

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y ESPECIAL
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIVADA**

DISEÑO JURISDICCIONAL

EDUCACIÓN PRIMARIA

ÍNDICE

TOMO I

A.	CAMPO GENERAL: “ASPECTOS CONTEXTUALES”	17
1.	CONTEXTO SOCIO – HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	17
2.	LA ESCUELA PRIMARIA EN LA ARGENTINA.....	18
3.	DESAFÍOS ACTUALES. LINEAMIENTOS Y NORMATIVAS. INCLUSIÓN.....	19
4.	UNIDAD PEDAGÓGICA.....	25
5.	PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.....	30
6.	TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM.....	32
	6.1 EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI).....	32
	6.2 EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	46
	6.3 EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN SÍSMICA.....	46
7.	GOBIERNO ESCOLAR.....	46
8.	ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES Y ENTRE CICLOS.....	49
	8.1. DE LA EDUCACIÓN DEL NIVEL INICIAL CON EL NIVEL PRIMARIO.....	56
	8.2. APORTES PARA LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO CON EL NIVEL SECUNDARIO.....	57
9.	SUJETO DEL APRENDIZAJE.....	58
	9.1 HABILITANDO EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	61
	9.2 CARACTERIZACIÓN DEL SUJETO DEL PRIMER CICLO Y SEGUNDO CICLO	63
B.	CAMPO ESPECÍFICO: “ASPECTOS DIDÁCTICOS”	77
1.	LA CENTRALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL ROL DEL DOCENTE.....	77
2.	LA PLANIFICACIÓN.....	79
3.	LA PLANIFICACIÓN ANUAL: EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) Y EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)	80
4.	PLANIFICACIÓN ÁULICA.....	82
	4.1 CONCEPTO.....	82
	4.2 COMPONENTES.....	83
5.	FORMATOS O ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS.....	88
	5.1 UNIDAD DIDÁCTICA.....	88
	5.2 SECUENCIAS DIDÁCTICAS:	90

5.3	PROYECTOS.....	92
5.4	MODALIDAD DE TALLERES.....	96
6.	LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....	97
7.	ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR.....	99
8.	ÁREAS CURRICULARES.....	104
8.1	ÁREA MATEMÁTICA.....	107
8.1.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	107
8.1.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	108
8.1.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	112
8.1.4.	PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO.....	135
8.1.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	201
8.1.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	264
8.2	ÁREA LENGUA.....	271
8.2.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	271
8.2.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	273
8.2.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	274
8.2.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	281
8.2.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	328
8.2.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	349
8.3	ÁREA CIENCIAS SOCIALES.....	353
8.3.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	353
8.3.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL AREA CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACION PRIMARIA.....	354
8.3.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	355
8.3.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	357
8.3.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	390
8.3.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	394
8.4	ÁREA CIENCIAS NATURALES.....	399
8.4.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	399

8.4.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL AREA CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACION PRIMARIA.....	401
8.4.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	402
8.4.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	403
8.4.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	432
8.4.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	435
9.	BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y/O SUGERIDA.....	437
9.1	MATEMÁTICA.....	444
9.2	LENGUA Y LITERATURA.....	448
9.3	CIENCIAS SOCIALES.....	450
9.4	CIENCIAS NATURALES.....	452

TOMO II

A.	CAMPO GENERAL: “ASPECTOS CONTEXTUALES”	469
1.	CONTEXTO SOCIO – HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	469
2.	LA ESCUELA PRIMARIA EN LA ARGENTINA.....	470
3.	DESAFÍOS ACTUALES. LINEAMIENTOS Y NORMATIVAS. INCLUSIÓN.....	471
4.	UNIDAD PEDAGÓGICA.....	477
5.	PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.....	483
6.	TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM.....	485
6.1	EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)	485
6.2	EDUCACIÓN AMBIENTAL.....	499
6.3	EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN SÍSMICA.....	499
7.	GOBIERNO ESCOLAR.....	500
8.	ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES Y ENTRE CICLOS.....	502
8.1.	DE LA EDUCACIÓN DEL NIVEL INICIAL CON EL NIVEL PRIMARIO.....	510
8.2.	APORTES PARA LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO CON EL NIVEL SECUNDARIO.....	511
9.	SUJETO DEL APRENDIZAJE.....	512
9.1	HABILITANDO EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	515

9.2	CARACTERIZACIÓN DEL SUJETO DEL PRIMER CICLO Y SEGUNDO CICLO	517
B.	CAMPO ESPECÍFICO: “ASPECTOS DIDÁCTICOS”	532
1.	LA CENTRALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL ROL DEL DOCENTE	532
2.	LA PLANIFICACIÓN	534
3.	LA PLANIFICACIÓN ANUAL: EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) Y EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)	535
4.	PLANIFICACIÓN ÁULICA	537
4.1	CONCEPTO	537
4.2	COMPONENTES	538
5.	FORMATOS O ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS	542
5.1	UNIDAD DIDÁCTICA	543
5.2	SECUENCIAS DIDÁCTICAS:	545
5.3	PROYECTOS	547
5.4	MODALIDAD DE TALLERES	550
6.	LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	551
7.	ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	554
8.	ÁREAS CURRICULARES	558
8.5	ÁREA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	561
8.5.1.	FUNDAMENTACIÓN	561
8.5.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	569
8.5.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	582
8.5.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS	591
8.5.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	699
8.5.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	718
8.6	ÁREA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA	727
8.6.1.	FUNDAMENTACIÓN	727
8.6.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	732
8.6.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	733
8.6.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS	734

8.6.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	773
8.6.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	774
8.7	ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA.....	777
8.7.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	777
8.7.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	778
8.7.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	778
8.7.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	780
8.7.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	799
8.7.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	800
8.8	ÁREA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	803
8.8.1	EDUCACIÓN MÚSICAL.....	811
8.8.1.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	811
8.8.1.2.	PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA.....	815
8.8.1.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	816
8.8.1.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	828
8.8.1.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	864
8.8.1.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	871
8.8.2	TEATRO.....	879
8.8.2.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	879
8.8.2.2.	PROPÓSITOS GENERALES DE TEATRO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	880
8.8.2.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	881
8.8.2.4.	PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	882
8.8.2.5.	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	900
8.8.2.6.	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	904
8.8.3.	ARTES VISUALES.....	907
8.8.3.1.	FUNDAMENTACIÓN.....	907
8.8.3.2.	PROPÓSITOS GENERAL DE ARTES VISUALES.....	910
8.8.3.3.	EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	911

8.8.3.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	914
8.8.3.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	948
8.8.3.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	960
8.9 ÁREA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.....	967
8.9.1. FUNDAMENTACIÓN.....	967
8.9.2. PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	968
8.9.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	969
8.9.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.....	970
8.9.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	984
8.9.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	990
9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y/O SUGERIDA.....	993
9.5 EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.....	1001
9.6 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.....	1005
9.7 EDUCACIÓN FÍSICA.....	1008
9.8 EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	1009
9.8.1. MÚSICA.....	1009
9.8.2. TEATRO.....	1024
9.8.3. ARTES VISUALES.....	1025
9.9 LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS.....	1026

A. CAMPO GENERAL: “ASPECTOS CONTEXTUALES”

1. CONTEXTO SOCIO – HISTÓRICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La generación política del 80’ persiguió como propósito esencial, instaurar un “orden nacional”, “una cultura común”, que permitiera homogeneizar las diferencias que presentaba la población argentina de aquel entonces, constituida por aborígenes, gauchos e inmigrantes que connotaban distintas formas de identidad cultural. En este contexto, y bajo este mandato, de conformación del Estado nacional argentino y de necesaria construcción del sentido de identidad y pertenencia al mismo; nace la Ley 1420 que establecía la instrucción primaria, obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad, junto a la masividad, suponía la posibilidad de acceso a la escuela pública para todos los niños y niñas del territorio.

La escuela primaria asumió, desde sus inicios, la tarea de transmitir la cultura hegemónica a las distintas generaciones, fomentando la integración social para la construcción de la civilización, asumida como lo opuesto a la barbarie y asociada a “lo culto”¹. En este contexto, la búsqueda de la pretendida igualdad, solo fue posible a partir de la negación de las herencias culturales de origen.

Actualmente, la educación en todos sus niveles y modalidades, se enfrenta al desafío de reconocer y aceptar la diversidad y heterogeneidad cultural como punto de partida para generar los dispositivos necesarios que permitan construir una escuela para todos, que garantice el acceso al conjunto de saberes necesarios para una participación social plena, en todas sus dimensiones. Para ello, resulta necesario, en primer lugar, desterrar por completo aquellos discursos que atentan contra las posibilidades reales de educar a todos los niños/as, adolescentes y adultos que transitan el sistema educativo, y en especial el nivel primario y sus modalidades, reconociendo y restituyendo la potencialidad de la escuela como un espacio de construcción colectiva de lo común, en la que sigue siendo posible pensar y producir un proyecto político de país. En segundo lugar, ubicar al nivel primario como nivel intermedio, que reconoce las experiencias educativas que los escolares traen del Nivel Inicial y que trabaja por la efectiva obligatoriedad del nivel secundario, propiciando mejores expectativas en sus estudiantes, de modo que éstos puedan constituirse como alumnos de ese nivel. En este sentido, la dimensión curricular adquiere especial relevancia, en tanto es la que debe garantizar el acceso a aprendizajes socialmente relevantes, que le permitan a los estudiantes desempeñarse como ciudadanos plenos; asumiendo que el contexto socio – cultural en el que la educación ejerce su intervención, se caracteriza por una desigual distribución de bienes materiales y culturales: *“La educación tiene como propósito la emancipación, entendida como la capacidad de expresarse, defender creencias, ejercer el pensamiento reflexivo y formar sujetos libres que deciden sobre el bien común. Desde este punto de vista, educar supone creer que es posible el cambio mejorando la sociedad que construimos entre todos”*.²

¹La noción de “lo culto”, aparece vinculada con formas culturales (ideas, cosmovisión, formas de ser, actuar y pensar, etc.) foráneas, provenientes especialmente de países europeos o de Estados Unidos.

²Meirieu, Philippe. “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. (Conferencia). Ministerio de Educación de la Nación. Bs.As. 2013.

2. LA ESCUELA PRIMARIA EN LA ARGENTINA

“No creo que estemos en una época de retroceso de la escuela, creo que igual hay que mirarla con benevolencia. La escuela no es una cosa que se inventó en cuatro días, es un proceso de varios siglos que amasó y cristalizó, una de las instituciones más exitosas de la cultura humana; como es un sistema para enseñar masivamente y para cumplir el mandato de enseñar a todos. Hasta tal punto es lo mejor que tenemos, que no hemos encontrado otra alternativa, entonces, si no hemos encontrado ninguna, tal vez sea hora de pensar cómo se la mejora, antes de satanizarla primero para hacer tierra rasa y hacer algo nuevo, que hasta ahora no ha venido...”³

Reconociendo las dificultades que los escenarios culturales actuales plantean, recuperamos el valor histórico de la escuela primaria, como espacio de construcción de lo común, de lo público; como ámbito ideal de enseñanza y encuentro cotidiano entre generaciones, capaz de potenciar e integrar vínculos sociales. Desde esta perspectiva, se busca consolidar y fortalecer lo mejor de la tradición pedagógica escolar argentina y latinoamericana, que ha entendido a la escuela, a partir de las siguientes notas distintivas:

- ✓ La escuela es un territorio de encuentro cara a cara, en épocas en que éste se ve notablemente reducido ante la aparición de nuevos formatos educativos caracterizados por la impersonalidad y el encuentro diferido. La presencia de la escuela persevera en el camino de construcción de lo común, del sentido de pertenencia y de la experiencia compartida, experiencia determinante en la construcción de subjetividades a partir del encuentro con otros; “otros” sujetos, “otros” saberes, diferentes a los del ámbito familiar y cultural de referencia.
- ✓ La escuela como espacio de aprendizaje para todos, en la que los niños aprenden aquello que la sociedad ha definido como relevante; y en la que los docentes aprenden acerca de cómo mejorar su tarea de enseñanza, a partir de la reflexión constante sobre sus sentidos, alcances, modos y efectos.
- ✓ A partir de comprender la escuela como ámbito ideal para el aprendizaje, se deriva la idea de definirla también, como el lugar del conocimiento. La función más genuina de la escuela, es sin ningún lugar a dudas, la de transmisión del patrimonio cultural. Hablamos de transmisión sin entenderla como unidireccional, pues la escuela es el espacio indicado para recrear sentidos, para transformarlos, para producir versiones inéditas y personales del saber y producir nuevos sentidos. La escuela es el lugar de circulación de los saberes culturales de diferentes campos de referencia. Una escuela que propicia la democratización del conocimiento, se encuentra en condiciones de poder analizar, discutir, apropiarse y/o legitimar aquellos saberes que transmite.
- ✓ La escuela es un espacio de producción de la memoria pedagógica y didáctica, en el que la enseñanza, entendida como práctica social, pública, ideológica y colectiva, debe asumir el desafío de enfrentarse contra formatos que reproducen desigualdades, alejando a los sectores más postergados de su derecho al conocimiento. De ahí, la

³Feldman, Daniel, en “Escuela de Maestros”. Canal Encuentro. Capítulo la enseñanza.

importancia de que cada institución escolar pueda consolidar su memoria pedagógica didáctica, de modo tal que pueda dar continuidad a propuestas de enseñanza tendientes a garantizar un mejor y mayor acceso de los escolares, afianzando los saberes institucionales que derivan de su accionar.

- ✓ La escuela es un contexto de expresión y producción de política educativa: “expresa política”, en la medida en que se encuentra involucrada en la concreción e implementación de políticas educativas concertadas y acordadas federal y jurisdiccionalmente. Las escuelas son entendidas, como sujetos políticos, capaces de recrear, generar y alentar el proyecto educativo en clave institucional y comunitaria. “Produce política”, en cuanto, el colectivo docente, se enfrenta a la necesidad de tomar decisiones a diario, en pos de garantizar la concreción de un proyecto educativo democrático, enmarcado en un proyecto social y curricular amplio, entendido como dispositivo, para recuperar el pensamiento emancipador y liberador latinoamericano.
- ✓ Todas las escuelas contribuyen y participan activamente en la construcción de lo público, generando desde su hacer una experiencia común y compartida. En este sentido, definimos a una escuela como pública, no solamente por su dependencia directa del Estado, sino por la responsabilidad de cada colectivo docente que la conforma, en la construcción de las condiciones necesarias que garanticen el efectivo derecho a la educación.

3. DESAFÍOS ACTUALES. LINEAMIENTOS Y NORMATIVAS. INCLUSIÓN

El marco normativo que regula la escuela primaria es amplio y contiene una gran cantidad de regulaciones, que en muchos casos han sido reinterpretadas y recreadas jurisdiccionalmente, elaborando a partir de ello algunas leyes provinciales y regulaciones complementarias. Tal como lo expresáramos anteriormente, cuando reconocemos el carácter público de la educación y sus instituciones, damos lugar también a retomar el sentido de disputa, de lucha por el derecho a la educación que puede encontrarse en cada una de las regulaciones que la asisten. Es por ello que hacemos referencia a los antecedentes legales de alcance común y nacional cuyos propósitos caminan en este sentido:

- ✓ La Constitución Nacional que establece las garantías de derecho a la educación y la Convención Internacional de los derechos del niño/ y el adolescente.
- ✓ La Ley de Educación Nacional, que expresa la duración y objetivos prioritarios para el nivel primario (Cap. III, artículos N° 26, 27 y 28)
- ✓ El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente- PNEOyFD- (Resol. 188-CFE-12), que establece las metas para cada nivel para el lustro 2012-2016.
- ✓ La resolución 174-CFE-12, que establece las “Pautas federales para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes de Nivel Inicial, Primario y sus modalidades”.
- ✓ Los distintos documentos sancionados por el Consejo Federal de Educación, en relación a sus **modalidades**: Educación especial, rural, hospitalaria-domiciliaria,

artística, adultos, contextos de encierro, educación intercultural bilingüe. Las definiciones específicas relativas al desarrollo curricular propio de las diferentes modalidades se encuentren en normativas específicas, y **este diseño curricular**, en particular, **se entiende como base común como punto de partida para pensar las diferentes realidades**. La política educativa y las normativas recientes, revalorizan una concepción plural de escuela, que se ve enriquecida por los diferentes contextos en que se concretan la enseñanza y los aprendizajes propios de cada modalidad. En este sentido, se deja abierta la posibilidad, de construir en otras instancias y cuando se considere necesario documentos curriculares específicos que aborden los desafíos propios para cada modalidad e instruyan de forma más precisa la tarea esperada en las diferentes situaciones.

La Ley Provincial de Educación 1.327-H, recientemente sancionada cuyos objetivos⁴ para el nivel expresan :

- ✓ Alfabetizar para el acceso al mundo del conocimiento, la información y para la vida.
- ✓ Impartir los conocimientos básicos en las trayectorias escolares, tomando como punto de partida los saberes, habilidades y capacidades adquiridas en su entorno familiar y comunitario.
- ✓ Asegurar las condiciones humanas, materiales y pedagógicas que permitan un desarrollo integral de los educandos.
- ✓ Dar oportunidades equitativas a los alumnos para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, como herramientas para intervenir en la comprensión y resolución de las problemáticas de su entorno.
- ✓ Generar las condiciones necesarias para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como para la recepción crítica de los discursos mediáticos.
- ✓ Brindar enseñanza de al menos un idioma extranjero
- ✓ Desarrollar actitudes de respeto, esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio, fortaleciendo la confianza en las propias capacidades.
- ✓ Propiciar la iniciativa individual y el trabajo en equipo en los que prevalezcan hábitos de convivencia con espíritu solidario y cooperativo.
- ✓ Fomentar el desarrollo de la creatividad, la expresión, el sentido estético, la comprensión y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- ✓ Promover la educación física, el deporte, la recreación y la vida en la naturaleza como hábitos saludables, propiciando una formación corporal y motriz para el desarrollo armónico.

⁴ Artículo Nº 37, Ley de Educación Provincial Nº 1.327-H

- ✓ Implementar didácticas y pedagogías que incorporen el juego para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, corporal y social.
- ✓ Promover el conocimiento, valoración y actitudes de protección hacia el ambiente y el patrimonio histórico-cultural.
- ✓ Brindar una formación ética y cívica que asegure el pleno ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida con los valores democráticos de: libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, verdad, justicia, derechos humanos y bien común.
- ✓ Promover una educación sexual integral que permita al niño el conocimiento de su cuerpo con el objeto de generar en ellos una actitud de cuidado y respeto hacia el suyo y el de los demás.
- ✓ Flexibilizar la duración del nivel, independientemente de la edad de los alumnos y respetando sus trayectorias escolares.
- ✓ Diseñar propuestas y metodologías pedagógico-didácticas inclusivas para los alumnos con discapacidad.
- ✓ Definir trayectos pedagógicos para la terminalidad de este nivel, destinados a niños con tres o más años de sobreedad.
- ✓ Prevenir y erradicar la violencia escolar, alentando el respeto y la aceptación del otro.
- ✓ Generar espacios para el fortalecimiento del vínculo familia-escuela, en un marco de respeto, participación, cooperación y solidaridad.

Las metas y desafíos propuestos por el PNEO y FD, establece tres objetivos prioritarios para los niveles obligatorios del sistema educativo y sus respectivas políticas de acción. En el caso del Nivel Primario, estos objetivos y líneas de acción pueden graficarse de la siguiente manera:

DESAFÍOS DEL NIVEL PRIMARIO	LÍNEAS DE ACCIÓN
Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso.	✓ Ampliación gradual de la jornada escolar ✓ Diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas para favorecer la terminalidad del nivel de niños/as con 3 o más años de sobreedad ✓ Desarrollo de estrategias para disminuir el fracaso en el 1º ciclo ✓ Intensificación de la enseñanza para niños/as en riesgo de repitencia
Fortalecer las	✓ Fortalecimiento de las políticas de enseñanza en el 1º ciclo, con énfasis en la Alfabetización Inicial ✓ Intensificación de las políticas y/o programas de la Enseñanza

trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes	de la Lectura ✓ Fortalecimiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales ✓ Desarrollo de estrategias para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias: “Ciencias Naturales para todos”, “Matemática para todos” ✓ Utilización de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje (Primaria Digital) ✓ Incorporación de la enseñanza de otras lenguas ✓ Fortalecimiento de la enseñanza de la Educación Física ✓ Fortalecimiento de la enseñanza de la Educación Artística ✓ Ampliación y fortalecimiento de las trayectorias educativas de niños/as ✓ Desarrollo de estrategias para el acompañamiento de docentes que trabajan con poblaciones indígenas que no hablan castellano ✓ Intensificación de la propuesta de la enseñanza para una nueva ciudadanía: construcción de ciudadanía, ESI, Educación y Memoria, prevención del uso indebido de drogas ✓ Fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela-familias ✓ Propuestas de acompañamiento y desarrollo profesional docente para el sostenimiento de las trayectorias escolares ✓ Articulación entre niveles y modalidades
Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas para niños/as escolarizados y no escolarizados	✓ Creación de alternativas pedagógicas e institucionales atendiendo a los sujetos y sus contextos ✓ Plan de formación de Directores y Supervisores de Primaria ✓ Planes de mejora institucional (PMI) para escuelas de alumnos ✓ Legajo único de alumnos ✓ Desarrollo de Centros de actividades infantiles (CAI) en las escuelas primarias ✓ Institucionalización del 1º y 2º grado como unidad pedagógica ✓ Desarrollo de las acciones del PIIE orientadas a la mejora de los indicadores de desempeño de las escuelas

Sin lugar a dudas democratizar el acceso al conocimiento es una tarea que nos convoca, que nos obliga a repensar y reflexionar acerca del conjunto de elementos culturales⁵ relevantes y necesarios que contribuyan a mejorar el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos del

⁵ Alicia de Alba, se refiere a “elementos culturales”, entendiendo por tales al conjunto de conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que conforman una propuesta curricular. En “Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas”. Miño y Dávila editores. Bs. As. 2006.

nivel, como así también a las condiciones institucionales de enseñanza y aprendizaje que contextualizan a esos saberes. Por ello, la definición del “currículum” para el Nivel Primario, resulta medular en pos de *“garantizar a todos los 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”*⁶; como así también, *“brindar oportunidades equitativas a todos los niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, (...) y la capacidad de aplicarlos en la vida cotidiana”*⁷.

