recuperado de http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=116227

Sagol, C. (2010). Netbooks en el aula. Introducción al Modelo 1 a 1 e ideas para trabajar en clase. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

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.

Pastoureau, Michel y Simonnet, Dominique, Breve historia de los colores. Barcelona, Paidós, 2006.

Pacheco, M. (2007). De lo moderno a lo contemporáneo, tránsitos del arte argentino 1958-1965. En AA.VV. Escritos de vanguardia. Buenos Aires: Fundación Espigas. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/38245475/Pacheco-De-Lo-Moderno-a-Lo-Contemporaneo

Mirzoeff, Nicholas, Una introducción a la cultura visual. Barcelona, Paidós, 2003 (1999). Ortiz, Renato, Taquigrafiando lo social. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Merleau-Ponty, Maurice, El mundo de la percepción. Siete conferencias. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003 (1948).

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.

La Ferla, J. (s.f.). Serie Ideas y Obras. Buenos Aires: Espacio Fundación Telefónica. Video de 17 minutos, Jorge La Ferla (curador, docente e investigador en medios audiovisuales) explica la historia, lenguaje y desarrollo del videoarte en la Argentina desde su surgimiento hasta nuestros días. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=xu27ihDxtzc

Joly, Martine, La imagen fija. Buenos Aires, La Marca, 1994.

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.

Habermas, Jürgen, Fragmentos filosóficos-teológicos. Madrid, Trotta, 1999. Hargreaves, David J. (dir.), Infancia y educación artística. Madrid, Morata, 1991 (1989).

Gauthier, Guy, Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido. Madrid, Cátedra, 1986. Gombrich, Ernst, Arte e ilusión. Barcelona, Gustavo Gili, 1959.

Gasparini, M. (dir.) (2012). La evaluación plástica-visual en el nivel secundario, Proyecto de investigación de la Escuela de Artes Visuales Antonio Berni, Gral. San Martín, subsidio de INFD

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/58826318/La-Educacion-en-El-Arte-Posmoderno-Arthur-Efland-y-Otros

Efland, A. (1990). Una historia de la educación en el arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Buenos Aires: Paidós 2002.[GL1]

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).

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.

Dondis, Donis A., La sintaxis de la imagen. Barcelona, Gustavo Gili, 1997 (1976). Eco, Umberto, Los límites de la interpretación. Barcelona, Lumen, 1992 (1990).

DGCyE, Dirección de Educación Artística, Pre Diseño Curricular para la educación secundaria 2º. La Plata, 2007.

Debray, Régis, Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona, Paidós, 1992.

Danto, Arthur C. Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Barcelona, Paidós, 1999 (1997).

Consejo Federal de Educación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Camintzer, L. (2013). Arte y pedagogía. Conferencia en el Salón de Honor de Casa Central UC. Recuperado de http://www.galeriamacchina.cl/texto-de-la-conferencia-de-luis-camnitzer/

Burbules, N. (s.f.). El aprendizaje ubicuo. Recuperado de http://recursos.educ.ar/aprendizajeabierto/1046/aprendizaje-con-dispositivos-moviles-2/contenidos/02-el-aprendiazaje-ubicuo/

Burbules, N. (s.f.). ¿Otra mirada sobre las TIC? Recuperado de http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/otra_mirada_sobre_tic.html

Berger, John, Modos de ver. Barcelona, Gustavo Gili, 2000 (1972).

Belinche, Daniel y Larrègle, María Elena, Apuntes sobre apreciación musical. La Plata, Edulp, 2006. Benjamín, Walter, Discursos interrumpidos I. Madrid, Taurus, 1973.

Arnheim, Rudolf, Arte y percepción visual. Madrid, Alianza, 1979 (1954). Aumont, Jacques, La imagen. Barcelona, Paidós, 1992 (1990).

Alonso, R. (abril, 2005). Arte y tecnología en Argentina: los primeros años. Leonardo Electronic Almanac, 13, 4. Recuperado de http://www.roalonso.net/es/pdf/arte_y_tec/leonardo.pdf

Agirre Arriaga, Imanol, Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona, Octaedro/EUB, 2005 (2000).

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Los Libros de la Catarata.

AA.VV. (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Artística. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Introducción al análisis de la imagen. Buenos Aires, La Marca, 1993. Kandinsky, Vassily, Punto y línea sobre el plano. Barcelona, Seix Barral, 1988 (1923).

El arte y la creación de la mente. Barcelona, Paidós, 2002.

Educación y cultura visual. Barcelona, Octaedro, 2000. Jiménez, José, Imágenes del hombre. Madrid, Tecnos, 1986.

Dirección de Educación Artística, Enseñanza de la Plástica en el sistema educativo. La Plata, 2000.

Dirección de Educación Artística, Educación artística en el sistema educativo. La Plata, 2000.

Dirección de Educación Artística, Documento Curricular B1. La Plata, 2000.

De lo espiritual en el arte. Barcelona, Labor, 1992 (1912).

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.

# TEATRO

# TEATRO

## 1- FUNDAMENTACION.

### 1.1. Perspectiva Epistemológica

En el marco de la Ley de Educación 26.206, el arte, se presenta como un área de singular relevancia en tanto aporta a la formación de sujetos situados en el contexto, críticos e interpretantes, capaces de operar en la realidad y transformarla liberándose de las referencias de sus propias realidades para proyectar y (re)crear su mundo.

El lenguaje teatral, construye en la escuela, un escenario generador de experiencias personales y grupales que atraviesan diversos modos de acción y etapas de producción que posibilitan la construcción del pensamiento estético – artístico, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el concepto de otredad hacia una mirada inclusiva, la conciencia del contexto, la cultura y el arte en particular con sus circuitos y protagonistas, y la competencia para asignar/revelar múltiples interpretaciones.

El desarrollo curricular del TEATRO en la escuela primaria debiera alcanzar la comprensión de aspectos vitales del lenguaje, acorde a la edad de los alumnos, que habilitan un amplio campo de trabajo, destacándose:

El juego dramático, jugar a "como sí", sin conciencia de la tecnicidad del lenguaje, en un espacio que se renueva permanentemente sin público. Es una representación que se vale de la espontaneidad y la imaginación, que se recrea con los aportes e ideas de todos sin límites temporales o espaciales.

"El Juego se articula, como una compensación imaginativa de los razonamientos, experiencias y afectos, y como el soporte fundamental, que devela y expresa la naturaleza íntima de todas las personas.

Entre los cinco y siete años de edad, la capacidad lúdica se denomina Juego Dirigido, y ocurre cuando el niño/a permite que una tercera persona intervenga su juego, lo oriente y lo ayude a adquirir conciencia de lo ejecutado para poder reiterarlo. Aquí es donde nace la capacidad de

creación artística consciente, porque es aquí donde visualizamos por primera vez la diferencia entre realidad y fantasía. El Juego Dramático (7 a 9 años), se reconoce porque el niño/a ya tiene la facultad de imitar y reproducir la realidad y se presenta como una práctica colectiva que reúne al grupo que improvisa a partir de un tema.

En la Etapa determinada por el paso a la pubertad, continúa el Juego Dramático (9 a 12 años) en donde aparece la capacidad consciente de expresar temas pertinentes a la edad y el concepto de personificar, más cercano a lo propiamente teatral" (En Artículo: PEDAGOGIA TEATRAL: METODOLOGIA ACTIVA EN EL AULA Facultad de Artes | Pontificia Universidad Católica de Chile)

_ La ficcionalidad, concebir que la historia que se protagoniza en escena no es propia pero se puede disfrutar. Es necesario "desconectar" a los alumnos de los personajes, hablar de los acontecimientos ficticios y de lo que experimentaron en la acción dramática.

_ El proceso creativo, que hay etapas para la producción de una obra en las que se construye un sentido desde la exploración y la experimentación, se investiga y sensibiliza para comprender la puesta y representar un personaje, para diseñar un recurso o seleccionar música, se promueve la creación compartida, se ensaya, se recrea lo ensayado y finalmente se pone en escena.

_ La puesta en escena, integrar diversas acciones para el montaje de una obra, como la selección de la historia, la actuación y el diseño y puesta de recursos técnicos (música/sonido, escenografía, vestuario, maquillaje, etc.) que permite la articulación de otros lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías.

_Los roles escénicos, asumir la responsabilidad de desempeñar un rol como actor o como productor implica un ejercicio de autonomía interesante. Cada alumno tendrá que aprender su función en la escena y accionar en tiempo y forma. Aquí se pone en juego la solidaridad escénica y el concepto de grupo que permite apuntalar al compañero y comprender las capacidades y potenciales de cada integrante.

_ La expectación, saber que otro nos mira como protagonistas de la acción y que por ello debemos "actuar". Comprender que el aplauso es una retribución por la tarea realizada.

_ La formación de espectadores, observar es una forma de asimilar el concepto de teatralidad y entender “las reglas del juego” tanto para el rol de actor como para el de público. Es el medio también, para comprender que “hacer teatro” es una forma de trabajar tan honesta, formal y correcta como cualquier oficio o profesión que requiere de formación y preparación.

_ La dramaturgia y la lectura, escribir obras o secuenciar una historia, poniendo en juego las reglas del lenguaje escrito, comprendiendo básicamente la macroestructura del texto dramático. Es un excelente activador de la lectura por placer que propicia el análisis crítico, la reescritura, la oralidad. Además, a través de las múltiples lecturas de obras dramáticas se diversifican las temáticas, los enfoques de la realidad, los héroes y antihéroes, convirtiéndose en lo que realmente es, un espejo de las múltiples realidades que nos rodean.

_ Las manifestaciones teatrales como los títeres, el clown, el teatro de sombras, el teatro callejero entre otras, reconocer que hay múltiples formas de hacer teatro y que cada una de ellas posee un código propio. Es importante explorar y experimentar tanto desde la expectación como desde la práctica real y concreta.

**1.2. Relevancia de su enseñanza en la escuela primaria.**

Cuando reflexionamos acerca del Teatro en la escuela primaria, debemos comprender principalmente, que “hacer teatro”, no es sinónimo exclusivo de actuar en escena frente a un público. Debemos advertir la multiplicidad de acciones, tareas y roles que implica este arte y descartar el lugar asignado a esta disciplina como productora de obras para los actos.

En este punto debemos entender que poner en escena una obra implica necesariamente un proceso de creación que tienen sus propios tiempos y sobrepasa la simple repetición de un diálogo, porque el objetivo es asignarle un sentido a cada representación, a cada personaje, a cada elemento de la puesta.

En esta etapa del desarrollo del niño es fundamental que acumule experiencias de expectación de las manifestaciones artísticas, desarrollando competencias para la observación

interpretativa y reflexiva, la percepción estética y la valoración del patrimonio cultural de local, regional, nacional y universal. Ver teatro, implica además, reconocer los circuitos de producción, los espacios convencionales y los que se adaptan para la puesta en escena, las producciones y artistas de su ciudad y provincia. Sentarse como público, implica también hábitos de atención, escucha y observación, respeto por las reglas y medidas de seguridad de sala y del propio espectáculo, valoración del trabajo de los artistas y comprensión del arte dramático como un trabajo.

En otro aspecto, el teatro le permite al niño asumir distintos roles y funciones, ya en la clase, ya en la producción. Cada rol, da lugar a que cada uno se "acomode" en este hacer teatro según sus posibilidades, expectativas, estados anímicos o físicos. En su campo espectacular, la puesta en escena, es productora de múltiples acciones que involucran a todo el grupo ya que la representación teatral necesita no solo actores sino también escritores, escenógrafos, maquilladores, musicalizadores, y hasta promotores. En realidad, pensado así, aquí es donde se ponen en juego las capacidades y posibilidades de cada persona porque para cada una hay un lugar en la producción.

Cabe reflexionar ahora sobre el teatro y su función terapéutica. El niño tanto como público o protagonista, se transforma, se evade, se reconstruye a través de las obras o los juegos teatrales. Encuentra, en ese proceso creativo, un espacio para la libertad de ser y sentir dejando atrás todo lo que lo condiciona personal y socialmente; en realidad, la experiencia artística, es una comunión cuerpo-mente- espíritu que "hace bien". El alumno/a se nutre de mensajes, se resignifica, se abstrae de la realidad, cuenta lo que ve y siente, explora sus emociones y percepciones, conjuga lo bello del arte con su historia, la del barrio, la ciudad y su provincia y entonces experimenta el placer de lo imaginativo, de lo ficcional elevándose a otros mundos, resignificando la realidad, animándose a transformar su presente.

En su aspecto socioafectivo, el teatro posibilita el encuentro y la comunión del grupo donde es necesario conocer al otro, dialogar, lograr acuerdos, plantear temas y debatirlos. El niño, que está iniciando sus primeras relaciones interpersonales fuera del seno familiar, encuentra en la clase de teatro, una excusa para acercarse a sus pares y aprender que lo que lo diferencia del otro es lo que lo hace particular y por ende debe aceptar y valorar sus potenciales expresivos-

comunicativos, sus dichos, sus logros estéticos y sus ideas. Accionar en grupo es determinante para producir obras, entrando en juego aquí el valor de la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la toma de decisiones democrática, entre otros tantos valores que repercutirán en todas las relaciones sociales que el niño protagonice dentro y fuera de la escuela.

Para finalizar, debemos destacar que el arte escénico, se presenta como un lenguaje integrador por excelencia por cuanto funde en sus producciones elementos de otros lenguajes artísticos y nuevas tecnologías permitiendo articular saberes teóricos y prácticos. Más allá de la postura histórica respecto a las artes como apoyo de las asignaturas centrales, el teatro al igual que los otros lenguajes artísticos, asume un rol tan único y especial como cualquier área o espacio curricular pero abre un diálogo para la transversalidad de contenidos o temas, deviniendo en una lógica articulación interdisciplinar que propicia la adquisición de saberes mediante la construcción significativa del conocimiento.

**OBJETIVOS GENERALES**

- Identificar y organizar los elementos del lenguaje teatral, en situaciones dramáticas, creadas a partir de temas propuestos por el/ la docente o el grupo, representando distintos puntos de vista;

- Diferenciar progresivamente el espacio y tiempo de ficción del real, a partir de la exploración y la reflexión de las prácticas teatrales;

- Explorar las posibilidades del movimiento, el ritmo, el gesto, las actitudes corporales, los sonidos, la voz, para la paulatina producción de sentido y significación dentro del juego dramático;

- Indagar/Distinguir distintas formas y técnicas teatrales: teatro callejero, de títeres, de objetos, de máscaras, sombras, pantomima, murga, circo, teatro-danza;

- Construir vínculos de solidaridad y respeto, compartiendo actividades lúdicas- dramáticas que favorezcan el entramado grupal y la exploración/valoración de las propias posibilidades expresivas y de los pares.

- Adquirir paulatinamente competencias para la lectura, interpretación y recreación de textos teatrales,

- Reconocer los distintos componentes de la producción teatral, ejerciendo roles y funciones o mediante la observación de producciones artísticas para la comprensión de la producción teatral como resultado del trabajo compartido que construye sentido.

- Observar y disfrutar espectáculos teatrales de distintos tipos, del ámbito local y/o lejano, en forma directa y/o a través de soportes tecnológicos, para la construcción de valores éticos/ estéticos y la contextualización sociocultural- histórica de las producciones;

- Conocer y valorar las relaciones del teatro con los otros lenguajes artísticos para aplicarlos en producciones grupales, para la construcción de una mirada integral del arte,

- Reconocer/ explorar/ integrar los elementos de los lenguajes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las diversas prácticas dramáticas;

- Reconocer diferentes tipos de expresiones artísticas locales y regionales, el legado histórico del teatro en la provincia y sus espacios culturales, para la valoración de su patrimonio cultural y de las múltiples manifestaciones de su cultura;

**3- CONTENIDOS**.

**3.1. Criterios, selección y secuenciación**

Los criterios de selección y organización de contenidos responden a la propuesta de los NAP de Educación Primaria del Ministerio de la Nación.

Los tres ejes proporcionan una mirada amplia del lenguaje teatral respecto a los elementos propios del teatro, la exploración del cuerpo y la voz, la contextualización, la crítica y valoración estética, la producción de sentidos y la construcción de la identidad y la cultura.

La selección temática propicia la articulación con otros lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

La regionalización del diseño curricular promueve el reconocimiento del acervo cultural de la provincia y la región en cuanto a producciones teatrales, sus protagonistas, dramaturgia y espacios culturales.

**CONTENIDOS PARA EL PRIMER CICLO**:

| **UNIDAD PEDAGÓGICA** | | **3° GRADO** |
|---|---|---|
| **1°GRADO** | **2° GRADO** | |
| **Eje 1: EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE TEATRAL**<br>**El reconocimiento de los elementos (acción, personaje, conflicto, entorno, argumento / historia) que componen el lenguaje teatral.** | | |
| Los elementos en el juego dramático.<br>Roles dentro del juego teatral: actor, espectador.<br>El espacio y tiempo de ficción y real, a partir de la exploración del "como si".<br>Las acciones cotidianas.<br>Distintas formas teatrales: teatro de títeres, de objetos u otros. | Los elementos del lenguaje, en el juego teatral.<br>Roles dentro del juego teatral: actor, espectador.<br>Espacio y tiempo de ficción del real, a partir de la ejercitación del "como si".<br>Distintas formas teatrales: teatro de títeres, de objetos, de máscaras, sombras u otros. | Los elementos del lenguaje teatral, en situaciones dramáticas creadas a partir de temas propuestos por el/ la docente o el grupo, representando distintos puntos de vista.<br>Los roles dentro del juego teatral: actor, espectador.<br>Distinción de distintas formas y técnicas teatrales: teatro de títeres, de objetos, de máscaras, sombras, pantomima, siluetas u otros |
| **Eje 2:EN RELACIÓN CON LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL**<br>**El reconocimiento de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y la voz, como instrumentos del lenguaje teatral.** | | |
| Las posibilidades del movimiento, el ritmo, el gesto, las actitudes corporales, los sonidos, la | Las propias posibilidades expresivas, y las de los demás. | La experimentación de nuevas posibilidades del movimiento y la expresión respetando a sus |

| | | |
|---|---|---|
| voz, para la paulatina producción de sentido y significación dentro del juego dramático.<br>La exploración del cuerpo y el espacio.<br>Juegos de comunicación no verbal, que promuevan la superación de estereotipias.<br>Producción de juegos de comunicación no verbal y verbal, que promuevan la superación de estereotipos.<br>Los elementos del lenguaje en el juego dramático<br>Los proyectos teatrales colectivos<br>La atención, la observación, la imaginación y la percepción, en propuestas con y sin objetos.<br>La construcción de vínculos de solidaridad y respeto, compartiendo actividades lúdicas-dramáticas que favorezcan el entramado grupal. | Las distintas posibilidades del movimiento, el ritmo, el gesto, las actitudes corporales, los sonidos, la voz, la palabra, para la producción paulatina de sentido y significación dentro del juego teatral.<br>Producción de juegos de comunicación no verbal y verbal, que promuevan la superación de estereotipos, a partir del gesto, la palabra y/o textos literarios.<br>El juego teatral en pequeños grupos, a partir de propuestas dirigido.<br>Los proyectos teatrales grupales y colectivos.<br>La atención, la observación, la imaginación y la percepción, en propuestas con y sin objetos.<br>La forma dialogada entre personajes reales o imaginarios.<br>La construcción de vínculos de solidaridad y respeto, compartiendo actividades lúdico - teatrales que favorezcan la conformación grupal. | pares, y vinculando el propio movimiento al de los demás.<br>La dicción y el volumen en juegos vocales, ampliando el uso y el sentido de la palabra.<br>La producción de juegos de comunicación verbal y no verbal, que promuevan el desarrollo de la creatividad.<br>La participación en proyectos teatrales grupales y colectivos con sentido inclusivo y cooperativo.<br>El juego teatral en pequeños grupos, a partir de propuestas dirigido, que contribuyan a ampliar progresivamente su mundo simbólico y su capacidad de representación teatral.<br>Los diversos espacios escénicos en la producción de representaciones teatrales breves.<br>Creación grupal de situaciones dramáticas y teatrales, ejercitando la atención, la observación, la imaginación y la percepción, en propuestas con y sin objetos.<br>La exploración de diferentes resoluciones a conflictos dramáticos.<br>Las distintas relaciones entre diferentes personajes creados. |
| **Eje 3: EN RELACION CON LA CONSTRUCCION DE IDENTIDAD Y CULTURA**<br>**La participación, el conocimiento y la valoración de manifestaciones teatrales.** | | |

| | | |
|---|---|---|
| El disfrute de espectáculos teatrales de distintos tipos, del ámbito local y/o lejano, en forma directa y/o a través de soportes tecnológicos.<br>La reflexión y manifestación, través de diversos medios expresivos, de su opinión personal valorando su percepción. | El disfrute de espectáculos teatrales de distintos tipos, del ámbito local y/o lejano, dentro y/o fuera de la escuela.<br>El contexto regional, y los diversos espacios en donde se realiza el hecho teatral: teatro, auditorio, espacio abierto, centro cultural u otros.<br>La reflexión y manifestación de su opinión personal, teniendo en cuenta su percepción y algunos criterios de apreciación acordados previamente con el / la docente y sus pares. | El disfrute de espectáculos teatrales de distintos tipos, del ámbito local y/o remoto, dentro y/o fuera de la escuela.<br>El espacio en donde se realiza el hecho teatral: los diversos ámbitos de producción y sus artistas/ trabajadores.<br>La construcción y enunciación de su opinión personal, teniendo en cuenta su percepción y criterios de apreciación construidos previamente.<br><br>El reconocimiento de relaciones entre el lenguaje teatral, las nuevas tecnologías, el lenguaje cinematográfico y/o los medios masivos de comunicación.<br>El lenguaje teatral y la expresión corporal |