INCLUSIÓN

El término **Inclusión**, es en sí mismo un concepto polisémico, que se aplica en múltiples y variados ámbitos de la vida social y que además se entrama a otras categorías, tales como, igualdad, diversidad, calidad, derecho social a la educación, justicia educativa; complejizando aún más su abordaje. Con el objeto de acordar sentidos, tomaremos en primer lugar, la definición que de **“Inclusión Educativa”** realiza la UNESCO, para luego introducirnos en el entramado conceptual del que forma parte.

“La inclusión educativa es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.⁸

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa supone proveer a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales y culturales de origen, como así también de sus habilidades y capacidades; oportunidades de aprendizaje equivalentes; y en este sentido, resulta necesario aclarar que ofrecer oportunidades de aprendizaje equivalentes, no significa que estas deban ser homogéneas. Por el contrario, el desafío actual de la educación, obliga a todos los actores educativos y en especial a los docentes a trabajar desde y para la **diversidad**, por lo que la heterogeneidad, es el rasgo característico de las poblaciones escolares y al cual debemos darle respuesta.

Partimos de la idea, de que los sujetos son intrínsecamente diferentes unos de otros, por lo que desde este postulado, la diversidad no debiera ser vista como un obstáculo, sino como una posibilidad de enriquecimiento, en términos de experiencias de aprendizaje; con lo cual, la búsqueda de caminos diversos para la inclusión efectiva de los estudiantes, se convierte en un aprendizaje constante, que pone a los docentes en el centro de la escena y que nos invita a pensar nuevos modos de hacer escuela. La condición de ineditud, es en ocasiones, la que genera mayores resistencias; pues como todo proceso de aprendizaje, nos obliga a revisar nuestras prácticas cotidianas, a desestructurar lo aprendido, a revisar aquello que de algún modo, nos ofrecía seguridad y estabilidad; pero por sobre todo a mirarnos críticamente, para

⁶ Capítulo III, Art. N° 27, Inciso a. Ley de Educación Nacional N° 26206.

⁷ Capítulo III, Art. N° 27, Inciso c. Ley de Educación Nacional N° 26206

⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. “Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur”. Bs. As. Argentina. Septiembre 2007.

de-velar aquellos modos de actuar -que aun sin intención consciente de hacerlo- caminan en dirección contraria a la idea de inclusión que estamos proponiendo y que entorpecen la posibilidad de crear y recrear nuevas formas de respuesta a la diversidad.

La mayor dificultad es que estos modos de actuar; que provienen de ciertas matrices de aprendizaje consolidadas en la formación; emergen en nuestras expresiones, habilitando e instalando discursos y prácticas, cargados de impotencia que cierran cualquier posibilidad de pensar nuevos horizontes para nuestros estudiantes, y que abren brechas de desigualdad e injusticia que se tornan difíciles de subsanar.

La **Educación Inclusiva**, se vincula con la responsabilidad pedagógica de priorizar a aquellos estudiantes: niños, jóvenes y adultos, en situación de riesgo de ser marginados y excluidos del sistema educativo y/o de obtener escasos y magros resultados en sus aprendizajes; por lo que no alcanza con “incluir” a los niños, jóvenes y adultos dentro de la escuela, sino que además se les debe proveer de experiencias que les permitan, consolidar aprendizajes sustantivos y que promuevan la capacidad de resolver problemas y de aprender durante toda la vida. En estos términos, la inclusión, se la enlaza con la idea de **calidad educativa**, de una calidad pertinente, basada en las diferencias constitutivas de los sujetos y de sus contextos. No hay manera de sostener la inclusión, sino es a partir de la integración genuina desde y para la diversidad.

El Nivel Primario, muestra una gran capacidad de cobertura de la población. En la actualidad, estamos muy cerca de una cobertura plena y total del nivel. No obstante, el solo acceso, no es suficiente para hablar de inclusión, o al menos no en los términos en la que la estamos proponiendo. Dicho de otra manera, la cobertura no garantiza la terminalidad, ni la acreditación de aprendizajes socialmente significativos. En la actualidad, los grandes desafíos para la Educación Primaria⁹, recaen en la necesidad de ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso. Es por ello que resulta necesario, fortalecer las trayectorias escolares, generando mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje, por lo que la gestión institucional se ve impelida a poner en juego estrategias educativas pertinentes y diversas, con el fin de promover trayectorias escolares completas y continuas¹⁰ para los estudiantes del nivel. De otro modo, no podemos hablar de Inclusión Educativa genuina.

En nuestro país, una serie de normas, sirven como marco legal posibilitador de experiencias y transformaciones orientadas a garantizar la inclusión educativa. La propia Ley de Educación Nacional, reconoce a la **educación como un derecho personal y social**, como una prioridad política nacional, capaz de construir una sociedad más justa¹¹. En este sentido, la educación entendida como un derecho inalienable al que todos pueden y deben acceder está estrechamente vinculada a la idea de justicia social y educativa.

Robert Connell, en “Escuelas y justicia social”¹², enumera tres principios organizadores del curriculum que apuntan a generar condiciones de **justicia educativa**:

- ✓ Tener en cuenta como punto de partida para incluir a todos, **los intereses de los sectores desfavorecidos**, desarrollando propuestas que posibiliten perspectivas de

⁹ Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Resolución CFE 188/12.

¹⁰ Terigi, F. “Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa”. OEI- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009.

¹¹ LEN Nº 26.206. Artículos 2 y 3.

¹² Connell, Robert W. “Escuelas y justicia social”. Morata. Barcelona. 1997.

abordaje de temáticas tales como género, sexualidad, raza, multiculturalidad, desde la mirada de los grupos menos favorecidos.

- ✓ Desarrollar prácticas curriculares que favorezcan la **participación y la escolarización común**, como principio democrático y de justicia social, a través de un curriculum común (que alcance a todos) y a la vez inclusivo (que recupere y valore la diversidad).
- ✓ Repensar la idea de **igualdad como un producto histórico** que se va construyendo a lo largo de la historia, asumiendo distintos matices y que en la actualidad se define en relación a que todos somos iguales, porque todos tenemos derecho a acceder a la educación.

La propuesta de Connell, pone en el centro del análisis al curriculum como instrumento capaz de promover condiciones de justicia educativa y social. Desde esta perspectiva, celebramos que en nuestra provincia, se hayan puesto en marcha la voluntad política y los dispositivos necesarios para llevar adelante una construcción curricular para la Educación Primaria (luego de tantos años de sostener una propuesta claramente perimida), pues constituye sin lugar a dudas, un punto de partida ineludible, si nos comprometemos a traccionar en dirección hacia una verdadera Inclusión Educativa para todos los estudiantes que transitan y habitan las aulas del Nivel Primario.

4. UNIDAD PEDAGÓGICA

A continuación se plantean las siguientes consideraciones en relación a la Unidad Pedagógica de 1° y 2° grado:

Consideraciones iniciales en relación al marco normativo e institucional: a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que señala entre las finalidades de la Educación Primaria: *“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”* y de las nuevas normativas emanadas del Consejo Federal de Educación como la **Resolución N°174/12** *“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”* (Anexo), la **Resol 188/12** *“Plan Nacional de Ed. Obligatoria y Formación Docente”*, y la **Resolución N° 2803-ME- 2015 de San Juan** (Anexo I y II), se ha iniciado en nuestra jurisdicción un proceso gradual y sistemático **de implementación de la unidad pedagógica** conformada por el 1° y 2° grado de Educación Primaria. La Nueva **Ley de Provincial de Educación 1.327-H-** promueve cambios fundamentales en las políticas públicas, presentando entre otros ejes la inclusión y la calidad de los aprendizajes de todos los niños y niñas.

La **Resolución CFE N° 174/12** plantea *“que parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo homogeneizador”*. También *“las investigaciones vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje.”*¹³ Esta realidad se presenta como obstaculizadora de la propuesta de atención a la diversidad en el ámbito educativo,

¹³ Resolución N° 174 “Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Primario y Modalidades y su regulación.”CFE.2012

excluyendo a muchos estudiantes que no responden a las expectativas que presenta el sistema escolar. En este sentido se hace prioritario el cuidado de las trayectorias escolares, en particular de los sectores más vulnerables; proponer y construir distintas formas de escolarización, modificar condiciones organizativas, institucionales, pedagógicas y didácticas del trabajo docente que permitan a todos los estudiantes aprender, fortalecer la continuidad de sus trayectorias escolares y respetar la singularidad de sus procesos.

La **Resolución CFE N° 188/12** formula un plan de trabajo conjunto, un proceso de construcción colectiva entre la Nación y las jurisdicciones, con los objetivos de *“Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso”* y *“Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes”*¹⁴ en la Educación Primaria. De este modo, se propone desarrollar estrategias para disminuir el fracaso escolar en el primer ciclo del nivel, llevando a cabo acciones que viabilicen la implementación de la **Unidad Pedagógica** en 1° y 2° grado.

Desde la **Resolución N° 2803 -ME-2015** se define a la Unidad Pedagógica *“como un bloque de enseñanza y de aprendizaje que comienza en el 1º grado de la escolaridad primaria y continúa en el segundo, acompañado preferentemente por el mismo docente, sin promoción intermedia a los efectos de garantizar adquisiciones en términos de aprendizajes en una estrategia más respetuosa de los tiempos y ritmos del aprendizaje de los alumnos...”*¹⁵ Esto requiere una estructura organizativa temporal de seis trimestres y una organización de la enseñanza en función de cada trimestre, de acuerdo con las prescripciones curriculares vigentes en los NAP y en nuestra jurisdicción.

En este contexto, se define como prioridad de la política educativa provincial la revisión y modificación de aquellas prácticas de enseñanza y evaluación, que obstaculicen los aprendizajes, generen trayectorias escolares¹⁶ discontinuas y conlleven al fracaso escolar de los estudiantes.

La Unidad pedagógica se concibe como eje para favorecer las trayectorias escolares, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la articulación institucional, como espacio de construcción de la **alfabetización inicial** conformada por dos tramos, primero y segundo grado, estrechamente vinculados entre sí, cuya complejidad es creciente e integrada a un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas. Los procesos de alfabetización inicial, comienzan en el Nivel Inicial, se articulan y fortalecen en la Educación Primaria.

La **alfabetización** se plantea como uno de los **núcleos de contenidos** centrales de la acción escolar porque *“el análisis de las trayectorias escolares muestra que las primeras retenciones e interrupciones se experimentan en los primeros grados de ese nivel, bajo las formas de repitencia reiterada y de aprendizajes pocos consolidados que producen una base endeble para la trayectoria escolar posterior de los niños y niñas”*. (Terigi, 2009)

Creemos que la experiencia que los niños tienen en la escuela es fundamental en la consideración de sí mismos, ya que el éxito o el fracaso escolar inciden en la constitución de su subjetividad y en la posibilidad de reconocerse como personas capaces de aprender. Por ello

¹⁴ Resol. N° 188 “Plan Nacional de Ed. Obligatoria y Formación Docente”. CFE. 2012

¹⁵ Resol. N° 2803-ME-San Juan. 2015 Anexo I

¹⁶ Adherimos al concepto de trayectorias escolares de Flavia Terigi. Se pueden ampliar desde la Resol. 2803-ME-2015.

planteamos la estrecha relación que existe entre la trayectoria escolar y las condiciones pedagógicas. Cuando se hace referencia a las “condiciones pedagógicas” se comprende que los sujetos se constituyen “alumnos/as” bajo ciertas condiciones propias del proyecto escolar, el cual, al decir de Baquero y Terigi (1996), involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera que forjamos su identidad personal. Resulta central revisar esas condiciones y ponerlas en discusión a fin de avanzar en la justicia curricular y la calidad educativa. De esta manera la **unidad pedagógica** deberá asegurarse mediante una **planificación** institucional flexible, una apropiada **secuencia didáctica** con el desarrollo de propuestas de enseñanza adecuadas y contextualizadas, estrategias de apoyo para los alumnos con mayores dificultades, la evaluación permanente del proceso colectivo e individual, tanto docente como de los estudiantes. Además se plantea que sea un mismo docente quien diseñe, conduzca y acompañe a sus alumnos en un proceso de dos años de duración. Asimismo, el tránsito de los alumnos por la unidad pedagógica requiere ser regulado y sostenido por un régimen académico particular que establezca las pautas para la calificación, acreditación y promoción.

El **desafío** es una **planificación institucional** para implementar la Unidad pedagógica, que deje “huellas de buena enseñanza”; permita la **continuidad** y **articulación** entre los niveles Inicial y Primario siendo prioritario el aprendizaje de los niños/as, la construcción del conocimiento y la constitución de ellos en “ciudadanos plenos de la cultura letrada”, como sostiene Emilia Ferreiro.

La **articulación** entre niveles y ciclos tiene en cuenta la complejidad en el tratamiento de los aprendizajes a enseñar, su selección, organización, secuenciación; la riqueza de compartir, rescatar, valorizar los enfoques didácticos de cada nivel o ciclo, en particular considerar los aportes de la dinámica del Jardín de Infantes y sus formatos didácticos como unidades didácticas, secuencias, proyectos, talleres y la consideración del juego. En este sentido, se plantea rever algunos formatos específicos que son propios del nivel inicial, ya que los mismos podrían contribuir a enriquecer y flexibilizar la tarea pedagógica - didáctica en los primeros años del primer ciclo de la escuela primaria. Específicamente se recomienda consultar el diseño curricular jurisdiccional para la Educación Inicial, en el Jardín de Infantes y a su vez trabajar de manera articulada e integrada con docentes del mismo grado, del primer ciclo y del Nivel Inicial. Los formatos sugeridos para considerar e implementar son: el juego centralizado, el juego en sectores y el juego trabajo, los que podrían formar parte nodal de proyectos específicos de articulación entre niveles, secciones y grados.

Es oportuno señalar que la **Unidad Pedagógica** modifica la organización institucional en relación a los tiempos y ritmos colectivos y personales para lograr la alfabetización inicial, sin embargo, es necesario tener claridad respecto a que **no** implica “bajar las expectativas y exigencias” sobre el rendimiento académico de los niños. Es el reconocimiento de la **igualdad de oportunidades** en la que “todos pueden aprender”, se hacen visibles los procesos de construcción de conocimientos de cada niño/a, las prácticas pedagógicas de cada docente, las decisiones institucionales de cada escuela para favorecer las trayectorias escolares.

Será necesario establecer **condiciones Institucionales** para posibilitar la Unidad pedagógica. Es responsabilidad del **equipo de conducción** organizar espacios de diálogo, debate y análisis curricular; coordinando el proceso de elaboración del Proyecto Curricular de la escuela. El

equipo directivo y los equipos de supervisión *“serán los responsables de generar condiciones para garantizar la continuidad de estos espacios de trabajo institucional:*

- ✓ *Ajustar horarios para las reuniones.*
- ✓ *Participar en la construcción de acuerdos.*
- ✓ *Convocar al personal docente para que se sume a las tareas planteadas.*
- ✓ *Propiciar acciones de seguimiento y análisis de los resultados de las diversas estrategias implementadas.*
- ✓ *Brindar asesoramiento y acompañamiento a los docentes.*
- ✓ *Generar espacios de comunicación entre escuela y familia para dar a conocer las acciones de la implementación de la Unidad Pedagógica.*

Es recomendable que en aquellas instituciones que cuentan con equipos directivos con director y vicedirector, uno de ellos sea el encargado de acompañar pedagógicamente a los maestros.¹⁷”

En la implementación de la Unidad pedagógica el tiempo, el espacio y los modos de agrupamiento deben pensarse y revisarse en forma constante. La organización del tiempo didáctico, ya sea a través de secuencias didácticas, unidades didácticas o proyectos facilitará a los docentes la toma de decisiones sobre los modos de enseñanza y permitirá *“asegurar condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que permitan a los niños apropiarse de los saberes y prácticas vinculadas no sólo con la primera alfabetización matemática y las adquisiciones propias del ingreso a la cultura letrada (lectura y escritura), sino también con todos los aprendizajes y contenidos de los diversos espacios curriculares...”¹⁸*

Con respecto a **la evaluación**, la Resol 2803-ME señala que deben ser *“coherentes con los aprendizajes y contenidos que se enseñan, centrándonos en las prácticas de lectura y escritura; tanto en lo que se refiere al lenguaje escrito como al abordaje de textos para la enseñanza de las ciencias y para la resolución de problemas matemáticos”*. Así, la evaluación nos indica los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y nos revela los abordajes pedagógicos para mejorar los aprendizajes de aquellos que no lograron las expectativas curriculares.

Pensar la **Unidad pedagógica** es repensar el formato escolar, por lo menos en sus primeros años, y eso nos lleva necesariamente a reflexionar sobre la **evaluación y la acreditación** de estos años. Así como la enseñanza es planificada con variados formatos; la **evaluación** también requiere continuidad y variedad de situaciones que permitan devolver a la institución y al docente un espejo de su práctica educativa. La evaluación debe estar íntimamente relacionada con los fundamentos de la Unidad pedagógica: los aprendizajes y las trayectorias. Esto es diferente de y mucho más que sólo “pasar de grado”. Por ello, es necesario poner el eje en las evaluaciones, en plural, porque implica tener en cuenta a los diversos actores, a los diversos procesos, a los diferentes momentos y propósitos.

Al constituirse en Unidad Pedagógica el 1° y 2° grado, se establece la promoción al finalizar el 2° grado, realizándose sistemáticamente al menos tres instancias anuales de análisis de avance de los aprendizajes de los alumnos en relación con las prácticas de enseñanza. Estos

¹⁷ Ibidem 3

¹⁸ Ministerio de Educación de Córdoba. Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015.

tres momentos deben permitir construir anticipaciones a las situaciones, no esperar “cuando ya es tarde” y llevar adelante prácticas de enseñanza que fortalezcan los aprendizajes. Esta decisión de tiempos de revisión puede o no coincidir con los cortes temporales previstos para la evaluación informada a los familiares o responsables, supone asumir que la evaluación debe permitir obtener información para tomar decisiones vinculadas a las prácticas de enseñanza, y no para señalar únicamente las carencias de los alumnos. Es decir que la información que se construye con las evaluaciones debe permitir fundamentar las decisiones didácticas posteriores.

Asimismo las **pautas institucionales de evaluación** adoptadas serán comunicadas a los niños y a sus familias, en un espacio de diálogo y reflexión conjunta acerca de la importancia de este proceso, informando sobre los avances del proceso de alfabetización, escuchando atentamente expectativas, dudas y necesidades que las familias o tutores tienen respecto a dicho proceso en el marco de la Unidad Pedagógica.

Para **evaluar** es preciso analizar las condiciones brindadas por la enseñanza en relación con los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos, considerando el punto de partida de los mismos dado que no todos inician su recorrido escolar en las mismas condiciones conceptuales. Por ello, es fundamental considerar que la evaluación didáctica se refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados.

Es importante destacar que idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en los niños, porque cada uno de ellos tiene historias y pertenencias diferentes y porque el aprendizaje supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos. Además, el cumplimiento de las expectativas de aprendizaje puede estar mediado por diversos grados de intervención del docente o de cooperación de los compañeros; no necesariamente se trata de que resuelvan solos o por sí solos, especialmente los más pequeños de la escuela.

*“Las prácticas evaluativas escolares deben contribuir al proceso formativo de los alumnos y brindar datos para la mejora de las prácticas de enseñanza. Desde esta perspectiva, la **acreditación y la promoción** deberán incluir instancias de información y devolución a los niños y sus familias referidas a los procesos evaluados y a los criterios con los que se acreditarán los aprendizajes que deberán, como se expresó anteriormente, ser públicos y validados colectivamente. Cada área se informará a los alumnos y padres en el Boletín de Evaluación trimestral. En los casos que se requiera intensificación de la enseñanza, debe ser indicada en el informe correspondiente, que indique el proceso de la trayectoria escolar del alumno. No se trata de una promoción automática sino el favorecer la trayectoria escolar, a través de un proceso educativo sistemático, flexible, gradual y reflexivo, permitiendo el logro de las capacidades básicas en los alumnos”¹⁹.*

En referencia al Régimen **Académico. Evaluación, acreditación y promoción** se recomienda la lectura de la Resolución 2803-ME-2015 de la provincia de San Juan.

Finalmente queremos reflexionar sobre el **acompañamiento de los niños** con diferentes tiempos de aprendizaje. Si al **evaluar**, resulta que un grupo mayoritario de estudiantes no ha avanzado, entonces será preciso reformular la enseñanza. Si la mayoría del grupo ha avanzado

¹⁹ Ibidem 3. Se recomienda profundizar la lectura y análisis del Anexo I sobre los apartados de Evaluación en proceso, Acreditación, Intensificación de la enseñanza, asistencia Anexo II “Estrategias de acompañamiento”.

y sólo algunos parecen no hacerlo, es necesario continuar con nuestra propuesta didáctica aunque con ayudas más precisas para algunos niños. Estas ayudas específicas tienen que brindarse lo antes posible, con intervenciones concretas y sistemáticas porque la continuidad posibilita avances. Pensar en ayudas específicas para algunos niños no significa que ellos deban ser ayudados durante toda la escolaridad, sino hasta que puedan integrarse al grupo de pares sin tanta diferencia, en efecto, la ayuda es “momentánea” (un par de meses, por ejemplo) y así debe ser planteada, no se debe instalar que el niño siempre tenga que ser ayudado. Es crucial que el docente piense que los niños pueden hacer lo que les proponemos, algunos con mínima intervención y otros con mayor ayuda, éstos últimos son los que requieren de nuestra mayor asistencia. Además es necesaria la variación y creatividad en las propuestas, de manera de no estigmatizar a algunos que quedan en el lugar de los que siempre necesitan ayuda especial.

En algunas oportunidades, el maestro puede contar con otra persona de la escuela que asista la tarea de algunos niños en el aula, que no deje que se dispersen, que garantice que terminen, al menos en algunas horas. Las ayudas en el mismo tiempo de clase pueden consistir también en una atención cercana y sostenida a un grupo pequeño a través de la intervención directa de un docente. Si el maestro dispone de esta colaboración es indispensable planificar ese espacio semanal, por ejemplo: dejar reservada la segunda hora los martes y jueves para realizar situaciones de escritura por sí mismo enmarcadas en un proyecto/secuencia, ya que ese día puede asistir la orientadora de aprendizaje o la maestra paralela en su hora especial, para atender a los que más necesiten.

También se pueden preparar “tareas” para que el niño haga en su casa y pueda resolver solo o con la ayuda disponible, en las condiciones reales en que vive.

La **unidad pedagógica** es una “construcción” en el sentido que debe ser pensada entre todos, requiere la participación de la totalidad de los actores del sistema. Debe permitirnos pensar los procesos propios de todos los niños/as, pero a su vez el singular de cada uno de ellos. Requiere poner en juego los procesos de revisión de las prácticas de intervención pedagógica de cada docente y las decisiones y responsabilidades de cada institución escolar.

“Una relación pedagógica exitosa se apoya en un vínculo de confianza. Confiar en que nuestros estudiantes van a aprender es el primer paso para que puedan hacerlo y, a su vez, es apoyarlos en el proceso de constituirse en sujetos confiables y capaces de confiar en otros.”(Entre Docentes, Lecturas para compartir, 2010)

5. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR²⁰

Este es sin dudas un desafío histórico, político, social y curricular para nuestra provincia, lo que supone una definición, una decisión en torno a un debate permanente y deliberativo, acerca de qué se enseña y que se espera que aprendan nuestros estudiantes en la escuela primaria, cómo, cuándo y para qué. La problematización, sobre cómo organizar este valioso instrumento en torno a saberes, conocimientos, experiencias que debería brindar la escuela primaria para mejorar las trayectorias de docentes y estudiantes, tiene como centro, las necesidades del niño hoy.

*“El proceso de lectura, relectura y problematización de esta construcción implicó un trabajo complejo y desafiante que apela a la argumentación, recursividad de manera espiralada y que nos invita a transitar un insospechado proceso de aprendizaje creativos, novedoso y colectivo, poblado de **tensiones, luchas entre intereses de diversos grupos sociales a la vez contradictorios y antagónicos***²¹. Avanzar en este diseño en tanto propuesta política, en el devenir curricular, nos permite arribar a esta síntesis como propuesta cultural y político-educativa a través de **mecanismos de sobredeterminación curricular**²², propuesta curricular esperada por todos los docentes de la provincia. Esta es sin dudas una responsabilidad compartida por todos los involucrados en este proyecto, entendido como parte de un proyecto social y curricular amplio que va más allá de lo local o jurisdiccional. El Curriculum se constituye en un dispositivo de transformación de la realidad, por lo que es necesario “revisar, reconstruir y actualizar lo que sucede en el campo del Curriculum”²³, y esa es la tarea que emprendimos desde finales del 2014. Siguiendo la idea y aportes de la Dra. Alicia de Alba (México 2015), es necesario recuperar la visión social, crítica y emancipadora de Latinoamérica, revisando el vínculo sociedad y Curriculum para pensar acciones y propuestas alternativas. Por ello es

²⁰ Este texto sobre el proceso de construcción a cargo de la Especialista en Educación Superior, Profesora Elsa Mercedes Flores, Coordinadora del presente Diseño Curricular provincial.

²¹ De la definición de Alba, A.; 1992: “El Curriculum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta política- educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las Instituciones Sociales Educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”.

²² “El proceso de sobredeterminación curricular consiste en la definición de los rasgos centrales y estructurantes de una propuesta educativa y se desarrolla en el contexto social amplio - al través de envíos y reenvíos de desplazamientos y condensaciones – en las luchas, consensos, acuerdos, negociaciones, imposiciones entre los distintos grupos y sectores sociales que contienden para que la población a la cual se dirige la propuesta, cultural y político-educativa tenga la dirección, enfoque y contenidos que a cada grupo o sector social interesa, por lo que, el resultado del proceso se expresa en una síntesis cultural y político- educativa compleja, aporética y contradictoria” (Dra. Alicia de Alba, 2012)

²³ Dra. Ana Laura Gallardo, en los marcos del “Seminario Contornos Sociales desde una Perspectiva Latinoamericana y de la internalización”. México. Año 2015

indispensable entrar en un permanente estado de deliberación, en los marcos del Campo de Conformación Estructural Curricular (CCEC)²⁴, pero respetuosa de esta construcción genuina como parte constitutiva de las expresiones discursivas locales, en su perspectiva epistemológico – teórica, en su perspectiva crítico –social, entendiendo que ambas se constituyen en elementos curriculares con carácter relativamente permanente, que responden a un proyecto social amplio tanto regional, latinoamericano, nacional como provincial. En otras instancias, se sugiere de ser necesario realizar revisiones y/o cambios, en las perspectivas “científico-tecnológicas”, contemplando los avances de las ciencias y tecnologías, como así también se podrán incorporar elementos que respondan a las prácticas profesionales en contexto y en sus posibilidades de ser determinadas en el espacio institucional y áulico”²⁵.

El proceso de construcción se constituyó en una sucesión de producciones de carácter provisorio, que se fueron revisando y redefiniendo en equipos de trabajo constituidos por profesores de diferentes Institutos de Formación Docente de la provincia, especialistas en diferentes áreas disciplinares del campo general y específico. Sus producciones, aportes, lecturas críticas, junto a las consultas que se realizaron en diversos sectores representativos del ámbito educativo (Especialistas, Directores de área, Equipos Supervisivos, Equipos de gobierno escolar, Docentes), significaron diferentes instancias de construcción, de revisión, de lectura y relectura, de escritura y reescritura, que concluyeron en esta propuesta curricular para la Educación Primaria en San Juan. Parte de este proceso, fueron los constantes y sostenidos espacios de diálogo y trabajo sobre las tensiones de los diferentes enfoques teóricos, miradas epistémicas, categorías conceptuales en torno a la educación, tales como sujeto, infancias, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, inclusión, educación sexual, interculturalidad, Curriculum, sociedad, institución, gobierno escolar, rol docente, planificación, evaluación, entre otras. El periodo de consulta tuvo como principal intencionalidad, no solo validar lo construido, sino también recuperar los aportes, saberes, conocimientos, experiencias de los actores involucrados. Se entiende lo curricular como un proceso que pensamos y expresamos discursivamente configurando subjetividades, intencionalidades, instituciones y prácticas significativas, proceso que se sigue tejiendo en el aula, atravesado por supuestos, teorías y prácticas sociales, políticas y educativas, generando un entramado que configura y constituye lo educativo.

Esta construcción tuvo como punto de partida, la consideración del estudiante de educación primaria, como parte indispensable del colectivo educativo. Poniendo el foco en la necesidad de que éstos puedan transitar aprendizajes ricos en experiencias, con variadas posibilidades y oportunidades para incluir el juego, como contenido para el alumno y como herramienta metodológica para el docente.

En definitiva se pretende, aportarle a los docentes y/o futuros docentes una herramienta potente pero flexible a la vez, de modo que favorezca un despliegue didáctico creativo. En una suerte de brújula, que oriente este desafiante camino del enseñante. Camino complejo, pero apasionante, lleno de certezas pero también de incertidumbres, de satisfacciones y también de

²⁴ Dra. Alicia de Alba: “Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Miño y Dávila 2006.

²⁵ Especialista en Educación Superior, Profesora Elsa Mercedes Flores, Coordinadora del presente Diseño Curricular provincial.

mucho esfuerzo. Será una propuesta que acompañe, que ofrezca posibles respuestas, que permita la consulta, el trabajo permanente con el conocimiento y la enseñanza.

*Se trabajó con los **contenidos transversales curriculares** en las diferentes áreas del diseño, tales como: Interculturalidad, Educación Ambiental, Educación Sexual Integral, la ruralidad, lo popular, Inclusión, Diversidad y el Juego. Se fue ajustando la mirada, haciendo foco en algunos aspectos nodales del proceso de deliberación y producción crítica, sin perder de vista la importancia del trabajo vivencial, como generador de sentidos y significantes, promotores del desarrollo de la **concientización**. Se buscó recuperar el pensamiento pedagógico latinoamericano, como así también nuestras raíces populares, regionales y locales, para definir de modo creativo y genuino, desde las distintas áreas; propuestas, contenidos de enseñanza, aprendizajes esperados y orientaciones didácticas (tanto de la enseñanza, como de la evaluación), que aporten al desarrollo integral y a la formación del **pensamiento crítico en los niños**.*

6. TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM

6.1 EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

La sexualidad forma parte de la condición humana y de las relaciones que cada sujeto establece consigo mismo y con los demás. Es parte esencial de los procesos de identificación de las personas e incluye múltiples aspectos: sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, deseos, prácticas, roles, vínculos, toma de decisiones, etc. En este sentido, hablar de sexualidad no se limita al abordaje

de aspectos puramente biológicos, sino también de complejos procesos psicológicos, sociales, culturales y éticos que forman parte de la identidad de las personas.

Asumir la sexualidad en términos de su complejidad, contribuye a situarla en un marco de análisis que permite mirar la multiplicidad de aspectos que se ponen en juego, sus interrelaciones y el modo en que se vincula con la construcción de la subjetividad.

Los aspectos psicológicos: tal como lo afirmara Sigmund Freud, la sexualidad está presente en la vida de los seres humanos desde el nacimiento mismo. En principio, se trata de impulsos que movilizan acciones por parte del bebé, que permiten su supervivencia: reclamar alimento a través del llanto, buscar reposo y abrigo, solicitar contención, afectos y el contacto directo con su madre, etc.

El desarrollo en la infancia está determinado por distintas etapas o fases, en las que la sexualidad se va organizando de diferentes modos (etapa oral, anal, de latencia, genital). Es importante aclarar, que desde esta perspectiva, la sexualidad no tiene connotaciones genitales sino hasta la pubertad.

La sexualidad en los niños, de seis a doce años aproximadamente, se organiza en torno a las interacciones de éstos con otros sujetos y constituye la fuente de energía que permite direccionar su atención hacia la búsqueda de conocimientos y del aprendizaje. De este modo, el niño logra diferenciarse de los otros, conocer el medio circundante, adquirir nuevas formas de comunicación, construir nuevos vínculos afectivos, etc. Esto le permite ir construyendo una

imagen de sí mismo, que junto al sostén del entorno familiar, contribuirá al desarrollo de su autonomía.

Los aspectos socio- culturales e históricos: las diversas conformaciones sociales y culturales han dado cuenta de distintos modos de asumir la sexualidad, de vivirla, de nombrarla o de silenciarla.

Cada niño nace con un determinado dato biológico, a partir del cual se esperan determinadas conductas y la asunción de un rol masculino o femenino, el cual también se encuentra determinado por las expectativas del entorno familiar inmediato, el cual ofrece estímulos vinculados a los roles sociales que pretenden que su niño pueda ejercer (vestimenta, juego, tiempo compartido con el padre o la madre, entre otros). La sexualidad se articula entre lo individual y lo social, generando una serie de representaciones, creencias, mitos, conocimientos, tradiciones, prejuicios y nociones que son compartidas por el grupo social. En este sentido, las mismas deben ser abordadas en el aula, como punto de partida para trabajar los aspectos informativos en torno a la sexualidad, de modo de promover aprendizajes más significativos, por un lado; y de prevenir conductas no deseadas, basadas en creencias equivocadas, por el otro. Sin duda, estas creencias erróneas suelen ser producto, de las dificultades intergeneracionales para hablar sobre estos temas, quedando estas cuestiones circunscriptas a charlas entre pares o bien a la información proveniente de los medios masivos de comunicación.

La escuela cumple un rol esencial a la hora de promover en los estudiantes aprendizajes significativos basados en conocimientos científicamente validados, que les permitan un abordaje crítico de la sexualidad y de la exposición mediática que de ella se hace en los medios masivos de comunicación.

Los aspectos biológicos: la sexualidad, tiene un aspecto biológico determinado por componentes genéticos, anatómicos y fisiológicos. Pero tal como lo expresáramos anteriormente, no se limita a este aspecto, pues la sexualidad se encuentra atravesada por complejos procesos psicológicos, sociales, culturales, etc. que determinan el sentido que cada conformación socio cultural le otorga.

El cuerpo es el referente empírico que ayuda a comprender las diferencias entre géneros, otorgando datos sensibles para que el niño pueda referirse a sí mismo y a los otros. La importancia del sustrato biológico de la sexualidad, radica en la necesidad de conocer los diferentes cambios anatómo – fisiológicos que se van suscitando a lo largo del desarrollo de los sujetos y cómo estos inciden en el conjunto de aspectos que configuran la sexualidad, desde una mirada integral.

Los aspectos éticos: la sexualidad está incluida en el campo de la ética y genera una serie de valores que se traducen en un determinado marco normativo que permite a los sujetos diferenciar las conductas positivas para sí mismo y para los demás.

Aun en sociedades multiculturales como la nuestra, existen una serie de principios generales que sirven para orientar los comportamientos individuales y grupales, y que deben ser tenidos

en cuenta a la hora de pensar intervenciones pedagógicas vinculadas a la educación sexual. Algunos de estos principios son:

- ✓ El respeto por la vida en sus diferentes manifestaciones.
- ✓ La consideración de la persona como un fin en sí mismo y no como un “medio para...”, cuya dignidad las hace merecedoras de respeto.
- ✓ El respeto por las elecciones personales

Estos principios funcionan como marco actitudinal, cuyo fin se orienta a valorar la vida, la libertad, la solidaridad, la paz, la convivencia, la reflexión crítica y la apertura al conocimiento.

Los aspectos jurídicos: la posibilidad de acceso a conocimientos científicos actuales acerca de la sexualidad, constituye un derecho inalienable, que se sustenta en diversas instancias legales. Este amplio marco jurídico, le asigna a la escuela un papel clave para la formación de ciudadanos activos, que puedan tomar decisiones libres y responsables, en virtud del conocimiento de sus derechos y obligaciones. La escuela tiene la obligación de ofrecer la posibilidad a los sujetos de reconocer sus propios derechos y de comprenderlos como parte de un entramado socio político complejo.

LA ESI EN LA ESCUELA

Desde el sentido común, y desde una lógica restringida ha dado en denominar educación sexual, al conjunto de informaciones y conocimientos que se proveen en el ámbito escolar y que están directamente vinculados a la sexualidad genital. Desde esta perspectiva la educación sexual es adulto – céntrica, desconociendo las distintas necesidades cognitivas que configuran las etapas vitales de niños y jóvenes. Desde una perspectiva amplia, basado en un concepto amplio de sexualidad, la educación sexual no se agota en información vinculada a aspectos de la genitalidad, pues también debe recuperar aspectos vinculados a:

- ✓ La organización de la sexualidad a lo largo de la vida
- ✓ La construcción de la identidad
- ✓ El ejercicio de roles femeninos y masculinos
- ✓ Los vínculos con los demás
- ✓ La formación de actitudes hacia lo sexual
- ✓ La incorporación de normas y valores como marcos referenciales para los múltiples comportamientos sexuales
- ✓ La construcción de conocimientos sobre los distintos aspectos de la sexualidad.
- ✓ Los derechos del niño
- ✓ La expresión de sentimientos, emociones, deseos.
- ✓ El cuidado de sí mismo y de los otros

La etapa escolar de los niños constituye un momento especial en el desarrollo infantil, por sus posibilidades cognitivas, sociales, afectivas y biológicas. La energía psíquica de los niños está direccionada hacia el aprendizaje escolar, por lo que resulta primordial que pueda participar de experiencias de aprendizaje satisfactorias que retroalimenten su curiosidad y sus ganas de aprender nuevas cosas. Experimentar placer por los aprendizajes en un clima de convivencia

solidaria y respetuosa, constituye en sí mismo una forma de educación sexual, cuyo contenido es la experiencia placentera por el trabajo escolar y por la calidad de los vínculos con los pares y los docentes, que sentaran las bases para una sexualidad futura placentera.

La Ley N° 26.150, establece como cometido que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Esta Ley es resultado, y a su vez, complemento necesario de un marco legislativo internacional y nacional que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos.

La inclusión de la educación sexual dentro de la formación sistemática reafirma la responsabilidad del Estado en lo que hace a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los objetivos de la Ley N° 26.150²⁶ son:

- ✓ Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- ✓ Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- ✓ Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- ✓ Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- ✓ Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

El enfoque adoptado para la educación sexual integral en el nivel se enmarca en:

- ✓ Una concepción integral de sexualidad
- ✓ El cuidado y la promoción de la salud
- ✓ Los derechos humanos.

Concepción integral de sexualidad: El concepto de "sexualidad" aludido por la Ley N° 26.150 excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a "genitalidad" o a "relaciones sexuales". Entender que la sexualidad abarca "*aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos*"²⁷ implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida. En este sentido, se retoma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud: "*El término "sexualidad" se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano.(...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos*".

La ESI debe contribuir a desarrollar las relaciones con los otros y con uno mismo. Se trata entonces de enseñar a:

- ✓ Conocerse a uno mismo, y valorarse.
- ✓ Reconocer y expresar los sentimientos y los afectos.
- ✓ Comunicarse con el otro.

²⁶ Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26150, artículo 3º.

²⁷ Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26150, artículo 1º.

- ✓ Reconocer el valor que tiene la vida.
- ✓ Cuidarse.
- ✓ Enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana.
- ✓ Relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco de respeto por las diferencias.
- ✓ Poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso.
- ✓ Decir “no” si la persona se siente amenazada o en riesgo.

La ESI se plantea en términos de “vínculos con los otros”, por lo que en este marco, se hace necesario abordar desde la escuela:

- ✓ El enriquecimiento de las distintas formas de comunicación.
- ✓ La valoración de los sentimientos y su expresión.
- ✓ La valoración y el respeto por la diversidad.
- ✓ El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad.
- ✓ El desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones.
- ✓ El trabajo reflexivo sobre género.

El cuidado y la promoción de la salud: la salud es entendida como un proceso social complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político; además de constituir un derecho de todos. Se trata de un proceso, basado en el interjuego salud – enfermedad en el que expresan mucho más que aspectos biológicos individuales. La salud es, desde la perspectiva de la promoción, un proceso que se desarrolla durante toda la vida de las personas, más que un estado alcanzado o por alcanzar.

Los derechos humanos: pensar la ESI en el marco de los derechos humanos, es ponderar su valor en la construcción de la subjetividad y en especial, en la constitución de los sujetos como sujetos de derecho. Significa recuperar la responsabilidad del Estado, en orden a garantizar el acceso a contenidos curriculares pertinentes y actualizados que contribuyan al cuidado de la salud propia y de los otros; como así también la centralidad de los adultos en el acompañamiento de los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños. Los derechos de los niños, son reconocidos cuando se trabaja en torno al suministro de información adecuada, actualizada y científicamente validada, la consideración de sus opiniones, emociones y sentimientos y la asunción del rol del adulto, mediante el ejercicio de la función de orientación y confrontación en el marco de la contención y la confianza.

ALGUNOS LINEAMIENTOS CURRICULARES A TENER EN CUENTA

Se considera pertinente desarrollar aspectos teóricos que argumentan la importancia de la ESI en la educación primaria, como así también es necesario explicitar algunos aspectos para abordar desde las diferentes disciplinas, que si bien se encuentran articulados e incluidos en los contenidos de las diferentes áreas del diseño, por su relevancia en el marco de los derechos

del niño, los mismos podrán ser considerados en instancias del trabajo institucional, es decir, en la elaboración e implementación de proyectos institucionales generales y/o específicos. Asumir la ESI como un eje transversal del Curriculum, supone la responsabilidad para los educadores de pensar estrategias y diseñar intervenciones para la inclusión de los contenidos que a continuación se proponen para cada una de las áreas y ciclos de la Educación Primaria. Los mismos constituyen orientaciones amplias para el abordaje didáctico de una de las problemáticas sociales más relevantes de la actualidad.

Ciencias Sociales La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales y étnicas permiten también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros. Las Ciencias Sociales aportan particularmente conceptos e información para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana.	
Propuesta para el 1º ciclo	Propuesta para el 2º ciclo
Reconocimiento de la participación de mujeres y varones en la construcción de las identidades nacionales.	Reconocimiento y valoración de las diferentes formas en que hombres y mujeres aportaron y aportan a la construcción de la sociedad (en sociedades nativas cazadoras – recolectoras y agricultoras, en la sociedad colonial, en las guerras de independencia, en el proceso de formación del Estado Nacional y en la sociedad actual.
Comprensión de las diferentes condiciones de vida en espacios rurales y urbanos. Reconocimiento de los roles y relaciones de mujeres y varones en ámbitos rurales y urbanos.	Reconocimiento de la participación de todas las personas en los procesos de producción material y simbólica en áreas rurales y urbanas sin distinciones de ninguna índole.
El conocimiento de la vida cotidiana en el pasado y presente, en distintos contextos geográficos e históricos, con particular atención a las formas de crianza de niños/as.	
Comparación de diversos modos de crianza, alimentación, festejos, usos del tiempo libre, vestimenta, roles en distintas épocas y culturas.	

Diferentes formas y dinámicas de organización familiar. Valoración y respeto de los modos de vida distintos a los propios.	El conocimiento de las transformaciones de las familias (estructura y dinámica) a lo largo de la historia.
	Reflexión y análisis de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre problemáticas de impacto social, en especial aquellas que afectan la participación de mujeres y hombres en diferentes espacios y procesos sociales.
	Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses y de discriminación en la relación con los demás.
Formación Ética y Ciudadana La sociedad demanda a la escuela que forme personas integra y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo. FEyC aporta aprendizajes de gran relevancia para la ESI. Contribuye a la construcción de autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y también brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles para la atención de situaciones de vulneración de derechos.	
Propuesta para el 1º ciclo	Propuesta para el 2º ciclo
El conocimiento de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros, en espacios de libertad brindados por el docente.	Generación de situaciones que permitan a los alumnos comprender y explicar los sentimientos personales e interpersonales, las emociones, los deseos, los miedos, los conflictos, la agresividad.
La construcción progresiva de la autonomía en el marco de cuidado y respeto del cuerpo propio y del ajeno.	La problematización de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y con el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otros, los amigos, la pareja, el amor como apertura a otro/a y el cuidado mutuo.
El reconocimiento y la expresión del derecho a ser cuidados y respetados por los adultos.	Reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propias y ajenas, en el marco del respeto a los derechos humanos.
El reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad.	

La participación en prácticas áulicas, institucionales y/o comunitarias como aproximación a experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano que consideren a las personas como sujetos de derechos y obligaciones.	
El ejercicio del dialogo y su valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y resolución de conflictos.	
Identificación de distintas formas de prejuicios y actitudes discriminatorias.	La participación en diálogos y reflexiones sobre situaciones cotidianas donde se manifiestan prejuicios y actitudes discriminatorias.
Reconocimiento de normas que organizan la escuela, la familia y la vida social. Reflexión grupal sobre la necesidad e importancia de las mismas y las consecuencias de su cumplimiento o incumplimiento.	La construcción y la aceptación de normas y hábitos que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas.
Reconocimiento de los Derechos Humanos y los Derechos del niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos.	Reflexión sobre las formas en que los derechos de niños y adolescentes pueden ser vulnerados: abuso y violencia sexual, explotación y “trata de personas”. El conocimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y el análisis de su vigencia en Argentina. La identificación de conductas de imposición sobre los derechos de otros y de situaciones de violencia en las relaciones interpersonales, a partir del análisis de narraciones de “casos o escenas”.
La observación de mensajes emitidos a través de distintos medios de comunicación masiva, reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y distintas formas de discriminación.	El análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación y su incidencia en la construcción de valores. La reflexión sobre ideas y mensajes transmitidos por los medios de comunicación en relación a la imagen corporal y los estereotipos.