**CONTENIDOS PARA SEGUNDO CICLO:**

| 4° GRADO | 5° GRADO | 6° GRADO |
|---|---|---|
| **Eje 1: EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS Y LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL*:* La construcción de conocimiento en procesos de producción.** | | |
| Las distintas calidades de movimientos (tiempo, espacio, energía) a través de juegos corporales, valorando las posibilidades de su cuerpo y las de los otros.<br>Las posibilidades expresivas del cuerpo, a partir de la transformación del espacio, de los objetos y de la exploración del gesto para la construcción de ficcionalidades.<br>El uso de la voz y la oralidad en la producción de diversas sonoridades y múltiples sentidos.<br>Los elementos de la estructura dramática en el juego dramático.<br>La lectura de textos dramáticos.<br>La acción como generadora y transformadora del espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales.<br>Los elementos de la construcción escénica (sonoros, coreográficos, lumínicos, escenográficos, de vestuario, de maquillaje, y otros) que forman parte del discurso teatral.<br>Los elementos del lenguaje teatral en el circo.<br>La atención, la observación, la escucha y la concentración, para la progresiva lectura de las producciones simbólicas y de la realidad. | Las distintas calidades de movimientos (tiempo, espacio, energía) a través de juegos corporales, valorando las posibilidades de su cuerpo y las de los otros.<br>Las posibilidades expresivas del cuerpo, a partir de la transformación del espacio, de los objetos y de la exploración del gesto para la construcción de ficcionalidades.<br>El uso de la voz y la oralidad en la producción de diversas sonoridades y múltiples sentidos.<br>El conocimiento y la organización de los elementos de la estructura dramática,<br>a través de la exploración de diferentes roles, la resolución de conflictos, las diversas secuencias de acción, la creación de entornos de ficción y la improvisación de diálogos.<br>La lectura y análisis de textos dramáticos.<br>Iniciación a la dramaturgia<br>La acción como generadora y transformadora del espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales, a partir de improvisaciones.<br>Los usos de las posibilidades simbólicas de los elementos de la construcción escénica (sonoros, coreográficos, lumínicos, escenográficos, de vestuario, de maquillaje, y otros). | Las distintas calidades de movimientos (tiempo, espacio, energía) a través de juegos corporales, valorando las posibilidades de su cuerpo y las de los otros.<br>La utilización del gesto, el espacio y los objetos para la gradual codificación teatral.<br>El uso de la palabra con diferentes parámetros vocales, explorando distintos registros sonoros para la producción de múltiples sentidos, en diversas situaciones de enunciación.<br>La organización de elementos de la estructura dramática en: la improvisación y la producción de creaciones colectivas.<br>La lectura, análisis y adaptación de textos dramáticos.<br>Iniciación a la dramaturgia.<br>La acción como generadora y transformadora del espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales, en la improvisación de secuencias dramáticas, en creaciones colectivas y en el abordaje de diferentes textos.<br>Reconocimiento y selección de los elementos de la construcción escénica (sonoros, coreográficos, lumínicos, escenográficos, de vestuario, de maquillaje, y otros). |

| | | |
|---|---|---|
| Reconocimiento de los elementos de la construcción escénica en las producciones teatrales descubriendo sus posibilidades simbólicas.<br>El fortalecimiento de vínculos de confianza, respeto y solidaridad, acordando pautas de trabajo. | La organización de situaciones teatrales.<br>La creación de situaciones dramáticas a partir de sus experiencias, temáticas de su interés, diversos tipos de textos, elementos de la construcción escénica y/ o recursos vinculados a las tecnologías de la información y comunicación.<br>Las posibilidades simbólicas del teatro callejero.<br>El caso de la murga y el lenguaje teatral.<br>La construcción de conocimiento a partir de la recepción (apreciación, percepción, análisis, crítica) en los procesos de producción teatral y observación de espectáculos.<br>Los elementos de otros lenguajes y de nuevas tecnologías en el tratamiento del sonido, la luz, la escenografía y demás recursos técnicos del lenguaje teatral.<br>El fortalecimiento de vínculos de confianza, respeto y solidaridad, acordando pautas de trabajo. | Construcción colectiva de escenas y/u obras de teatro breves, vinculadas con temáticas de su interés, a partir de distintos recursos y elementos.<br>El lenguaje teatral y la producción televisiva y cinematográfica. Exploración e integración de los elementos.<br>La construcción de conocimiento a partir de la recepción (apreciación, percepción, análisis, crítica) en los procesos de producción teatral y observación de espectáculos.<br>La participación responsablemente y con sentido inclusivo y cooperativo valorando sus posibilidades creativas y las de sus pares, asumiendo distintos roles en la producción teatral. |
| **Eje2: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA**<br>**La participación y la valoración de manifestaciones teatrales en el contexto** | | |
| Los distintos trabajadores teatrales (actores, directores, asistentes, dramaturgos, diseñadores, escenógrafos, bailarines, músicos, cantantes; técnicos: iluminadores, | Elencos estables en Catamarca.<br>Historia del Teatro en Catamarca, de actores y obras. | El teatro comunitario en Catamarca, hacia la construcción de la identidad social.<br>Grupos teatrales independientes, nuevos espacios escénicos. |

| | | |
|---|---|---|
| sonidistas, maquilladores, vestuaristas y otros) y la especificidad de sus roles.<br><br>El Cine Teatro Catamarca. El edificio. La Historia.<br>Otras salas teatrales de Catamarca.<br><br>El teatro y su relación con el lenguaje de la danza.<br><br>Los valores éticos y estéticos producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.<br><br>El análisis de las manifestaciones artísticas dentro y/o fuera de la escuela para la apropiación de criterios de valoración. | Autores dramáticos catamarqueños y del NOA del siglo XX<br><br>El teatro y su relación con el lenguaje musical y el lenguaje plástico- visual.<br><br>Los valores éticos y estéticos producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.<br><br>El análisis de las manifestaciones artísticas dentro y/o fuera de la escuela para la apropiación de criterios de valoración. | Autores dramáticos catamarqueños y del NOA contemporáneos.<br><br>El teatro y la integración de los lenguajes artísticos en la puesta en escena.<br><br>Los valores éticos y estéticos producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.<br><br>El análisis de las manifestaciones artísticas dentro y/o fuera de la escuela para la apropiación de criterios de valoración. |

## 4- ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EVALUACION

### 4.1. Orientaciones para la enseñanza.

El desarrollo curricular del lenguaje teatral debe comprender, acorde al ciclo y al curso escolar, un abordaje teórico y práctico que dé cuenta de los elementos propios del código dramático, siendo importante distinguir que el teatro en la escuela primaria es un espacio curricular y no un taller de actuación.

Se recomienda la implementación de un cuaderno o carpeta para el registro diario de experiencias, ejercicios, prácticas y contenidos teóricos, como una crónica de su trayectoria anual. Incluso a través de dibujos pueden plasmarse las emociones, aprendizajes y propuestas de los niños. Es vital para el planteo de las clases, recuperar estos registros que podrán socializarse con el resto de la clase también, ya que el arte y el teatro en particular, movilizan o activan las emociones, las percepciones del mundo, de los pares y de uno mismo, la capacidad de expresar ideas, deseos, sentimientos y situaciones personales-familiares.

Teniendo en cuenta las consideraciones antes mencionadas, es recomendable, iniciar el proyecto curricular con actividades de integración que posibiliten la comunión del grupo en busca de pilares fundamentales para la actividad teatral: la tolerancia, la aceptación de las posibilidades expresivas de los pares, el respeto por el cuerpo, las propuestas, tiempos y espacios de cada uno.
El juego es el motor primordial en la educación primaria a través del cual se construye el conocimiento. A partir de lo lúdico, podrán plantearse ejercicios de desinhibición, expresividad, exploración temporal/espacial/ de objetos, imaginación, relajación y concentración. El juego dramático, la improvisación y la creación colectiva serán los formatos para vivenciar la puesta en escena.

Se hará énfasis en propuestas teatrales que proyecten situaciones de la vida cotidiana, el contexto social, la historia de la ciudad, provincia y la región, como así también ideas y proyectos personales o grupales, de modo que los roles y personajes que representen, habiliten la exploración, la observación y la reflexión sobre ellos y sus contextos, y la proyección de otros "mundos" reales y ficticios de modo que los chicos y chicas se conecten y recreen su realidad y los mundos imaginados.

El uso de elementos se considera de gran relevancia para facilitar la concreción de las acciones, motivo por el cual podría organizarse con la colaboración de la comunidad escolar un ropero, y una caja de utilería y otra de maquillaje.

Un aspecto importante será fomentar la práctica del lenguaje oral, dentro y fuera del escenario apuntando al uso correcto del lenguaje, variaciones de tono y expresividad. Esto no implica que necesariamente deban representarse escenas que se valgan exclusivamente de la oralidad. Podrán emplearse otros modos de acción que le permita a los niños, expresarse libremente sin condicionantes técnicos que limiten su actuación.

En este punto, es necesario poner a consideración el uso inconveniente de estereotipos que determinen la actuación de los niños. Suelen seleccionarse personajes típicos, con rasgos acentuados y convencionalizados por la sociedad y se pretende que su interpretación obedezca más a una imitación que a una creación personal. Idéntica situación de presenta cuando se "marca" cómo hacer una acción o un gesto acorde a lo comúnmente establecido. Por el contrario, debe estimularse la propia recreación, siendo esta una etapa del proceso creativo.

En cuanto a la dramaturgia, es propicio trabajar con los docentes de lengua aunando criterios para el proceso de escritura y la corrección de los textos. Es recomendable generar un espacio de creación literaria con un recorrido de producción pautado, dialogado o pensado por el docente o el grupo clase de modo que la escritura resulte una actividad placentera que se inicie con una motivación o disparador y no se encapsule en el planteo respecto a qué escribir.

La lectura teatral puede incluir no solo obras dramáticas, también puede incorporarse el uso de diversas tipologías textuales que pueden converger en el teatro mediante la adaptación para la puesta en escena. A tal fin, podrán proyectarse clases de teatro leído en la que los niños leerán en voz alta interpretando cada uno un personaje, rotando los roles o participando como audiencia de sus pares. La pos lectura habilita para el ejercicio de la comprensión lectora y la interpretación que resignificarán el texto y la actividad de lectura en sí misma.

La formación de espectadores es un aspecto relevante en el desarrollo curricular de este espacio, por lo que se podrá proyectar la observación de espectáculos dentro y fuera de la Institución y la visita a salas teatrales en calidad de público o para reconocer el espacio escénico, los recursos técnicos, la historia del lugar, las funciones de los trabajadores, entre otras acciones posibles.

El intercambio con elencos estables o grupos de teatro de otras escuelas o centros culturales amplía los marcos de referencia y potencia el pensamiento estético. En estos encuentros pueden realizarse entrevistas grabadas o filmadas, observación de ensayos, desmontajes, experiencias teatrales compartidas.

Será importante promover la experiencia de puesta en escena frente a un público externo, los padres y familiares, toda la comunidad educativa o en espacios de libre acceso de audiencias, con el objeto de vivenciar el hecho teatral como protagonistas. Cabe destacar en este punto que la participación en una producción debe quedar a consideración de los niños que podrán desempeñar distintos roles acorde a sus posibilidades y anhelos.

Los elementos del lenguaje teatral están presentes en cada manifestación, género o estética siendo válido reconocer otras formas de hacer teatro mediante la observación o la exploración de sus técnicas.

Las nuevas tecnologías son para el teatro un recurso interesante que moviliza a los niños y posibilita otras formas de actuar y reflexionar. Como ejemplo se puede citar el cortometraje realizado con la cámara de los celulares, máquina fotográfica o filmadora.

La articulación con otras disciplinas artísticas se logra mediante proyectos de producción artística integrales. Un mismo grupo puede desempeñar distintos roles, organizando equipos supervisados por distintos profesores de cada lenguaje, pero que distribuyan el conocimiento en forma equitativa. En esta instancia se trata que cada niño ocupe un lugar en la producción acorde a sus intereses y habilidades alcanzadas.

**4.2. Orientaciones para la evaluación.**

La evaluación en el área artística y especialmente en el lenguaje teatral presenta una problemática especial que exige un abordaje diferente al de los otros espacios curriculares denominados centrales. En primer lugar, cabe comprender que dado el nuevo paradigma en educación artística, ya no se califican las aptitudes para el arte, sino el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes individuales que se manifiesten en el logro de un resultado determinado respecto al lenguaje teatral.

Entendida así, la evaluación, requiere una mirada integral que revise y dé cuenta de los procesos y aprendizajes de los niños y niñas en los tres ejes sobre los cuales se distribuyen los contenidos del currículum, que comprenden lo conceptual, las prácticas teatrales, lo subjetivo de la expresión, lo contextual, la crítica y lo cultural.

La propuesta más viable sugiere el diseño de instrumentos objetivos y subjetivos que permitan una evaluación de procesos y resultados en la que los alumnos también puedan realizar sus propias valoraciones como aporte a la construcción de conocimientos y para el monitoreo del docente que debe atender no solo el aprendizaje del lenguaje teatral, debe además, tener en cuenta

que el arte produce quiebres, encuentros y desencuentros afectivos que pueden determinar el curso del proyecto curricular.

**Algunas recomendaciones para la valoración de los alumnos:**

- Grupal: podrá diseñarse un espacio en el aula para la visualización de actividades diarias en el que los niños o el docente expondrán en forma sintética el tema y las acciones desarrolladas a través de tarjetas, afiches, carteles o simplemente frases. Aquí es válido incorporar acorde a la edad un sistema gráfico o lingüístico estándar para la valoración grupal.
- Individual: es importante generar un espacio para que cada uno cuente o manifieste cómo se siente, qué aprendió, qué dificultad o logro considera importante, entre otros aspectos. Esta tarea puede realizarse al final de cada clase en forma oral, propiciando aquí el encuentro con el otro que ayuda a la construcción de los aprendizajes y puede tener otro punto de vista que aporte al debate, la contención, etc. Otra opción es a través de dibujos o cartas breves. Una charla en grupos pequeños y la puesta en común mediante un afiche que sintetice lo dialogado también es una buena alternativa.

Los aprendizajes podrán valorarse con distintos instrumentos.

- Individuales: A- la implementación de dibujos, tarjetas, apuntes para el registro de conceptos referentes al lenguaje teatral que serán producidos en cada clase, semanal o periódicamente.

  B- las críticas-reflexiones gráficas, escritas y orales sobre la lectura de obras, observación de producciones dentro y fuera del aula.

  C- el diseño de proyectos de creación sencillos que podrán exponerse en afiches, cuadernos o en forma oral simplemente. Esta actividad está recomendada para segundo ciclo.
- Grupales: A- producciones parciales y finales de actuación, creaciones colectivas e improvisaciones diarias, diseño y construcción de recursos técnicos, filmaciones o muestras fotográficas en las que podrán evidenciarse la comprensión de los elementos del código teatral, funciones y roles en la producción, competencias para la contextualización de las

historias representadas, interpretación de los elementos de la estructura dramática de los textos representados.

B- Fichas de registro de visitas a centros culturales, salas o espacios escénicos alternativos.

C- Fichas de observación de espectáculos que condensarán las múltiples miradas y reflexiones del grupo.

D- Reseñas históricas- estéticas de las distintas manifestaciones teatrales, edificios culturales, biografías de autores con datos relevantes para la contextualización de las obras.

E- lectura de obras en las que se reconocerán los elementos de la estructura dramática, la caracterización de personajes, aspectos de la puesta en escena relativos a la luz, el sonido, la imagen.

Toda la producción sugerida podrá formar parte de un PORTAFOLIO, contenedor de los registros de la actividad de aprendizaje. Para Gardner (1994) el portafolio consiste en algo más que una recopilación de documentos y un registro de actividades, es el instrumento que posibilita la apreciación de las diferentes relaciones de aprendizaje, comprobar el grado de satisfacción de las expectativas o los errores conceptuales que se dan en el proceso de formación. Gardner (1994: 125-126) señala que hay cinco dimensiones evaluativas en el portafolio:

El perfil del alumno; el dominio de hechos, habilidades y conceptos; la calidad del trabajo; la reflexión.

Este portafolio puede contener cd, fotografías, imágenes gráficas, fichas, anecdotarios de clase, apuntes de conceptos, entre otros.

Pueden trabajarse distintos tipos de portafolios: de Presentación, que consiste en seleccionar algunos registros de un periodo determinado para presentar al docente; de Trabajo, que habilita el registro de todos los aprendizajes.

El docente podrá registrar los procesos y resultados parciales y finales mediante anecdotario diario, fotografías y filmaciones. Estos elementos de información no solo serán de gran utilidad para evaluar el desarrollo del curriculum, sino también para reflexionar y debatir en el grupo aspectos rebelados en los registros.

**BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE**

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol, Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística

CAÑAS, José. Didáctica de la expresión dramática, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1992.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Consumidores y Ciudadanos. Editorial Grijalbo

GARDNER, Howard. Educación artística y desarrollo humano, Buenos Aires, Paidós, 1994.

MORALES ARTERO, Juan José, La Evaluación el área de educación. *UAB* 2001

SORMANI, Nora Lía. El teatro para niños. Del texto al escenario, Rosario, Homo Sapiens, 2004.

DRAMATURGIA INFANTIL

BASCH, Adela (2002) El reglamento es el reglamento. Buenos Aires: Norma.

MIDÓN, Hugo (2011) Teatro I. Huesito Caracú, La familia Fernández, Stan y Oliver. Buenos Aires. Ediciones La Flor

PATRIGNONI, Silvina (2014) La princesa del guisante y el príncipe Andante. Argentina. Editorial SM

VILLAFAÑE, Javier (2011) Antología. Obra y recopilaciones. Buenos Aires: Sudamericana.

http://pacomova.eresmas.net/paginas/teatro%20infantil.htm 47 OBRAS DE TEATRO INFANTIL. AUTORES VARIOS

http://www.leemeuncuento.com.ar/teatro.html GUIONES DE OBRAS DE TEATRO INFANTIL

TEXTOS TEATRALES BILINGÜES (Español-Inglés)

http://cuentosparachicos.com/ESP/teatro/Scrooge1.htm CUENTOS PARA CHICOS (adaptados para teatro)

# EDUCACION TECNOLOGICA

# EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

## 1- FUNDAMENTACIÓN

### 1.1 PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA

### LA EDUCACION TECNOLOGICA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR

Partimos de la idea de que para analizar el entorno artificial que nos rodea es necesario identificar la acción técnica que permitió su construcción, que definimos como un acto humano intencionalmente orientado a fines. Dicha acción técnica se orienta a la creación, la transformación, el transporte o el almacenamiento de los insumos, dando lugar a los procesos que denominamos "tecnológicos".

Se trata de que los chicos se acerquen al conocimiento sobre las "formas de hacer" las cosas en la sociedad de hoy y de ayer, que puedan analizar y diseñar procesos tecnológicos, resolver problemas prácticos, desarrollar su capacidad para planear acciones e iniciarse en los modos de comunicación de la tecnología.

Si concebimos el "proceso tecnológico" como un conjunto organizado de *operaciones* que se realizan sobre algún tipo de insumo, será necesario especificar el sentido de dicho término. Entendemos por "operación" el cambio producido sobre un insumo con un fin deseado; la idea es abstraer qué es necesario "hacerle al insumo", sin tomar en cuenta los medios que se utilizan para realizar ese cambio.

Las *operaciones* son las transformaciones, el transporte y el almacenamiento que se realizan sobre los insumos materiales, la energía o la información; es decir, los cambios que debemos lograr sobre los insumos en cada una de las etapas de un proceso. Cuando hablamos de transformación sobre los materiales, pensamos en *conformación* (acción de darle forma), lo cual implica –según las propiedades del material– una diversidad de operaciones: moldear, estampar, extrudir, laminar, entre otras. En el caso de la construcción de estructuras (que también son formas, pero requieren de otro tipo de procedimientos), las operaciones incluyen: unir, separar, ensamblar, entre otras.

"La educación tecnológica, como espacio curricular, se propone promover en la formación de los niños y las niñas tanto el desarrollo de la capacidad de identificar y resolver problemas técnicos como de una mirada que identifique a la tecnología como un aspecto fundamental de la

cultura, favoreciendo nuevos vínculos de los alumnos con el medio tecnológico en el que están inmersos."[1]

El enfoque sobre el cambio técnico propone como unidades de análisis las *actividades* técnicas mismas. Con ellas, intentamos dar cuenta tanto de las transformaciones como de las constancias o conservaciones, en dos grandes registros asociados a las actividades técnicas.

Uno de esos registros o niveles de análisis corresponde a las mediaciones que consideramos organizadas en técnicas, que conforman sistemas.

El otro trata de mostrar los cambios que se operan en los artefactos mismos, a partir de las nociones de operación y de proceso.

Sin embargo, la noción de "cambio técnico" no puede caracterizarse desde un único nivel de análisis. Por el contrario, es necesario incorporar otras dimensiones de carácter social, económico, político, ético, etc., a fin de enriquecer el significado de este concepto.

### 1.2 RELEVANCIA DE SU ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Para pensar el sentido del área de Educación Tecnológica en la escuela, es necesario tener en cuenta que el mundo que habitamos es un mundo marcado por la artificialidad y fue construido por las sociedades a través del tiempo. Los artefactos y artificios[16]que constituyen nuestro entorno tecnológico son el resultado de la acción intencionada de las personas sobre la materia, la energía y la información.

Sin embargo, los niños conciben los productos de la acción técnica como si fueran el resultado de algo "natural", independiente de la acción y de las intenciones humanas; los conciben como algo externo a ellos que les es dado o impuesto. Así, por ejemplo, una hilera de álamos al borde de un camino, la estructura organizada de una plantación de maíz, las técnicas de conservación de alimentos en base al frío o la posibilidad de transmitir la voz humana a través del teléfono no suelen ser vistas por los alumnos como el fruto de una intervención planificada por las

[16]Simón, H. (1973), señala que el mundo en que vivimos se puede considerar más un mundo creado por el hombre, es decir, un mundo artificial, que un mundo natural. Emplea el término "artificial" para indicar "algo hecho por el hombre, opuesto a lo natural"

personas para encontrar nuevas o mejores respuestas a ciertas problemáticas y necesidades no resueltas.

Por esta razón es necesario abordar en la escuela contenidos relacionados con las distintas maneras en que la humanidad ha modificado tanto al medio natural como sus propias costumbres en función de crear un contexto artificial propicio para la vida social. En este sentido, una tarea fundamental es intentar "desnaturalizar" los productos y procesos tecnológicos, de modo tal que esto permita el desarrollo de un pensamiento crítico en relación con ellos. Para ir orientando este pensamiento, se podrá formular a los alumnos preguntas tales como: ¿cómo afectan al medio ambiente los medios de transporte? ¿Por qué se prefieren ciertas técnicas de riego y no otras?

Consideramos necesario tener en cuenta que el conocimiento tecnológico está relacionado con la posibilidad que tienen las personas para intervenir sobre el medio y transformarlo, poniendo en juego un pensamiento de tipo estratégico[17], es decir, un pensamiento que implique para los alumnos la posibilidad de identificar y analizar situaciones problemáticas, de proponer y evaluar alternativas de solución, de tomar decisiones creando o seleccionando sus propios procedimientos y diseñando sus propios productos.[18]

**PERSPECTIVA GENERAL PARA SU ENSEÑANZA**

Se intenta que los alumnos analicen el modo en que las personas realizan acciones técnicas, con su cuerpo y con la ayuda de diferentes tipos de medios técnicos. De este modo, el objeto de análisis no es el artefacto suelto, aislado, descontextualizado, sino el sistema "hombre-máquina" que incluye al hombre con sus gestos, sus procedimientos y sus conocimientos; al artefacto con sus partes, sus formas y sus funciones; y, fundamentalmente, al modo en que las relaciones entre los componentes mencionados determinan los aspectos que los caracterizan. En los casos en que la actividad tecnológica incluye también sistemas totalmente automatizados, en los cuales los roles y

[17] Según Pozo, J. I. (1994), el empleo de estrategias requiere la planificación de un uso selectivo de los conocimientos y capacidades disponibles; no se trata de una simple ejecución de técnicas o destrezas previamente aprendidas. Así, los problemas abiertos, que implican varias alternativas para explorar, ofrecen oportunidades para pensar de un modo estratégico.

[18] Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología: *Cuadernos para el aula*. Segundo Ciclo, Buenos Aires, 2008.

funciones de las personas parecen no tan visibles, se presta atención al modo en que se "transfieren" las funciones humanas a los artefactos.

Lo importante a destacar es que, estando estas acciones delegadas sobre los artefactos, no debemos estudiarlos a estos en términos de las leyes de las ciencias que se verifican en su funcionamiento si no en términos de una disciplina que establezca una homología entre estos artefactos y las operaciones técnico simbólicas empleadas por los individuos que los crearon. Vale decir, que los mismos conceptos empleados para dar cuenta de los procesos en las maquinas deberán emplearse para dar cuenta de las acciones técnicas.

La Escuela tiene que ofrecer garantías respecto del derecho de aprender de todos, hacer posible el acceso y apropiación real al conocimiento. Ofrecer la oportunidad a todos y todas de entender la relación construida con la tecnología, las vinculaciones entre nuestras acciones, ideas y artefactos, comprender la complejización del desarrollo tecnológico, y poner en condiciones de igualdad, la posibilidad de interactuar con los nuevos sistemas de la información y la comunicación (TIC).

### 1) PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN EL PRIMER CICLO

- Rreconocer que todo lo que nos rodea en nuestra vida cotidiana, debió elaborarse o construirse, a través de procesos que transforman los materiales de acuerdo a sus propiedades, realizando anticipaciones acerca de los procesos, abordando situaciones problemáticas y, por sobre todo, construir conceptos que puedan transferirse a otros procesos tecnológicos.

**OBJETIVOS PRIMER CICLO**

**La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de Educación Primaria:**

- Desarrollar curiosidad e interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de los productos y los procesos tecnológicos, analizando el modo en que las personas realizan tareas con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos.
- Reconocer los cambios y continuidades en las maneras de hacer las cosas en distintos contextos y culturas.
- Reconocer la diversidad de tecnologías que coexisten en un mismo medio sociocultural.

- Confiar en sus posibilidades para comprender y resolver problemas, con creatividad, involucrando medios técnicos y procesos tecnológicos, anticipando qué se va a hacer y cómo.
- Reflexionar sobre su propio accionar y los resultados, teniendo en cuenta criterios de uso y seguridad, en relación con los medios técnicos empleados, con las características de los materiales utilizados y con las metas que se desean alcanzar.
- Comprender y utilizar los modos de representación, comunicación y construcción del conocimiento técnico.
- Acceder, ampliar y articular sus experiencias culturales, incluyendo contenidos y tecnologías de la información y la comunicación.
- Presentar sus ideas y propuestas a pares y maestros, y a escuchar las de los otros, para tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas, con predisposición favorable y valoración del trabajo colaborativo.
- Analizar procesos tecnológicos en relación al modo en que se organizan las operaciones en el tiempo y el espacio y a los roles que cumplen las personas.
- Analizar herramientas identificando las partes que las forman, relacionando sus características con los modos de uso y las funciones que cumplen.

**PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA EN EL SEGUNDO CICLO**

- Identificar operaciones sobre materiales, energía o información; observando las diferencias entre la producción artesanal y por manufactura; reconociendo formas de organización de operaciones, medios técnicos, recursos, personas, tiempos y espacios; analizar el modo en que se relacionan y controlan, estableciendo analogías entre ellos; abordando situaciones problemáticas representando la información necesaria y evaluando los resultados en función de las metas propuestas.

**OBJETIVOS DEL SEGUNDO CICLO**

**La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Segundo Ciclo de Educación Primaria:**

- Desarrollar la curiosidad y el interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de los procesos tecnológicos, los medios técnicos y los productos, a fin de construir estrategias de análisis que les permitan comprenderlos y relacionarlos.
- Analizar artefactos identificando las funciones de las partes que los forman, el modo en que se energizan y controlan, y reconociendo aspectos comunes (analogías) entre ellos.
- Analizar procesos tecnológicos con el propósito de identificar las operaciones sobre materiales, energía o información que los constituyen, el modo en que se energizan y controlan, y reconociendo analogías entre ellos.
- Reconocer, en distintos contextos y culturas, de la diversidad de los cambios y continuidades en los productos y procesos tecnológicos, a fin de identificar el modo en que la "tecnificación" modifica el rol de las personas en la realización de las tareas.
- Reconocer que los procesos y las tecnologías nunca se presentan aisladamente sino formando trayectorias, redes y sistemas que relacionan sus aspectos técnicos y sociales.
- Incrementar la creatividad y la confianza en sus posibilidades para comprender y resolver problemas que involucren medios técnicos y procesos tecnológicos, anticipando y representando "qué se va a hacer" y "cómo", y evaluando los resultados obtenidos en función de las metas propuestas.
- Desarrollar experiencias prácticas con herramientas, materiales, máquinas y procesos, que posibiliten tomar conciencia de los resultados de su propio accionar, teniendo en cuenta criterios de uso y seguridad, en relación con los medios técnicos empleados.
- Manifestar permanentemente la disposición a trabajar en equipo, a presentar sus ideas y propuestas ante sus pares y maestros, a escuchar las de los otros, y a tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles, de las experiencias realizadas y de la valoración del trabajo colaborativo.
- Desarrollar experiencias para la comprensión del modo en que se organizan en el tiempo y el espacio las operaciones, los recursos y el trabajo de las personas, en procesos de producciones locales, regionales y nacionales, en pequeña y gran escala.
- Utilizar, comprender, elaborar y valorar los modos de representación y comunicación que participan en la construcción del conocimiento tecnológico, dándole especificidad.
- Acceder, ampliar y articular experiencias culturales, a partir de la inclusión de contenidos y tecnologías de la información y la comunicación.

- Reconocer que las tecnologías, como producto de la acción humana intencionada, condicionan y a la vez dependen de las decisiones políticas, sociales y culturales.
- Reconocer que las tecnologías, en tanto practica sociales, multiplican y potencian nuevas posibilidades con consecuencias tanto beneficiosas como adversas y de riesgo socio ambiental.

## 2- CONTENIDOS

### 3.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN, SECUENCIACION Y ORGANIZACIÓN

Se han utilizado los siguientes criterios para la selección de los contenidos:

- Secuenciación por ejes y sub-ejes, el modo de construcción se lo piensa integrado a las tres dimensiones (Los Procesos Tecnológicos, Medios Técnicos y Reflexión de la Tecnología como proceso socio cultural: diversidad, cambios y continuidades).
- Sociológico: teniendo en cuenta características contextuales, sociales y culturales inmediatas y mediatas.
- Progresividad, conexión vertical, coherencia y complementariedad.
- Epistemológico: Lógica disciplinar y lógica del aprendizaje.
- Especificidad: contenidos que son propios de un campo disciplinar y que no se estudiarán en otro.

Secuenciación de los contenidos.

Se han utilizado los siguientes criterios para la selección de los contenidos:

- *de lo concreto a lo abstracto.*
- *de lo cotidiano al mundo del trabajo.*
- Pertinencia con relación al desarrollo evolutivo y a los intereses de los alumnos.
- Coherencia con la lógica interna de la disciplina.
- Articulación de los contenidos con los conocimientos previos de los alumnos.
- La vinculación de unos contenidos con otros.
- Delimitación de las ideas centrales que actúan como ejes de desarrollo en el tratamiento de los contenidos.

- Continuidad y progresión de los contenidos fundamentales y sus interrelaciones necesarias para favorecer un aprendizaje significativo.
- La integración y tratamiento equilibrado de los diferentes tipos de contenidos.

### 3.2. ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

*¿Qué hacer en el aula frente a un caudal de información aparentemente tan diverso? ¿Cómo abordar un conocimiento tan variado y cambiante a la vez? ¿A qué se debería prestar más atención? ¿Cómo se logra construir nociones generales sobre la tecnología a partir del estudio de casos particulares? ¿Cuáles son esas nociones generales cuya construcción es conveniente alentar?*[5]

Para el diseño del presente currículo de Educación Tecnológica se seleccionaron tres ejes: uno relacionado con los procesos tecnológicos, otro relacionado con los medios técnicos y el tercero relacionado con la reflexión en tecnología. Los ejes pueden entenderse como diferentes dimensiones de una misma idea, de un mismo contenido. Son diferentes caras de una misma moneda. Para su escritura se hizo especial hincapié en no separar los aspectos conceptuales de los procedimentales o actitudinales. Por el contrario, estas perspectivas aparecen articuladas.

Presentamos a continuación una breve síntesis de cada uno de los ejes:

**EJE 1: LOS PROCESOS TECNOLOGICOS**

Los procesos tecnológicos intentan ser más abarcativo que la mirada de “los procesos productivos”. Se incluye todo proceso técnico y/o tecnológico que permita realizar tareas y resolver problemas de transformación, transporte y almacenamiento tanto de los materiales como de la energía y de la información. Se entienden los procesos tecnológicos como “el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno artificial”. Cobra relevancia el concepto de “operación” como aquello que permite transformar un estado de situación en otro (la forma de un material, la posición de un objeto, por ejemplo).

**EJE 2: LOS MEDIOS TECNICOS**

Este eje se centra en el cómo y con qué "se hacen las cosas". Podría pensarse como la dimensión más "artefactual" del conocimiento tecnológico. Abarca las herramientas, máquinas y dispositivos en general (no solo en contextos de taller o fábricas, sino también de la vida). Incluye al propio cuerpo, utilizado como soporte de las acciones técnicas, y también a los procedimientos. Se intenta entonces, en este eje, abordar el concepto de medio técnico desde un sentido amplio y abarcativo que pueda incluir tanto a un motor como a una lapicera, a un rastrillo o a un vehículo, a una receta de cocina o a un manual de uso de un sofisticado artefacto.

**EJE 3: REFLEXION SOBRE LA TECNOLOGIA**

Este eje se ocupa de ayudar a comprender a la tecnología como un proceso social, contextuado, diverso, cambiante pero con continuidades. Incluye la perspectiva histórica, la mirada social, las relaciones con los factores ambientales. Se hizo especial hincapié en evitar una perspectiva que permita entender la tecnología como un proceso autónomo e independiente de los procesos sociales. Por tal razón, más que hacer mención a los impactos y efectos de la tecnología, se habla de la tecnología como el resultado de una serie de complejas relaciones entre los deseos, los intereses y las necesidades de diferentes agentes sociales, los que influyen y a la vez son influidos por lo tecnológico.

## 3.3 PRIMER CICLO

### EJE 1: LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS.

**1.1. El interés y la indagación acerca de los procesos tecnológicos.**

| UNIDAD PEDAGOGICA | | |
|---|---|---|
| **Primer Grado** | **Segundo Grado** | **Tercer Grado** |
| Exploración y ensayo de diversas maneras de dar forma (conformación) a los materiales para elaborar productos a través de técnicas de modelado, estampado, embutido o corte, entre otros, por agregado o quita de materiales. | Exploración de posibilidades de construir estructuras mediante operaciones de encastrado, unión, anudado o apilados de materiales o en base a distintos elementos prefabricados con materiales reciclables, bloques de construcción o juegos de encastre. Establecer diferencias entre los procesos de conformación de un material y el ensamblado de partes. | Identificación de operaciones de transporte de materiales, productos y/o personas, y de almacenamiento en diversos procesos tecnológicos. Explorar diferentes alternativas para elevar, transportar (vertical u horizontalmente, por arrastre y/o deslizamiento) y almacenar cargas, teniendo en cuenta las características del material a transportar, la trayectoria a recorrer y el tipo de superficie disponible, entre otros. |
| Indagación, reconocimiento y exploración de diversas maneras de transformar materias extraídas de la naturaleza a través de operaciones tales como: separar, batir, exprimir, moler o prensar. | Resolución de problemas relacionados con la necesidad de obtener muchos productos iguales, mediante operaciones de reproducción de formas o figuras. | Exploración de las posibilidades de realizar diversas operaciones de transformación de materiales en función de sus propiedades (dureza, flexibilidad, maleabilidad, ductilidad, permeabilidad, etc.). |

| | | |
|---|---|---|
| Exploración de las posibilidades y limitaciones de los materiales ensayando operaciones tales como doblar, romper, deformar, mezclar, filtrar, mojar, secar, entre otras. | Análisis de las características de los materiales utilizados en los objetos, construcciones y productos del entorno cotidiano, con el tipo de operaciones implicadas para su fabricación o elaboración. | Elaboración de productos, seleccionando los materiales y los "modos de hacer" más apropiados, diferenciando insumos, operaciones y medios técnicos. |

**1.2. El reconocimiento del modo en que se organizan y controlan los procesos tecnológicos**.

| UNIDAD PEDAGOGICA | | |
|---|---|---|
| **Primer Grado** | **Segundo Grado** | **Tercer Grado** |
| Observación de procesos tecnológicos en la destinados a elaborar productos, identificando las operaciones técnicas que intervienen y el orden en que se realizan. | Observación de procesos tecnológicos destinados a elaborar muchos productos iguales, identificando las operaciones técnicas que intervienen y el orden en que se realizan. | Análisis de secuencias semejantes de operaciones, para elaborar diferentes productos (por ejemplo: pan y ladrillos), en función de las características de los materiales que se emplean como insumos. |
| Indagación de las características de los lugares y espacios en donde se realizan los procesos, reconociendo las relaciones entre la ubicación espacial de los recursos y la secuencia temporal de las operaciones técnicas. | Indagación de las características de los lugares y espacios en donde se realizan los procesos, reconociendo las relaciones entre la ubicación espacial de los recursos (insumos y máquinas) y la secuencia temporal de las operaciones técnicas. | Análisis sobre las posibles alternativas de reorganizar la secuencia de las operaciones (en paralelo o en sucesión) y los espacios físicos, para la elaboración de productos. |

| | | |
|---|---|---|
| Identificación y reproducción de secuencias de procedimientos necesarios para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. | Identificación y reproducción de secuencias de procedimientos necesarios para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. | Identificación y reproducción de secuencias de procedimientos necesarios para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. |

***1.3.*** **La identificación de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos.**

| **UNIDAD PEDAGOGICA** | | |
|---|---|---|
| **Primer Grado** | **Segundo Grado** | **Tercer Grado** |
| Reconocimiento de la necesidad de contar con indicaciones o instrucciones para poder reproducir procesos creados por otros. | Interpretación de las instrucciones presentes en recetas o instructivos de elaboración, y planificar su realización en el aula. | Reproducción de la información técnica, producción de textos instructivos que permitan informar cuál es la tarea, los pasos a seguir, los insumos y las cantidades necesarias. |
| Participación de experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el | Participación de experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el | Participar de experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el cumpliendo roles y tareas asignadas. |

| | | |
|---|---|---|
| cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente. | cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente. | |
| Reconstrucción de la experiencia realizada en clase, describiendo el proceso seguido a través del lenguaje verbal y no verbal. | Reconstrucción de la experiencia realizada en clase, describiendo verbalmente y representando mediante dibujos y textos (en diversos soportes: papel, informáticos, grabaciones, fotos, videos) los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados. | Reconstrucción de la experiencia realizada en clase, describiendo verbalmente y representando mediante dibujos y textos (en diversos soportes: papel, informáticos, grabaciones, fotos, videos) los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados. |
| | | Observación y comparación de tareas que realizan las personas en diferentes oficios, identificando a qué tipo de instructivos apelan para obtener la información necesaria para “saber hacer” (dibujos, planos, recetas, instrucciones de fabricación, otros). |

**EJE 2: EN RELACIÓN CON LOS MEDIOS TÉCNICOS**

**1.1. El interés por y la indagación de los medios técnicos que utilizan las personas prolongando y modificando las posibilidades de su cuerpo para realizar las tareas.**

| UNIDAD PEDAGOGICA | | |
|---|---|---|
| **Primer Grado** | **Segundo Grado** | **Tercer Grado** |
| Análisis y reproducción de tareas de base manual, reconociendo la necesidad de disponer de medios técnicos que ayuden a las personas a realizarlas. | Exploración y reproducción de tareas de base manual, reconociendo que las herramientas ayudan a las personas prolongando o modificando las posibilidades de su cuerpo. | Análisis y reproducción de una operación utilizando diversos tipos de herramientas para realizarla, reconociendo aquellas que permiten simplificar los procedimientos de trabajo y aumentar la eficacia. |
| Representación mediante gestos y palabras los procedimientos necesarios para realizar una tarea sin herramientas y con el apoyo de ellas. | Representación y comparación de procedimientos necesarios para realizar tareas sin herramientas y con la ayuda de aquellas que copian y prolongan las posibilidades del cuerpo. | Representación de procedimientos necesarios para realizar tareas sin medios técnicos y con la ayuda de aquellos que transforman los gestos o movimientos que realizan las personas (por ejemplo: girar una manivela, para batir o agujerear |

| | | |
|---|---|---|
| | | o levantar cargas; utilizar un pela papas en vez de un cuchillo, etc.). |
| Experimentación del uso adecuado y seguro de una variedad de medios técnicos sobre diferentes tipos de materiales, reconociendo las posibilidades y limitaciones de estos. | Experimentación del uso adecuado de diversos medios identificando los que permiten tomar, sujetar, contener, fijar o mover materiales y los que sirven para modificarlos. | Experimentación del uso de diversos medios técnicos identificando los que permiten tomar, sujetar, contener o mover materiales, los que sirven para modificarlos, los que reproducen formas y figuras y los que sirven para realizar mediciones. |

**1.2. La identificación de las relaciones entre las partes de las herramientas, las formas que poseen y su función**

| UNIDAD PEDAGOGICA | | |
|---|---|---|
| **Primer Grado** | **Segundo Grado** | **Tercer Grado** |
| Descripción de la forma de las partes o zonas de las herramientas mediante textos orales, escritos y dibujos (Por ejemplo: “tiene forma de punta”, “es redonda y con un hueco”, “es triangular y con pinches”, “tiene agujeritos”, “es como una red”, “tiene filo”, entre otras). | Identificación y diferenciación de las zonas o partes de las herramientas que se vinculan con el cuerpo humano, las que actúan sobre el material y los elementos de unión o nexos entre ambas partes o zonas, asignándoles nombres, de acuerdo a su forma o función. | Reconocimiento de similitudes y diferencias entre las partes o zonas de las herramientas que permiten realizar tareas semejantes (coladores, cedazos y redes de pesca; pinceles y rodillos; tenedor y paletas de batir, por ejemplo). |
| Reconocimiento de herramientas y las partes (forma o materiales que las constituyen) que la componen, identificando las características de las tareas que realizan (funciones que cumplen). | Reconocimiento de los cambios en la forma y/o material de las partes o zonas de las herramientas, al modificarse el tipo de material sobre el cual tienen que actuar o la escala o magnitud de la tarea. | Identificación de las partes de las herramientas con uniones móviles, caracterizando el tipo de movimiento que realizan (entra y sale, sube y baja, gira, abre y cierra, por ejemplo), transformando los gestos o procedimientos que realizan las personas al utilizarlas. |

| | | |
|---|---|---|
| Análisis de herramientas y explorar la posibilidad de modificar alguna de sus partes para adaptarlas a nuevas tareas. | Análisis de tareas de base manual y resolver problemas mediante la imaginación y construcción de herramientas simples (sin partes móviles) que permitan realizarlas. | Análisis de tareas de base manual y resolver problemas mediante la imaginación y construcción de herramientas (con uniones móviles) que permitan realizar dichas tareas. |

**EJE 3: EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES**

**1.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo.**

| **UNIDAD PEDAGOGICA** | | |
|---|---|---|
| **Primer Grado** | **Segundo Grado** | **Tercer Grado** |
| Reconocimiento de diferentes modos de hacer las cosas en distintas épocas, en la vida cotidiana y en diferentes oficios, a partir de relatos e imágenes, en diversos soportes. | Identificación de los cambios que se producen en un oficio en distintas épocas en relación a las herramientas utilizadas, a los materiales y a las formas de realizar el trabajo. | Reconocimiento de que cada nueva manera de hacer las cosas suele apoyarse en las precedentes, identificando aspectos que cambian y que se conservan. |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| Reconocimiento de nuevas actividades, oficios y profesiones en el lugar que habitan (en relación con la vestimenta, alimentación, comunicaciones, entre otros). | Reconocimiento de nuevas actividades, oficios y profesiones en el lugar que habitan (en relación con la vestimenta, alimentación, comunicaciones, entre otros). | Reconocimiento de que cada nueva tecnología promueve nuevos conocimientos y abre la posibilidad de nuevos oficios y profesiones, y a la vez puede desplazar a otras (para producir alimentos, transportarse, construir casas, comunicarse, entre otros). |

**1.2. El interés por y la indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o cultura, de tecnologías diferentes para lograr procesos y funciones equivalentes.**

| UNIDAD PEDAGOGICA | | |
|---|---|---|
| **Primer Grado** | **Segundo Grado** | **Tercer Grado** |
| Reconocimiento de que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles (elaborar pan en casa, en la panadería, en la fábrica; comunicarse mediante cartas, teléfonos o Internet, entre otros ejemplos). | Reconocimiento de que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo a intereses diversos, cambios de contexto y a los medios disponibles. | Reconocimiento de que convivimos con tecnologías diversas: las que se han ido transformando a través del tiempo y las que no lo han hecho o lo hicieron mínimamente (para comunicarse, vestirse, alimentarse, transportarse, entre otros). |
| Identificación de problemas que se originan en el uso o aplicación de ciertas tecnologías. | Reconocimiento de "familias" de herramientas que se emplean en un mismo medio sociocultural y la relación existente entre sus características y la tarea en que son empleadas. | Reconocimiento de "familias" de herramientas que se emplean en un mismo medio sociocultural y la relación existente entre sus características y la tarea en que son empleadas. |
| Análisis acerca de que la información puede ser transmitida a través de una variedad de medios | Análisis acerca de que la información puede ser transmitida a través de una variedad de medios | Análisis sobre el hecho de que las tecnologías y los conocimientos sobre su empleo se reparten de |

| | | |
|---|---|---|
| técnicos y que es un proceso que transforma las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. | técnicos y que es un proceso que transforma las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. | modo diferente entre las personas, de acuerdo a la pertenencia sociocultural. |
| | | Análisis acerca de que la información puede ser transmitida a través de una variedad de medios técnicos y que es un proceso que transforma las actividades humanas y la relación de espacio y tiempo. |

## SEGUNDO CICLO

### 1. EJE TEMATICO: EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS

#### 1.1. El interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Experimentación de diferentes maneras de dar forma (conformar) a los materiales, reconociendo que aquellos con propiedades similares pueden ser conformados mediante un mismo tipo de técnica (se utilizan herramientas y procedimientos semejantes) | Identificación de operaciones presentes en procesos de recolección, transporte y distribución (provisión de agua, recolección de residuos, correo postal, transporte de granos, por ejemplo) | Análisis de procesos de producción/generación de energía a fin de reconocer operaciones similares en procesos diferentes (almacenamiento, transformación, transporte, distribución, por ejemplo) e identificar el tipo de insumo empleado (corrientes de agua, viento, combustible, entre otros). |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| Realización de experiencias para explorar propiedades mecánicas de los materiales tales como la dureza, la plasticidad, o la flexibilidad, por ejemplo. | Reconocimiento de operaciones similares en procesos diferentes; por ejemplo en la elaboración de pan y la elaboración de ladrillos. | Reconocimiento que los animales y las ruedas hidráulicas o eólicas (molinos) cumplen, al igual que los motores eléctricos o de combustión, la función de motorizar las máquinas a partir de transformar un recurso energético. |
| | Identificación de la necesidad de utilizar energía para alentar o enfriar, batir o mezclar los materiales en diversos procesos técnicos (por ejemplo: molienda, forja, entre otros) | Reconocimiento de formas características del aprovechamiento de la energía en diferentes épocas y contextos históricos. |
| Análisis y desarrollo de construcción de estructuras, ensayar diferentes maneras de cambiar la resistencia de los materiales, modificando sus formas por plegado por agregado de mayor cantidad de material, entre otras | Análisis y desarrollo de experiencias de construcción de estructuras, reconociendo el aumento o disminución de la resistencia de las mismas, en función de la forma en que se disponen los elementos. | |