	La reflexión en torno a la relación con la familia y con los amigos. Los cambios en esta relación durante la infancia y la pubertad.
	Reflexión sobre las distintas expectativas sociales y culturales acerca de lo femenino y lo masculino y su incidencia en el acceso a la igualdad de oportunidades y/o la adopción de prácticas de cuidado.
	El ofrecimiento y solicitud de ayuda ante situaciones que dañan a la propia persona u a otros.
Ciencias Naturales Los contenidos que aportan las ciencias naturales constituyen uno de los pilares sobre los que se asienta la posibilidad de mejorar la calidad de la vida humana y contribuyen al cuidado de la salud personal y colectiva, a la protección y mejoramiento del ambiente en el que viven y a la comprensión de los procesos mediante los cuales la vida se perpetua y evoluciona. Por todo ello, resultan imprescindibles para construir actitudes de respeto y comportamientos de protección de la vida. Además permiten abordar las múltiples dimensiones de la sexualidad humana, con particular énfasis en los aspectos biológicos.	
Propuesta para el 1º ciclo	Propuesta para el 2º ciclo
El reconocimiento del cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración.	
El reconocimiento del propio cuerpo y de las distintas partes y los caracteres sexuales de mujeres y varones con sus cambios a lo largo de la vida.	El avance en el reconocimiento del cuerpo y sus distintas partes y en la identificación de las diferencias anatómo – fisiológicas de mujeres y varones en sus distintas etapas evolutivas.
El reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y sus cambios: pudor, vergüenza, miedo, placer, alegría, etc.	El reconocimiento de las implicancias afectivas de los cambios en la infancia y en la pubertad. La valoración de los cambios en los sentimientos que se producen en mujeres y varones. El miedo, la vergüenza, el pudor, la alegría, la tristeza, el placer. El derecho y el respeto a la intimidad propia y ajena.

El conocimiento de los procesos de reproducción humana.	El conocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, desarrollo y maduración. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordadas desde la dimensión biológica e integrada con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y trascendentes que los constituyen.
El reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones. Identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.	Identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas.
	El cuidado de la salud y la prevención de enfermedades de transmisión sexual relacionadas con el ejercicio de la genitalidad.
	Análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.
Lengua El lenguaje constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social, y a través de ello, regula la conducta propia y ajena. Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que los alumnos/as logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción del conocimiento.	
Propuesta para el 1° ciclo	Propuesta para el 2° ciclo
La construcción de habilidades para expresar la defensa de su integridad personal (bio-psíquica y espiritual)	La construcción de habilidades para expresar la defensa de su integridad personal (bio-psíquica y espiritual)
La identificación de los roles adjudicados en publicidades, libros de cuentos y programas televisivos. El trabajo en el aula sobre cualquier forma de discriminación.	El análisis del uso del lenguaje en sus diversas formas que permitan la detección de prejuicios, sentimientos discriminatorios y desvalorizantes en relación a los otros. La expresión de sentimientos y sensaciones que provoca la discriminación de cualquier tipo.

La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustias, alegrías y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en nuestra cultura y en otras.	La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustias, alegrías y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en nuestra cultura y en otras.
La disposición de mujeres y varones para argumentar, defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.	La disposición de mujeres y varones para argumentar, defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
Valoración de las personas independientemente de su apariencia, identidad y orientación sexual.	
	Exploración crítica de las relaciones entre mujeres y varones y sus roles sociales a lo largo de la historia, a través del análisis de textos
	Ejercicio del dialogo como medio para resolver conflictos.
	Valoración de textos producidos tanto por autores como por autoras.
	Lectura de obras literarias de tradición oral y de autor para descubrir y explorar una diversidad de relaciones y vínculos interpersonales complejos que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.
Matemática Las herramientas matemáticas pueden ser utilizadas para expresar y analizar datos en información en relación a la educación sexual. Para ello se prestará particular atención a evitar la presentación de situaciones estereotipadas en problemas planteados como ejercitación.	
Propuesta para el 1° ciclo	Propuesta para el 2° ciclo
El reconocimiento y la confianza sobre las propias posibilidades para resolver problemas y formularse interrogantes.	El reconocimiento y la confianza sobre las propias posibilidades para resolver problemas y formularse interrogantes.

La disposición de mujeres y varones para argumentar, defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.	La igualdad de competencias de mujeres y varones tanto para su desarrollo personal como para su futuro desempeño como ciudadanos y para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
La resolución de problemas seleccionando y/o generando estrategias, analizando la validez de razonamiento y resultados y la utilización de vocabulario y la notación adecuados en la comunicación de los mismos.	La resolución de problemas seleccionando y/o generando estrategias, analizando la validez de razonamiento y resultados y la utilización de vocabulario y la notación adecuados en la comunicación de los mismos. La habilidad de plantear problemas y resolverlos con una variedad de estrategias. La resolución por distintos métodos de situaciones problemáticas relacionadas con la toma de decisiones personales y sociales a favor de la salud integral.
La promoción de la tenacidad, el esfuerzo y la disciplina como condiciones necesarias del quehacer matemático productivo y como actitudes trascendentes para la vida.	La promoción de la tenacidad, el esfuerzo y la disciplina como condiciones necesarias del quehacer matemático productivo y como actitudes trascendentes para la vida.
La valoración de la tolerancia y el pluralismo de ideas como requisitos tanto para el debate matemático como para la participación en la vida en sociedad.	La valoración de la tolerancia y el pluralismo de ideas como requisitos tanto para el debate matemático como para la participación en la vida en sociedad.
	La indagación en torno a cómo la forma de comunicar la información incide en la interpretación de la misma y cómo un mismo conjunto de datos representados de manera diferente puede comunicar mensajes diferentes.
Educación Física La educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento. Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. A través de los juegos y deportes, los estudiantes pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos, constituyendo espacios privilegiados para promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así como la integración social y pertenencia grupal.	

Propuesta para el 1° ciclo	Propuesta para el 2° ciclo
El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre hombres y mujeres.	El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre hombres y mujeres. El conocimiento del propio cuerpo y su relación con el cuerpo de los demás, a través del movimiento y del juego compartido.
El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños o niñas enfatizando el respeto, el cuidado por uno mismo y por el otro y la aceptación y valoración de la diversidad.	El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre mujeres y varones enfatizando el respeto, el cuidado por uno mismo y por el otro y la aceptación y valoración de la diversidad.
El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones, atendiendo a la igualdad en la realización de juegos y/o elaboración de reglas.	El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones, atendiendo a la igualdad en la realización de juegos y/o elaboración de reglas.
Comprensión, construcción, práctica y revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y/o oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.	Comprensión, construcción, práctica y revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y/o oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.
La valoración crítica de los juegos tradicionales de su comunidad y de otras, y la participación en algunos de estos juegos y/o recreación con algunas variantes.	La valoración crítica de los juegos tradicionales de su comunidad y de otras, y la participación en algunos de estos juegos y/o recreación con algunas variantes.
El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.	El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.
La reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el deporte espectáculo.	La reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el deporte espectáculo.

Los contenidos que se sugieren de la ESI para Música y Artes visuales, figuran en la presentación del área Educación Artística.	
Educación Tecnológica La enseñanza de la tecnología como un área disciplinar dentro de la formación integral debe estimular el desarrollo, aprendizaje y empleo de tecnologías en igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Sobre todo en función del aporte que realiza en relación al aprendizaje de diversos modos de producción y empleo de medios y herramientas para dar solución a cuestiones diversas.	
Propuesta para el 1º ciclo	Propuesta para el 2º ciclo
La curiosidad y el interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de los productos y procesos tecnológicos, analizando el modo en que las personas realizan tareas con su cuerpo y con la ayuda de medios técnicos.	La curiosidad y el interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de los productos y procesos tecnológicos, analizando el modo en que las personas realizan tareas con su cuerpo y con la ayuda de medios técnicos.
El acceso, ampliación y articulación de sus experiencias culturales, incluyendo contenidos y tecnologías de la información y la comunicación.	El acceso, ampliación y articulación de sus experiencias culturales, incluyendo contenidos y tecnologías de la información y la comunicación.
La disposición a presentar sus ideas y propuestas a sus pares y docentes y a escuchar las de los otros, para tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas.	La disposición a presentar sus ideas y propuestas a sus pares y docentes y a escuchar las de los otros, para tomar decisiones compartidas sobre la base de los conocimientos disponibles y de las experiencias realizadas.
La valoración del trabajo colaborativo.	La valoración del trabajo colaborativo.
	La identificación y análisis de los diferentes estereotipos entre mujeres y varones y de acuerdo a las franjas etarias en relación al uso de la tecnología.

6.2 EDUCACIÓN AMBIENTAL

Al igual que muchos otros problemas complejos, y desde aproximadamente mediados del siglo XX emerge una generalizada y creciente preocupación por los graves deterioros ambientales que se producen en el mundo, a escala local, regional y global. En este sentido, la escuela toma las cuestiones ambientales para incorporarlas en la agenda curricular y de esta forma, contribuir a la educación para el cambio.

Esta tendencia de desarrollar experiencias de Educación Ambiental toma aún mayor impulso desde su inclusión en la Ley N° 26.206 de Educación Nacional en el Artículo 89:

“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población. A tal efecto se definirán en dicho ámbito institucional, utilizando el mecanismo de coordinación que establece el Artículo 15 de la Ley N° 25.675, las políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario, así como a capacitar a los/as docentes en esta temática.”

La incorporación de las cuestiones ambientales en el cotidiano escolar se produce desde diversas perspectivas teóricas e ideológicas que servirán de horizonte para que directivos junto al cuerpo docente, puedan planificar acciones en sus Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.), en los Proyectos Curriculares Institucionales (P.C.I.), con el propósito de implementar y concretar en el trabajo áulico, experiencias que aborden problemáticas ambientales relevantes del contexto, impulsando el análisis acerca del impacto de las mismas y promoviendo en los estudiantes, una conciencia crítica y reflexiva en torno al cuidado del medio ambiente.

Para el abordaje de aspectos vinculados a la educación ambiental, además de focalizar en aquellos problemas inherentes al contexto local, se sugiere consultar: “Documento marco sobre Educación Ambiental”²⁸.

6.3 EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN SÍSMICA

La prevención sísmica, busca disminuir la vulnerabilidad de un lugar respecto de los efectos de un evento sísmico, a través de dos aspectos fundamentales: la construcción de edificios sismo resistentes, y el fomento de la conciencia sísmica de la población, de modo de reducir las víctimas ocasionadas por las propias actitudes del hombre ante el fenómeno (pánico, imprudencia, etc.). En definitiva, ambos aspectos, tienen como fin último, mitigar tanto los daños materiales como humanos.

Las escuelas de nuestra provincia, tienen una gran responsabilidad respecto a esta temática, porque además de estar obligadas a reunir las condiciones materiales necesarias para

²⁸ Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/marco_ed_ambiental.pdf

minimizar los efectos de un sismo, deben también y por sobre todo, promover el desarrollo de la conciencia sísmica en los estudiantes y las familias de la comunidad educativa. Para ello, resulta imprescindible que la prevención sísmica, como así también el plan de contingencia o el protocolo de acciones (antes, durante y después de un sismo) a realizar frente a un evento de estas características; sea parte inherente de los proyectos institucionales y de las prácticas áulicas cotidianas. En ninguna de las escuelas de nuestra jurisdicción, puede faltar un plan de prevención sísmica, que aborde de manera clara y precisa las formas para enfrentar de manera oportuna y eficaz, una situación de emergencia o desastre. En tal sentido, se sugiere consultar el “Manual de adiestramiento para docentes de nivel primario sobre Prevención Sísmica”²⁹.

7. GOBIERNO ESCOLAR

El gobierno y la organización de las instituciones del Nivel Primario debe propiciar una educación integral, a través de un trabajo colaborativo y comprometido de un equipo, que en general estará conformado por: el supervisor, un directivo, personal administrativo, docentes, personal de maestranza; al que pueden sumarse de manera itinerante o permanente, referentes para la asistencia médica, psicológica y trabajadores sociales. En aquellos casos en que no se cuente con gabinetes zonales y/o con la presencia de esos profesionales y siempre que se considere necesario, es recomendable la realización de acuerdos intersectoriales y/o interinstitucionales.

El equipo de gobierno escolar, tiene la responsabilidad de conducir la toma de decisiones junto al colectivo docente, acerca de los aspectos didáctico –pedagógicos, organizativos – administrativos, socio -comunitarios e institucionales en general, a fin de garantizar una educación que atienda a la inclusión de todos los niños. Deberá organizar pautas flexibles y sensibles que atiendan las necesidades, intereses particulares y generales de los niños y de los adultos, debiendo sostener una propuesta educativa que parta de las capacidades de aprendizajes de los pequeños, y promueva intervenciones pedagógicas -didácticas que tiendan a enriquecerlas, impulsarlas, ampliarlas y que a su vez fortalezca la comunicación con las familias.

La conformación de equipos de trabajo es una tarea primordial a desempeñar por el gobierno escolar, de modo tal de promover la asunción de un ineludible compromiso con los propósitos institucionales a través de acuerdos explícitos. Para ello es necesario habilitar y sostener canales de comunicación y encuentros periódicos que posibiliten la reflexión conjunta, la revisión de los acuerdos para redefinirlos, ampliarlos, cambiarlos, enriquecerlos y mantenerlos en la conciencia del equipo. Solo en un trabajo consciente y democrático será posible superar dificultades, tomar decisiones y asumir proyectos institucionales y específicos que enriquezcan el gobierno institucional, las relaciones, las intervenciones y todos los aspectos de la vida escolar. Solo así, del trabajo comprometido y responsable del equipo docente, surgirá un proyecto formativo integral, que contribuirá a la constitución y conformación de la Identidad de la institución. En ese clima de trabajo colectivo el director y los docentes deben pensar

²⁹ Disponible en <http://www.inpres.gov.ar/Manual%20de%20Adiestramiento%20Docentes%20Primario.pdf>

juntos la distribución de los tiempos, el uso de los espacios, la selección y organización de los materiales y el establecimiento de vínculos, de modo de visibilizar a los sujetos de aprendizaje, en su singularidad, evitando pensarlo desde perspectivas homogéneas y adultocéntricas.

El equipo directivo deberá generar y facilitar diversos espacios de reflexión permanente sobre las prácticas docentes en relación con los contenidos de la enseñanza, a partir de las evaluaciones del ciclo lectivo anterior y de la autoevaluación de las acciones y funciones desempeñadas. Será parte de su función brindar un asesoramiento situado, sostenido en diferentes momentos para el seguimiento de la tarea pedagógica que desarrollan los docentes, brindando orientaciones fundadas que permitan mejorar las planificaciones y las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Esto implica necesariamente estar siempre actualizado y en proceso de perfeccionamiento y formación continua. El rol del equipo de gobierno escolar, es el de asesorar, orientar, supervisar las propuestas pedagógicas y coordinar el funcionamiento y organización institucional en sus dimensiones didáctico – pedagógica, organizativa – administrativa, socio -comunitaria e institucional. También será su función como autoridad pedagógica promover espacios de reflexión y discusión sobre las prácticas de enseñanza para hacer visible propuestas naturalizadas, dismantlar mitos arraigados por la tradición, para la mejora y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la toma de decisiones sobre las planificaciones y propuestas didácticas.

Es necesario definir pautas y acuerdos para la organización institucional, la distribución de tareas y funciones de todo el personal (secretaria, maestras, profesores de especialidades y de educación artística y de expresión, personal auxiliar y de maestranza). Acordar y supervisar la tarea institucional implica además, establecer formas para la organización de la limpieza de los diferentes espacios, salas y aulas; prever reuniones de personal, de asesoramiento y actualización docente, por pequeños grupos e individuales; conformar parejas pedagógicas, organizar reuniones de padres, con sectores u organizaciones comunales, con otras instituciones y profesionales, entre otros aspectos.

Cada institución tiene modalidades particulares para organizarse, pero en general el equipo de gobierno estará especialmente dispuesto, para acompañar, orientar y asesorar a las docentes y contener y orientar a las familias.

Las tareas de cuidado y educación de niños pequeños en las instituciones requieren de un tratamiento y una organización específica, como en el caso de los primeros grados (Unidad Pedagógica). En este sentido el docente debe enseñar y dar conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado y protección, ofreciendo seguridad y posibilidades para el desarrollo paulatino de la identidad, de la autonomía, y de la independencia. Justamente en los primeros años de la educación primaria, el desarrollo infantil necesita de sólidas y acertadas oportunidades educativas que garanticen los derechos de los estudiantes. Es preciso profundizar la comprensión sobre las condiciones en las cuales los niños crecen y aprenden, conocer y comprender su entorno familiar y social, entender sus necesidades y posibilidades, en tanto sujetos de aprendizaje. Esto permitirá conceptualizar y orientar un recorrido de experiencias ricas que promuevan y desarrollen sus capacidades.

Cuidar y enseñar, son dimensiones inseparables y complementarias y se ponen en juego también, en las experiencias de aprendizaje que se promueven y en el desarrollo de los contenidos de la enseñanza, que se brindarán desde los marcos de este diseño curricular en

contexto. El afecto y la contención a través del juego deben ofrecer múltiples y alternativas formas de enseñanzas a las que los niños, tienen derecho.

Un docente que educa debe construir ambientes seguros, pero al mismo tiempo, desafiantes, promoviendo situaciones problemáticas que requieran de resolución desde diferentes itinerarios, caminos y/o procedimientos. Es necesario animar a los estudiantes de la escuela primaria a explorar, tocar, jugar, relacionarse con otros, escuchar, hacerse entender y comprender, elegir, justificar, extrapolar, transferir, argumentar, promoviendo ambientes que propicien el aprendizaje e impulsen su desarrollo, incluyendo a todos los niños en el mundo del saber y de la cultura.

Desde un enfoque o perspectiva sociocultural y multidimensional en la comprensión del desarrollo infantil, es inminente entender que los seres humanos nacen con posibilidades de aprendizaje, desde su nacimiento y durante toda su vida y tienen, por lo tanto, derecho a ampliarlas. La participación y las interacciones en los contextos socioculturales donde los niños crecen y aprenden resultan guía y motor para promover su desarrollo, el cuidado, el respeto y amor por sus posibilidades de aprendizaje, para ser atendidas de manera integral.

Hay que tener presente que los niños de la escuela primaria necesitan más que nunca de la atención, del afecto y la protección de los adultos (docentes, padres y familia), para que puedan vivir de manera plena y constituirse como sujetos. Desde esta perspectiva, cuidar es responder, es estar comprometido con las singularidades que presentan los niños y atenderlos en sus necesidades; esto implica también y de manera fundamental confiar en sus ritmos personales, en sus capacidades y en sus posibilidades de aprender. En este sentido, cuidar es ofrecer oportunidades y generar espacios de libertad para el desenvolvimiento del otro, cuidar está íntimamente ligado a la tarea de enseñar. Enseñar es inscribir a los estudiantes en el mundo de la cultura, es poner a su disposición los saberes que nos pertenecen, es dotar a las nuevas generaciones de las “herramientas” para una inclusión plena en la trama social y cultural.

Los maestros deben ofrecer andamios, sostén y contención en ambientes alfabetizadores que ofrezcan plenas posibilidades de experiencias y conocimientos, para aprender desde sus saberes previos y desde los contextos particulares.

Enseñar es una acción ineludible y es la función específica de la educación primaria, no puede ser reemplazada por otras instituciones que no sea la escuela. Se debe considerar el desarrollo y el bienestar del estudiante, asegurando la satisfacción de necesidades afectivas, el cuidado y la enseñanza, entendiendo que es preciso jerarquizar las oportunidades educativas, los desafíos que habilitan la participación en una variedad de experiencias y situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de vínculos afectivos de respeto con otros niños y con los adultos, en contacto con el ambiente, los objetos y los productos que ofrece la cultura escolar.

8. ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES Y ENTRE CICLOS

El presente apartado pretende abordar algunas cuestiones del proceso de articulación entre los niveles educativos obligatorios en las instituciones educativas; proceso que tiene como objetivos garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes y fortalecer

trayectorias escolares, generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes, favoreciendo el ingreso, permanencia y egreso con calidad en los aprendizajes. Se plantea como un escrito abierto que intenta marcar un punto de partida para el intercambio, el debate, la formulación de preguntas y la construcción de posibles respuestas, teniendo en cuenta las particularidades que asume dicho proceso en cada escuela y las acciones que se están llevando a cabo en ellas, desde una mirada crítica y comprensiva de la realidad educativa que nos conduzca a generar transformaciones auténticas al interior de las instituciones y el sistema educativo.

A continuación planteamos algunas conceptualizaciones, a modo de reflexiones, que inviten a cuestionar prácticas naturalizadas, buscar nuevos caminos, tomar decisiones conjuntas entre los diferentes niveles y al interior de cada uno. De este modo *“intentaremos poner la **Articulación** en el centro de nuestro hacer, pensar y sentir, en la convicción de que poco a poco se podrán entretelar nuevas modalidades de acción, estrategias comunes y compartidas, con los directivos y docentes de los otros Niveles, y que comprometan a toda la comunidad educativa en su concreción. Procuraremos así abrir líneas, caminos, que faciliten el análisis de una de las realidades funcionales esenciales en una institución educativa”*³⁰

El sistema educativo argentino surge en el marco de la Ley 1420 (1884), dirigida a la Educación Primaria de niños a partir de los 6 años hasta los 12 años. Su función era *“impartir los conocimientos básicos sobre lecto-escritura, cálculo, instrucción cívica, historia y geografía con el propósito de homogenizar, lograr la identidad nacional, formar los “sujetos patrióticos y trabajadores” de nuestro país”*³¹ El concepto de articulación no estaba contemplado, ni pensado en la escuela Tradicional. Las primeras transformaciones que se proponen en nuestro país surgen a partir de la Ley Federal de Educación (1993), al ampliar la obligatoriedad de la Educación General Básica (a 9 años) y reconocer la obligatoriedad de la sala de 5 años del Nivel Inicial. Los cambios desde dicha Ley se refieren *“a la estructura del sistema y a los contenidos curriculares, los cuales, a su vez, convocan a cambios esenciales en la gestión y en la didáctica, que por su parte, requieren urgentes y profundas medidas en la capacitación”* (Braslavsky, Berta. 1995), teniendo como pilares la “calidad y equidad”. La bibliografía pedagógica del momento como los documentos oficiales, se refieren a la necesidad de la articulación entre la sala de 5 años y el primer año de la EGB; a la vez que la organización por ciclos de la EGB I, II y III parece seguir la misma lógica de articulación con objetivos y contenidos propios de la escolaridad obligatoria; quedando la Educación Polimodal (de 3 años de duración, no obligatoria) fuera de la propuesta.

A partir de la sanción e implementación de la **Ley de Educación Nacional** N° 26.206 se establece una nueva estructura del sistema educativo, con sus tres niveles: Educación Inicial, Educación Primaria (que la jurisdicción adoptó en 6 años de duración) y Educación Secundaria (que la jurisdicción adoptó en 6 años).

³⁰ Harf, Ruth. Conferencia “La articulación: Continuidad y coherencia educativa”. Ministerio de Educación de provincia de Bs As. 2006.

³¹ Puiggrós, Adriana. Sujetos disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo. Editorial Galerna. 2006.

En la actualidad se extiende la obligatoriedad desde la sección de 4 años hasta la Educación Secundaria.

En el texto de la LEN, se plantea como finalidad de la educación garantizar el acceso y apropiación efectiva de los saberes culturales por parte de los niños y jóvenes; generando condiciones para que estén en las aulas y aprendan; promoviendo una inclusión plena que garantice el derecho de transitar una trayectoria escolar completa. En este marco la temática de la articulación constituye uno de los ejes de las políticas educativas públicas.

La articulación entre los diferentes niveles y ciclos permite dar coherencia y unidad al sistema educativo que por décadas ha presentado fragmentación y ha generado la conformación de circuitos diferenciados que marcan la desigualdad educativa.³² El pasaje de un nivel a otro ha generado reproches mutuos, culpabilizaciones de lo no logrado en el nivel anterior, requiriendo siempre un gran esfuerzo a los estudiantes y sus familias. El cambio se manifiesta y vivencia como una ruptura que resulta forzada en relación con el desarrollo psicoafectivo y a los procesos de aprendizajes de los niños y niñas. Pone en tensión permanente a la escuela y fundamentalmente entorpece la continuidad de las trayectorias escolares de los niños y jóvenes. Es necesario dejar de pensar los problemas al interior de las instituciones educativas como propiedades o rasgos de los sujetos para comenzar a considerarlos como productos de las situaciones educativas y de las condiciones de escolarización. Es importante tener en cuenta que el “sujeto de los aprendizajes” es el mismo en todos los niveles de escolaridad, sin embargo paulatinamente se modifica, en función de sus propias construcciones cognitivas y de su desarrollo personal y social. Por lo tanto, la **articulación** constituye un eje transversal y una responsabilidad compartida desde el Nivel inicial hasta la Educación Superior, tanto desde las esferas macro del sistema educativo como de las instituciones.

El pasaje entre niveles y modalidades. Las responsabilidades compartidas

Partimos de los interrogantes: ¿Qué entendemos por articulación? ¿Quiénes son los responsables? ¿Qué y cómo se articula? ¿Con qué propuesta? Concebimos la articulación como un proceso de construcción, dinámico, flexible, participativo. Ezequiel Ander Egg³³, define la **articulación** como “el proceso de unión, enlace, continuidad entre los distintos niveles del sistema educativo. Se refiere al enlace funcional de un sistema o conjunto, conforme a criterios evolutivos pertinentes al desarrollo psicosocial, (...)”. Graciela Frigerio sostiene que “la **articulación** es una cuestión institucional, ya que no se trata solamente de articular contenidos o niños con docentes, sino que se articula con la institución en su totalidad, considerada tanto texto como contexto, es decir la institución como contexto enmarcador y condicionante de los procesos que en ella suceden, y texto en tanto objeto que debe sufrir o gozar la articulación”. En este sentido creemos que el sistema educativo en general y la Institución educativa, tienen que pensar la **articulación** como un proceso de construcción que conlleva el trabajo conjunto, la búsqueda de consenso, de acciones concretas planificadas, de modo tal que permita:

³² Se puede ampliar este concepto consultando Bravslasky, Cecilia. La discriminación educativa en la Argentina. Bs As. 1985

³³ En Harf, Ruth. La articulación interniveles. Un asunto Institucional. ¿Utopía o realidad? 2004

- ✓ Generar las condiciones que reduzcan el impacto que sobre los estudiantes producen el cambio abrupto en las propuestas curriculares, la organización y dinámica de las instituciones escolares o niveles, las concepciones acerca de las tareas escolares y del propio sujeto.
- ✓ Conocer y analizar los logros ya alcanzados y los aprendizajes desarrollados por los estudiantes, evitando superposiciones, redundancias, saltos, que puedan obstaculizar el interés y las potencialidades del niño o adolescente
- ✓ Incrementar las posibilidades de un mayor y auténtico aprovechamiento del aprendizaje por parte de los estudiantes, optimizando las condiciones didácticas y materiales que permita un pasaje lo más natural y fluido posible.

Planteamos los procesos de articulación desde **dos dimensiones**: la vertical y la horizontal. La **dimensión vertical** abarca los distintos niveles del sistema educativo, en una misma institución o instituciones diferentes con el fin de garantizar las trayectorias escolares de los alumnos y el cumplimiento de la obligatoriedad. Implica, también, los proyectos conjuntos, intercambio de información y experiencias con organismos públicos; ISFD y Universidades entre otros. La **dimensión horizontal** se concreta en acciones de trabajo conjuntas entre equipos docentes, con una actitud favorable hacia el trabajo colaborativo para los acuerdos y la toma de decisiones ya sea Interinstitucional (entre escuelas del mismo nivel y la misma zona o distinta zona) y/o Intrainstitucional: entre años, grados, salas secciones del mismo nivel. A continuación presentamos las implicancias de del proceso de articulación en los diferentes niveles de concreción curricular: Nivel jurisdiccional, institucional y áulico

LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN DESDE EL NIVEL JURISDICCIONAL

La articulación desde las políticas públicas jurisdiccionales requiere de la elaboración de proyectos que impliquen a los referentes y equipos de gobierno de cada nivel (como los responsables de Direcciones de área y los equipos de supervisión de gestión estatal y privada) teniendo en cuenta la dimensión vertical y horizontal de la articulación. Es responsabilidad de los **equipos de gobierno jurisdiccional** ejercer su función político pedagógica a fin de establecer los lazos, interrelaciones necesarias dentro del sistema educativo promoviendo la articulación entre niveles y la relación entre instituciones educativas y la comunidad a partir de:

- ✓ Un **marco normativo** coherente que permita la flexibilización de las instituciones para dar inicio o continuidad a sus proyectos de articulación.³⁴
- ✓ El **acompañamiento y asesoramiento** a los equipos de gobierno institucional y docentes de los diferentes niveles con propuestas de desarrollo profesional.

³⁴La Resol N° 174 en el punto 16 dice que “las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre nivel inicial y primario...” y la Resol 188/12 plantea entre sus líneas de acción “la articulación entre niveles y modalidades...Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes... siendo responsabilidad de las provincias el desarrollo de estrategias efectivas de continuidad de trayectoria...”

- ✓ La elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de un **plan o proyecto** entre niveles, para orientar y asesorar los proyectos de articulación horizontal y vertical en las instituciones; desde criterios comunes, acuerdos en líneas de acción concretas a corto y largo plazo que promuevan una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad y respeten las particularidades de cada escuela.

LOS PROCESOS DE ARTICULACIÓN DESDE EL NIVEL INSTITUCIONAL Y ÁULICO

Hacen referencia a la responsabilidad de las instituciones, se plantea el análisis de las dimensiones en las que se visualiza la articulación en las interacciones de la vida institucional y en lo curricular. Planteamos un proceso de construcción de la articulación, lo cual implica considerarla desde **dos perspectivas: una funcional y otra individual**.

La articulación desde la perspectiva funcional remite a la función específica de cada uno de los niveles educativos, que se integran dentro de una unidad mayor que es el sistema educativo en su conjunto. Sabemos que cada nivel tiene rasgos diferentes: organización de espacios y tiempos, modalidades y estilos de enseñanza; particularidades en los recursos didácticos utilizados, la presencia de estudiantes de diferentes edades e historias personales, la dinámica y las rutinas, etc, que le imprime una **lógica propia**. La **articulación** requiere pensar, movilizar, construir procesos estratégicos al interior de cada nivel a fin de encontrar los puntos de anclaje entre esas “lógicas”, de modo tal que cada nivel se fortalezca con el otro, se potencie e integre; se aborden en conjunto principios pedagógicos³⁵ y didácticos comunes y se acompañe a cada uno de los estudiantes en el proceso de pasaje de un nivel a otro. La concreción de la propuesta curricular que sostiene este diseño demanda del **trabajo colaborativo** de los equipos directivos y docentes. Es necesario que las instituciones educativas trabajen a partir de la **construcción de redes**, el diseño de proyectos institucionales, de ciclo, interciclos y de aula/sala, que permitan responder, de manera integral a las necesidades de todos sus estudiantes. Planteamos los siguientes **ejes** como centrales del proceso de articulación el **proyecto educativo institucional**, el **proyecto curricular**, los **vínculos escuela y familias**.

Desde el proyecto educativo institucional se plantea la necesidad de acordar los objetivos, principios, valores y normas fundantes del Proyecto educativo Institucional. La participación en la elaboración del perfil del estudiante y el cuidado de las trayectorias escolares; como también del perfil de los docentes. El debate, la reflexión y la búsqueda de consenso son imprescindibles; la explicitación desde qué paradigma educativo nos posicionamos: ¿qué se entiende por enseñanza, por aprendizaje, por las experiencias educativas que dejan huellas y

³⁵Nos referimos a los principios pedagógicos en el sentido que los desarrolla Rosa Violante en Diez principios pedagógicos para desarrollar el Período de Iniciación en las salas de la Escuela Infantil. <http://www.educared.org/global/dilemas.2009>

señas auspiciosas en los estudiantes?. También se incluye los acuerdos sobre las normas de funcionamiento y de organización de estructuras funcionales para las tareas compartidas entre docentes involucrados de ambos niveles. **Dos evidencias pueden sostener este eje:**

- ✓ La participación colectiva de los directivos, docentes, equipos de apoyo ya que asegura mayor apropiación y responsabilización de lo acordado.
- ✓ La generación de instancias en las que puedan conocerse y explicitarse los puntos de vista diversos y la construcción de proyectos conjuntos. Estas instancias colaboran con la resolución de dos problemas serios para articular: la “culpabilización” de nivel, grado, o ciclo anterior por lo no realizado y los “desentendimientos” de la responsabilidad que nos compete sobre los procesos de aprendizajes y los desempeños de los estudiantes en cada nivel, grado/sala o ciclo y el siguiente.

La articulación desde el proyecto curricular, supone la toma de decisiones institucionales y áulicas entre docentes que optimicen las prácticas de enseñanza en cada nivel e incluyan así la apropiación particular que elige y acuerda cada colectivo institucional para implementar en cada uno de los niveles y que se darán continuidad en el nivel siguiente, estableciendo progresiones y complejizaciones de los contenidos y los procesos de enseñanza. El currículum de cada nivel es portador de saberes correspondientes a diferentes campos de conocimientos. Lograr **compartir** aspectos fundamentales del **enfoque didáctico** enriquece las experiencias de enseñanza y aprendizaje y permite crecer en los compromisos mutuos de los miembros de los diferentes niveles educativos, evitando las fracturas en el pasaje interno que realizan los estudiantes. Es necesario entonces trabajar juntos sobre la propuesta de **contenidos**, lo cual implica no sólo hacer una selección sino revisar **qué se enseña y cómo** se enseña en cada nivel; con qué **grado de complejidad**, con qué **criterios de secuenciación**, cuáles son las **formas de abordar la enseñanza** desde posicionamientos teóricos explicitados; qué aspectos de uno u otro nivel se pueden continuar abordando a modo de “**puentes**” o engranajes para los nuevos saberes y experiencias de aprendizaje. Revisar y acordar criterios respecto a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje nos permitirá fortalecer el cuidado de las trayectorias.

Nos detenemos en las **prácticas de enseñanza** porque las entendemos como un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida que no sólo permite afrontar las incertidumbres de nuestra época sino que facilita la elaboración de proyectos e iniciativas conjuntas. A la vez propicia el trabajo en equipo, la colaboración mutua y la creación de lazos de ayuda mutua con el propósito de mejorar el enlace entre niveles. Esto requiere una revisión de las metodologías, evitando la repetición idéntica de tareas desde una mera rutinización para avanzar hacia propuestas que impliquen la recursividad para complejizar, desafiar, problematizar a los estudiantes, favoreciendo un rol más activo. Es importante trabajar sobre **la articulación de secuencias o itinerarios de aprendizaje** con la participación de docentes y alumnos por cuanto favorece la iniciación de vínculos, la canalización de ansiedades y temores, la familiarización con tiempos y espacios diferentes; la continuidad en los procesos de pensamiento, de acuerdo a las vías de aprendizaje más potentes de cada estudiante para el desarrollo de habilidades sociales, prácticas, cognitivas

etc., el uso y vivencia del tiempo y del espacio, en particular en el inicio de la unidad pedagógica.

La evaluación como otra instancia y aspecto nodal de lo curricular, requiere de un debate profundo y conjunto en este proceso. El hacer cotidiano de la escuela está permanentemente tensionado por dos caminos: los proyectos de enseñanza y los proyectos de aprendizaje. Podemos pensar que este entramado está enlazado por el dispositivo de la evaluación. Ahora bien, ¿cómo se evalúan los proyectos de aprendizaje, teniendo en cuenta la singularidad del tejido de motivaciones y aprendizajes que los alumnos desarrollan? ¿Cómo adecuar la valoración múltiple que tales procesos requieren? ¿Qué es evaluar? ¿Qué “mira” un docente, un director al evaluar? Las respuestas deben plantearse en una búsqueda de coherencia con los aspectos descriptos en párrafos anteriores. Si la evaluación implica control, sanción, poder, calificación aislada de un proceso formativo, estaremos muy lejos de la propuesta que considera a la evaluación como una instancia real de aprendizaje, *“un encuentro que no es casual ni azaroso, sino situacional y planificado, un espacio que habilita el pensamiento sobre un determinado tema /problema donde se reflexionan y se piensan la enseñanza y el aprendizaje, se afectan o amplían trayectorias”*³⁶.

Desde la relación con las familias y la comunidad, el desarrollo de propuestas de fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela-hogar, promoviendo la participación, el diálogo, la escucha y una tarea conjunta puede “aliviar” las tensiones que se generan y permitir aunar expectativas, deseos que favorezcan las trayectorias escolares de los estudiantes y la responsabilidades desde las familias y el compromiso que todos debemos asumir.

La **articulación** desde la **perspectiva individual**, es decir, desde los procesos de aprendizaje personales que inicia y construye cada sujeto (desde su ingreso, permanencia hasta su egreso del sistema educativo); mantiene una continuidad vital que, en muchos casos, se ve obstaculizada, interrumpida por “cortes” arbitrarios que le impone el propio sistema. El reconocimiento de las trayectorias reales, el fortalecimiento de las acciones implementadas que han sido favorables para acompañar a cada uno de los estudiantes constituye un aspecto nodal para el cuidado y la continuidad de dichas trayectorias en el nivel siguiente. Es fundamental *“construir para los niños un conjunto de continuidades pedagógicas que vayan delineando verdaderas trayectorias escolares, sostenidas en vínculos potentes con el saber, acceso y disfrute de los bienes de la cultura, la formación de los niños y adolescentes como estudiantes, enriquecimiento progresivo de las posibilidades de participación ciudadana”*³⁷. Desde la perspectiva individual, *nos centramos en la relación, es decir, el Otro, un Sujeto singular, que se nutre en ese Vínculo. “Se abandona el conocimiento especializado para entrar en la conversación, ya que sin conversación no hay Pedagogía; se avanza hacia la mirada que*

³⁶Ministerio de Educación de la Nación. Cuadernillo Entre Directores de Escuela Primaria. La generación de condiciones Institucionales para la enseñanza.2010

³⁷Diseño Curricular provincia de Córdoba. 2012

deja ser...ya que desde la mirada podemos promover la confianza en el otro, escuchar, conversar, dialogar, creer...”³⁸

Los sujetos implicados: todo el entramado institucional debe tener como motor principal y gestor responsable de los procesos de articulación a **los equipos de gobierno escolar**, logrando acuerdos e instancias de reunión previas al trabajo de articulación propiamente dicho, a fin de optimizar el trabajo de docentes, alumnos y sus familias. Son estos equipos, los que deben generar espacios y tiempos institucionales para que docentes, auxiliares, equipos de apoyo de uno u otro nivel (como de salas, grados o años) puedan encontrarse, debatir, acordar planteos epistemológicos y didácticos y concretar acciones conjuntas, solicitando las ayudas y el asesoramiento que sea necesario.

Los **docentes**, asumen un rol fundamental en este proceso, son los responsables de planificar y buscar relaciones entre los contenidos, seleccionar las estrategias más adecuadas, promover los intercambios, presentar diversas formas de evaluación definiendo criterios válidos; tienen el rol de mediadores de los aprendizajes, a la vez que se integran como protagonistas activos del proyecto de articulación institucional. Los **estudiantes**, sujetos del aprendizaje, necesitan y tienen el derecho de vivir su educación como un proceso continuo que les posibilite integrar su sentir, hacer y pensar, más allá del nivel educativo por el que transiten. Es importante que perciban este pasaje por las diferentes etapas como una continuidad, donde los nuevos conocimientos y experiencias se ensamblan con las anteriores.

De esta manera evitamos cortes bruscos, rupturas y otorgamos a este pasaje el lugar de **“puente”** que da coherencia a la acción pedagógica de los docentes de los diferentes niveles a partir de la elaboración de un proyecto común fundado en reflexiones sobre el aprendizaje y las prácticas de enseñanza”. Incluimos, también, a los diferentes **equipos de apoyo**, auxiliares docentes, docentes de apoyo para la inclusión; preceptores, personal administrativo entre otros ya que pueden obstaculizar o favorecer los procesos de articulación. Las **familias**, primeras educadoras y parte integrante de este proceso, tienen la responsabilidad principal de acompañar a sus hijos y a la escuela en dicho proceso. En este desafío, tienen que estar involucradas, porque *“nadie puede solo, los niños necesitan de su familia, las familias de la escuela, las escuelas de la familia y la comunidad necesita de todos para fortalecer los valores de solidaridad y ayuda mutua”³⁹*. Es necesario revitalizar el acompañamiento de las familias en los aprendizajes escolares, la presencia de los padres en la vida de los hijos, fortaleciendo el vínculo hogar y escuela.

Creemos que al pensar la articulación nuestra mirada no se puede centrar solamente en el acto mismo de “pasar” de un nivel a otro, sino, fundamentalmente, en garantizar aprendizajes de calidad y trayectorias escolares auténticas, que permitan continuar su recorrido en el nivel siguiente. Es preciso advertir sobre la falsa concepción de que un nivel queda subsumido por la supremacía del siguiente, ya que abordar este proceso supone cerrar una etapa para comenzar otra que implica temores, incertidumbres, ajustes y acomodaciones pero también apertura, desafíos, nuevos aprendizajes y recorridos, considerando siempre el lugar que tienen los

³⁸Skliar, Carlos. Conferencia “Ética de la mirada”. San Juan.2012

³⁹Ministerio de Educación de la Nación. Cuadernillo Juntos Escuela y familia. 2012

adultos que acompañan a los niños y adolescentes y cómo impacta este pasaje en la constitución y producción subjetiva de cada estudiante.

8.1. DE LA EDUCACIÓN DEL NIVEL INICIAL CON EL NIVEL PRIMARIO

La articulación entre el Nivel Inicial (sala de 5 años) y el Primer grado de Educación Primaria supone un conjunto de acciones que implementa la institución para posibilitarle a los niños y niñas vivenciar su tránsito por diferentes contextos y realidades escolares, como experiencias de aprendizaje graduales, coherentes y factibles de ser integradas en su proceso educativo y en su vida cotidiana. En este sentido, plantear la articulación requiere analizar conscientemente respecto de cómo consideramos los **saberes y experiencias** que portan los pequeños, la organización y flexibilización de los **tiempos y espacios**, la transformación de las **estructuras y modos de enseñanza** que enriquezca a todos, la inclusión del **Juego** entendido como **práctica sociocultural**, como **contenido a enseñar** y no sólo como metodología o recurso. Por otra parte, el juego es importante en tanto se vincula estrechamente con el desarrollo de los procesos de observación y exploración, las dimensiones sociales y afectivas, la autoexpresión, la comunicación y la creatividad, la resolución de problemas. En este sentido, se hace evidente su potencialidad para el logro de los aprendizajes prioritarios. Si bien se recomienda tener en cuenta los aspectos desarrollados en el apartado anterior (perspectiva funcional y personal), planteamos algunos ejes **orientadores, específicos para pensar los procesos de articulación desde la Educación Inicial y Primaria**:

- ✓ La concreción de tiempos y espacios de intercambio, estudio, reflexión y acuerdos entre docentes y directivos de ambos niveles a fin de organizar la propuesta didáctica.
- ✓ La revisión y modificación de condiciones pedagógicas y del clima escolar para favorecer en los niños y niñas el pasaje continuo de un nivel a otro, privilegiando el establecimiento de vínculos entre adultos, entre adultos y niños, entre niños entre sí.
- ✓ El planteamiento de situaciones en la que los niños/as desarrollen la autonomía y confianza en sí mismos y en sus posibilidades, utilizando sus propias iniciativas; *“apostando a la construcción de nuevos vínculos que conviertan los “espacios” en “ambientes” espacios vividos, ocupados. Espacios y tiempos de placer por el encuentro con los otros y con el conocimiento”* (Violante, Rosa.)
- ✓ La planificación con formatos didácticos como la unidad didáctica, el juego-trabajo, el juego centralizador (propios del Jardín de Infantes), o cualquier otro formato que proponga una sistematización e integración de propósitos, contenidos, andamiajes, actividades, recursos y materiales flexibles y adecuados a cada grupo y niño en particular. Esto hace que los pequeños se encuentren en el primer grado con propuestas de enseñanza interesantes en las cuales los materiales, juegos, canciones, poemas, cuentos, enriquecen las situaciones de aprendizajes desde un enfoque globalizador que integra las diversas áreas del conocimiento comprometidas.