### 1.2. El reconocimiento del modo en que se organizan los procesos tecnológicos.

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Análisis de procesos de producción formados por varios pasos sucesivos, identificando las acciones realizadas y el tipo de medios técnicos empleados. | Identificación de relaciones de dependencia entre operaciones, a fin de reconocer cuáles de ellas deben ser sucesivas y cuáles pueden ser simultáneas, a partir del desarrollo de experiencias de procesos de fabricación por ensamble o montaje de partes | Análisis de procesos sobre materiales o energía, identificando el rol de las operaciones de control: ¿cómo, cuánto, cuándo, para qué, qué y dónde se controla? |
| Análisis y reconstrucción de las secuencias necesarias para la fabricación de artefactos, teniendo en cuenta la forma y el material con que están fabricados (por ejemplo, piezas de ajedrez de madera mediante: aserrado, tallado, torneado y lijado) | Reconocimiento de relaciones entre la secuencia de operaciones y su distribución espacial, en procesos de manufactura correspondientes a contextos de producción; para identificar el modo en que se transforman, transportan y almacenan los materiales. | Identificación de relaciones de dependencia entre operaciones analizando cuáles de ellas deben ser sucesivas y cuáles pueden ser simultáneas, con el fin de reconocer cómo impactan en la duración de los procesos los retrasos o demoras en las diferentes operaciones que los constituyen. |
| Realización de construcción de artefactos, anticipando y ordenando las operaciones, seleccionando las herramientas y procedimientos para conformarlos, de acuerdo con las propiedades de los materiales a utilizar y las características de los productos a obtener. | Análisis del modo en que se modifica la secuencia de operaciones de un proceso cuando se delegan a los artefactos algunas de las funciones que cumplen las personas (por ejemplo: la incorporación de máquinas cosechadoras a los procesos agrícolas, entre otros). | Realización de construcciones que propicien el ingenio, la innovación, anticipando y ordenando las operaciones, seleccionando las herramientas y procedimientos para conformarlos, de acuerdo con las propiedades de los materiales a utilizar y las características de los productos a obtener. |

### 1.3. La identificación de las tareas que realizan las personas, en los procesos tecnológicos.

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Participación de experiencias grupales para la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles | Participación de experiencias grupales de producción y reorganización de un proceso cuando se pasa de elaborar "productos unitarios" a "muchos productos iguales" y asignar las tareas, determinando la cantidad de personas y los medios técnicos. | Planificación y simulación de líneas de producción tomando decisiones sobre la distribución espacial de máquinas y la asignación de recursos (humanos y técnicos), teniendo en cuenta la duración total del proceso. |
| Análisis de procesos en contextos reales de producción (a través de visitas, videos, fotos, relatos, en diversos soportes) e identificar el rol de las personas que intervienen en él. | Análisis comparativamente de procesos en pequeña y gran escala de un mismo producto, en contextos reales de producción (a través de visitas, videos o folletos técnicos), con el fin de identificar diferencias y similitudes en el rol de las personas que intervienen en ellos). | Identificación de tareas de control en relación con la calidad, la cantidad de los productos y la revisión de los desperdicios, en diversos procesos tecnológicos. |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| | Análisis del modo en que cambian los saberes requeridos a partir de la división de tareas, por el surgimiento de la producción por manufactura en diversos contextos. | Realización de la elaboración de productos alimenticios, anticipando y ordenando las operaciones, seleccionando las herramientas y procedimientos de elaboración por manufactura, teniendo en cuenta las características de la materia prima y el producto a obtener. |

**1.4. La utilización y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso tecnológico.**

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Reconocimiento de la necesidad de intercambiar información técnica entre los integrantes del grupo, antes y durante la realización de una actividad o tarea | Identificación del tipo de instructivos utilizados para comunicar la información técnica (dibujos, bocetos o planos, secuencias de instrucciones, diagramas, otros), y el porqué de su utilización, en diversos procesos tecnológicos | Utilización e interpretación de diagramas y gráficos que representan las secuencias de operaciones a realizar en un proceso (diagramas temporales y gráficos de redes) y/o las formas de organización de los mismos mediante la distribución de personas y medios técnicos en el espacio de trabajo (planos, por ejemplo). |

| | | |
|---|---|---|
| Análisis, utilización y producción de textos instructivos para comunicar los insumos necesarios y sus cantidades, los pasos a seguir y los medios técnicos empleados en cada operación del proceso | Representación mediante dibujos, bocetos o planos la planificación de la distribución espacial de procesos de ensamble, teniendo en cuenta la secuencia temporal de las operaciones. | Utilización de tecnologías de la información y la comunicación para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, procesar, comunicar y compartir contenidos, ideas e información(especialmente de desarrollo de habilidades y estrategias, de comunicación, de consulta y acceso a la información). |
| Reconstrucción de la información de un proceso realizado en clase (o de una visita a un contexto de producción), representando los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados, mediante imágenes y textos (en diversos soportes: papel, informáticos, audio, fotos o videos, entre otros). | | |

1. **EJE TEMATICO: EN RELACIÓN CON LOS MEDIOS TÉCNICOS**

**1.1. El interés y la indagación acerca de las actividades en las que se emplean medios técnicos para obtener un fin**

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| Reproducción y comparación de actividades que se realizan al ejecutar una operación, utilizando herramientas simples y herramientas con mecanismos. Centrar la atención en los "gestos técnicos"y procedimientos realizados, el esfuerzo necesario, el tiempo empleado, la seguridad y los resultados obtenidos. | Análisis de acciones que realizan las personas para ejecutar una operación (por ejemplo: aserrar, moler, etc.) utilizando herramientas y compararlo con el uso de máquinas accionadas por la energía (proveniente de los animales, los combustibles o de las corrientes de agua, aire, eléctrica) | Análisis de sistemas en los que circulan flujos de materia y energía, con el fin de identificar la presencia de dispositivos que regulan y controlan la circulación: válvulas, interruptores, entre otros. Representar los sistemas mediante diagramas de bloques |
| Descripción mediante gestos técnicos, palabras y dibujos, las acciones realizadas por las personas al manejar las herramientas con mecanismos (girar una manivela, subir una palanca, tirar de una soga) y los movimientos de las partes que las constituyen (gira un eje en sentido contrario o más rápido, sube y baja una punta, por ejemplo) | Exploración de las diferencias entre la realización de tareas manuales cuando se utilizan medios técnicos de control y cuando el control se realiza a través de los sentidos. | Exploración de artefactos con movimientos "programados" mediante levas o tarjetas perforadas, con el propósito de reconocer cómo se relacionan la cantidad y ubicación de las levas o perforaciones con los tipos de funcionamientos que se producen. |
| Reproducción y análisis de actividades de base manual, diferenciando las acciones de ejecución (empujar, tirar, apretar, por ejemplo), de las acciones de control (regular la fuerza del movimiento, mantener la dirección, determinar la duración del movimiento). | Exploración de diferentes técnicas de medición a fin de reconocer las acciones de detección, transmisión y registro de los datos. | Reconocimiento de diferentes grados de delegación de las acciones de control: del control sensorio-motriz al control mediante dispositivos incorporados a las herramientas (por ejemplo guías, plantillas, topes); de la acción manual (por ejemplo a través de interruptores, válvulas o |

| | | |
|---|---|---|
| | | perillas) al control automático a través de temporizadores y/o sensores. |

**1.2.**

**La identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen.**

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Análisis de artefactos describiendo la forma de las partes mediante textos y dibujos, diferenciando aquello que permite accionarlos, los mecanismos que transmiten los movimientos y las partes que actúan sobre el insumo y/o entorno. | Análisis de máquinas que transforman materiales o transportan cargas, identificando las partes que permiten producir el movimiento (motores), las que lo transmiten o transforman (mecanismos) y las que actúan sobre el medio (efectores o actuadores) | Análisis de sistemas en los que circulan flujos de materia y energía, con el fin de identificar la presencia de dispositivos que regulan y controlan la circulación: válvulas, interruptores, entre otros. Representar los sistemas mediante diagramas de bloques. |
| Análisis de la forma y tamaño de los mecanismos con el tipo de transformación de movimiento que realizan. | Análisis de artefactos con partes fijas y móviles, reconociendo la presencia de dispositivos para limitar el movimiento (frenos, trabas, topes, guías, trinquetes, plantillas, entre otros). | Análisis de artefactos con movimientos "programados" mediante levas o tarjetas perforadas, con el propósito de reconocer cómo se relacionan la cantidad y ubicación de las levas o perforaciones con los tipos de funcionamientos que se producen. |

| | | |
|---|---|---|
| Identificación de artefactos (máquinas hogareñas o juguetes), prestando atención a su funcionamiento, sus partes y funciones, con el propósito de reconocer el rol de los "motores" como medios para producir movimiento. | Análisis de las dimensiones estructurales de los motores -cantidad, tamaño o disposición de sus partes- eólicos, hidráulicos y/o a cuerda, con las características de su funcionamiento, tales como la velocidad y fuerza que desarrollan | Reconocimiento de diferentes grados de delegación de las acciones de control: del control sensorio-motriz al control mediante dispositivos incorporados a las herramientas (por ejemplo guías, plantillas, topes); de la acción manual (por ejemplo a través de interruptores, válvulas o perillas) al control automático a través de temporizadores y/o sensores |
| Identificación y reproducción de secuencias de acciones necesarias para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático (especialmente para el desarrollo de habilidades y estrategias de comunicación, de consulta y acceso a la información). | Exploración de diferentes maneras de almacenar energías para accionar máquinas, mediante contrapesos, resortes, elásticos o depósitos de agua (para el caso de las ruedas hidráulicas), reconociendo la misma función en las pilas y baterías utilizadas en las máquinas eléctricas. | Identificación y reproducción de secuencia de acciones necesarias para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. |

### 1.3. La búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño de artefactos.

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Exploración de la posibilidad de modificar las características de los mecanismos, para obtener cambios en el funcionamiento. | Exploración de la posibilidad de modificar las características de los mecanismos, para obtener cambios en el funcionamiento. | Análisis de problemas, reconociendo especificaciones y restricciones e identificando las variables a analizar; planificar y realizar la construcción de artefactos apropiados para la realización de tareas (máquinas o sistemas de circulación de flujos) |
| Planificación y realización de la construcción de artefactos de accionamiento manual (por ejemplo manivela, palanca), resolviendo los problemas relacionados con la estabilidad de las estructuras y seleccionando los mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes. | Planificación y realización de la construcción de artefactos, resolviendo los problemas relacionados con la estabilidad de las estructuras, seleccionando el tipo de motor y los mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes. | Resolución de problemas relacionados con la estabilidad de las estructuras y el diseño de máquinas, seleccionando el tipo de motor (eólico, hidráulico, de pesas, eléctrico) y ensayando diferentes estrategias para controlar la regularidad de movimientos. |
| Comunicación de ideas técnicas mediante dibujos y bocetos, durante la planificación y la realización de construcciones; representar y comparar los modelos terminados mediante dibujos que muestren las partes principales que los forman. | Comunicación de ideas técnicas mediante dibujos y bocetos, durante la planificación y la realización de construcciones; representar y comparar los modelos terminados mediante dibujos que muestren las partes principales que los forman. | Utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, procesar, comunicar y compartir contenidos, ideas e información. |

**EJE TEMATICO 3: EN RELACIÓN CON LA REFLEXION SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIOCULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES**

**1.1. La indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo.**

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Reconocimiento, análisis y valoración de la importancia del dominio de los materiales en las culturas tradicionales y en la actualidad. | Reconocimiento de la implicancia que tienen los cambios socio técnicos en la vida cotidiana y en diversos lugares de trabajo; el paso del uso de herramientas al uso de máquinas. Sus propósitos y alcances. | Reconocimiento de los cambios socio técnicos que implican, en la vida cotidiana y en diversos procesos técnicos de trabajo, el paso del control manual al control mediante instrumentos en los procesos. Sus propósitos y alcances. |
| Reconocimiento, análisis y valoración de las implicancias de la innovación de materiales para la fabricación de objetos de uso cotidiano, construcciones de estructuras y herramientas de trabajo a partir de relatos, imágenes, en diversos soportes. | Identificación de cambios en los modos de producción cuando se fabrica en grandes volúmenes. Tipos de productos y su uso. | Análisis de continuidades y cambios en los procesos de transporte de energía y de materiales (transporte de agua, gas, mercaderías, entre otros |
| Reconocimiento de los cambios socio técnicos que implica el uso en la vida cotidiana y en diversos lugares de trabajo de herramientas complejas (con mecanismos). Sus propósitos y alcances. | Reconocimiento de las características, posibilidades y usos de las tecnologías para la comunicación y la información, en la vida cotidiana y en las prácticas sociales, a lo largo del tiempo. | Reconocimiento de las características, posibilidades y usos de las tecnologías para la comunicación y la información, en la vida cotidiana y en las prácticas sociales, a lo largo del tiempo. |

## 1.2. El interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas.

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Análisis de criterios de selección y las razones del uso de materiales diferentes en sociedades o culturas particulares (los materiales de construcción, las vestimentas, los utensilios de uso cotidiano). | Reconocimiento de la coexistencia en diferentes contextos de tecnologías diferentes (uso de máquinas y herramientas) para realizar procesos u operaciones con resultados equivalentes | Análisis de las diferentes formas de uso de energía en distintos contextos y sus implicancias sociales y culturales. |
| Reconocimiento de que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles (producir en casa, en el campo o en la fábrica; comunicarse mediante cartas, teléfonos o Internet, entre otros ejemplos). | Análisis de diferentes maneras de recoger, guardar y transportar materiales (agua, alimentos, madera, minerales, etc.) en diferentes contextos. | Reconocimiento de que coexisten diferentes formas de controlar un proceso en la vida cotidiana y en diversos contextos de trabajo. |

**1.3.El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas.**

| Cuarto Grado | Quinto Grado | Sexto Grado |
|---|---|---|
| Reconocimiento de aspectos técnicos y sociales presentes en el conjunto de actividades que constituyen un entorno de trabajo asociado al contexto, los recursos y las tecnologías existentes (construcción, aserraderos, molinos, talleres, tambos, entre otros). | Reconocimiento y discusión sobre cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando varía algún componente en contextos de trabajo (la sustitución de la elaboración de hormigón por la provisión industrializada, la enfriadora de leche en el tambo en reemplazo de los tachos, entre otros). | Reconocimiento y discusión de cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando se introducen innovaciones que afectan a un conjunto de ámbitos de trabajo relacionados. |

## 4. ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EVALUACION DE LA EDUCACION TECNOLOGICA

### 4.1 ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA EN EL PRIMER CICLO

En el Primer Ciclo, se abordarán procesos tecnológicos, que impliquen operaciones de transformación, transporte y almacenamiento. Identificando secuencias sucesivas de operaciones, organización de tareas, medios técnicos y distribución en el espacio. Se realizarán, grupalmente, procesos de elaboración y/o construcción, ejecutando tareas asignadas. Se analizarán las funciones técnicas de las herramientas y sus partes, realizando diseños y construcciones a partir de situaciones problemáticas. Se valorará la representación de la información a través de textos, dibujos y diagramas. Reflexionando sobre la diversidad, cambios y continuidades en los procesos tecnológicos abordados.

Al considerar un proceso tecnológico determinado (la producción de muchos productos iguales, por ejemplo), analizar las operaciones y secuencias implicadas, los materiales adecuados y su transformación, la disposición y representación de la información, las tareas que realizan las personas en este proceso; es pertinente, además, pensar en los medios técnicos necesarios (procedimientos en donde se utilizan sellos, moldes o plantillas, por ejemplo), cuáles y en qué casos, qué funciones necesitamos que realicen, qué gestos técnicos y acciones de las personas requieren estas herramientas para utilizarlas eficientemente, qué partes de ellas se vinculan con las personas y qué partes con el material. Se podría incluir, además, la reflexión sobre cómo han cambiado las técnicas y las herramientas para producir muchos productos iguales, entender la complejidad y el sentido del cambio tecnológico; así como la diversidad de procesos en diferentes culturas, ámbitos y escalas de producción (técnicas para hacer guardas iguales en las culturas de los pueblos originarios, las técnicas en un taller artesanal, los modos de producción en una fábrica).

Estamos rodeados de objetos o artefactos que no existieron siempre, sino que fueron creados a través de diferentes acciones. Estas acciones, modifican los materiales convirtiéndolos en productos que cumplen una función determinada, son las acciones técnicas. En este Ciclo es importante empezar explorando diversas maneras de realizar estas acciones conformando o ensamblando materiales. Observar cómo se modifican los materiales a través de las operaciones de conformación: quitando material (ahuecar, cortar, desbastar, pulir), agregando material (tejer,

mezclar, pintar), o deformando el material (modelar, laminar, amasar). A través del ensayo de materiales, es posible realizar indagaciones acerca de las posibilidades y limitaciones de los mismos en relación a su transformación en un proceso tecnológico.

Acciones como: estirar, aplastar, doblar, laminar, someter a frío o calor, mezclar, filtrar, golpear, romper, triturar, mojar, entre otros. Otros procesos que producen artefactos tecnológicos son las construcciones. En este ciclo, se pueden realizar construcciones por ensamblado de partes, observando cuándo una estructura es más resistente y estable, teniendo en cuenta las partes, el tamaño, el peso, las uniones, la forma.

Es importante también observar que los procesos tecnológicos transforman materiales naturales en nuevos materiales y productos. Realizar indagaciones relativas a diferentes materiales naturales (como la tierra, el agua, la madera, los cultivos, la leche) y cómo, a través de las acciones técnicas, los podemos transformar en nuevos materiales y productos (como el trigo en harina, la celulosa en papel, las oleaginosas en aceite, la leche en manteca). A la vez, tendremos que ir introduciendo la idea de producción en serie, realizando investigaciones acerca de cómo se pueden obtener muchos productos iguales, comenzando, por ejemplo, con la utilización de moldes, sellos y plantillas.

En cada uno de los procesos, es necesario reconocer, tanto en las acciones de conformación como en las de ensamblado de partes, cada una de las operaciones que se realizan en un proceso tecnológico, explorando las secuencias posibles, las relaciones entre las operaciones, las características de los materiales y los medios técnicos necesarios para su transformación.

Además de las operaciones de transformación, podemos identificar operaciones de transporte y almacenamiento en un proceso tecnológico. Encontrar relaciones entre las operaciones, los diferentes materiales o elementos transportados y/o almacenados (líquidos, sólidos, personas, etc.) y los medios técnicos utilizados. La ubicación de estas operaciones en una secuencia dentro de un proceso tecnológico. A partir de cada operación que se realiza en un proceso, surgirán las tareas que realizan las personas en el mismo.

Si bien hay tareas vinculadas con las diferentes operaciones técnicas, también existen otras tareas que tienen que ver con la organización de tiempos, espacios y recursos. Los alumnos podrán

reconocer las tareas en diferentes oficios y participar de procesos tecnológicos organizando, distribuyendo y realizando tareas.

En este mundo repleto de objetos y acciones técnicas, es fundamental valorar la información en el desarrollo de los procesos tecnológicos, interpretando y produciendo textos instructivos, reconstruyendo y/o anticipando secuencias a través de dibujos y diagramas, accediendo a las tecnologías de la información y comunicación.

A lo largo del Ciclo, es fundamental proponer situaciones de enseñanza para que los alumnos puedan observar que las personas vamos transfiriendo funciones técnicas en las herramientas para realizar mejor las tareas, copiando o prolongando las posibilidades de nuestro cuerpo (lograr mayor precisión, obtener mayor fuerza o velocidad, resolver problemas de distancia, entre otros). Reconociendo que, además de transferir funciones técnicas a las herramientas, también las podemos transformar mejorando sus funciones (como batir con la mano, el tenedor, un batidor a manivela, o una batidora eléctrica).

Se realizarán tareas utilizando diversos tipos de herramientas y observando que, a medida que éstas se complejizan, permiten simplificar los procedimientos y aumentar la eficacia.

En este sentido, los alumnos podrán ir comprendiendo el concepto de cambio tecnológico, observando que las operaciones en distintos procesos pueden ser realizadas con diferentes o similares procedimientos, al modificar los medios técnicos utilizados.

Nuestra vida nos muestra un recorrido increíble por lugares, épocas, culturas, costumbres y modos de pensar; esta complejidad de la tecnología –al ser parte de este mundo- como proceso sociocultural.

Cambios, continuidades y diversidad atraviesan a las acciones técnicas y a los artefactos. El área de Educación Tecnológica debe posibilitar que nuestros alumnos puedan informarse, comentar y comparar diferentes modos de hacer las cosas que tuvieron y tienen las personas en distintos tiempos, espacios y culturas.

Se espera que las secuencias de enseñanza se pongan en práctica, promuevan en los chicos la curiosidad y el interés por hacerse preguntas y encontrar respuestas acerca de las situaciones que se presentan; propicien el desarrollo de su creatividad y de la confianza en las propias posibilidades

para resolver problemas; los ayude a reflexionar sobre los procedimientos seguidos durante el desarrollo de una tarea, identificando las dificultades que tuvieron que enfrentar, y brinden oportunidades de trabajar en forma colaborativa contando, además, con la posibilidad de comunicar sus ideas.

En este sentido creemos que las publicaciones "Cuadernos para el aula" para el primer ciclo, pueden servir a los maestros como referencia de posibles guiones didácticos para la selección de temas y actividades para el desarrollo de las clases. En las secuencias didácticas allí desarrolladas los maestros podrán encontrar ejemplos en los que propone reproducir procesos técnicos en el aula, resolver problemas, analizar procesos, entre otros.

**ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA EN EL SEGUNDO CICLO**

En el Segundo Ciclo se propone abordar progresivamente, la complejización de procesos y operaciones sobre los materiales, la energía y la información, en diferentes escalas de producción, y analizando cómo se energizan y controlan. Comprendiendo además, la transferencia de funciones técnicas en mecanismos y máquinas, a través de situaciones problemáticas. Observar la progresiva automatización de las operaciones, incluidas las de control, comprendiendo los sentidos del cambio tecnológico, a través de una mirada que pueda capturar la diversidad, los cambios y continuidades en dichos procesos.

En el Segundo Ciclo, deben hacer una aproximación progresiva a procesos tecnológicos más complejos, como la producción por manufactura. Ello implica, por ejemplo, comparar procesos en diferentes escalas de producción, en cuanto a materiales, operaciones, medios técnicos, tareas, distribución espacial y productos que se obtienen, entre otros aspectos. Realizar ensayos de materiales para establecer algunas propiedades físicas y mecánicas, como la dilatación, fusibilidad (fundirse), conductividad térmica, propiedades ópticas, elasticidad, plasticidad, maleabilidad, ductilidad, dureza, tenacidad, fragilidad, entre otras. Identificando que los materiales con propiedades similares pueden ser conformados por un mismo tipo de técnica.

Además, en este Ciclo, es necesario observar, de modo general, que la tecnología no sólo transforma los materiales, sino también la energía y la información. Pueden reconocer operaciones similares en procesos de recolección, transporte y distribución de agua, residuos, correo postal,

granos, lácteos, electricidad, entre otros. A la vez, identificar el tipo de energía utilizada para realizar las operaciones en diversos procesos tecnológicos.

El conocimiento sobre las estructuras se complejiza reconociendo las funciones básicas de las mismas, analizando la capacidad de soportar esfuerzos y cargas, conservando la estabilidad. Observar diferentes construcciones (torres, puentes, edificios, arcos) identificando las funciones que cumplen bases, columnas, vigas y plataformas.

Reconocer que algunas formas, como la triangulación de perfiles o las diversas formas de plegado (V, L, T, entre otros), aumentan la resistencia a los esfuerzos.

Las situaciones problemáticas posibilitan la reflexión y la experimentación, a través del diseño y construcción de estructuras. Tanto en operaciones de conformación como de ensamblado, deben tener la oportunidad de anticipar e identificar relaciones de dependencia entre dichas operaciones, reconociendo cuáles deben ser sucesivas y cuáles pueden ser simultáneas; evaluando además el impacto de retrasos o demoras.

A la vez, relacionar las secuencias de operaciones con su distribución espacial en un proceso tecnológico. También se complejiza el conocimiento tecnológico al identificar las acciones de control en los procesos, a través de diversas fuentes de información. Representando y comunicando la información técnica a través de instructivos, dibujos, planos y diagramas, entre otros. Reconociendo la necesidad de intercambiar información en las tareas realizadas, usando progresivamente las tecnologías mediáticas y digitales.

En este Ciclo, los alumnos pueden asignar tareas en experiencias grupales de trabajo, reconocer diferentes roles en contextos reales de producción, observando cómo se dividen las tareas y se simplifican los saberes, a partir de la producción por manufactura.

También se complejiza el conocimiento tecnológico al identificar las acciones de control en los procesos, a través de diversas fuentes de información. Representando y comunicando la información técnica a través de instructivos, dibujos, planos y diagramas, entre otros. Reconociendo la necesidad de intercambiar información en las tareas realizadas, usando progresivamente las tecnologías mediáticas y digitales.

En este Ciclo, los alumnos pueden asignar tareas en experiencias grupales de trabajo, reconocer diferentes roles en contextos reales de producción, observando cómo se dividen las tareas y se simplifican los saberes, a partir de la producción por manufactura, lo que requiere de nuevos medios técnicos para alcanzar sus metas. Comprender este pasaje de las herramientas manuales a los mecanismos y máquinas es el propósito del Segundo Ciclo.

La escuela debe brindar oportunidades para la búsqueda, evaluación y selección de alternativas a través de situaciones problemáticas que impliquen procesos de diseño y construcción, comunicando las ideas a través de dibujos y bocetos, usando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para buscar, organizar, conservar, recuperar, procesar, producir y comunicar la información técnica.

**LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA**

La evaluación de los aprendizajes en Educación Tecnológica supone considerarla como acciones destinadas a obtener información, tanto para comprender mejor los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como para tomar decisiones dirigidas a la optimización de dichos procesos. La evaluación se convierte así en uno de los componentes del proceso interactivo que se desarrolla entre docentes y estudiantes.

En este sentido, dará cuenta de la totalidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta las diversas propuestas desarrolladas: desarrollos conceptuales, prácticas de modelización, diseños, producciones y las reflexiones sobre lo producido.

Tanto la evaluación que realiza el docente, como la autoevaluación del estudiante y la coevaluación entre pares, deben ser instancias de aprendizaje; de este modo, en el aula, aprendizaje y evaluación marchan juntos en un proceso recursivo. Asumiendo que una de las finalidades de la Educación Tecnológica es contribuir a la construcción de ciudadanía al promover el desarrollo de capacidades para comprender el mundo e interactuar en él, la

mirada evaluativa será una mirada dirigida a evaluar la funcionalidad de los saberes en situaciones diversas y cambiantes propias de la vida real.

Para que la evaluación de los aprendizajes pueda dar cuenta de la complejidad de las situaciones pedagógicas que se presentan en Educación Tecnológica, se sugiere utilizar instrumentos o dispositivos variados tales como:

-Cuestionarios.

-Listas de cotejo, de control, tablas con indicadores.

-Portafolios con trabajos e informes escritos, individuales o grupales.

-Puestas en común con presentaciones orales, individuales o grupales, de trabajos prácticos, resolución de problemas, elaboración de proyectos (exponiendo procesos y productos).

-Informes escritos, personales o de grupo.

En el Primer Ciclo, será pertinente observar en qué medida los alumnos analizan el modo en que las personas realizan tareas con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos (herramientas, utensilios, otros); abordan diferentes procesos técnicos, identificando la secuencia de acciones que se realiza; identifican las partes que conforman las herramientas, relacionando sus características con los modos de uso y las funciones que cumplen ¿para qué sirven? ¿Qué forma tienen? ¿Cómo se usan? ¿De qué están hechas?).

Analizan el modo en que se organizan en el tiempo y el espacio las tareas que llevan a cabo las personas en un lugar de producción; identifican los cambios y continuidades en las maneras de hacer las cosas en distintos contextos y culturas; resuelven situaciones problemáticas en las que reproducen procesos de elaboración o realizan construcciones, anticipando qué van a hacer, cómo y con qué.

Resuelven situaciones problemáticas en las que reproducen procesos de elaboración o realizan construcciones, anticipando qué van a hacer, cómo y con qué; interpretan y producen instructivos mediante lenguaje verbal y no verbal (oral, escrito, gestual y gráfico) para comunicar ideas y procedimientos de elaboración de productos y/o construcciones.

Comparten sus ideas y propuestas con sus pares y maestros, escuchan las de los otros, toman decisiones compartidas, trabajan en equipo; hacen uso de tecnologías de la información y las comunicaciones para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, procesar, comunicar y compartir contenidos, ideas e información.

En el Segundo Ciclo, se evaluará en qué medida los alumnos analizan procesos de producción (a través de visitas, videos, fotos, relatos, en diversos soportes) e identifican los pasos sucesivos, las acciones realizadas y el tipo de medios técnicos empleados. Identifican los cambios y continuidades en los procesos y productos tecnológicos, en diferentes contextos; analizan sistemas tecnológicos, relacionando aspectos técnicos y sociales

Hacen preguntas y anticipan respuestas acerca de los procesos tecnológicos, los medios técnicos y los productos; realizan experiencias para explorar propiedades de los materiales (dureza, plasticidad, flexibilidad, otras); seleccionan las herramientas y los procedimientos adecuados para trabajar sobre los materiales; planifican y simulan líneas de producción tomando decisiones sobre la distribución espacial de máquinas y la asignación de recursos (personas y medios técnicos).

Identifican la relación entre la forma y la función de las partes de las herramientas y/o máquinas sencillas y reconocen aspectos comunes (analogías) entre ellas; realizan experiencias con mecanismos (engranajes, poleas, bielas, manivelas, cigüeñales, levas) identificando el movimiento de transmisión y/o transformación que realizan (circular o circular en alternativo y viceversa)

Realizan experiencias y resuelven problemas diseñando herramientas o máquinas sencillas; identifican el modo en que se energizan las máquinas, tipos de motores (eólicos,

hidráulicos, eléctricos, otros); analizan procesos de producción/generación de energía, reconociendo operaciones similares en procesos diferentes (almacenamiento, transformación, transporte, distribución, otros) e identifican el tipo de insumo empleado (corrientes de agua, viento, combustible, entre otros).

Reconocen y ensayan diferentes acciones de control del movimiento mediante dispositivos incorporados a las herramientas y/o máquinas (por ejemplo, guías, plantillas, topes); reconocen y ensayan diferentes acciones de control de flujos a través de interruptores, válvulas o perillas, por ejemplo; reconocen y ensayan distintos tipos de control con programadores (a través del uso de temporizadores lineales, cilíndricos, tarjetas) y/o sensores.

Anticipan y representan "qué se va a hacer" y "cómo", utilizando dibujos y bocetos durante la planificación y la realización de construcciones para comunicar la información técnica; utilizan tecnologías de la información y las comunicaciones para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, comunicar y compartir ideas e información; identifican el tipo de instructivo utilizado para comunicar la información técnica (dibujos, bocetos o planos, secuencias de instrucciones, diagramas, otros), y el porqué de su utilización, en diversos procesos tecnológicos; participan de experiencias grupales para la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles; evalúan los resultados obtenidos en sus producciones en función de las metas propuestas.

**LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.**

Es necesario proponer estrategias didácticas que tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, que les propongan desafíos cognitivos que los lleven, a partir de su propuesta de solución, a la construcción de una nueva estructura conceptual, que les permita profundizar en sus logros, *Las Experiencias de aula demuestran que no es suficiente trabajar algunos temas aislados, ni enseñar algunas técnicas específicas, ni poner*

*en contacto a los estudiantes con aparatos y dispositivos tecnológicos.* (Cwi M.; Orta Klein, S., 2007).

Existe una estrecha relación entre el contenido a enseñar y las estrategias de enseñanza: la forma en que el conocimiento se construye es tan importante como el conocimiento mismo. ¿Qué situaciones didácticas conviene plantear a los estudiantes para que puedan construir los saberes y las capacidades deseados? El campo de la tecnología es tan vasto que no alcanza un solo camino para acceder a su conocimiento; por ello, es esencial recurrir a variadas formas de enseñar (Leliwa, 2008).

En Educación Tecnológica, las estrategias didácticas más potentes se basan en una lógica de *problematización* que parte de *situaciones* intencionalmente planificadas que provoquen el *hacer*, y que estimulen la *reflexión* posterior de los niños, facilitando una reestructuración de lo que ya saben y permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes.

Por ello se sugiere la implementación de métodos y estrategias didácticas tales como: Trabajo Grupal, Aula Taller, Resolución de Problemas, Diseño, La alfabetización tecnológica: la modelización y los medios de representación, Gestualidad y dramatización**,** La reflexión sobre lo actuado y aprendido**,** Análisis de procesos y funcional, Aula Taller, Aprender haciendo, Aprendizaje colaborativos, Trabajo grupales, Ferias de Ciencias y Tecnología, Representaciones Graficas, Uso de las TIC, entre otras.

Estas herramientas metodológicas promueven una mayor integración de la Educación Tecnológica con otras áreas curriculares.

**Trabajo Grupal**

En todas las áreas es conveniente el trabajo grupal pero en el caso del área de Educación Tecnológica, la importancia de la cooperación entre los alumnos resulta fundamental para alcanzar el dominio de los contextos propuestos.

En primer lugar porque el trabajo grupal permite la división de las funciones entre los miembros del grupo, constituyendo tanto un medio para alcanzar la resolución de un

problema como un objeto de reflexión para comprender los procesos de división técnica del trabajo, de organización, gestión planificación y ejecución.

El trabajo grupal cumple, además, un lugar prioritario en el diseño o proyecto de dispositivos y maquinas por parte de los alumnos. Se ha comprobado en el trabajo con niños que las relaciones y funciones que tomaran las principales piezas (que serán creadas por ellos) dentro del artefacto a construir han sido generadas, en muchos casos, a partir del trabajo grupal (simbólico). En este trabajo, cada alumno representa mentalmente una de las funciones parciales que debería cumplir el artefacto o proyectar, para pasar, después de coordinar la idea con los restantes compañeros, a "materializar" la función imaginada sobre las distintas piezas del artefacto que deberán ser construidos

**El aula-taller**

En este marco, se sugiere utilizar las diversas estrategias agrupadas bajo la noción de aula-taller.

El aula-taller puede ser considerada como un ámbito de enseñanza donde el énfasis está puesto en el abordaje y resolución de situaciones, de modo que se genera una dinámica de aprendizaje del tipo —aprender haciendo‖, o sea que involucra el *saber hacer* y el *hacer para saber*, es decir que hay una —producción‖ que es el resultado de una interacción sujeto-situación que frecuentemente es de tipo *grupal*.

La mayoría de las actividades de la Educación Tecnológica posibilitan el trabajo grupal y el aula-taller brinda amplias posibilidades de aprendizaje mediante el trabajo en equipo. Se favorece así la valoración de actitudes de cooperación, tolerancia y solidaridad. También se promueven aprendizajes de técnicas de diseño, toma de decisiones, planificación, organización, gestión y realización de proyectos. Asimismo, se estimula la disposición para intercambiar ideas, para negociar, para acordar y respetar reglas y procedimientos, para valorar las normas de seguridad, orden y mantenimiento de los lugares de trabajo.

En particular, en las actividades propias de Educación Tecnológica, el niño:

Explora, descubre y realiza operaciones técnicas elementales.

Utiliza: materiales, herramientas, máquinas sencillas e instrumentos de medición.

Analiza objetos, artefactos y sistemas técnicos.

Percibe situaciones, formula y resuelve problemas socio técnicos.

Analiza, diseña, esquematiza y construye objetos y procesos.

Toma decisiones y planifica sus acciones.

Evalúa modelos, procesos y productos.

Mide, compara y establece relaciones espacio-temporales.

Toma conciencia de las relaciones ambientales, sociales, económicas, laborales y comerciales.

Enriquece su vocabulario técnico: nombra, describe y argumenta.

Realiza diseños, registros, propuestas e informes usando diversos medios de representación: expresión oral y escrita, dibujos, diagramas, modelos y maquetas en 3D, tablas y cuadros, dramatizaciones, entre otros.

Re significa aprendizajes de otras áreas al disponer de ellos como herramientas.

**La resolución de problemas**

En la historia de la humanidad, la técnica ha probado ser una forma proactiva de explorar y modificar el medio que nos rodea. Por ello, una de las estrategias didácticas más recomendable consiste en plantearle al niño *situaciones* escolares de acción, inspiradas u originadas en recortes del contexto (real, simulado o virtual). Estas situaciones incluyen *problemas* que los estudiantes deben percibir, formular y resolver; para ello, deben recurrir a los conocimientos propios (u otros disponibles), a la vez que reconocen lo que no saben, interpretan nueva información y aprenden nuevos contenidos construyendo nuevos y relevantes conocimientos.

Cuando los estudiantes buscan respuestas a los problemas tecnológicos que se abordan, no sólo construyen teorías y las ponen a prueba; también perciben, organizan e intervienen

sobre el medio. Así los aprendizajes se verán reflejados en su acción, siendo utilizados como fuente de conocimientos que sustentarán la resolución de los problemas planteados.

Será importante entonces poner en juego un pensamiento de tipo estratégico, es decir, un pensamiento que implique para los alumnos la posibilidad de identificar y analizar situaciones problemáticas, de proponer y evaluar alternativas de solución, de tomar decisiones creando o seleccionando sus propios procedimientos, diseñando sus propios productos. De este modo se intenta re-significar el lugar y el sentido del saber hacer‖ en la escuela, poniendo énfasis en el desarrollo de capacidades vinculadas con la resolución de problemas de diseño, de producción y de uso de tecnologías‖ (Cwi y Orta Klein, 2007, p.78)

El docente, mediador entre los estudiantes y los contenidos, no sólo prepara las actividades y evalúa, sino que durante su desarrollo, observa el trabajo grupal, aclara las consignas, brindando sólo la información necesaria para que los estudiantes puedan avanzar en la construcción del conocimiento. A continuación se enuncian las características de una buena *situación problemática* en Educación Tecnológica:

- No es un simple problema técnico o constructivo.
- Es una *situación* que los estudiantes deben percibir, formular y resolver.
- Es *contextualizada*: parte de un recorte del ambiente y simula una situación de la vida cotidiana (componente natural y social).
- Debe ser precisa y sin ambigüedades.
- Debe permitir múltiples posibilidades de respuesta.
- Tiene que ser posible de ser resuelta por los estudiantes a quienes se presenta.
- Ha de presentar diversos grados de complejidad creciente de acuerdo con la edad.
- Conviene tener en cuenta que acometer y emprender una situación problemática es mucho más que construir objetos. Por eso, proponer problemas puramente técnicos a los estudiantes (por ejemplo, la mera construcción de algún artefacto, juguete, etc.), no suele ser una opción recomendable, y mucho menos en Segundo Ciclo.

- Es más eficaz el planteo de situaciones problemáticas –reales o simuladas– afines a situaciones de la vida cotidiana y escolar de los niños, que desemboquen en acciones tales como diseñar y construir el modelo de un dispositivo, regar un jardín o una huerta, transportar cosas, cruzar arroyos o cauces de agua, exponer obras de teatro, etc.

**El diseño**

El *diseño* juega un papel fundamental en muchos procesos de enseñanza y de aprendizaje donde se pone en juego, entre otros, el pensamiento estratégico. El diseño es conocimiento en acción; en él se integran creatividad y conocimiento. Diseñar y modelizar son formas de comprender, y como uno de los propósitos es estimular la comprensión, es importante que los estudiantes diseñen y aprendan a modelizar, haciendo uso de las TIC acorde al dominio técnico.

En el proceso de diseño de objetos y procesos, podemos distinguir dos momentos; el primero es el modelo mental anticipado (la idea), y el segundo es la expresión del modelo en algún tipo de *representación* mediante medios simbólicos apropiados (textos, diagramas, dibujos, maquetas, etc.).

El segundo momento ya es de tipo —operativo‖ porque es el plan proyectivo que ordena los recursos para lograr un proceso o producto determinado.

Por consiguiente, el diseño es la actividad esencial en el proceso de creación de cualquier objeto o sistema socio técnico, que involucra tanto su idea o imagen mental inicial como la representación gráfica, los diagramas y dibujos, el modelado y la programación de las actividades de producción y control.

Todo diseño lleva implícita la noción de armonía como valor estético. En el sistema de interrelaciones niño-artefacto-ambiente, el diseño constituye un acto mediador de adaptación y armonización con el entorno. Por este motivo, es conveniente estimular en los estudiantes la aplicación de criterios estéticos en diseños y representaciones.

**La alfabetización tecnológica: la modelización y los medios de representación**

El componente tecnológico de nuestra cultura se configura cada vez más como un potente campo simbólico y utiliza medios de representación cada vez más variados que permiten la comunicación.

Los niños del Segundo Ciclo ya manejan una gran cantidad de códigos y de símbolos tecnológicos. El docente debe promover que estos saberes previos se apliquen en las distintas actividades, y además debe intervenir aportando nuevos lenguajes y medios de representación. Este es el rol fundamental del docente como alfabetizador y mediador de los códigos de comunicación propios de nuestro tiempo. Además, los medios expresivos juegan un rol fundamental en los procesos de conceptualización.

Por ello, es importante que los niños formulen en forma explícita los diseños, los modelos, las alternativas de solución y los programas de acción, mediante medios de representación y de comunicación adecuados a su nivel; por ejemplo mediante bocetos, croquis o dibujos tanto previos como posteriores a las actividades manuales o constructivas.

La modelización a través de dibujos, gráficos, esquemas, etc. no son sólo medios expresivos que complementan al lenguaje discursivo y facilitan la comunicación, son también auxiliares de las operaciones de pensamiento (abstracción, análisis, anticipación, predicción) y son además una herramienta valiosa en todo el proceso de resolución de problemas, incluyendo la evaluación del producto y la reflexión metacognitiva de los procesos.

> *La modelización "es una representación de la realidad que nos interesa estudiar o modificar y nos permite indagar sobre esa representación y extraer conclusiones sobre la realidad y, además, permite operar sobre la representación y modificar la realidad" (Godoy, 2008, p. 3).*

Por este motivo, en las secuencias de enseñanza se debe poner en juego una dinámica recursiva del tipo *sentir-pensar-crear-hacer-comunicar*, mediante actividades alternadas

con reflexiones y modelizaciones de acuerdo con las posibilidades y potencialidades de los estudiantes de Segundo Ciclo.

**Gestualidad y dramatización**

Así como no hay drama teatral sin conflicto, no hay experiencia cotidiana que no esté relacionada con la tecnología. Aprovechando que los niños son artistas natos y dramatizan con facilidad, el docente mediante consignas adecuadas puede poner a sus estudiantes —en situación‖, es decir hacerlos protagonistas en la resolución de situaciones.

Los niños pueden participar de actividades teatrales que impliquen reflexiones sobre la Educación Tecnológica. Estas situaciones pueden ser producciones de los niños, obras ya escritas o también el asistir a ver obras. De esta manera, se los estimula en otras prácticas culturales a la vez que se reflexiona sobre la tecnología.

El juego de roles conduce rápidamente a una activa exploración donde los estudiantes comprenden que pueden cambiar el medio, construir objetos, poner en marcha procesos de producción y modificar situaciones.

Otro recurso importante en la Educación Primaria es un tipo de *expresión corporal* que en Educación Tecnológica consiste en poner de manifiesto las relaciones entre los medios técnicos y los seres humanos; tal el caso de la gestualidad correspondiente en cada práctica técnica, por ejemplo, al imitar los movimientos propios del uso de cada herramienta en particular.

**La reflexión sobre lo actuado y aprendido**

Para completar su proceso de aprendizaje, es preciso que el estudiante evalúe sus producciones, reflexione sobre sus acciones y se percate de lo que ha aprendido, de modo que pueda objetivarlo y transferirlo a nuevas situaciones.

Las puestas en común‖ y las exposiciones de los trabajos son momentos muy apropiados para generar estos procesos, pues en ellas los niños objetivan cada una de las acciones realizadas y pueden comunicar lo que han aprendido. Para estimular los procesos

meta cognitivos mediante el uso de diferentes lenguajes, los docentes pueden proponer distintos modos de expresión (dibujos, bocetos, maquetas, tablas, gráficos, cuadros, diagramas, símbolos, representaciones, textos) para que los estudiantes den cuenta de lo reflexionado, indagado, aprendido.

**Bibliografía Recomendada para el Docente**


- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Manzini, E. (1992). *Artefactos*. Madrid: Celeste.
- Linietsky, C. y Serafini, G. (1996). *Tecnología para Todos;* 3º ciclo, 1º parte; Buenos Aires: Plus Ultra.
- Linietzky, C. y Serafini, G. (1999). *Tecnología para todos.* Segunda parte. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Buch, T. (1999). *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
- Mandón, M. y Marpegán, C. (1999). Aportes teóricos y metodológicos para una didáctica de Tecnología. En *Revista Novedades Educativas,* (103). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandón, M., Marpegán, C. y Pintos, J.; (2000). Hacia la modelización de situaciones didácticas en Tecnología. En *Revista Novedades Educativas*, (116). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Genusso, G. (2000). *Educación Tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandón, M. y Marpegán, C. (2001). La Evaluación de los aprendizajes en Tecnología. En *Revista Novedades Educativas* (121). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Buch, T. (2001). Tecnología en la escuela. En Averbuj, E. y otros*.*
- *De Vries, M. (2001). Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: integrando conceptos y procesos. En MENA, F. (comp.). Educación Tecnológica. Santiago de Chile: LOM Ediciones.*
- Marpegán, C. (2004). Didáctica de la Educación Tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. En *Revista Novedades Educativas,* (163). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Baron, M. (2004). *Enseñar y aprender tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- *Tecnología 1.* Buenos Aires: Santillana. Cwi, M. y Serafini. G. (2000). *Tecnología. Procesos Productivos*. Buenos Aires: Prociencia.
- Mandón, M., Marpegán, C. y Pintos, J. (2005). *El Placer de Enseñar Tecnología: actividades de aula para docentes inquietos*. (2º edic.) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Orta Klein, Silvina. "La formación continua en el Area Tecnologica". Revista Novedades Educativas Nº 187. Bs.As, 2006.-
- Marpegán, C. y Toso, A. (2006). La resolución de problemas. En *Revista Novedades Educativas*, (187). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cwi, M y Orta Klein, S. (2007). *Tecnología Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Serie —Cuadernos para el aula||. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Leliwa, S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.

**Documentos Curriculares**

- Argentina, Ministerio de Educación. (2000). *Tecnología EGB 2. Propuestas para el aula. Material para docentes.* Buenos Aires: Autor.
- Cwi, M y Orta Klein, S. (2007). *Tecnología Segundo Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Serie —Cuadernos para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Argentina, Ministerio de Educación (2008). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Tecnológica*. *Nivel Primario. 2º Ciclo EGB.* Documento acordado en Seminario Federal – diciembre 2008 – y sujeto a aprobación del CFE- . Buenos Aires.