- ✓ El respeto por los tiempos de los niños y las familias, la propuesta áulica con el armando de grupos y subgrupos, la consideración de diferentes tiempos y espacios, particulares según se vaya evaluando el desarrollo de cada uno; generando las ayudas para quienes más lo necesitan; considerando que el período de inicio y la adaptación a la nueva dinámica que propone la escuela primaria es vivenciada de diferentes modos por cada niño/a.
- ✓ *“Pensar que estamos enseñando a confiar en nuevos lugares, en nuevos adultos y niños, en los nuevos saberes que se presentan, en la escuela como un “buen lugar” un lugar al que se desea asistir porque nos nutre, nos enriquece, nos abre las puertas para ingresar y participar de otras culturas, otros modos de ser y estar, es una primera forma de enseñar a confiar en la vida más allá del ámbito familiar y en el placer de vivirla”⁴⁰.*

8.2. APORTES PARA LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL NIVEL PRIMARIO CON EL NIVEL SECUNDARIO

Transitar caminos auténticos de **articulación entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria**, implica recuperar la centralidad de los estudiantes en la escena educativa, la democratización del saber, los cambios en la cultura organizacional de ambos niveles; el reconocimiento de la diversidad y el lugar del docente como garante de los derechos a enseñar y aprender. Es necesario que tanto la escuela primaria como secundaria, priorice enseñar a pensar, a resolver situaciones problemáticas a partir de múltiples caminos, a trabajar con otros, a usar la palabra como herramienta creativa para la resolución de situaciones conflictivas y para argumentar puntos de vista. Proponemos considerar los aspectos desarrollados en los apartados anteriores para la articulación, a la vez que planteamos algunos ejes **orientadores**:

- ✓ La concreción de tiempos y espacios de intercambio, estudio, reflexión y acuerdos entre docentes, preceptores, equipos de apoyo y directivos de ambos niveles.
- ✓ El abordaje de los núcleos de aprendizaje prioritario como ejes de la articulación curricular, intensificando el trabajo en torno a la lectura y la escritura como modos de acceso a los más diversos saberes.

⁴⁰Violante Rosa. *Los principios pedagógicos* para desarrollar el Período de Iniciación en las salas de la Escuela Infantil. <http://www.educared.org.global/dilemas.2009>

- ✓ La promoción de acciones sistemáticas para el desarrollo de la autonomía, la confianza en sí mismo, el respeto por el otro, la solidaridad.
- ✓ La sistematización de propuestas de trabajo, proyectos que aborden intereses, cambios y demandas de los diferentes grupos en torno a la Formación ciudadana, la educación sexual integral, los medios de comunicación y las redes sociales, la prevención de adicciones desde una perspectiva crítica y comprometida con la realidad socio-cultural.
- ✓ Generar instancias de integración con las familias (reuniones de padres, entrevistas individuales, talleres entre otras propuestas).
- ✓ La autoevaluación institucional como instancia clave para favorecer la unidad horizontal y vertical entre los diferentes niveles.

9. SUJETO DEL APRENDIZAJE

Consideraciones iniciales sobre la/s infancia/s.

Las fronteras entre la infancia y la adultez se van desdibujando, por ello, es necesario volver la mirada sobre el niño y repensar las condiciones en las cuales se constituye su subjetividad y se cimienta su identidad. La infancia y la adolescencia no han tenido siempre, a lo largo de la historia, la misma consideración que tienen en estos momentos. La visión psico-evolutiva, naturalista y universal, ha ido perdiendo vigencia frente a las investigaciones de corte cultural y socio-históricas, en las cuales se reconoce la reciprocidad entre el desarrollo infantil, el contexto en el cual se produce y los valores de la cultura.

En esta línea, se puede afirmar que las concepciones sobre la/s infancia/s constituyen una construcción histórica y cultural. No se puede hablar de infancia como un concepto unívoco, sino más bien, se debe tener en cuenta que existe una multiplicidad de infancias en virtud de la diversidad propia de los sujetos sociales. Esto se muestra en las condiciones de desigualdad, desamparo y privación de posibilidades de educación que sufren amplios sectores de la sociedad actual, mientras coexisten otras realidades ligadas al consumismo, a la protección excesiva, a las agendas recargadas de actividades formativas.

Muchos son los factores que intervienen en la multiplicidad de infancias que se presentan, tales como culturales, económicos, sociales, políticos. En esta complejidad, se destacan las actuales configuraciones familiares, en las cuales los nuevos roles y prácticas aparecen como diferenciadas de las formas tradicionalmente aceptadas. Así, las familias monoparentales, ensambladas, ampliadas, son sólo algunas de las estructuras legítimas que ponen de manifiesto la heterogeneidad social y vincular. Sin embargo, estas transformaciones no debieran obstaculizar el cumplimiento de la función primordial de la familia que es la inscripción social de los sujetos, la transmisión de los valores y el sostén biológico y emocional de los niños.

Aquí cabe preguntarse cuál es el rol de la escuela, cuya mirada de los sujetos, antes homogeneizante, encuentra hoy el desafío de la socialización y la transmisión cultural dirigidas

a la 'infancia' en su singularidad y, al mismo tiempo, a la pluralidad de 'las infancias', entendidas como universos infantiles diversificados que se presentan en el escenario escolar (Kantor, 2008). La resignificación de las representaciones de la escuela sobre las familias, abre paso a la construcción de acuerdos acerca de cómo se llevará a cabo el acompañamiento en la transmisión de saberes y valores. Se deben crear espacios de diálogo que posibiliten el trabajo articulado entre familia y escuela para la socialización y educación de los sujetos.

Hablar de múltiples infancias, adolescencias y juventudes pone de relieve la diversidad que caracteriza a los sujetos sociales. Reconocerla es aceptar los diferentes rasgos culturales, familiares e individuales expresados en las condiciones de vida, en los saberes, en las diferencias culturales, en las representaciones de los distintos roles y funciones en la escuela, en el establecimiento de normas. La escuela debe aportar una mirada sobre lo diverso a través de sus propias experiencias formativas y transformar la heterogeneidad en un punto de partida favorable para la tarea pedagógica.

Sujetos y escolaridad

La noción de Sujeto implica la idea de estar unido -sujeto- a otro, al lenguaje, a la historia, a la cultura, a la sociedad. Estar 'sujeto a' es parte de la conformación de la propia identidad. La constitución subjetiva se produce desde las primeras instancias de la vida, en el encuentro relacional con otro que sostiene y al mismo tiempo significa a ese sujeto. La subjetividad, la conformación del sí mismo, es un proceso consciente e inconsciente que se va dando a medida que el sujeto organiza sus experiencias dentro de las estructuras en las que vive (Caruso y Dussel, 2001). En consecuencia, la constitución subjetiva es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente. Al respecto, Terigi (2010) propone complejizar la concepción de sujeto, superar una visión normalizadora y tomar distancia del sujeto ideal supuestamente preexistente a la relación educativa. La autora destaca que *"cada sujeto es una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias: se es sujeto en situación y de la situación (...) La constitución subjetiva no es previsible, está librada al azar del encuentro, al que no preexiste"*⁴¹. La constitución psíquica del sujeto que llega a producirse como hijo en la familia y como estudiante en la escuela, se da con OTRO que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias". Por ello, es que la historia de las instituciones, su propia cultura, valores y costumbres, son también productores de la subjetividad históricamente situada. En este sentido, el sujeto termina de constituirse por el aprendizaje que involucra a un OTRO (educador) y un Sujeto (estudiante), quienes establecen relaciones vinculares que se despliegan en un tiempo y un espacio que llamamos educativo. Así, la enseñanza se produce a partir de las señas, marcas que deja el OTRO sobre la realidad para que el niño se apropie de ella.

El Sujeto de la Educación Primaria, se presenta como un sujeto social complejo, cuyas notas de identidad podrían describirse, sin ánimo de agotar todas sus facetas, de la siguiente manera:

⁴¹ INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la Ed. Primaria.2010

Sujetos culturales: portadores de pautas de la cultura, propia de sus entornos cercanos heterogéneos, que necesitan de la asistencia de un adulto, quien como mediador permite acceder a los bienes culturales socialmente válidos y apropiarse de ellos.

Sujetos sociales: entramados en una red de relaciones que sostiene y otorga sentido a su identidad a través de múltiples experiencias con otros. Cada sociedad, en un tiempo y lugar, construye una imagen de niño para su generación que se pone en tensión con las vivencias particulares de cada infante. En este sentido, la infancia es también una construcción social (Carli, 1999 y 2006).

Sujetos históricos: situados en un momento particular de la historia, en el cual, presente, pasado y futuro conjugan las variantes entre las que deviene su proyecto vital. El sujeto histórico no se encuentra determinado por los hechos del pasado y el presente, dado que la constitución subjetiva es siempre inconclusa y, por lo tanto, abierta a las acciones del sujeto que se proyecta a un futuro.

Sujetos de derecho: reconocidos como actores sociales, protagonistas activos de la comunidad, portadores de derechos presentes y futuros. La institucionalización de la Declaración de los Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre los Derechos del niño, sirven de base a los marcos legales nacionales y jurisdiccionales⁴², que regulan la vida de los niños en edad escolar como ciudadanos plenos, cuya educación debe ser garantizada. La situación de sujeto de derecho se asienta en la autonomía.

Sujetos autónomos: para participar en diversos entornos sociales y ejercer paulatinamente la libertad, el respeto por las normas y los valores propios de la cultura general y la ciudadanía. Autonomía que se construye progresivamente en relación con los otros.

Sujetos pedagógicos: configurados a partir del vínculo docente-estudiante. En la escuela se aprende con otros, al tiempo que *“toda práctica educativa es en sí productora de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación”* (Zaccagnini, 2008). La organización colectiva de la enseñanza pone en juego las interacciones entre docente y estudiantes en el aula, tanto en el reconocimiento de las singularidades de cada uno como en la multiplicidad de experiencias que se hacen presentes en esta relación. Es en la escuela donde se constituyen en “educadores y educandos mediados por el currículum”⁴³.

Sujetos epistémicos o cognoscentes: capaces de interactuar activamente con la realidad en la adquisición de conocimientos. En este sentido, se destacan diferentes miradas sobre el sujeto, de corte constructivista, en educación (Flórez, 2000; citado en Araya et al., 2007), como por ejemplo:

⁴² Ley Nacional N° 26061 (2005). Ley De Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños Y Adolescentes y Ley N° 7338 (2002). Protección Integral de los derechos de todos los niños y adolescentes. Prov. de San Juan.

⁴³ Diseño Curricular de la Educación Primaria (2012). Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Argentina.

- ✓ Los aportes que conciben al sujeto como un constructor activo que evoluciona hacia estadios más complejos en constante adaptación e interacción con el ambiente, tales como la Epistemología Genética de Jean Piaget.
- ✓ La perspectiva que propugna un aprendizaje contextualizado en una sociedad, tiempo y cultura determinada. A partir de los intereses del colectivo social busca el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y las capacidades del que aprende. El conocimiento se construye en un ambiente de intercambio con otros. El representante más destacado Lev Vigotsky con la Teoría socio-histórico-cultural.
- ✓ Las corrientes que parten de la idea que el desarrollo de las potencialidades del sujeto se apoya en los conocimientos previos (significatividad psicológica) y en las formas de presentación de los conceptos complejos y el conocimiento científico (significatividad lógica). Dos teorías cognitivas se observan en esta línea, el Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner y el Aprendizaje Significativo de David Ausubel.
- ✓ Los enfoques que entienden que el aprendizaje se apoya en el desarrollo de habilidades cognitivas y no en los contenidos. Estos son sólo medios para impulsar capacidades como la observación, el análisis y la deducción, entre otras, las que se aplican en cualquier campo del conocimiento. Entre ellos se destaca la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein.

En consecuencia, hablar de Sujeto de la Educación Primaria, implica reconocer el lugar de la escuela en los procesos de constitución subjetiva y al sujeto de y en la educación, como un sujeto fundamentalmente colectivo, complejo en construcción. De este modo, *“la escuela se concibe como ámbito primordial de constitución de identidades, de apropiación y producción del conocimiento en trayectorias de formación y de restauración de derechos para aquellos que pertenecen a contextos de vulnerabilidad y también deben tener oportunidades valiosas de aprender a lo largo de su trayectoria educativa”*⁴⁴.

9.1 HABILITANDO EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La Educación Primaria no puede ser ajena a una de las necesidades expresivas y productivas básica de los niños: el juego.

El juego como principal actividad infantil, es a la vez un derecho y una oportunidad para la construcción de conocimientos, la constitución psíquica, el desarrollo de actitudes positivas y la apropiación de normas para la convivencia; posibilita el desarrollo integral de los sujetos que aprenden en sus diferentes dimensiones:

Cognitiva: estimula el desarrollo intelectual, provee de juicios sobre los conocimientos propios, aporta a la solución de problemas, desarrolla la atención, la observación, la comprensión, la creatividad y la imaginación. *Es decir, nutre, apoya el desarrollo del pensamiento creativo y productivo. El desarrollo tiene lugar durante el juego, es la actividad que lo guía...El juego como tal, crea la propia zona de desarrollo próximo del niño*⁴⁵ (Vigotsky).

⁴⁴ Diseño Curricular de Educación Primaria (2011). Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos. Argentina

⁴⁵ Rogoff, Bárbara: Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós.1998

Física: desarrolla habilidades motrices, la coordinación de movimientos intencionadamente y el control del cuerpo. Implica además, un desahogo de energía física.

Emocional: expresa sentimientos y sensaciones, fomenta la confianza y la independencia. Fortalece la toma de decisiones y respeto por las normas. En este sentido, Vigotsky insistió en los aspectos afectivos y motivadores del juego, en el cual los niños disfrutaban ignorando los usos cotidianos de los objetos y acciones, liberándose de las limitaciones que imponen el tiempo y el espacio; inventando sus propias reglas, desarrollando una mayor comprensión y autocontrol de sus propias conductas, sin dejar de divertirse.

Social: posibilita el ensayo de experiencias del mundo social y de las acciones de los adultos. Favorece la toma de conciencia del entorno cultural y del ambiente exterior. Promueve la cooperación y el compartir reglas. El hecho de jugar implica una práctica social, *“para jugar de forma conjunta, los niños deben trabajar juntos por mantener la intersubjetividad, colaborando en la elaboración del escenario en el que se desarrolla el juego (...) el niño llega a conocer la naturaleza del mundo socialmente aceptado...”*⁴⁶

Es necesario “hacer ingresar” al juego en la escuela (Sarlé, 2006), permitiendo enriquecer la capacidad de representación y simbolización en los niños y el desarrollo del lenguaje como medio de comunicación y apropiación cultural.

La escuela está llamada a restablecer, favorecer y ampliar la capacidad para jugar de los sujetos en edad escolar. Los docentes deben ser facilitadores de actividades ricas y variadas que permitan el despliegue de las potencialidades lúdicas de todos y cada uno de los estudiantes, dado que el juego es el vehículo para el aprendizaje integral y permanente de los niños.

NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE

Las líneas entre el aprendizaje formal y el informal tienden a desaparecer. Nuevos desafíos ponen en jaque los marcos espaciales y temporales que establecen dónde y cuándo se aprende. Los recursos multimediales y TIC impactan en la cultura de la infancia, tanto en la construcción de su subjetividad como en sus modos de relacionarse. El entorno virtual garantiza el rápido acceso a la información, está potencialmente presente y tiene implicancias sobre el qué, cómo, dónde y porqué se aprende. La comunicación se efectúa de manera continua y las oportunidades de aprendizaje son permanentes y más distribuidas en el tiempo y en el espacio. Es lo que Burbules (2010) denomina como “aprendizaje ubicuo”, proceso colaborativo y distribuido que se produce “en cualquier momento/en cualquier lugar”, porque los sujetos se encuentran conectados en todo momento, por distintos canales y dispositivos, con otras personas y aprenden de y con ellos.

El uso de la tecnología digital y virtual forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes e implica el desarrollo de competencias específicas que deben ser potenciadas en el contexto del

⁴⁶ Ibidem 6

aula. Los docentes deberán redefinir su rol como mediadores de los procesos de búsqueda, organización y procesamiento de la información, generando estrategias de intervención específicas. Al utilizar pedagógicamente los diferentes lenguajes se favorecerán nuevos aprendizajes significativos.

Finalmente, es necesario destacar la principalidad del entorno escolar, como catalizador de los aprendizajes ‘móviles’ que se generan en otros entornos y con otros dispositivos, distintos a los que comúnmente ofrece la escuela. Como lo expresa Burbules (2012) *“las escuelas deben ser conectadas de manera consciente a una serie de otros entornos de aprendizaje: el aprendizaje de la escuela sale a estos otros lugares, y el aprendizaje de estos otros lugares regresa a la escuela”*.

Tener en cuenta y atender las necesidades, demandas, contextos de los niños es una tarea impostergable en la escuela. Los sujetos transforman la cultura cuando se apropian de sus prácticas, implican un proceso creativo y comunicativo en interacción con otros, comparten sus saberes y experiencias, buscan modos de resolver diferentes situaciones; encuentran un ámbito que los acompañe y desafíe.

9.2 CARACTERIZACIÓN DEL SUJETO DEL PRIMER CICLO Y SEGUNDO CICLO

En el presente diseño curricular se intentó avanzar en la caracterización del sujeto de aprendizaje del primer y segundo ciclo de la educación primaria, con el fin de ser considerado en la tarea de planificar propuestas ajustadas a los sujetos de cada ciclo.

Caracterización del sujeto de la Educación Primaria.

En el marco de la conceptualización de la /s infancia/s hemos desarrollado la necesidad de observar las marcadas diferencias entre cada niño y sus situaciones particulares, vivencias, biografías y contextos. A continuación, intentaremos describir las características de los estudiantes de Primer y Segundo Ciclo sin ánimo de establecer generalizaciones ni modelos ideales. Por el contrario, buscaremos establecer algunos parámetros que colaboren en la comprensión de los sujetos de la educación primaria en sus múltiples dimensiones. Se ha organizado esta sección a modo de preguntas orientadoras que aportan elementos a la reflexión.

SUJETO DEL PRIMER CICLO

La escuela juega un papel fundamental en el desarrollo emocional, social e intelectual, volitivo-moral y psicomotriz del niño/a. Éste es considerado como un ser humano inserto en una cultura y en una situación concreta, la situación de estudiante. Es un sujeto llamado al desarrollo integral, que trasciende los vínculos establecidos en el seno de su hogar y se suma

en una nueva trama de relaciones con los otros en la escuela. En un contexto cargado de finalidad educativa, el niño comienza a formar parte de un grupo en el que será igual a sus compañeros en su condición de niño y en relación a sus derechos. A la vez, formará parte de un grupo heterogéneo con diferentes posibilidades físicas, mentales, de contextos culturales diversos. Al mismo tiempo pondrá en juego sus particularidades que lo hacen único en su necesidad de realización, de descubrimiento, de intereses en la diversidad que le representa la escuela.

Alrededor de los 6 años, el niño ingresa a la escuela Primaria. En ella deberá constituirse él mismo su lugar, sin los beneficios del amor parental. La maestra y los compañeros le presentan nuevos desafíos, roles y funciones diferente a los de su familia.

El niño de primer grado tiende a establecer relaciones ocasionales y centrarse en la tarea individualmente. Progresivamente abandona su egocentrismo inicial, de conductas impulsivas e individualistas y comienza a incorporar los nuevos comportamientos más reflexivos, con periodos más prolongados de concentración. Se enfoca en sus intereses y los asume con mayor responsabilidad. Aparece el fenómeno de la 'delación', que consiste en acusar a otros niños. Esto se relaciona con la etapa de desarrollo moral que transita, denominada heterónoma. Las reglas le vienen impuestas por el adulto y, por ello, éste es el único referente a la hora de resolver conflictos y regular su conducta.

A medida que avanza en el primer ciclo irá estableciendo asociaciones en grupos de manera espontánea que expresan el deseo de juego con otros, la lealtad a los compañeros y la preocupación por el éxito social. La valoración y crítica de los demás lo lleva a mirarse así mismo dando lugar a la autovaloración y la autocrítica. Crece la interacción en la actividad común y sienta las bases para el trabajo colaborativo.

En cuanto al **desarrollo motor**, es un periodo de gran crecimiento y maduración. El niño va adquiriendo un progresivo control sobre su propio cuerpo, son importantes los automatismos básicos de prensión y locomoción. La motricidad fina se afianza con movimientos de precisión en manos y dedos. Se define la lateralidad entre los 3 y los 6 años. La construcción del **esquema corporal** se elabora progresivamente, primero se identifican las diferentes partes del cuerpo por separado, y luego, se integran en un todo, el yo corporal. Esta representación simbólica colabora en la autopercepción y el dominio de sus movimientos. El niño equilibra su cuerpo en relación al espacio.

En relación con la **construcción de la subjetividad** se distinguen dos aspectos: el conocimiento de sí mismo y del otro y las relaciones que pueden establecer con ellos. Primero consideran las relaciones sociales como algo dado, incluso impuesto, y luego, pueden elegir entre sus compañeros, forjando vínculos y comunicaciones cada vez más cercanos y estables.

Con respecto al desarrollo psicosexual el niño atraviesa una etapa de latencia en la cual no habrán cambios cualitativos en el desarrollo sexual hasta que la llegada a la pubertad signifique una brusca irrupción de la problemática sexual. En esta etapa de latencia los impulsos no cesan pero la energía se desvía, por el mecanismo de sublimación, hacia las adquisiciones culturales, crece la curiosidad y el interés por aprender.

En cuanto al **desarrollo cognitivo**, se hará referencia a los aportes de la teoría de Piaget y de Vigotsky.

Desde la teoría piagetiana, el niño de 6-7 años se encuentra finalizando el estadio preoperatorio. Este se inicia a los 2 años, y transcurre hasta los 7 años presentando dos subestadios: el simbólico o preconceptual (2 a 4 años aproximadamente) y el intuitivo (desde los 4 a los 6 o 7 años aproximadamente).