# CIENCIAS SOCIALES

## CIENCIAS SOCIALES

### FUNDAMENTACIÓN

**El sentido de la enseñanza del área en la escuela primaria**

¿Que son las Ciencias Sociales? son un conjunto de ciencias que tienen como objeto común el estudio de la realidad social. En este grupo de ciencias se inscriben la Historia, Geografía, Antropología, Sociología, Literatura, entre otras. Cada una de estas ciencias aporta sus específicas miradas teóricas, sus temáticas, sus métodos y técnicas para el conocimiento y la comprensión de dicha realidad.

En la escuela primaria, el área de Ciencias Sociales, estuvo presente a través de la Historia y la Geografía. Con el correr de los tiempos se integró al área un nuevo espacio curricular escolar denominado Formación Ética y Ciudadana, asignatura que recibe aportes de otras dos ciencias sociales: la Ética y el Derecho.

La sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos, conlleva a una interrelación de los saberes y de las ciencias; equipos multidisciplinarios integrados por profesionales de especialidades diferentes, exige pensar en integrar las ciencias sociales para favorecer la comprensión del mundo actual, sus dinámicas, sus problemáticas, conocer nuevas realidades, múltiples perspectivas, para acercarnos a un discurso complejo plural, rico y contrastado sobre el acontecer de lo humano.

La propuesta se centra en integrar Historia, Geografía y Ética para alcanzar una mirada amplia de la realidad social, abordando las problemáticas tal cual se las vivencia en la cotidianeidad, es decir integradas, simultáneas, con cambios, con continuidades que luego, la especificidad de herramientas de cada ciencia permitirá desagregarlas y profundizarlas.

En tal sentido, la selección de las temáticas, estrategias, actividades y recursos debe favorecer la comprensión de los espacios, las sociedades y sus comportamientos, a modo de integrar el área y en función de la propuesta formativa que se desee realizar.

Para ello, se propone pensar al currículo escolar en relación a capacidades que se deseen generar en los alumnos y que se trabajen diariamente en los diferentes espacios curriculares para que, en su experiencia de vida, puedan transferirlas y aprovecharlas en virtud de su construcción, como personas y ciudadanos de bien.

Dentro del área de Ciencias Sociales se debe contribuir a desarrollar las capacidades de: observar, describir, explicar, comparar, clasificar, organizar, interpretar, justificar, analizar críticamente, hipotetizar, argumentar.

En una sociedad democrática, los alumnos ingresan a la escuela primaria como habitantes de este país y gradualmente van preparándose para ejercitar su ciudadanía.

Entendemos a la ciudadanía como el derecho y la posibilidad de ser parte de esta sociedad, consciente de sus problemáticas, conflictos, tensiones y desigualdades, dispuesto a pensar en alternativas que le permitan revertir y actuar en consecuencia para la superación de los problemas. Convertirse en un ciudadano activo, entonces implica ser participativo, capaz de emitir juicio crítico, distinguir problemáticas y pensar en cómo se podrían resolver, instrumentar estrategias de superación de las mismas, utilizando sus recursos y métodos propios.

**PERSPECTIVA EPISTEMOLOGICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR**

Desde una redefinición de las Ciencias Sociales como un campo de saberes, prácticas y experiencias que se hallan en una permanente construcción. Desde siempre las disciplinas presentes en la escuelas, Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, mantuvieron una segmentación, desconexión; hoy requerimos en esta construcción constante, que estas disciplinas se nutran y se articulen con las otras ciencias sociales, rescatando a los actores sociales como constructores de los procesos económicos, sociales, religiosos y culturales.

Las ciencias sociales tienen un objeto en común que es la realidad social, cada una de las disciplinas que integran este conjunto propone diferentes modos de abordaje del objeto, es decir, métodos propios de las disciplinas que componen este conglomerado.

Entendemos por realidad social al recorte que hacemos de la sociedad actual en el que se distingue las dimensiones temporales (pasado-presente futuro; cambios continuidades), dimensiones espaciales (local, provincial, nacional, global), y a los constructores de la sociedad: los sujetos que piensan, sienten y actúan. De este modo, la realidad social se vivencia como algo holístico y complejo. Ese objeto es el que abordan las ciencias sociales.

La escuela primaria debe hacer entendible la sociedad en la que se encuentra inmerso el alumno y para ello requiere pensar y problematizar la realidad, nutrirla de significado desde las disciplinas, de modo que la escuela contribuya a la construcción del conocimiento y no a la mera información. Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos. Lo prioritario hoy es recuperar la enseñanza como oportunidad de construir
otro futuro.

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria debe propender a pensar y problematizar; diferenciar la información del conocimiento. Los alumnos junto al docente deben configurarse como constructores del conocimiento, ampliando las miradas de la realidad social, re significando lo que viven a diario; seleccionando saberes relevantes para que los niños tengan oportunidades de pensar la realidad social, recuperar sus biografías personales, enseñando y aprendiendo a interrogarla, rescatando las acciones de los diversos actores sociales en el pasado y el presente, sus intencionalidades, desarrollando capacidades como la observación, las múltiples explicaciones, que derivan en interpretaciones diferentes que nos ayuden a comprender y valorar esta realidad social, sabiendo que existen otras.

En esa construcción los docentes tienen dos desafíos: la actualización de las disciplinas escolares y la articulación de las disciplinas entre sí.

En relación a la actualización, se advierte una brecha entre lo que sucede en el campo de lo científico y el de las disciplinas escolares. Una alternativa de solución será revisar lo que está presente en las escuelas, cambiar la enumeración de temas inconexos y reemplazarlas por problemáticas que emergen de la realidad social circundante, investigar cuales ciencias nos permiten solucionar esas problemáticas y los modos que utilizan para solucionarlas. Al mismo tiempo transponer esas problemáticas a las escuelas utilizando marcos y métodos semejantes.

Otro de los desafíos en el campo de las ciencias sociales es la articulación de las disciplinas, entendiéndose por articulación a la construcción de puentes, entre las partes, es decir construir

puentes entre la historia, la geografía y las otras ciencias sociales, logrando la unidad y respetando las lógicas disciplinares

La escuela es el espacio particular en el que la articulación se instituye y se resignifica, precisamente debe centrarse en tres aspectos:

1) los contenidos: selección secuenciación, bibliografía, teoría, y epistemología
2) la metodología: estrategias docentes y actividades,
3) la evaluación: criterios, capacidades y competencias.

De este modo, el docente debe revisar ¿cuándo, qué y cómo se enseña? ¿Cuándo, qué y cómo se evalúa?

En el caso de las ciencias sociales se pueden aplicar estas tres formas de articular, seleccionar problemáticas comunes que puedan ser abordados desde las diferentes ciencias, aplicar estrategias que sean particulares de cada ciencia, establecer relaciones y aplicar los principios propios de las ciencias sociales: multicausalidad, multiperspectividad, y controversialidad.

La secuenciación de los contenidos obedece a:

-La organización de los contenidos

-La secuenciación de los contenidos trabajados en ejes responde a pensar en estructurantes similares a una columna vertebral, en el que las vértebras son los conceptos que conforman el eje. En esta propuesta el concepto nuclear es la sociedad (sujetos sociales: individuales y colectivos. Por ejemplo las minorías sociales; los partidos políticos; las colectividades); el tiempo (cambio, continuidades, permanencias, entre otras) y el espacio (espacio, territorio, paisaje, región, lugar).

En el primer ciclo el Eje Nº 1 se denomina “LA SOCIEDAD Y LOS ESPACIOS GEOGRAFICOS: El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad” está destinado al desarrollo de la disciplina Geografía que se refiere primeramente a situarse en la relación entre la sociedad y el espacio geográfico, es decir en la forma que la propia sociedad construye permanentemente el espacio y cómo el espacio se ve imbuido de la sociedad. Bajo esa mirada de totalidad espacial los estudios de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo se vinculan a la localización geográfica de las sociedades, a las representaciones cartográficas que realizan de la realidad y de la forma de

organización (urbana y rural) de dichos grupos sociales. En este recorrido se promoverá un juego permanente de escalas geográficas (espacio vivido, circundante y local) (cercano y lejano) y una articulación con la Historia acerca de cómo fueron transformándose dichos espacios a través del tiempo (cambios y continuidades)

En el primer ciclo el Eje Nº 2: LA SOCIEDAD Y SU ORGANIZACIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO, los alumnos trabajan con su realidad cercana, las dimensiones de tiempo: antes y después; ayer y hoy; hace mucho tiempo-ahora, cambios, continuidades. El tiempo y el espacio ejes para interpretar a la sociedad. La familia; integrantes, tipos, características, roles, responsabilidades y acciones de los integrantes. Comparar las familias de nuestros abuelos, padres y las actuales. Se ubica la casa en el contexto que lo rodea: el barrio. Las distancias que los separan de la escuela, la casa de sus amigos, caracterizar al barrio como tradicional o moderno. De este modo los alumnos vivencian su realidad cercana, la resignifican, recuperan las múltiples causas que determinaron sus distintos modos de organización actual, se preguntan por quiénes los antecedieron en el tiempo, establecen las relaciones entre el pasado y el presente, señalan cambios y continuidades en los modos de vida, los pensamientos, el hacer y actuar de los actores en el pasado y en el presente.

En el Segundo Ciclo el Eje Nº 1 se denomina “LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS: El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad”. Este eje referido a la Geografía plantea especialmente un recorrido en tres escalas espaciales que son: el ámbito provincial, el nacional y Latinoamérica.

Es importante destacar que si bien las escalas llevan implícita una secuenciación, en este abordaje actualizado de las Ciencias Sociales, se pretende que se promueva el interjuego de escalas, de manera tal, que la provincia sea el punto de partida y de llegada de las temáticas y problemáticas a estudiar. Así el alumno podrá visualizar los aspectos que se repiten, se modifican o son propios de cada problemática socio- espacial.

Como las temáticas de localización, organización del espacio y caracterización de los actores sociales se repiten desde el primer ciclo, se debe notar en este segundo ciclo la complejización y profundización del tratamiento de los temas. Las actividades deberán emplear mayores recursos y especialmente poner en práctica mayores capacidades intelectuales. El alumno arribará a sexto

grado con capacidades más complejas de observación, de explicación, de crítica hacia el entorno y podrá hipotetizar problemáticas, debatirlas y proponer soluciones sencillas.

En el abordaje regional se tendrá especial atención en propender a una articulación e integración de fenómenos geográficos para que sean estudiados por el niño tal como aparecen en la realidad compleja en que vive, es decir vinculados estrechamente entre sí. Esto determinará abandonar la antigua mirada de estudiar los fenómenos regionales como cuerpos estancos en la cual se aprendía separadamente las características físicas (relieve, clima), luego la poblacional y finalmente las actividades económicas. La región es un todo con fenómenos que le dan cohesión y particularidad y así deben ser abordados: como una totalidad compleja, cambiante y única. Para dicho abordaje es fundamental el trabajo con la problematización del espacio que promueva ver la realidad desde múltiples aspectos, desde distintos roles sociales y a través de distintas causales que se van combinando entre sí. Posibilita identificar nuevos problemas y visualizar posibles soluciones desde la vida cotidiana.

Para ello, la Geografía utiliza lenguajes específicos (cartográfico, gráfico, numérico entre otros) que ayudan a lograr la comunicación entre la ciencia y el aprendizaje posibilitando el desarrollo de capacidades en los alumnos que le ayudan a construir los conocimientos. Con los lenguajes se afianza la diferencia entre información y conocimiento, siendo este último el objetivo que persigue la escuela puesto que garantiza una comunicación entre enseñanza y aprendizaje, entre docente y alumno.

En el Segundo Ciclo En el Eje 2, " LA SOCIEDAD Y SU ORGANIZACIÓN A TRAVES DEL TIEMPO", en la Historia se pasa de la realidad cercana a lo más lejano en el tiempo o viceversa, según sea el interés y las ideas o conceptos previos que poseen los alumnos. En este recorrido, se preguntará por quiénes los antecedieron hace muchos años en Catamarca, cómo se organizaron, qué legaron. Se trata de relacionar el presente con el pasado partiendo de este presente e interrogando al pasado.. Poco a poco se va comprendiendo que el hogar o la casa están en Catamarca y ella a su vez está en el contexto de un país, Argentina y este a su vez en el contexto de un continente: América, América Latina Y/O Latinoamérica, se entraman las relaciones con aquel viejo continente, para poder explicar y comprender nuestro presente.

Alumnos y docentes de las escuelas primarias arribarán a la construcción de conceptos más complejos y a relacionar tres espacios: Catamarca, argentina, Latinoamérica y Europa. El

proceso histórico los llevará a caracterizar el mundo antes de Colón y después de Colón; la conquista y colonización de Latinoamérica por diferentes sujetos europeos; ingleses, franceses, portugueses, que nos legaron diferentes modos de organización, creencias y modos de vida que perduran en el tiempo.

**PERSPECTIVA GENERAL PARA SU ENSEÑANZA**

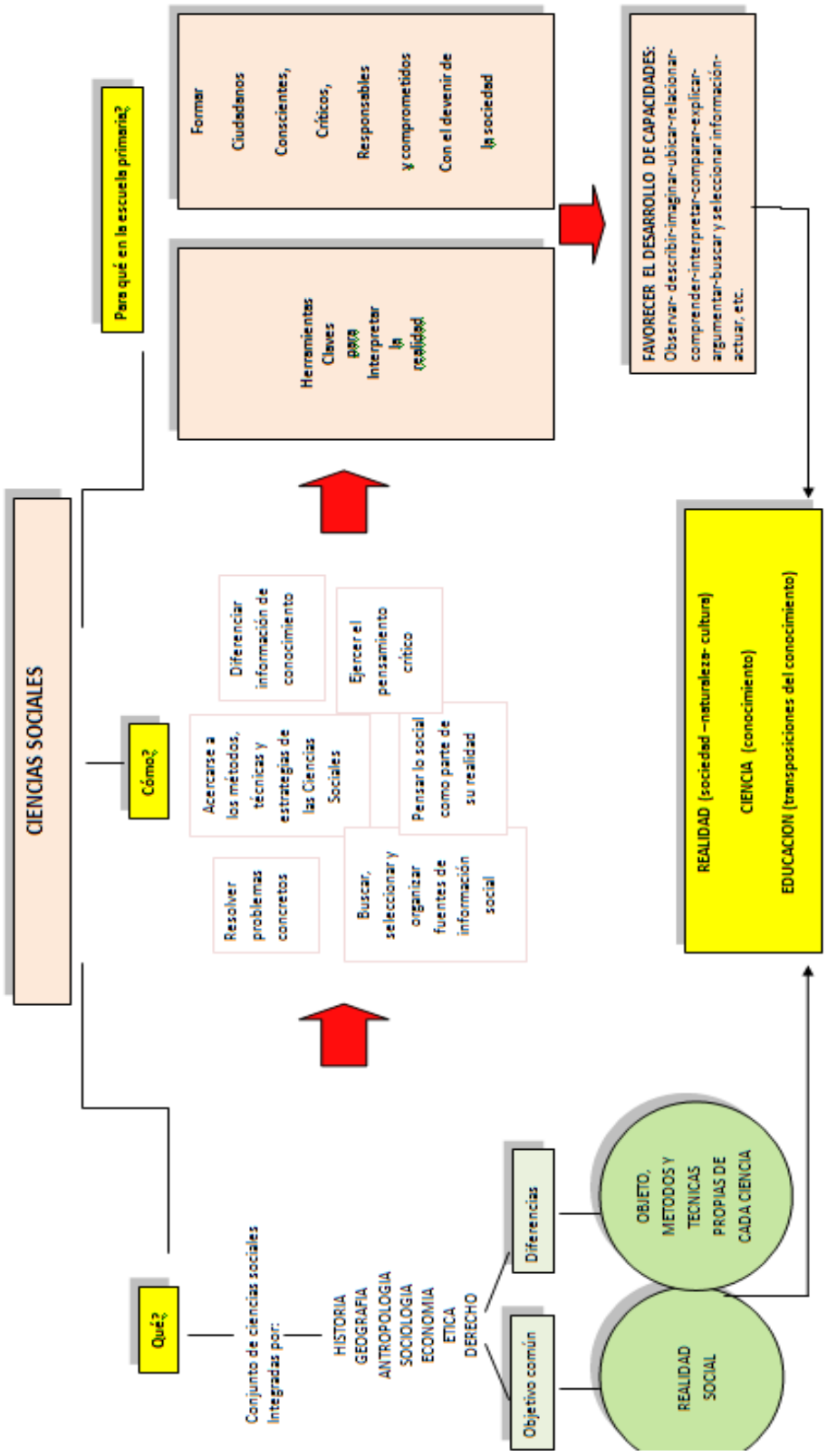
La enseñanza de las Ciencias Sociales desde problemas se enmarca en una metodología basada en la investigación, recupera las teorías constructivistas del aprendizaje, parte de los intereses de los alumnos, propone indagaciones a la realidad circundante, la cuestiona y la problematiza. Esta metodología favorece en el alumno una actitud exploratoria y curiosa. Propicia, también, el desarrollo de la autonomía, la creatividad y el sentido crítico dotando de significado a la tensión presente en el aula entre el desarrollo individual y social.

Trabajar con problemas en las ciencias sociales, implica problematizar la realidad social, el sujeto que aprende pone en juego las capacidades cognitivas que permiten entender esa experiencia. Los alumnos ante situaciones problemáticas, con las que se comprometen interrogan, exploran, activan la curiosidad, ensayan para arribar a soluciones al problema. Cuando nos referimos a plantear problemas queremos decir, generar una situación novedosa, extraña a su cotidianeidad. Los mismos se pueden enunciar como preguntas, hipótesis, supuestos que movilicen el sentido de curiosidad, exploración y búsqueda.

La problematización de la realidad conlleva una serie de estrategias que requieren de un docente que genere situaciones que posibiliten esa problematización. Entre las estrategias en el campo de las ciencias sociales podríamos aludir a la visitas guiadas a un museo, una fábrica, una estación de trenes, lecturas de fuentes que se contradigan entre si y pongan en tensión al que lee, proponer debates de ideas contrapuestas, enseñar a leer el diario entre líneas. La problematización del espacio posibilidad el juego de roles, posibilitando que los alumnos vean el problema desde distintos puntos de vistas, transformándose en los ojos y el quehacer de los diferentes actores sociales. Todas estas estrategias son responsabilidad del docente en un principio, porque es quien debe guiar a los alumnos en el procedimiento de la problematización y búsquedas de solución. Es

un trabajo gradual, complejo, meditado, y de construcción permanente. Los alumnos deberán ir desarrollando capacidades de formulación, búsqueda y organización de la información y ejercitando modos de comunicación.

El docente trabaja acorde a su contexto, enseña a convertir en extraño lo cotidiano. Debe utilizar ojos o prismas que le permitan advertir esa realidad histórica y social, conjugando con los intereses de los alumnos, fomentando modos de crear, curiosidad e interés por lo que sucede a su alrededor. De este modo se promueve la reflexión, discusión, selección de respuestas alternativas, argumentación, defensa y fundamentación de lo que consideran aportes, favoreciendo la profundización y participación ciudadana.


CIENCIAS SOCIALES
Para qué en la escuela primaria?
Formar
Ciudadanos
Conscientes,
Críticos,
Responsables
y comprometidos
Con el devenir de
la sociedad
Herramientas
Claves
para
Interpretar
la
realidad
FAVORECER EL DESARROLLO DE CAPACIDADES:
Observar- describir-imaginar-ubicar-relacionar-
comprender-interpretar-comparar-explicar-
argumentar-buscar y seleccionar información-
actuar, etc.
Cómo?
Diferenciar información de conocimiento
Ejercer el pensamiento crítico
Acercarse a los métodos, técnicas y estrategias de las Ciencias Sociales
Pensar lo social como parte de su realidad
Resolver problemas concretos
Buscar, seleccionar y organizar fuentes de información social
REALIDAD (sociedad –naturaleza- cultura)
CIENCIA (conocimiento)
EDUCACION (transposiciones del conocimiento)
Qué?
Conjunto de ciencias sociales
Integradas por:
HISTORIA
GEOGRAFIA
ANTROPOLOGIA
SOCIOLOGIA
ECONOMIA
ETICA
DERECHO
Diferencias
Objetivo común
OBJETO, METODOS Y TECNICAS PROPIAS DE CADA CIENCIA
REALIDAD SOCIAL

**PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA**

El principal propósito de las Ciencias Sociales, es lograr que el niño/a se integre en la sociedad consciente de sus deberes y derechos, aprovechando las primeras puertas de entrada al conocimiento de lo social, movilizando la curiosidad, aprendiendo a preguntar por lo sucedido, distinguiendo a los actores pasados y presentes, reconociendo el espacio en el que está inserto y sabiendo que apropiándose de él, puede ser su transformador. Debe conocer y comprender la acción del hombre en el devenir histórico en un clima de democracia, libertad, diálogo y convivencia armónica.

**OBJETIVOS PARA EL PRIMER CICLO**

Al terminar el **Primer Ciclo** se espera que los alumnos/as logren:

- Construir nociones de tiempo y espacio vivido y aplicarlos en su cotidianeidad.
- Ubicarse en el tiempo y en el espacio vivido como ejes referentes para entender a la sociedad y a la cultura.
- Identificar algunos problemas sociales y ambientales en el espacio vivido en las diferentes escalas geográficas (local-provincial-nacional)
- Distinguir diversas formas de vida en el tiempo y en el espacio analizando cambios y continuidades.
- Comprender la historia conociendo distintos modos en que las personas se organizan para resolver problemas sociales, económicos, políticos y culturales en las sociedades del pasado y del presente.
- Iniciar y ejercitar la búsqueda, selección y organización de diferentes fuentes de información.
- Distinguir ideas, prácticas y valores en el proceso de construcción de la identidad nacional para reconocerse como parte de la sociedad argentina.
- Desarrollar el respeto hacia las diferencias en todos los aspectos de la vida.

**CRITERIOS DE SELECCIÓN, SECUENCIACION Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

El currículum de Ciencias Sociales está pensado en priorizar una mirada amplia y articulada del área, favoreciendo las relaciones o la intercomunicatividad entre las ciencias, propiciando oportunidades de pensar la realidad social, recuperar sus biografías escolares y entender las acciones de los actores sociales (pasados y presentes).

Requiere la aplicación de un criterio de representatividad, un criterio epistemológico y uno sociológico para seleccionar contenidos relevantes y representativos de las ciencias sociales; contenidos principales y secundarios siempre propiciando la articulación y relación entre los mismos y teniendo en cuenta especialmente el contexto social inmediato y mediato donde se inserta el alumno.

| **Eje Nº 1: LA SOCIEDAD Y LOS ESPACIOS GEOGRAFICOS<br>El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad** | | |
|---|---|---|
| **1º GRADO** | **2º GRADO** | **3º GRADO** |
| ➢ Nuestra ubicación en el espacio geográfico: espacios cercanos y lejanos.<br>➢ Formas de representación del espacio cercano: ubicación, orientación, croquis, planos, el mapa mental.<br>➢ El uso del suelo y la organización del espacio: actividades en el espacio urbano y rural, los distintos actores sociales en los procesos de producción: el productor, el obrero/empleado, el Estado, formas de vida del campo y la ciudad. | ➢ El barrio o pueblo y el entorno próximo: actividades y formas de ocupación del espacio, vínculos con espacios alejados.<br>➢ Planos y mapas de la localidad y departamento: diferencias de trazado, la integración y los medios de comunicación según las distancias.<br>➢ Relaciones y comportamientos sociales en el ámbito urbano y rural: los procesos industriales, la actividad terciaria y las formas de asentamiento poblacional (centro y periferia), la nueva ruralidad.<br>➢ Las actividades económicas y los sistemas | ➢ El espacio geográfico en diferentes escalas: cercano-lejano (local-regional-nacional), organización de la sociedad.<br>➢ La tecnología y el juego de escalas para acercar o alejar espacios: perspectivas, la percepción de la población.<br>➢ El trabajo en áreas rurales y urbanas: los circuitos productivos, sus etapas, actores intervinientes y formas de asentamientos poblacionales resultantes. Tamaño de las ciudades (jerarquías) según las actividades económicas secundarias y terciarias (función). Cambios en los espacios, paisajes |

| | | |
|---|---|---|
| | de transporte como resultado de la vinculación entre el ámbito urbano y rural: el abastecimiento y el comercio.<br>➢ Riesgos y consecuencias de las actividades humanas en el medio natural: problemas ambientales urbanos y rurales. | geográficos y en el comportamiento social. |

| **Eje Nº 2: LA SOCIEDAD Y SU ORGANIZACIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO**<br><br>**El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad.** | | |
|---|---|---|
| **1º GRADO** | **2º GRADO** | **3º GRADO** |
| ➢ Las primeras sociedades de la que formamos parte: la familia (árbol genealógico), la escuela, el barrio. Cambios y continuidades.<br>➢ Los conocimientos de la vida cotidiana: roles del hombre, la mujer, los niños, las formas de crianza, educación, la recreación y el trabajo. Cambios y continuidades.<br>➢ Actividades individuales y colectivas para cubrir necesidades básicas.<br>➢ Actividades del pasado y el presente<br>➢ Celebraciones familiares y tradicionales (fiestas patrias y efemérides) | ➢ Historia del barrio o pueblo: relación entre sus habitantes.<br>➢ La cultura de las comunidades originarias : pasado y presente<br>➢ Localización espacial de las ciudades o pueblos<br>➢ Primeras aproximaciones al uso de fuentes de información: gráficas, cartográficas y materiales audiovisuales y mapas mentales. | ➢ Historia del origen del departamento: hechos y objetos del pasado y del presente.<br>➢ Localidades, pueblos o distritos que componen cada jurisdicción municipal.<br>➢ Autoridades y representantes de la comunidad. |

| Eje Nº 3: ACTIVIDADES HUMANAS Y ORGANIZACIÓN SOCIAL<br>El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad. | | |
|---|---|---|
| **1º GRADO** | **2º GRADO** | **3º GRADO** |
| ➢ las primeras instituciones que sirvieron a la organización y a la buena convivencia entre sus semejantes: escuela, hospitales, clubes, ONG, sociedades de fomento, centros culturales, cooperativas. | ➢ los diferentes grupos que integran el mundo. Costumbres, intereses y orígenes diferentes. Conceptos de desigualdad, multiculturalidad, diversidad. | ➢ Instituciones y organizaciones políticas del medio local provincial; nacional y sus principales funciones.<br>➢ los conflictos sociales y los modos de solución. |

**PROPÓSITOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Los propósitos de las Ciencias Sociales para el Segundo Ciclo de la escuela primaria son lograr que los niños/as puedan establecer relaciones conscientes entre el municipio, provincia y nación tratando de comprender el espacio en el que viven, que les permita problematizarlo y pensarse como parte de esa sociedad presente y al mismo tiempo relacionar con el pasado organizando posibles soluciones que favorezcan la buena convivencia, el respeto por el otro, el respeto por el ambiente y por el patrimonio cultural. De este modo, los alumnos podrán reconocerse e incluirse como catamarqueños, como argentinos y como latinoamericanos.

**OBJETIVOS DEL SEGUNDO CICLO**

Al terminar el **Segundo Ciclo** se espera que el alumno/a, logren**:**

- Reconocerse como parte de la sociedad local, provincial, nacional y americana.
- Promover en los alumnos el interés por comprender la realidad pasada y presente.
- Expresar ideas y comunicarlas incorporando vocabulario específico.
- Identificar distintos actores, individuales y colectivos que intervienen en la vida de la sociedad pasada y presente.
- Reconocer que el territorio se organiza de acuerdo con sus condiciones naturales, con las actividades que en él se desarrollan, con las decisiones políticas-administrativas y también con los intereses y necesidades de sus habitantes.
- Comprender las distintas problemáticas socio-históricas y la identificación de sus diversas causas y múltiples consecuencias, así como las motivaciones y perspectivas de distintos actores sociales que intervinieron o intervienen en los acontecimientos y procesos estudiados en el contexto nacional y provincial
- Utilizar distintas escalas geográficas (local, regional, nacional, mundial)
- Profundizar ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y otras categorías del tiempo, tales como antes, después, durante y las diferentes unidades cronológicas que le permitan a los alumnos construir periodizaciones para estudiar el tiempo histórico
- Desarrollar una actitud responsable en la conservación del ambiente y del patrimonio cultural.
- Desarrollar caminos de aproximación al rigor científico o escolarización de las ciencias.
- Vincular las ciencias sociales como forma de interpretar y actuar integralmente en la sociedad actual.

| **Eje Nº 1: LA SOCIEDAD Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS**<br>**El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad.** | | |
|---|---|---|
| **4º GRADO** | **5º GRADO** | **6º GRADO** |
| ➢ Identificación de las condiciones naturales de Argentina como oferta de recursos y modos de aprovechamiento. Especial referencia a la provincia de Catamarca. División política de Argentina y localización de la provincia en el contexto nacional, departamentos y cabeceras.<br>➢ El conocimiento de los espacios rurales.<br>➢ Los recursos naturales valorados (suelo, agua, clima, bosques, etc.)<br>➢ Actividades económicas: agricultura, ganadería, minera según las regiones geográficas.<br>➢ Actores sociales: condiciones de vida y de trabajo.<br>➢ Preservación del ambiente. Áreas protegidas (desertización, contaminación)<br>➢ El conocimiento de los espacios urbanos en la provincia. Usos del suelo.<br>➢ Funciones urbanas: administrativa, comercial, recreativa, turística, industrial, religiosa, cultural | ➢ Organización y delimitación política del territorio argentino: provincia y país.<br>➢ Las condiciones naturales y la importancia socioeconómica de los principales recursos naturales de la Argentina regional.<br>➢ Problemas ambientales. Nociones de clima y consecuencias para la vida humana.<br>➢ Diferentes espacios rurales de la Argentina a través del estudio de distintas etapas productivas.<br>➢ Problemas ambientales del medio rural y las formas de solucionarlos.<br>➢ Modos de satisfacer las necesidades sociales.<br>➢ Espacios urbanos en la Argentina. Funciones.<br>➢ Problemas ambientales urbanos: los actores sociales y su responsabilidad. | ➢ Mapa político de América Latina. Proceso de integración regional: MERCOSUR. UNASUR. Tipos de relaciones con el resto del mundo.<br>➢ Composición y dinámica demográfica de Argentina. Indicadores demográficos y socio económicos, condiciones de trabajo y condiciones de vida (fuentes censales, periodísticas, entre otras.)<br>➢ Los diferentes espacios rurales de Argentina y América Latina: sistemas agrarios y tipos de productores. Problemas ambientales.<br>➢ El espacio urbano argentino y latinoamericano.<br>➢ Funciones y jerarquías urbanas.<br>➢ Actividades económicas.<br>➢ Condiciones de vida de la población.<br>➢ Ciudades latinoamericanas. |

| **Eje Nº 2: LA SOCIEDAD Y SU ORGANIZACIÓN A TRAVÉS DEL TIEMPO**<br><br>**El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad.** | | |
|---|---|---|
| **4º GRADO** | **5º GRADO** | **6º GRADO** |
| ➢ Las diferentes formas en que la sociedad indígena se relaciona con la naturaleza (cazadores, recolectores, agricultores) para su pervivencia. Relacionar diaguitas y otros.<br>➢ El mundo europeo: motivaciones y adelantos tecnológicos que impulsan la conquista del mundo americano.<br>➢ Encuentro de europeos e indígenas. Particularidades regionales.<br>➢ Fundación de ciudades en territorio argentino.<br>➢ La fundación de Catamarca. | ➢ El proceso de la Revolución de Mayo. Noticia en Catamarca. Representantes. Conflictos derivados de la ruptura del Sistema Colonial (actores, posiciones ideológicas, enfrentamientos)<br>➢ La guerra de la independencia. Los actores sociales: impacto en la vida cotidiana (unitarios, federales), inicios de desequilibrios regionales: porteños y provincianos.<br>➢ Las formas de producir y comerciar de los diferentes grupos sociales en la sociedad criolla entre 1820-50. Tratamiento de tres regiones: NOA, Cuyo y Bs.As.<br>➢ Confrontaciones por distintos proyectos de país entre diferentes grupos y provincias. El carácter republicano y federal de la Argentina. | ➢ Reconocer conflictos y acuerdos que llevaron a la organizaron del Estado Nacional 1853-1880.<br>➢ Las políticas implementadas durante 1850-1900 para favorecer una economía agraria para la exportación<br>➢ Conquista de nuevas tierras, inmigración de ultramar y capitales extranjeros.<br>➢ La sociedad aluvional 1860-1930. Los cambios sociales, políticos y demográficos. Las características de la producción agropecuaria, la infraestructura de transportes y comunicación, urbanización<br>➢ El impacto agro exportador en las distintas realidades regionales. |

| **Eje Nº 3: LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y SU ORGANIZACIÓN SOCIAL**<br>**El tiempo y el espacio como eje para interpretar a la sociedad.** | | |
|---|---|---|
| **4º GRADO** | **5º GRADO** | **6º GRADO** |
| ➢ Formas de organización de la sociedad diaguita.<br>➢ Función de las ciudades coloniales. El Cabildo.<br>➢ Formas de organización política: municipal, provincial, nacional.<br>➢ Derechos y obligaciones de los diferentes actores sociales. El vecino.<br>➢ Costumbres, valores, sistemas de creencias y tradiciones de la comunidad (fiestas populares y religiosas)<br>➢ Instituciones sociales y políticas (provinciales y municipales) en el barrio y en el centro.<br>➢ Derechos y obligaciones del ciudadano. Normas básicas de convivencia.<br>➢ Costumbres, creencias y valores de la ciudad | ➢ La incipiente formación de la República.<br>➢ Resabios de la sociedad colonial: estratificación étnica (indio, negro, mestizo, blanco)<br>➢ Asamblea del año XIII.<br>➢ La propiedad de la tierra.<br>➢ El reconocimiento del carácter republicano y federal de la Argentina.<br>➢ El conocimiento del desarrollo de una actitud crítica frente al hecho de que en la Argentina conviven grupos de personas que acceden de forma desigual a bienes materiales y simbólicos., educación, salud y recreación.<br>➢ Modos de participación ciudadana, ONG, centros vecinales. Convención Internacional de los Derechos del Niño.<br>➢ Manifestaciones culturales del pasado y del presente Carácter histórico de las manifestaciones | ➢ Relaciones de distintos niveles políticos-administrativos del Estado (nacional, provincial, municipal)<br>➢ Acuerdos y conflictos ínter jurisdiccionales.<br>➢ Constitución nacional, provincial: estructuras.<br>➢ Los vínculos entre estados nacionales en el marco de los procesos de Integración regional: MERCOSUR, UNASUR<br>➢ Declaración universal de los Derechos Humanos. Su vigencia en Argentina y América Latina.<br>➢ Los derechos de las minorías, responsabilidad del Estado frente a la discriminación y violación de los derechos.<br>➢ Manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas.<br>➢ La valoración de la diversidad. |

**ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

Silvia Finnochio (1999) expresa que los docentes deben trabajar con marcos epistemológicos y metodológicos. El primero lleva a desentrañar el conocimiento y el segundo comprende las operaciones cognitivas usadas en la investigación.

La metodología de la ciencia es considerada como una parte de la epistemología. Cuando se piensa en metodología en el campo de la enseñanza, es preguntarse: ¿cómo se enseña?. Indefectiblemente está asociado al qué y al para qué se enseña? En sí, comprende el concepto de método, técnicas y procedimientos propios de cada una de las ciencias sociales. En la escuela primaria se procura que los alumnos desarrollen una serie de capacidades que se pueden construir desde el campo de las Ciencias Sociales: la imaginación, la observación, la ubicación y las relaciones en el tiempo y en el espacio, los cambios y las continuidades, la búsqueda, selección y organización de la información, entre otras. Es por ello, que los docentes en el aula deben apelar a estrategias que desarrollen y favorezcan esas capacidades. Entre las estrategias acordes a la selección de contenidos presentada se propone:

**Cómo trabajar el tiempo?:** Requiere de un trabajo secuenciado y complejizado, acorde a los estudios de pedagogos ingleses, quienes han estudiado a los niños de las escuelas primarias. Se podría pensar que el trabajo del tiempo se inicie con ejercicios sobre palabras teñida de tiempo: ayer; mañana; hace mucho tiempo; entonces; en nuestros días. Luego pensar en trabajar palabras como década, siglo, milenio, edad de bronce. Enseñarles a contar el tiempo, utilizando la cronología y apelando a la construcción de líneas de tiempo, ordenar y secuenciar imágenes; ordenar cronológicamente personajes históricos. De este modo, los ejercicios pueden partir de lecturas para niños, comentarios de imágenes de un mismo espacio que ha sufrido alteraciones o modificaciones con el paso del tiempo y la presencia del tiempo pasado en nuestra cotidianeidad.

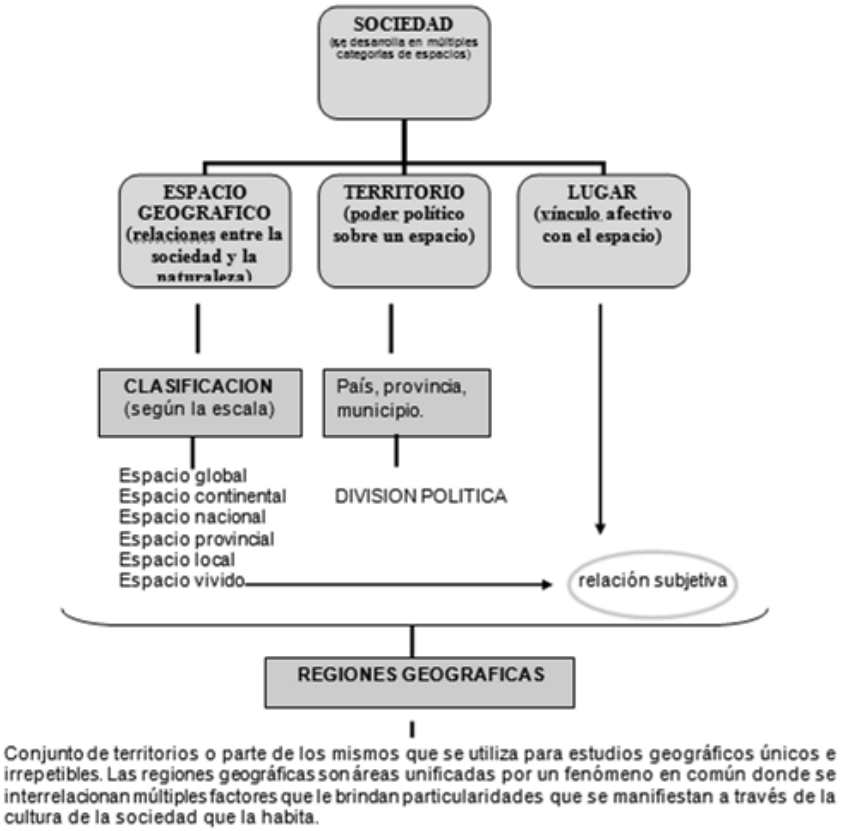
**Cómo trabajar el espacio?:** Desde hace varias décadas la Geografía considera al espacio como constructo social, entendiendo a éste como una configuración de dimensión material (física o visible) del mundo social y también de una dimensión invisible o inmaterial pero que ciertamente

puede tener efectos visibles o materiales. Trata de explicar los procesos por los que se producen y se transforman los territorios y comprender la intencionalidad de los actores sociales implicados. Es por ello, que utiliza conceptualizaciones diferenciadas como la de espacio geográfico, paisaje, región, territorio y lugar, así también como su vinculación y su dinámica a través de redes y escalas a los fines de explicar e interpretar las problemáticas socio-territoriales.

Ninguna sociedad y ningún espacio pueden explicarse por sí mismo, para ello es preciso no solo contextualizarlo sino también tener en cuenta los procesos que se evidencian en otras escalas. El interjuego de escalas de análisis le permite al niño abordar la totalidad y a la vez adentrarse en las partes de las problemáticas socio espaciales, superando miradas recortadas de la realidad, puesto que la Geografía se desarrolla en una combinación de categorías espaciales que el alumno vivencia cotidianamente. Utilizar el mapa mental es un primer paso para transformar un dibujo y desagregar en ellos las primeras nociones de cartografía de los espacios cercanos y categoría espacial específica.

Es importante resaltar que las categorías de espacio y el interjuego de escalas espaciales pueden trabajarse a través de fuentes cartográficas, la digitalización de imágenes y algunos software para niños. De esa forma pueden abordarse herramientas específicamente cartográficas, contenidos espaciales, organización del espacio, ecúmenes y problemas antrópicos.

A continuación se presenta un ejemplo para la interrelación, articulación e integración de dinámicas espaciales en la cual el docente puede promover un interjuego de escalas según la temática abordada.




El **planteo de problemas** en el estudio de los fenómenos sociales cumple un rol fundamental porque brindan la posibilidad de aplicar conocimientos anteriores y promueve la construcción de nuevos aprendizajes, despertando en los niños una actitud creativa y de exploración. Requiere de análisis que se centren en la multiperspectividad, la multicausalidad, la valorización de la acción social colectiva, y continua sobre el medio natural, el interjuego de escalas temporales y espaciales. Precisamente, los tiempos estructurales deben servir de marco contextualizador de los procesos de corta (acontecimiento) y media duración (coyuntura); los análisis de los sucesos a escala local, con la escala regional, nacional o global. Trabajar con los estudios de casos. La articulación de lo territorial y los procesos históricos-social; pensar a la región no en termino biologicistas sino como una construcción social; el protagonismo social como las acciones de diferentes segmentos sociales y actores colectivos con diversos intereses y relaciones asimétricas de poder; procurar la

multiplicidad de fuentes que actualmente se utilizan como fuentes de información en el área de las ciencias sociales- fotografías, testimonios orales, auditivos, escritos no oficiales, etc.

El estudio de la realidad social requiere del aporte de todas las ciencias sociales, es por ello, que en la selección y organización de los contenidos, la articulación entre la historia y la geografía es importante para favorecer una mirada holística de esa realidad.

En síntesis, problematizando la realidad observada a través del diacronismo témporo espacial, le permitir al niño reconocer distintos tiempos pasados, cuestiones que aún existen, aspectos que han cambiado y posibilidades futuras, porque las sociedades son un proceso permanente de cambios y continuidades en las cuales los actores también van transformando su quehacer sobre el espacio respondiendo a intencionalidades y necesidades del momento.

Para ello es necesario saber observar, describir, comprender, explicar y saber actuar en la realidad social; ello, solo se logra con un trabajo sistemático y sostenido de internalización de capacidades.

A continuación se presenta un ejemplo de articulación en Ciencias Sociales:

| | **Articulación e integración en Ciencias Sociales (la secuencia está indicada por números)** | | |
|---|---|---|---|
| **4º grado** | **GEOGRAFIA** | **HISTORIA** | **Formación Ética y Ciudadana** |
| | 1-Identificación de las condiciones naturales de Argentina como oferta de recursos y modos de aprovechamiento.<br>Especial referencia a las condiciones naturales de provincia de Catamarca. | 2-Las diferentes formas en que la sociedad indígena se relaciona con la naturaleza (cazadores, recolectores, agricultores) para su pervivencia.<br>Relacionar diaguitas y otros.<br><br>4-El mundo europeo: motivaciones y adelantos tecnológicos que impulsan la conquista del mundo americano.<br>Encuentro de europeos e indígenas. Particularidades regionales. | 3-Formas de organización de la sociedad diaguita.<br><br>5-Función de las ciudades coloniales. El Cabildo. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Fundación de ciudades en territorio catamarqueño. | |
| **5º grado** | **GEOGRAFIA** | **HISTORIA** | **Formación Ética y Ciudadana** |
| | 3-Organización y delimitación política del territorio argentino: provincia y país. | 1-El proceso de la Revolución de Mayo. Noticia en Catamarca. Representantes. Conflictos derivados de la ruptura del Sistema Colonial (actores, posiciones ideológicas, enfrentamientos) | 2-La incipiente formación de la República.<br>-Resabios de la sociedad colonial: estratificación étnica (indio, negro, mestizo, blanco)<br>-Asamblea del año XIII. |

El siguiente es un ejemplo para trabajar un problema desde las Ciencias Sociales (6to grado):

Buenos Aires, una ciudad, una metrópoli, una aglomeración urbana. Varias denominaciones para una misma ciudad.

Buenos Aires es la ciudad más poblada de Argentina. El último censo mostró que era diez veces mayor que cualquiera de las dos ciudades que le siguen en importancia (Córdoba y Rosario) representando la tercera parte de la población nacional. Integra una de las 15 aglomeraciones más grandes del mundo.
Concentra la mayor diversidad de actividades del país, especialmente las que se relacionan con el comercio, servicios e industrias y su importancia a nivel nacional la convierte en una metrópolis.
También es una aglomeración ya que en su continua expansión fue incorporando otras ciudades.
Por ello, es común referirse a esta ciudad con distintas denominaciones: C.A.B.A (ciudad autónoma de Buenos Aires) que representa la Capital Federal de nuestro país. Pero esta ciudad continua en la llamada Aglomeración del Gran Buenos Aires, también denominado conurbano bonaerense, que sumada a la capital se acerca a los doce millones de habitantes según el censo del 2001. El área que abarca la Capital Federal y el Gran Buenos Aires recibe el nombre de A.M.B.A área metropolitana de Buenos Aires.). Tres denominaciones de una misma ciudad que no deja de crecer.
El A.M.B.A no tiene un gobierno único, ni constituye un área administrativa con límites determinados. Estos territorios corresponden al gobierno de la capital y de cada uno de los municipios de los partidos de la provincia de Buenos Aires.

| **Buenos Aires: varias denominaciones para una ciudad** | | |
|---|---|---|
| **Algunos problemas para abordar y articular en las Ciencias Sociales** | | |
| **Geografía** | **Historia** | **Formación Ética y Ciudadana** |
| **-¿qué es una ciudad y qué implicancias tiene vivir en una ciudad? Los modos de vida.** | **-cuando se fundó? Quién la fundo? Qué intenciones tenían las personas que la fundaron para establecerla en este lugar?** | **-De las primeras ciudades ¿que nos queda para las ciudades actuales?** |
| **-la división política: ¿una o varias formas de dividir un espacio? Por qué?** | **-¿qué características tenían al momento de fundarse? ¿Quiénes fueron los dueños de la tierra? Esas familias permanecen entre los habitantes de nuestra ciudad actual? ¿Quiénes no podían acceder a la tierra?** | **-¿qué instituciones tienen a su cargo la organización de la ciudad actual? ¿Quiénes son propietarios? Como se accede a la propiedad?** |

| | | |
|---|---|---|
| **-la población de la gran ciudad: ¿crece por natalidad o por inmigración?** | **-las fuentes demográficas históricas: ¿solo datos antiguos? Como se conformaba la sociedad en la época colonial? Que funciones y roles tenían los miembros de esa sociedad?** | **-¿cómo se conforma la sociedad actual?** |
| **-¿vivir en un barrio-en un countries-en asentamiento? Calidad de vida, pobreza.** | **Los barrios en la sociedad actual: cuales son los tradicionales y cuales los modernos. Que características tienen?** | **Los centros vecinales que características tienen? Como se conforman? Que función cumplen en los barrios?** |

Un problema en Historia:

Se propone que los alumnos visiten la estación de trenes en ciudad, escuchen a los guías y elaboren una serie de preguntas que surjan a partir de esta visita guiada.