El primero se caracteriza por el pensamiento preconceptual, es decir, la transición entre el símbolo-imagen y el concepto propiamente dicho. El pensamiento es 'centrado' en sus propias percepciones, lo que deriva en deformaciones del juicio, en consecuencia, le cuesta comprender el punto de vista de los demás. Piaget denomina 'centración' a la fijación en un aspecto del objeto o la situación, excluyendo aspectos de otra situación o puntos de vista del otro; y 'representación estática' a la incapacidad de manipular representaciones mentales con rapidez y flexibilidad de manera que pudiese entender las transformaciones.

El niño se encuentra con limitaciones impuestas por el **"egocentrismo"**, característico de esta etapa, que consiste en distorsionar la realidad para satisfacer sus necesidades, intereses, puntos de vistas propios. Es la primacía de la autosatisfacción, no pudiendo reconocer las características objetivas de la situación o realidad.

La **"irreversibilidad"** no le permite retroceder en un pensamiento y por lo tanto no puede concebir dos categorías en una. Por ejemplo, "su papá no puede ser el tío de su primo porque ya es papá", es incapaz de observar las transformaciones de los objetos, por ejemplo, si transformamos una bolita de plastilina en un cilindro, el niño afirma que "ahora hay más cantidad".

Estas características del **pensamiento preconceptual** dan lugar a tres tipos de razonamiento:

- ✓ En primer lugar, el razonamiento transductivo, discurre de lo particular a lo particular, el niño para pensar dispone tanto de símbolos como de sus propias percepciones sobre los hechos. Por lo tanto, en la transducción los niños hacen afirmaciones de implicaciones, es decir, "x, luego y", aunque no haya relación entre los dos hechos, piensa que si dos hechos ocurren juntos deben seguir apareciendo juntos (por ejemplo, si un niño observa que su madre limpia la casa porque vienen visitas, cada vez que vea a su madre limpiar esperará invitados)
- ✓ La 'yuxtaposición', por su parte, consiste en asociar hechos que no se conectan entre sí y generar argumentos a veces contradictorios o inconsistentes, lo que impide que el niño pueda ofrecer relatos o explicaciones globalmente coherentes.
- ✓ Finalmente el 'sincretismo', es el pensamiento que se origina mediante la concentración de un todo de una experiencia, sin diferenciar el todo de las partes (por ejemplo, una niña ve salir de un ascensor a una mujer embarazada, entonces le pide a su madre que ingrese al ascensor para darle un hermanito).

Estas características del pensamiento se presentan debido a la incapacidad de sintetizar las partes en un grupo relacionado, no puede establecer relaciones parte-todo ni dispone de conceptos con los cuales movilizar su proceso de razonamiento.

Se desarrolla la función simbólica que le permite representar al niño lugares y eventos de su propio mundo interior, lo que se manifiesta en el lenguaje, la imitación diferida y el juego simbólico. El lenguaje no tiene en cuenta las necesidades de quien escucha y se convierte en un modo mecánico de comunicación: utiliza frases recurrentes para expresar sus necesidades y pensamientos.

El niño de primer ciclo, se encuentra en el final subestadio intuitivo (4 a 6-7 años), es un periodo de preparación a las operaciones concretas y los elementos que lo caracterizan son:

- a- Descentración progresiva del pensamiento: pasa de centrar la atención en solo algunos aspectos de la situación a considerar más de una variable a la vez.
- b- Ausencia de equilibrio entre los mecanismos de asimilación y acomodación en el pensamiento.
- c- Experiencia mental: aprende la realidad a través de acciones y sus resultados sin lograr construcciones abstractas.
- d- Carece de la movilidad y reversibilidad de los actos mentales: relaciones causa-efecto, antes-después, adelante-atrás, mayor-menos.
- e- Estatismo: tiende a fijarse más en los estados que en las transformaciones. Describe situaciones y le cuesta construir secuencias témporo-espaciales.
- f- Egocentrismo: consideran el propio punto de vista como único.
- g- Lenguaje: ordena y relaciona sus representaciones y comienza el uso convencional de los conceptos lo que le permite transmitir su mundo interno.
- h- Tiempo y espacio: incorpora los hechos a sus vivencias y comienzan a diferenciar el pasado, el presente y el futuro.

En síntesis, el primer ciclo comprende el subestadio intuitivo del pensamiento preoperatorio y la entrada al pensamiento concreto. Por ello, el niño opera y utiliza mecanismos y formas de razonamiento que le dieron resultado hasta el momento. El tercer grado, constituye una bisagra en la que el pensamiento del niño adquiere mayor libertad, gracias a la “intuición articulada” que enmarca los comienzos del estadio operacional concreto. Estas consideraciones son importantes a la hora de pensar el trabajo áulico en los primeros grados de la escolaridad primaria para atender a las posibilidades reales de los alumnos a la hora de aprender.

Vygotsky sostiene que *“el pensamiento no nace de otros pensamientos. El pensamiento tiene sus orígenes en la esfera motivacional de la conciencia, una esfera que incluye nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos y nuestro afecto y emoción. La tendencia afectiva y volitiva se sitúa atrás del pensamiento.”* Pensar, sentir y actuar están integrados. Desde la teoría de Vigotsky, el concepto de desarrollo implica la apropiación de los instrumentos y las habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Y por ello resulta fundamental el papel que tiene la educación sistemática en la escuela para los procesos de desarrollo cognitivo. La teoría sociohistórica brinda una perspectiva unificada de los procesos individuales, sociales y culturales del desarrollo de pensamiento y lenguaje⁴⁷ en el niño; *“es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que se pondría en práctica si actuara por sí solo” (...)* *“El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje que*

⁴⁷Vigotsky considera al lenguaje como instrumento más importante del pensamiento. Se puede ampliar este concepto en el libro *Pensamiento y Lenguaje* de Lev Vigotsky.

tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura.”⁴⁸

Vigotsky aporta el concepto de **zona de desarrollo próximo**⁴⁹, de acuerdo con el cual el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación en actividades que solo no podría realizar, requiere de la ayuda de los adultos o niños que tienen mayor experiencia o habilidad, siendo *“la zona de desarrollo próximo una región dinámica, sensible al aprendizaje”⁵⁰*. En este sentido, la zona de desarrollo próximo implica la interrelación que existe entre los “papeles” que desempeñan en diferentes actividades el niño, los adultos y los pares teniendo en cuenta, además, la interacción social.

Bárbara Rogoff afirma que los niños son aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de las participaciones con sus compañeros y otros miembros de su grupo social; plantea el concepto de **participación guiada**⁵¹, señalando que tanto la guía como la participación en diferentes actividades culturalmente valiosas son fundamentales en el proceso de constitución del niño como “aprendiz del pensamiento”. Esto implica, al niño y a sus pares, dos tipos de procesos de colaboración:

- ✓ *“la construcción de puentes”*, teniendo en cuenta el nivel de comprensión y destrezas que el niño tiene en un determinado momento para alcanzar otros conocimientos nuevos;
- ✓ *“la organización y estructuración de la participación infantil”* en determinadas actividades incluyendo los cambios en la responsabilidad que el niño va asumiendo a través del desarrollo.

Es importante señalar que los procesos de participación guiada se basan en la **intersubjetividad** ya que los niños comparten los centros de interés y los objetivos con todos sus compañeros, tanto con los más experimentados o avanzados como con los iguales; buscando, estructurando, pidiendo ayuda o colaboración a quienes los rodean para aprender a resolver distintos tipos de problemas. El compromiso y las redes de ayuda mutua entre los niños y sus pares brindan un apoyo fundamental al desarrollo. El desarrollo cognitivo desde esta perspectiva consiste en llegar a descubrir, comprender, y dominar problemas cada vez más complejos, ampliando los instrumentos cognitivos y recursos sociales que proporcionan otros sujetos y logrando la transferencia de la actividad “externa” al plano “interno”.

Vigotsky sostiene *“que el desarrollo tiene lugar durante el **juego** (...) insistió en los aspectos afectivos y motivadores del mismo (...) el juego como tal crea la propia zona de desarrollo próximo del niño. Mientras juega el niño actúa siempre por encima de lo que representa su edad media, por encima de su conducta cotidiana; cuando el niño está jugando es como si se sacara una cabeza a sí mismo”⁵² (Vigotsky, 1967) .*

⁴⁸ Rogoff, Bárbara. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. 1998

⁴⁹ *“La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de los otros y el nivel de desarrollo potencial o la capacidad para resolverlo con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces”.* Ibidem 2

⁵⁰ Ibidem 2

⁵¹ Ibidem 1

⁵² Ibidem 2

El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño; a través del juego construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural, jugando con otros el niño comienza a comprender la realidad de su entorno social y natural, acrecentando la *“zona de desarrollo próximo”*.

El **juego** cumple un papel importante en este periodo dado que a través de él pueden afrontar el mundo, ejercitan una actividad física fundamental y hacen frente a sus sentimientos en conflicto al resignificar las situaciones de la vida real. Desde el juego en soledad transita hacia el juego con otros, sin compartir, y finalmente al juego en colaboración con los otros.

En los primeros grados de la escuela primaria, predomina el juego de construcción que se caracteriza por la posibilidad de crear escenarios cada vez más aproximados a la realidad. El niño usa materiales concretos y reales para configurar escenas en las cuales los roles se distribuyen de común acuerdo. Predomina el proceso de acomodación. Este juego permite indagar acerca de los objetos y los seres vivos, sus propiedades y modos de combinación para descubrir, analizar, aprovechar y modificar el entorno natural y social. En el aula, es necesario propiciar situaciones de aprendizaje a partir de esta capacidad. Así, jugar al supermercado, la librería, la cocina constituye una herramienta adecuada para la adquisición de conocimientos en este periodo.

Es necesario favorecer una continuidad en las propuestas de aprendizaje entre el Jardín y el Primer ciclo. En este sentido, el juego es una herramienta que no sólo favorece el desarrollo del pensamiento, es una actividad humana placentera en sí misma, estructurante del psiquismo que promueven el desarrollo en todas sus dimensiones; los procesos de aprendizaje en el niño y las actitudes positivas hacia los demás. Su presencia es fundamental en la escuela, se plantea como una necesidad y demanda de los niños y desde los docentes como una oportunidad para comprender, valorar y proponer actividades lúdicas, planificadas desde la enseñanza. Es así que la escuela tiene que considerar diferentes espacios para jugar aprendiendo, tales como:

- ✓ Espacios para armar, desarmar y construir: este espacio permite hacer construcciones, armar y separar objetos, rodarlos, ponerlos unos encima de otros, mantener el equilibrio, jugar con el tamaño y ubicarlos en el espacio.
- ✓ Espacios para comunicar, expresar y crear: el aula, como otros espacios tienen que contar con materiales interesantes, con el propósito de desarrollar todos los medios de expresión y que permita la conversación, el intercambio, la expresión de emociones, sentimientos e ideas.
- ✓ Espacios para jugar al aire libre: este permite construir las nociones arriba-abajo, adentro-afuera, cerca-lejos y establecer relaciones con objetos, personas y su propio cuerpo; estar en contacto con la naturaleza.
- ✓ Espacios para descubrir el medio físico y natural: que le permite establecer semejanzas y diferencias entre objetos, agrupar, hacer comparaciones, contar, seriar, experimentar y estimar.

- ✓ Espacios para los **juegos tradicionales** que son aquellos que se transmiten y recrean de generación en generación, perdurando en la memoria colectiva de las comunidades. Surgen de la cultura de la crianza y su permanencia en el tiempo da cuenta de su aceptación. Es importante que se reiteren los mismos juegos para que los niños los aprendan y participen en ellos. El espacio del recreo es otra instancia de enseñanza para los docentes.

SUJETO DEL SEGUNDO CICLO

En el segundo ciclo de la escuela primaria, no es lícito considerar el desarrollo psico-social del niño de forma aislada, ni presuponerle en un determinado nivel partiendo de uno o de varios aspectos sin tener en cuenta los demás. El contexto en el que cada uno se desenvuelva influye poderosamente en sus conocimientos sobre la organización de la sociedad, las relaciones con otros y el conocimiento.

En el **desarrollo psicomotor** se observan grandes cambios. Morfológicamente se produce una evolución proporcionada entre distintos segmentos corporales tanto en longitud como en grosor. El desarrollo en estos períodos podría situarse entre los 10 y 15 cm. para la talla y entre los 9 y 11 Kg. para el peso. Alrededor de los 9 años alcanza la maduración nerviosa. Los movimientos se hacen armónicos, precisos y seguros (progresos en el control motor grueso y fino). El desarrollo cardiovascular se encuentra en plena evolución, ello debe ser tenido muy en cuenta para el cuidado de los ejercicios físicos de intensidad que pueden provocar taquicardias. Puesto que el aparato cardiovascular y la musculatura todavía no están suficientemente desarrollados en algunos de los niños, conviene observar si camina con los hombros caídos cuando ya debía andar muy derecho. Este aspecto tiene un fuerte componente psíquico por lo que se debe aclarar esto para ayudarlo en su seguridad y reafirmación. El niño al final de este ciclo ya manifiesta progresos importantes en la orientación espacial y temporal; reconoce cual es la izquierda y la derecha de alguien situado en frente de él, sabe ir hacia la derecha si se le pide que lo haga, es capaz de organizar hora por hora su tiempo durante el día, comprende el paso de los días, los meses y las estaciones, pero aún no logra situar los hechos históricos. También debe ser capaz de seguir ritmos de cierta complejidad.

En general, el niño de estas edades alcanza un grado de equilibrio que le permite estructurar el espacio y el tiempo y llegar a unos grados de rendimiento que le harán factible los lanzamientos con precisión, los saltos eficaces, el control motor grueso y la resistencia en esfuerzos de larga duración. Físicamente cuenta con grandes reservas de energía (salvo que presente un carácter indolente, algo que no conviene ya que en el futuro podría afectar al desarrollo de su autoconcepto) y su peso y talla siguen un desarrollo normal. En el plano motor puede hacer todo tipo de ejercicios con gran fuerza y destreza gracias a su capacidad de frenar, a su fuerza muscular y a la casi total desaparición de movimientos parásitos o sincinesias (movimientos o contracciones musculares involuntarias que aparecen en los niños de menos edad en algún tipo de ejecución motora).

El **desarrollo social** es rico, variado y complejo. El niño redescubre, a partir de construcciones intelectuales parciales, las bases de la organización de su sociedad. Un ambiente social abierto estimula la elaboración personal de las representaciones mentales de los fenómenos sociales del entorno, representaciones que acompañadas de una práctica de relaciones positivas, cobran un valor social que no les puede otorgar ninguna información teórica, por elaborada que ésta sea.

Los rasgos de expansión de esta etapa apuntan a una plena integración al grupo de compañeros, con un correlativo despegue del núcleo familiar. Se ha objetivado la percepción y comprensión de sí mismo y de los otros y el niño inicia una actitud crítica y razonada. Sabe trascender sus propios deseos e intereses y comprenden los ajenos, se compromete con las normas sociales y sus juegos, al igual que los grupos se ciñen a normas. El compañerismo que ya tiende hacia la amistad será uno de los valores propios de estas edades. El concepto de sí mismo ha avanzado hasta una cierta posición autocrítica. Se observa un gran progreso en su socialización, que implica la superación de sus anteriores posiciones egocéntricas.

En el inicio del segundo ciclo, las relaciones sociales se transforman en simétricas y duraderas. Los valores sociales y culturales compartidos con el grupo, contribuyen al desarrollo del yo. Comienza a subordinar sus propios intereses a los del grupo. A los 9 años, se instala la pandilla, conformada por niños del mismo sexo, lo que le permite afirmar sus características propias e incluso exaltarlas. El grupo se consolida bajo el impulso de miembros dominantes o líderes, que se constituyen en el ideal del yo. La vida intensa del grupo declina hacia los once, se permite hacer relaciones interpersonales más profundas en las que predomina la solidaridad, el nosotros se antepone al yo, elabora relaciones sociales recíprocas en las que tienen en cuenta tanto los deseos del otro como los propios, toma distancia de los adultos y se identifica con algunos ídolos. Comienza a desenvolverse con mayor autonomía en diferentes áreas de la vida, despegándose cada vez más de la familia.

Si algún rasgo puede considerarse representativo de esta etapa, éste sería el alcance de su capacidad crítica frente a sí mismo y a los otros, la objetividad se impone frente al propio interés subjetivo. Aumenta su sensibilidad y dependencia respecto a la opinión ajena. La sensación de ridículo es una buena medida de su mayor firmeza de sentimientos comparativos frente a los demás. Estos y otros de los cambios observables indican los progresos de la socialización. La definición que proporciona de sí mismo es muy dependiente de las imágenes que los demás tienen de él. Insistiendo en la dependencia que el niño muestra respecto a las normas vigentes en su contacto y a las expectativas que se le impone, traslucen claramente los juicios de valor que el niño va interiorizando. La independencia de los juicios de valor externo, así como la diferenciación entre la opinión de los demás y la propia autoevaluación, no es todavía plenamente asequible en esta etapa. A partir de los ocho años, el sentido de la realidad, se impone y son más frecuentes las preguntas, cuestionamientos relacionados con sus propias posibilidades y diferencias en relación a las de sus compañeros. En esta etapa el docente tiene que estar atento para intervenir en forma oportuna para favorecer el desarrollo de la autoestima, evitando de esta manera que surjan sentimientos de inferioridad, de auto - desvalorización que inhiban las capacidades reales en los niños. A partir de los ocho años, también adquiere cierta noción de continuidad de su propia historia. Sus progresos en la comprensión de las coordenadas temporales, y el aumento de conciencia de sí mismo le

permite un registro propiamente histórico de sus recursos, le permite situarse más objetivamente en su momento evolutivo. Tiene clara conciencia de que su desarrollo es todavía incompleto, su comparación entre los más pequeños y los adultos es correctamente equidistante, no tiene la pretensión de considerarse mayor y tiene en cuenta la relatividad de su situación. Esto implica un gran progreso social y personal, tanto en el terreno intelectual como emocional. Al mismo tiempo que la apreciación autocrítica gana en realismo y objetividad, aumenta la crítica y el juicio a los demás inclusive los adultos, el niño exige ahora mucha más coherencia en la conducta y actitudes de los adultos, apela a la misma norma que se le impone y reclama una justicia equitativa casi con intransigencia.

El sentido de justicia se incluye en el ámbito de lo que se ha dado en llamar "conciencia moral". En relación a este concepto conviene observar la actitud del niño frente a las normas del adulto. La obediencia responde al temor al castigo, a la frustración o al deseo de gratificación. El mandato del adulto emana de una autoridad percibida como natural y absoluta por el niño, la norma es una realidad que le trasciende. A partir de los nueve años la capacidad intelectual y la experiencia permiten comprender y torner una actitud reflexiva y crítica frente a las leyes que hasta ahora se obedecía o trasgredía desde una situación de impotencia. Desde esta edad, la aceptación o transgresión adquieren un nuevo sentido, el niño "se compromete" dentro del mismo sistema que el adulto, entiende que las normas son acuerdos supraindividuales y que su valor reside en que obliga a todos. De carácter amenazante e intransigente en un principio, el super-yo evoluciona al tiempo en que madura el yo del individuo y puede rebajar su potencial culpabilizador y su exigencia, al adecuarlas a las realidades internas y externas.

Los 9 y 10 años, periodo de latencia en el **desarrollo psicosexual**, se caracterizan por la aparición del pudor, la vergüenza, la rivalidad y la exclusión del sexo opuesto. Sobre los 11 años, aparece una mayor conciencia de los aspectos reproductivos del sexo y los primeros rasgos de la pubertad. Se inclinan a relacionarse con el sexo opuesto y crean relaciones basadas en la atracción y la amistad.

La implicación social requiere comunicación, por lo que el niño trata de expresar sus pensamientos y dar sentido al pensamiento de los demás. La actividad social y el marco lingüístico dentro del que opera ajusta sus pensamientos de acuerdo con los demás miembros que integran su grupo familiar y social. El egocentrismo intelectual va desapareciendo y es capaz de distinguir su punto de vista del de los demás. Este le permite una percepción del mundo más equilibrada, el trabajo cooperativo, la discusión, el razonamiento con los otros, aceptar y entender normas. Todo esto provoca la reflexión y reflexionar es la clave del pensamiento y la inteligencia.

El **desarrollo cognitivo** de los estudiantes en el segundo ciclo de la Educación Primaria, adquiere características propias que es necesario tener en cuenta la hora de diseñar las estrategias de enseñanza. Se plantean los aportes de Piaget y Vigotsky.

Desde la teoría piagetiana, el niño adquiere un nuevo nivel de pensamiento, el pensamiento **operacional concreto** (Piaget). En éste, lo concreto permanece, en esencia, ligado a la realidad

empírica. El alumno se muestra investigador, con un mayor interés por la realidad, lo que lo vuelve cada vez más racional.

Al finalizar el primer ciclo, el niño ha avanzado lo suficiente en la construcción del pensamiento lógico para ser capaz de realizar una serie de operaciones intelectuales que le permitan superar los errores a los que le induce una apreciación de la realidad basada únicamente en las intuiciones perceptivas. En el pensamiento lógico-matemático, el niño ha ido prosperando. El niño de ocho años ha elaborado ya de forma espontánea y seguirá haciéndolo en los años siguientes una serie de ideas relacionadas con estos fenómenos (matemáticos, físicos, biológicos y ciencias de la naturaleza) que son el resultado de sus propias observaciones o de aquello que él ha interpretado de las explicaciones recibidas de los adultos. Paulatinamente, la interacción con los objetos y con los otros le permitirá la adquisición de la capacidad de operar sobre la realidad. Estas operaciones, materiales o intelectuales, constituyen el eje del pensamiento del alumno de segundo ciclo.

Las operaciones que desarrolla el niño en este periodo, son acciones físicas que se han convertido en internas en la mente: acciones interiorizadas. En virtud de las operaciones concretas, los datos inmediatos pueden reestructurarse en nuevas formas mentales. El sistema de operaciones concretas (equilibrio final logrado a través del pensamiento preoperacional) puede manejar tan sólo un conjunto limitado de transformaciones potenciales. El pensamiento abarca las transformaciones sucesivas, coordina los puntos de vista distintos en un sistema. El niño reflexiona sobre la realidad, pero no sobre su propio pensamiento. Organiza aspectos que se encontraban aislados, desconectados, estos progresos hacen que el niño entienda mejor las transformaciones.