Ejemplos de interrogantes:

¿En qué momento llega a Catamarca?

¿Quiénes fueron los impulsores de esta implementación?

¿Qué lugares comunicaba?

¿Cuál es la situación de estos pueblos en la actualidad?

Estos interrogantes se podrían ir trabajando en relación a fuentes seleccionadas por el docente, también se podría formular entrevistas a personas que hayan vivido en Catamarca durante esa época.

Una de las fuentes podría ser la siguiente:

## El ferrocarril en Catamarca: el Central del Norte

(...) indiscutiblemente ningún otro adelanto simboliza mejor ese proceso de cambio que el ferrocarril. Sobran los testimonios (...) sobre el valor del riel y de la máquina a vapor, conceptuados como **el principal agente civilizador, fuente de riqueza y factor de unidad nacional**. (...) El riel no se detuvo. Los empeños de Sarmiento y Avellaneda hicieron posible el proyecto de llevarlo hasta Tucumán a un alto costo financiero. El Ferrocarril Central Norte costó dos millones ochocientas mil libras financieras y construido en seis años. (...) el 31 de octubre de 1876 el presidente Avellaneda tuvo la satisfacción de inaugurar la línea que conectaba su provincia natal con Córdoba – Rosario y Bs. As... (...) desde ese momento aumentó considerablemente el cultivo de la caña de azúcar y se afirmó la industria azucarera que alcanzó en 1880 una producción de nueve mil toneladas (...) mientras Catamarca y La Rioja seguían viviendo la etapa del transporte a lomo de mula (...) sin embargo Catamarca vivía, disfrutaba de su etapa más floreciente (1870 – 1880) sobre todo a partir de la producción minera desarrollada por Samuel Lafone Quevedo – en Pilciao – Andalgalá, que llevaba el oro a lomo de mula hasta el puerto de Rosario. A ello podemos agregarle los vinos, aguardiente y las arrias de mulas a Chile y Bolivia.
Pero el transporte a mula no podía resistir la competencia con el tren.
Recién en 1883 se construyó el ramal Recreo – Chumbicha. El tren llegaba a 65 Km. de la Capital, la zona minera y vitivinícola estaba detrás del cordón montañoso del Ambato... (...) la crisis de la minería fue una realidad en Catamarca (...) Recién durante el gobierno de Guillermo Correa (1900 – 1904) se construyó el ramal Chumbicha – Andalgalá. Pese a estos esfuerzos la solución llegaba tarde y era insuficiente.

A. Bazán: Historia de Catamarca. Ed. Plus Ultra 1996 – síntesis p. 269–283

### Actividades para los alumnos

1- Comenta el sentido de la frase destacada en negritas.
2- ¿Qué beneficios obtuvo Tucumán al llegar el ferrocarril?
3- ¿Cuándo llegó a Catamarca?
4- ¿Por qué era difícil llegar a los centros de producción catamarqueños?
5- ¿Qué consecuencias tuvo para la provincia?
6- Averigua cuándo se levantó el ferrocarril.

Estación del Ferrocarril Central del Norte Argentino en el año 1910

Se podría pensar como actividad final que los alumnos puedan buscar en diarios o si es posible visitar algunos de los pueblos que quedaron sin ferrocarril e investigar lo que significó para ellos esa pérdida.

**ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN**

La cuestión de la evaluación será necesaria mirarla a la luz del objetivo primordial que tiene históricamente *la escuela pública de garantizar a todos/as los/as niños/as experiencias educativas ricas y potentes. (Políticas prioritarias para el nivel primario. www.portal.educación.gov-ar ).* De este modo, y acorde a la mirada de la enseñanza de las ciencias sociales pensada como problema, se apuesta a una escuela que se renueva, que se abre, se deja permear por los cambios que los tiempos actuales requieren.

La escuela primaria, ofrece a *las infancias otros tiempos, otros espacios, otros contenidos, otros interlocutores, otras formas de lo escolar. (Políticas prioritarias para el nivel primario. www.portal.educación.gov.ar).* Se rompe así con el paradigma de pensar a la escuela como algo homogéneo en el que se enseña de determinado modo, y todos aprenden de igual forma; no existen grupos homogéneos, existe la heterogeneidad y sobre esa diversidad debe trabajarse.

En este contexto, la evaluación debe pensarse como un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. La evaluación en el campo de las ciencias sociales tiene una especificidad propia que la presenta diferentes a las demás ciencias presentes en la escuela.

Las actividades de evaluación se trabajan en forma paralela a las de enseñanza y aprendizaje, se constituyen como actividades permanentes, tales como la construcción de conceptos, aprendizaje de habilidades para aprehender en sociales y para hacer en sociales. De este modo, se enfatiza la idea de evaluar recuperando el qué y cómo se enseñó; promoviendo la observación, descripción, análisis e interpretación, relaciones, comparaciones, debate, argumentación, confrontación de ideas, que favorezcan la construcción de actitud crítica. *No se trata de multiplicar las instancias de evaluación, sino ser conscientes de qué es relevante evaluar. (Finocchio.Silvia,1996, pag.158)*

**BIBLIOGRAFIA**

-AISEMBERG, Beatriz. ALDEROQUI, Silvia.1994. Didáctica de las ciencias Sociales. Aportes reflexiones. Ed. Paidós Educador
-CORDERO, S.; SVARZMAN, J. 2007. "Hacer Geografía en la escuela". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
-CULLEN, Carlos. 1996 "El debate epistemológico de fin de siglo *y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal".* En Novedades Educativas N° 62. Bs. As.
-FERNÁNDEZ CASO, M. V.; GUREVICH, R. (Comp). (2007) "Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza". Editorial Biblos. Buenos Aires.
-FERNÁNDEZ CASO, María Victoria. 2007. "Geografías y territorios en transformación". Editorial Noveduc. Buenos Aires.
-FINOCCHIO, Silvia 1997. (Coordinadora) Enseñar ciencias sociales. Red federal de Formación docente continúa. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Troquel educación Serie Flacso- acción.
-FRIERA SUAREZ, Florencia. 1995. Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e historia. Ediciones de la Torre.
-GUREVICH, R. y otros. 1995. "Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada". Editorial Aique. Buenos Aires.
-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios" (NAP)- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Ciencias Sociales. Serie Cuadernos para el aula. Ciclo EGB Nivel Primario
-TRETTEL, N. - MOLAS VERA, L. - ZAMPARELLA, G. CEJAS, E. 2012. "Sociedad y Espacio: una mirada a su construcción desde Catamarca". Edit. Dunken. Bs. As.
-ROMERO, Luis Alberto. 2000. Volver a la historia. Ed. Aique.
-VARELA, Brisa.1999. Las ciencias sociales en la escuela. Ed. Pro ciencia. Buenos Aires.

# FORMACION ETICA y CIUDADANA

# FORMACION ETICA y CIUDADANA

## FUNDAMENTACIÓN

**El sentido de la enseñanza de la asignatura en la escuela primaria**

Formación ética y ciudadana es una asignatura que fue tomando diferentes nombres en el tiempo, acorde a los gobiernos que estuvieron presentes en nuestro país. Democracias y dictaduras motivaron el cambio de nombre del espacio, así, hablamos de instrucción cívica, educar al ciudadano y/o formación ética y ciudadana para los gobiernos democráticos actuales.

Formación Ética y Ciudadana es una asignatura escolar que recibe aportes de las Ciencias Sociales: Historia, Antropología, Ciencias Políticas, y de la Filosofía: la Ética y el Derecho.

En las escuelas primarias esta materia está asociada al área de Ciencias Sociales y lo que se pretende con su presencia es otorgar herramientas para que este individuo que nace en una familia, se inicie siendo un habitante que reconozca derechos y obligaciones, que aprenda a convivir con otros, cultivando el respeto, la solidaridad y la convivencia en la diversidad. Serán los cimientos básicos en la construcción de un ciudadano activo, responsable de sus actos y generador de cambios que favorezcan al bien común.

Es una asignatura que se vincula con las otras áreas curriculares, pues comparten temáticas relevantes para la formación ética y ciudadana. Un ejemplo es, cuándo en la clase de Historia se estudia la Conquista de América y el docente aborda problemáticas vinculadas con las relaciones entre las culturas, el etnocentrismo, los modos estigmatizantes de mirar al otro.

A través de proyectos las instituciones educativas suelen elaborar proyectos transversales guiados por el propósito de educar en ética y ciudadanía. Por ejemplo, proyectos sobre medio ambiente, salud, consumo o derechos humanos, que merecen un tratamiento multidisciplinario y una articulación entre las distintas áreas curriculares.

En los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) nacionales se trabaja este espacio de F.E. y C. desde dos ejes bien marcados: las Actividades Humanas y la Organización Social. En el primer ciclo hablar de actividades humanas y de organización social, nos lleva a focalizar en la base social que es la familia, reconocida como institución que favorece el desarrollo del individuo y su inserción social. Precisamente este individuo se va haciendo social en la medida que va trasuntando las

paredes de la familia a otros espacios e instituciones que lo van incluyendo como miembro activo: el barrio, la escuela, los clubes. En estos lugares, el individuo experimenta la diversidad de grupos que conviven y que ponen de manifiesto costumbres, modos y formas de vida diferentes, posibilitando la conformación de valores tales como la tolerancia, el respeto por el otro.

El sentido de un espacio curricular denominado Formación Ética y Ciudadana (FEC) tiene entre sus propósitos ofrecer un marco definido que oriente a los docentes en la tarea de hacer efectiva la enseñanza de cuestiones relacionadas con la ética y la ciudadanía.

Uno de los supuestos que nos acerca la Ley Nacional de Educación es que la FEC no es un compendio de moral ni tampoco se reduce a la enseñanza de la constitución.

La FEC trata sobre el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen a un grupo social, étnico, religioso y sobre el origen, la reflexión y los fundamentos de las mismas. Teniendo en cuenta esta distinción, puede afirmarse que la Formación Ética y Ciudadana pretende brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas.

La escuela primaria no será la encargada de transmitir una moral o tradición determinada, sino de crear las condiciones para que los alumnos justifiquen sus propias acciones y puedan juzgar las de los otros, generar la empatía y posibilitar la construcción de sus propias escalas de valores. Este proceso es un ejercicio que se lleva a cabo a través del diálogo, el intercambio, la observación, la práctica de oralidad y narrativa pero especialmente a través de la participación y protagonismo cotidiano de las actividades promovidas a tal fin.

Puede afirmarse que Formación Ética y Ciudadana en el Nivel Primario tienen diferentes modos de inserción, entre los que se pueden destacar los siguientes:

- Durante el abordaje formativo de situaciones cotidianas: la convivencia escolar que como toda convivencia entre individuos y grupos, da lugar a numerosas y diversas situaciones conflictivas. La formación ética y ciudadana se despliega cuando, a partir de algunas de esas situaciones, se formulan problemas y se desarrollan contenidos en el aula relacionados, por ejemplo, con la discriminación o con el reconocimiento del otro.

- Acorde a lo expresado podemos sostener que los contenidos propios de Formación Ética y Ciudadana: son transversales en varios espacios. Así, por ejemplo, el diálogo es un contenido procedimental y un valor. Pero el diálogo es también un tema a tratar en el aula. Lo mismo puede decirse de la solidaridad o de las formas de vida democráticas.

**OBJETIVOS PARA EL PRIMER CICLO**

Al terminar el **Primer Ciclo** se espera que los alumnos/as logren:

- Reconocer ideas, prácticas y valores que permiten vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina y catamarqueña.
- Conocer los distintos modos en que las personas organizan su vida cotidiana en el ámbito familiar y laboral en diferentes sociedades del pasado y del presente, señalando cambios y continuidades.
- Participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones que evocan acontecimientos relevantes para la familia, la escuela, la comunidad o la nación.
- Indagar información en distintas fuentes: testimonios orales, textos, imágenes, ilustraciones, fotografías, mapas.
- Registrar, sistematizar y comunicar las indagaciones y producciones a través de distintos soportes.
- Adquirir vocabulario específico acerca de los distintos contenidos estudiados.
- Participar en proyectos que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad.

**SELECCIÓN, SECUENCIACION Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

**Primer ciclo:**

| **LAS ACTIVIDADES HUMANAS y LA ORGANIZACIÓN** | | |
|---|---|---|
| **UNIDAD PEDAGÓGICA** | | |
| **1º GRADO** | **2º GRADO** | **3º GRADO** |
| ➢ Las primeras instituciones que sirvieron a la organización y a la buena convivencia entre sus semejantes: escuela, hospitales, clubes, ONG, sociedades de fomento, centros culturales, cooperativas. | ➢ los diferentes grupos que integran el mundo. Costumbres, intereses y orígenes diferentes. Conceptos de desigualdad, multiculturalidad, diversidad. | ➢ Instituciones y organizaciones políticas del medio local provincial; nacional y sus principales funciones.<br>➢ los conflictos sociales y los modos de solución. |

**OBJETIVOS DEL 2° CICLO**

**OBJETIVOS PARA EL 2° CICLO:**

Al terminar el **Primer Ciclo** se espera que los alumnos/as logren:

- Construir progresivamente una concepción ética que estimule la reflexión crítica y la discusión argumentativa en el marco valorativo de los Derechos Humanos universales y que tienen jerarquía constitucional.

- Reconocer los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias.
- Participar en experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano.
- Iniciar en el conocimiento de la Constitución Nacional y la Constitución Provincial, y la importancia de su incidencia en la vida cotidiana.

**2° Ciclo**

| **LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL** | | |
|---|---|---|
| **4º GRADO** | **5º GRADO** | **6º GRADO** |
| ➢ Formas de organización de la sociedad diaguita.<br>➢ Función de las ciudades coloniales. El Cabildo.<br>➢ Formas de organización política: municipal, provincial, nacional.<br>➢ Derechos y obligaciones de los diferentes actores sociales. El vecino.<br>➢ Costumbres, valores, sistemas de creencias y tradiciones de la comunidad (fiestas populares y religiosas)<br>➢ Instituciones sociales y políticas (provinciales y municipales) en el barrio y en el centro.<br>➢ Derechos y obligaciones del ciudadano. Normas básicas de convivencia.<br>➢ Costumbres, creencias y valores de la ciudad | ➢ La incipiente formación de la República.<br>➢ Resabios de la sociedad colonial: estratificación étnica (indio, negro, mestizo, blanco).<br>➢ Asamblea del año XIII.<br>➢ La propiedad de la tierra.<br>➢ El reconocimiento del carácter republicano y federal de la Argentina.<br>➢ El conocimiento del desarrollo de una actitud crítica frente al hecho de que en la Argentina conviven grupos de personas que acceden de forma desigual a bienes materiales y simbólicos., educación, salud y recreación.<br>➢ Modos de participación ciudadana, ONGs, centros vecinales. Convención Internacional de los Derechos del Niño.<br>➢ Manifestaciones culturales del pasado y del presente Carácter histórico de las manifestaciones | ➢ Relaciones de distintos niveles políticos-administrativos del Estado (nacional, provincial, municipal)<br>➢ Acuerdos y conflictos ínter jurisdiccionales.<br>➢ Constitución nacional, provincial: estructuras.<br>➢ Los vínculos entre estados nacionales en el marco de los procesos de Integración regional: MERCOSUR, UNASUR<br>➢ Declaración universal de los Derechos Humanos. Su vigencia en Argentina y América Latina.<br>➢ Los derechos de las minorías, responsabilidad del Estado frente a la discriminación y violación de los derechos.<br>➢ Manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas.<br>➢ La valoración de la diversidad. |

**ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA:**

¿Cómo enseñar valores, ciudadanía y ética en los primeros años de la escuela primaria?

Como ya lo expresáramos anteriormente, la mayoría de los contenidos resultan transversales y vinculados con las temáticas que trabajamos en otras áreas curriculares; estas relaciones son las que debemos aprovechar en la escuela.

El enfoque de enseñanza se asienta en lo que proponen los NAP, y la propuesta de trabajo requiere de estrategias innovadoras que permitan abordar estos contenidos desde una perspectiva conceptual, vivencial e imaginativa para luego profundizar y enfatizar en el tratamiento de derechos, normas y valores.

La escuela debe ser el lugar para aprender a participar, porque "a participar se aprende". Otra cuestión a aprender es el diálogo, ejercitarlo y valorarlo como herramienta para afrontar conflictos y lograr la resolución de los mismos en el contexto que se producen, al mismo tiempo pensar en transferir a otros ámbitos y situaciones. Reconocerlos en la sociedad y al mismo tiempo adentrase en las organizaciones, distinguir los conflictos propios de estas instituciones, los modos de poder superarlos.

En los últimos años de la escuela primaria es importante que el alumno no solamente aprenda a escuchar, dialogar, compartir y aceptar al otro sino también aprenda a disentir, discernir, argumentar o transmitir una postura y que ello no redunde en discriminación sino es la construcción de una sociedad con distintos aportes y miradas.

De esta manera, puede afirmarse que la FEC pretende brindar a los alumnos de la escuela primaria, las herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, como también reflexionar sobre el por qué y la función de las normativas, saber argumentar a favor y en contra para poder debatir y explicitar las diferencias, arribando a posturas de acuerdos para el accionar colectivo. La tarea del docente de FEC no consiste en inculcar moral o una escala de valores, sino en generar espacios y ofrecer elementos para que los alumnos puedan pensar, reflexionar y debatir.

Atendiendo a la propuesta de FEC, los recursos que se puedan utilizar son muy variados pero, los recursos se potencian aun más si se los trabaja con la metodología de taller. El historial de la palabra taller lleva a remontarse desde el espacio manufactura y elaboración de un producto, pasando por el espacio de intercambio de conocimientos y discusiones sobre un tema hasta que en el ámbito de la educación nos posiciona en un espacio de aprendizaje participativo en torno a estrategias didácticas que promuevan observaciones, conocimientos, discusión, intercambio, colaboración y producción o reconstrucción creativa acerca de una temática. Una propuesta de taller en FEC debe incluir las características antes mencionadas pero también un permanente juego de roles, la problematización del tema, la mirada desde distintos puntos de vistas que lleve a los alumnos a comprender, criticar y proponer soluciones mediante consenso y que a su vez posibilite la oportunidad de jerarquizar valores.

Todas las manifestaciones culturales pueden ser utilizadas como herramientas en un taller de FEC: desde una propuesta cinematográfica, un texto literario, una obra de arte, una canción o una danza, todo puede ser abordado transversalmente para el desarrollo de la asignatura. Otras actividades que pueden propender al desarrollo de FEC son la elaboración de proyectos escolares o socio comunitario en los cuales los alumnos puedan dar solución o desarrollo a una propuesta intercambiando ideas, puntos de vistas, acuerdos y transitando distintos roles dentro del proyecto. Algunos ejemplos de proyectos son la creación de consejos de aula-asambleas-periódicos escolares-radio escolar-carteleras-campañas socio comunitarias-jornadas de integración-entre otras.

**ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN**

Las orientaciones para la evaluación de Formación Ética y Ciudadana será necesaria realizarla a la luz del objetivo primordial que tiene la escuela pública de garantizar a todos/as los/as niños/as experiencias educativas ricas y potentes. De este modo la escuela primaria, ofrece a *las infancias otros tiempos, otros espacios, otros contenidos, otros interlocutores, otras formas de lo escolar. (Políticas prioritarias para el nivel primario. www.portal.educación.gov-ar).* Rompiendo con el antiguo paradigma de pensar a la escuela como algo homogéneo en la cual todos aprendían de igual forma, se plantea en este espacio curricular una gran diversidad de trabajo y de evaluación de los procesos.

En este contexto, la evaluación debe pensarse como un proceso de aprendizaje, promoviendo la formulación de juicios y toma de decisiones. La evaluación en el campo de las ciencias sociales tiene una especificidad propia que la presenta diferente a las demás ciencias presentes en la escuela. Las actividades de evaluación se trabajan en forma paralela a las de enseñanza y aprendizaje, se constituyen como actividades permanentes, tales como la construcción de conceptos, aprendizaje de habilidades, poder de empatía y propuestas de soluciones consensuadas.

De este modo, se enfatiza la idea de evaluar recuperando el protagonismo del alumno durante el taller o el proyecto desarrollado.

Siguiendo las expresiones de Silvia Finocchio "no se trata de multiplicar las instancias de evaluación, sino ser conscientes de qué es relevante evaluar".

Evaluar en FEC significa que los alumnos evidencien habilidades de observación-descripción-comparación-comprensión- ponerse en el lugar del otro-discutir un problema-argumentar una idea -confrontar con otros- desarrollar la oralidad y narración de una postura-proponer soluciones y organizar su actuación social con respecto a la problemática planteada. En este espacio curricular como en otros de la actual escuela es muy importante la orientación y guía del docente para motivar y aclarar los distintos caminos del aprendizaje que los alumnos van experimentando para alcanzar la meta.

**BIBLIOGRAFIA**


- AISEMBERG, Beatriz. ALDEROQUI, Silvia.1994. Didáctica de las ciencias Sociales. Aportes reflexiones. Ed. Paidós Educador
- Centro de investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. PENSARES. CIUDADANIA. ISSN 1515-1859.
- CORDERO, S.; SVARZMAN, J. 2007. "Hacer Geografía en la escuela". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- CULLEN, Carlos. 1996 "El debate epistemológico de fin de siglo *y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal".* En Novedades Educativas N° 62. Bs. As.
- FERNÁNDEZ CASO, M. V.; GUREVICH, R. (Comp). (2007) "Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza". Editorial Biblos. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ CASO, María Victoria. 2007. "Geografías y territorios en transformación". Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- FINOCCHIO, Silvia 1997. (Coordinadora) Enseñar ciencias sociales. Red federal de Formación docente continúa. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Troquel educación Serie Flacso- acción.
- FRIERA SUAREZ, Florencia. 1995. Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e historia. Ediciones de la Torre.
- GUREVICH, R. y otros. 1995. "Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada". Editorial Aique. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios” (NAP)-
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA. Propuesta de la enseñanza en el área de Formación Ética y Ciudadana. Valores, derechos y participación. –Pablo Erramuspe [et.al] con colaboración de Cecilia Beltran [et.al] 1a. ed. Buenos Aires. 2012.
- TRETTEL, N. - MOLAS VERA, L. - ZAMPARELLA, G. CEJAS, E. 2012. “Sociedad y Espacio: una mirada a su construcción desde Catamarca”. Edit. Dunken. Bs. As.
- ROMERO, Luis Alberto. 2000. Volver a la historia. Ed. Aique.
- VARELA, Brisa.1999. Las ciencias sociales en la escuela. Ed. Pro ciencia. Buenos Aires.