El contacto con el medio se mantiene a lo largo dichas acciones mentales, porque al invertir las siempre es posible el retorno a la forma percibida. En esta fase el niño adquiere conciencia de la 'reversibilidad', es decir, la posibilidad permanente de regresar al punto de partida de la operación dada. En otras palabras, la reversibilidad es la capacidad de vincular un hecho o un pensamiento con un sistema de partes interrelacionadas, a fin de concebir el hecho o el pensamiento desde su comienzo hasta su final o desde su final hasta su comienzo. Las operaciones concretas son reversibles por inversión de combinaciones (clases), por anulación (camino de ida y vuelta, por ejemplo, la suma es la inversa de la resta) y por reciprocidad de diferencias (relación entre los diferentes aspectos de la realidad, por ejemplo, si 10 es el doble de 5, este recíprocamente es la mitad del primero, o sea 10).

El pensamiento operatorio concreto conecta las ideas inconexas y constituye sistema de representaciones. En un primer momento, se afianzan las operaciones lógico aritméticas. Entre los **8 a 10** años tienen en cuenta objetos discontinuos, y los reúnen en función de semejanzas, equivalencias o diferencias:

- ✓ clasificación
- ✓ seriación
- ✓ número de operaciones numéricas.

Las operaciones infralógicas y espacio-temporales, se fundan en operaciones de aproximación y separación y se logran al final del segundo ciclo. Los niños son capaces de advertir los

aspectos continuos de la realidad y comprender la relación parte-todo en cualquier objeto de conocimiento.

- ✓ relación parte-todo
- ✓ la noción de medida y volumen.

El niño de **ocho a once años** estructura por sí mismo los datos del exterior, convirtiéndolos en sistemas organizados con una coherencia interna. Ello hace, pues, que tenga sus propias interpretaciones de los fenómenos que observa y que los conocimientos que les proporciona la escuela vayan siempre a tropezar con estas ideas. Con frecuencia el niño deforma los conocimientos que le han transmitido para adaptarlo a su propio sistema, confiriéndole un significado completamente distinto del esperado por el docente. En este caso, debería, primero averiguar cuál es el modelo representativo del alumno respecto a cada aspecto que se vaya a estudiar y partiendo de dicho modelo proporcionar los elementos para la transformación, teniendo en cuenta que el trabajo de transformación no lo puede realizar nadie más que el propio alumno.

Los modelos o estructuras mentales desde las que percibe la realidad, no son estrictos, sino que evolucionan de manera espontánea, es decir, sin que haya una intencionalidad exterior al propio sujeto, hacia formas cada vez más complejas y adaptadas a los modelos observables. Esta evolución no es, por tanto arbitraria sino, que sigue unas leyes. Parte de un sincretismo inicial en el que los diversos factores son indisolubles (estructuras rígidas) y en el que el sujeto está más concentrado en las acciones que realiza u observa que en los resultados y consecuencias de las mismas. A medida que el niño crece, va actualizando cada vez con más detalle el fenómeno y teniendo en cuenta nuevos datos que se incorpora al modelo. Este hecho cobra una particular relevancia en la práctica de la enseñanza, ya que no es posible llevar al niño a que evidencie una contradicción o que cobre conciencia de lo absurdo de una afirmación que haya realizado, si ello se apoya en uno o varios datos que no son tenidos en cuenta en su modelo representativo. Ahora bien, su razonamiento está vinculado a la manipulación de los objetos a los que éste se refiere.

En su estructura de pensamiento, no solo aumenta el número de elementos que se van teniendo en cuenta a medida que avanza el desarrollo cognitivo, sino que también varía su naturaleza. En un principio, se tienen en cuenta solamente aquellos que son directamente perceptibles, luego progresivamente aparecen los que no se pueden percibir, pero cuya existencia se infiere a partir de otros datos. La aparición de nuevos datos hace que un modelo deba ser modificado para poderlos asumir y este hecho conduce al desequilibrio del modelo producido por la aparición de nuevos datos. Siempre que sea posible el individuo tenderá a ampliar el modelo sin destruirlo por un simple principio de economía. Pero hay que tener en cuenta que la transmisión directa de un dato casi nunca desequilibra un modelo, a menos que este haya empezado a ser puesto en duda por el sujeto.

Llevar al sujeto a la contradicción es otra vía para desequilibrar el sistema de certezas, para ello es necesario que el conflicto planteado reúna las características mencionadas, es decir, que sea sentida como tal por el alumno, impulsado entonces a buscar un nuevo modelo. La extensión de una explicación a todos los elementos susceptibles de ser explicados por ella no se da de inmediato porque supone un proceso de generalización y, como tal, requiere un tiempo que el individuo emplea para reconstruir el razonamiento inicial, pero en otro contexto

distinto. La construcción de un modelo supone una labor compleja en las que intervienen abstracciones, generalizaciones, inferencias y operaciones de diversa índole y, por supuesto, como elemento desencadenador la realidad exterior al sujeto entendiendo por esto, los objetos que protagonizan los fenómenos y el contexto situacional en que tiene lugar, como el contexto humano que sirve de interlocutor al sujeto, aportándole elementos que pueden ser o no adecuados pero que contribuyen al desarrollo cognitivo.

El pensamiento es ‘descentrado’, el niño se muestra cada vez más socializado, cada vez más capaz de razonar, es posible mantener diálogos con él; asimismo es capaz de cooperar, lo cual supone que puede darse cuenta de otros puntos de vista, porque es capaz de ponerse en el lugar de otros.

El **desarrollo cognitivo según Piaget**, es un proceso constructivo básicamente de carácter interno, es decir, son las propias actividades cognitivas del sujeto las que determinan sus interacciones con el medio ambiente en el que está inmerso. El maestro como facilitador, debe ser un guía y orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente conoce cuáles son las habilidades a desarrollar en sus alumnos y debe plantear distintas situaciones problemáticas que los perturben y desequilibren, para generar una dinámica que transcurre entre el planteo de hipótesis alternativas y la búsqueda de soluciones a través de la manipulación concreta de objetos. Al enfrentar al alumno a conflictos, discrepancias y contradicciones cognitivas se produce un desequilibrio en el sistema cognitivo y promueve la consecución de un nuevo equilibrio más complejo y elaborado. Cuatro factores que inciden e intervienen en la modificación de estructuras cognoscitivas, son: la maduración, la experiencia, el equilibrio y la transmisión social. Todos ellos se pueden propiciar a través de ambientes de trabajo colaborativo.

Desde una **perspectiva socio-cultural del desarrollo**, ya enunciada en el apartado “Sujeto de Primer ciclo”, **Lev Vigotsky** considera que el desarrollo cognitivo se origina y transforma desde etapas tempranas, traccionado por la capacidad de aprender. Según afirma Vigotsky, las relaciones sociales y las actividades culturales, promueven el desarrollo del niño, al usar la memoria, la atención y el razonamiento implicando el aprendizaje y uso de las invenciones de la sociedad. Retomando lo expuesto en el “Sujeto del Primer ciclo”, el concepto de desarrollo implica la apropiación de los instrumentos y las habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello resulta fundamental el papel que tiene la educación sistemática en la escuela para los procesos de desarrollo cognitivo, teniendo en cuenta que pensar, sentir y actuar están integrados.

Desde la teoría vigotskyana existen **dos tipos de funciones mentales**: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales **inferiores** son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer. Las funciones mentales **superiores** se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, a través de lo que **Vigotsky** denomina ley genética del desarrollo cultural o ley de la doble formación de los procesos psíquicos superiores. Según esta ley toda función mental aparece en escena dos veces y en dos sentidos: primero social, (interpsicológica) y segundo, en el interior de la mente (intrapicológica). Para el desarrollo cognitivo, el lenguaje es esencial en dos aspectos: como

habla privada (diálogo interno) y como proceso mediador (el lenguaje aporta aprendizaje a través de la interacción social).

El proceso de adopción de signos del ambiente social y cultural tales como objetos, artefactos, herramientas, libros se transforma desde una forma externa hasta una interna, por el proceso de interiorización, garantizando así una calidad autorreguladora de las acciones y comportamientos del sujeto. El papel específico instrumental de los signos se relaciona con el hecho de que aunque surgen originariamente en un proceso de interacción niño-adulto se transforman, durante la interiorización, en el medio de la actividad del pensamiento. Por lo tanto, el conocimiento avanza más a través de la interacción con los demás en actividades que demandan cooperación, tanto con el maestro como con los otros alumnos.

La educación no debe ser únicamente adecuada al nivel real del desarrollo del niño; ésta debe preceder al nivel real, a través de la construcción de la llamada **zona de desarrollo próximo**⁵³, sobre la base de las interacciones específicas entre niños y adultos y de los niños entre sí. Tal como se expuso anteriormente al referir al sujeto del primer ciclo, el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación en actividades que el niño solo no podría realizar, requiere de la ayuda de los adultos o niños que tienen mayor experiencia o habilidad, siendo *“la zona de desarrollo próximo una región dinámica, sensible al aprendizaje”*⁵⁴, que implica la interrelación que existe entre los “papeles” que desempeñan en diferentes actividades el niño, los adultos y los pares; teniendo en cuenta además la interacción social.

Las estrategias educativas deben enfocarse a propiciar las interacciones y el trabajo con otros; brindando una perspectiva unificada de los procesos individuales, sociales y culturales del desarrollo de pensamiento y lenguaje⁵⁵ en el niño. *“Es fundamental la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces, permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que se pondría en práctica si actuara por sí solo” (...)* *“El desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje que tiene lugar a través de la participación guiada en la actividad social con compañeros que apoyan y estimulan su comprensión y su destreza para utilizar los instrumentos de la cultura.”*⁵⁶

Nuevamente resulta oportuno citar los aportes de Bárbara Rogoff desarrollados en el apartado del sujeto de primer ciclo, la autora afirma que los niños son aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de las participaciones con sus compañeros y otros miembros de su grupo social; plantea el concepto de **participación guiada**⁵⁷ señalando que tanto la guía como la participación en diferentes actividades culturalmente valiosas son fundamentales en el proceso de constitución del niño

⁵³ “La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de los otros y el nivel de desarrollo potencial o la capacidad para resolverlo con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces”. En Rogoff, Bárbara. Ibidem 2

⁵⁴ Ibidem 2

⁵⁵ Vigotsky considera al lenguaje como instrumento más importante del pensamiento. Se puede ampliar este concepto y relación en Pensamiento y Lenguaje.

⁵⁶ Rogoff, Bárbara. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós. 1998

⁵⁷ Ibidem 1

como aprendiz del pensamiento. Esto implica, al niño y a sus pares, dos tipos de procesos de colaboración:

- ✓ *“la construcción de puentes”*, teniendo en cuenta el nivel de comprensión y destrezas que el niño tiene y en un determinado momento para alcanzar otros nuevos;
- ✓ *“la organización y estructuración de la participación infantil”* en determinadas actividades incluyendo cambios en la responsabilidad que el niño va asumiendo a través del desarrollo.

Es importante señalar que los procesos de participación guiada se basan en la **intersubjetividad** ya que los niños comparten los centros de interés y los objetivos con todos sus compañeros, tanto con los más experimentados o avanzados como con los iguales; buscando, estructurando, pidiendo ayuda o colaboración a quienes los rodean para aprender a resolver distintos tipos de problemas. El compromiso y las redes de ayuda mutua entre los niños y sus pares brindan un apoyo fundamental al desarrollo. El desarrollo cognitivo consiste en llegar a descubrir, comprender, y dominar problemas cada vez más complejos, ampliando los instrumentos cognitivos y recursos sociales que proporcionan otros sujetos y logrando la transferencia de la actividad “externa” al plano “interno”.

En relación con el **lenguaje**, el niño/a de segundo ciclo es capaz de operar con los sistemas de símbolos del lenguaje y las matemáticas. Puede organizar conceptualmente palabras para formar clases incluidas en otras palabras. **Vigotsky** afirma que el lenguaje es una herramienta que permite planear y resolver problemas, es la base del pensamiento, mediante el lenguaje se interactúa socialmente y favorece el desarrollo cognitivo. El estudiante al terminar esta etapa está abierto a nuevos ámbitos de experiencia y posibilidades comunicativas. El lenguaje verbal interviene de forma decisiva en este proceso pues constituye el instrumento básico del pensamiento y la regulación de la propia conducta y de intercambio social. La lectoescritura le hace posible el acceso a nuevos lenguajes. El léxico se amplía y es cada vez más concreto. La gramática se acomoda paulatinamente al uso convencional.

El **juego** continúa siendo una actividad importante para el desarrollo infantil; es una actividad humana placentera en sí misma, estructurante del psiquismo que promueve el desarrollo en todas sus dimensiones; los procesos de aprendizaje en el niño y las actitudes positivas hacia los demás. Su presencia es fundamental en la escuela, se plantea como una necesidad y demanda de los estudiantes y desde los docentes como una oportunidad para comprender, valorar y proponer actividades lúdicas, planificadas desde la enseñanza.

Los juegos de construcción dan paso a los juegos reglados, es decir, a los juegos en los que son aceptadas una serie de reglas por los participantes. Puesto que la dinámica del juego implica un constante movimiento de ir y venir, las reglas deben ser claras para todos los jugadores. El niño crea una imagen del juego y establece ciertas reglas para lograr su objeto. Poco a poco va aprendiendo a controlar sus impulsos, sometiéndose a las reglas fijadas por el grupo al que pertenece, las cuales son aceptadas por todos los miembros que lo componen. Las normas se convierten en reglas externas al niño, que regulan el juego del grupo y acepta, al tiempo que aprende a compartir. Inicialmente, los niños prefieren los juegos grupales tradicionales y al aire libre, luego los juegos de confrontación - competencia y los juegos de mesa. Sobre los 11 años, los niños prefieren juegos en los cuales se ponga de manifiesto su creatividad e inventiva o sus destrezas corporales por medio de los juegos sociales o deportivos. En todos ellos, el

juego posibilita la distribución de roles y la aceptación de normas, propias de su creciente socialización. Las reglas del juego hacen también que el juego se mantenga dentro de ciertos límites.

El juego es una actividad natural en los niños y su práctica les ayuda a comprender el mundo que les rodea y actuar sobre él. A través del juego descubren sus posibilidades, aprenden a conocer el mundo, interpretan la realidad, ensayan conductas sociales y asumen roles, aprenden reglas y regulan su comportamiento, exteriorizan pensamientos, descargan impulsos y emociones. Todas estas cuestiones hacen valorar el juego como un recurso didáctico con un alto valor educativo en el segundo ciclo de la Educación Primaria.

Hoy, los juegos se apoyan también en soportes electrónicos como la computadora, la consola de juegos e Internet, con los juegos virtuales en red, forman parte de las nuevas tecnologías que se integran al mundo lúdico de los niños desde temprana edad. Si bien favorecen destrezas como manejo del ratón, control postural y destrezas de coordinación visomotora y cognitivas, es importante prestar atención al contenido de los juegos y sus implicancias para el desarrollo psíquico, moral y social. La fascinación por las pantallas, la pérdida de la noción del tiempo y el aislamiento son sólo algunas de las problemáticas que derivan del abuso del uso de las tecnologías en los niños.

La **educación inclusiva** es un derecho de todos los niños. La atención a la diversidad supone intervenir con cada uno de los alumnos en función de sus necesidades particulares y de sus circunstancias concretas, en forma personalizada e integral. Por lo tanto, la escuela tiene la responsabilidad de brindar oportunidades educativas a todos los niños y niñas a fin de favorecer el desarrollo integral, en sus múltiples dimensiones: afectivo, social, psicomotor, cognitivo, siendo garante del cumplimiento de sus derechos

Para dar respuesta a la diversidad desde la escuela, es necesario considerar los estilos de aprendizaje, necesidades, intereses, ritmos particulares de los niños, diseñar diversas propuestas de intervención didáctica considerando variables como juego, la organización del espacio y tiempo, la selección de los materiales según su edad y sus intereses; como así también buscar alternativas o dispositivos institucionales que favorezcan una mirada inclusora en la diversidad del aula.

B. CAMPO ESPECÍFICO: “ASPECTOS DIDÁCTICOS”

1. LA CENTRALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL ROL DEL DOCENTE

La educación primaria se caracteriza por ser el nivel educativo de mayor historia y tradición en nuestro país; en primer lugar, por ser el nivel con el que se inicia el proceso de conformación del sistema educativo argentino; y además, por ser el que mayor cantidad de escolares alberga en cada una de las instituciones que lo conforman. El ingreso a este nivel, que en sus orígenes era un reto, hoy es prácticamente una meta alcanzada, y los desafíos a los que se enfrenta son otros. Uno de ellos, es recuperar la “**enseñanza**” como centralidad y especificidad de la escuela, en dirección a brindar igualdad de oportunidades en torno a la adquisición de aprendizajes significativos de los diversos campos del conocimiento a todos los escolares. Esto que discursivamente, parece simple, nos obliga a quienes trabajamos en educación a poner en el centro de la escena, las trayectorias escolares de cada uno de los niños, adolescentes y adultos que transitan el nivel y sus modalidades, superando estructuras rígidas de escolarización, que niegan los diferentes puntos de partida, la diversidad cultural y los contextos de los cuales forman parte.

Para comprender el **sentido de la enseñanza**, resulta necesario entonces, revisar el lugar que ocupa en las instituciones educativas de nuestro sistema.

Tal como plantea Beatriz Sarlo⁵⁸, las primeras siete décadas del siglo XX, habían configurado un imaginario social, en el que las instituciones educativas gozaban de prestigio y reconocimiento, pues eran consideradas motor de ascenso e inclusión social, aun cuando en la práctica, la igualdad de oportunidades no estuviese garantizada para todos. No obstante ello, este imaginario configuraba un horizonte de sentidos, que le otorgaba a la educación un papel esencial e inapelable, en relación a la configuración de un proyecto social más amplio, en el que la relación escuela – sociedad se tornaba más visible y sobre todo, posible.

El advenimiento de las dictaduras militares de la década del 70 y las políticas neoliberales que éstas dejaron como legado, resquebrajó los proyectos sociales en que la educación ocupaba un papel central, generando a su vez una fractura en el vínculo que se había establecido entre la educación y la sociedad. Al respecto, Myriam Southwell⁵⁹, afirma que “*la última dictadura produjo un desmantelamiento del proyecto educativo hegemónico, (...) mediante tres operaciones*”:

- 1) el desarme del andamiaje del Estado docente, que cedió su lugar principal como garante y prestador del servicio educativo para transferirlo a los Estados provinciales y a los sectores privados.
- 2) el quiebre del discurso educacional que había sostenido la expansión escolar vinculada al ascenso social, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación.
- 3) la represión mediante el terrorismo estatal.

⁵⁸Sarlo, Beatriz. Ya nada será igual, en Pineau, P. “EL derecho a la educación. Argentina: movimiento de educación popular y promoción social. Fe y alegría de argentina.

⁵⁹Southwell, Myriam. Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios, en Pineau, P. Op. Cit.

Las políticas neoliberales de achicamiento del Estado, dejaron como resultado, una profunda crisis que se caracterizó por el desempleo y por una extrema pobreza, en vastos sectores de la sociedad.

En este marco, la escuela en general; y particularmente el nivel primario, tuvo que asumir un necesario e inevitable rol: la de proveer alimentos, la de asistir a las familias empobrecidas; **sin poder conservar en ese accionar, el lugar específico de la enseñanza, entendida en términos, de transmisión sistemática, intencional y deliberada de conocimientos**, función privativa de las instituciones educativas, no porque se considere que en otros ámbitos no se “enseña”, sino porque en la escuela, esta función asume una organización y direccionalidad específicas que se inscriben en políticas públicas y en proyectos sociales más amplios, que justifican su existencia, sentido y en consecuencia, su legitimidad. Legitimidad que actualmente se encuentra bastante cuestionada.

Mirta Torres⁶⁰ tomando como punto de partida este análisis, sostiene que: *“En la actualidad hay que enfrentar la tarea de recuperar los espacios y los tiempos y reorientar decididamente la vida escolar hacia la enseñanza; el impulso de la institución escolar en ese sentido podrá fortalecer, a su vez, de manera progresiva, las representaciones familiares respecto de la idea de volver a vincular el espacio escolar con el estudio y la adquisición de los contenidos”*.

Así también, siguiendo esta línea, propone una serie de intervenciones didácticas, en las que invita al docente, en su rol específico de enseñante y de mediador de aprendizajes, a asumir una actitud profesional, en torno a la enseñanza. En este sentido, recuperamos sintéticamente esas propuestas, en tanto constituyen modos de actuar, abordar y decidir en torno a la enseñanza, en el marco de la cotidianeidad escolar:

- ✓ **Enseñar a estar presente**, desarrollando intervenciones que permitan desanonimizar y hacer visibles a los niños, propiciando la toma de conciencia acerca de la importancia de concurrir a la escuela y de cuánto se pierde el que no estuvo en clase.
- ✓ **Prolongar los tiempos de enseñanza**, convirtiendo en contenido la realización de tareas en el hogar; las cuales solo tienen sentido, cuando son retomadas al día siguiente, ubicándolas en la continuidad y devenir de una secuencia y en estrecha articulación con los contenidos.
- ✓ **Configurar el horario escolar, en una herramienta capaz de resguardar el tiempo para la enseñanza**, que ordene y ofrezca seguridad a los escolares respecto no solo de las rutinas, sino fundamentalmente de los aprendizajes que se están construyendo.
- ✓ **Construir secuencias de actividades y/o proyectos, que permitan organizar el tratamiento de un contenido o eje temático a lo largo de un periodo relativamente prolongado**. Esta modalidad de organización de la enseñanza ofrecerá a los escolares, posibilidades de sumarse al tema, aun cuando su asistencia sea discontinua y por medio de caminos diversos. En términos de Flavia Terigi⁶¹, esto implicaría revisar el **saber sobre la enseñanza** en torno a un aprendizaje **monocrónico**, para repensarlo en términos de **cronologías de aprendizaje**, que permitan cuidar y fortalecer las diversas **trayectorias escolares** que recorren los escolares.

⁶⁰Torres, Mirta. La enseñanza como especificidad de la institución escolar. En “Entre docentes de escuela primaria”. Ministerio de Educación de la Nación. 2012

⁶¹Terigi, Flavia. “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.

- ✓ **No limitar los contenidos de la enseñanza a lo familiar, a lo conocido, a lo cercano, a lo fácil, a lo mínimo:** *“La escuela, por considerar las necesidades y las posibilidades de niños (...) agobiados por los problemas extraescolares, ofrece menos”*. En este sentido, Torres, propone elevar la enseñanza y en consecuencia, ampliar las expectativas de aprendizaje de los niños, adolescentes o adultos que se encuentran incluidos en este nivel. *“Significa dejar de tener una mirada que estigmatiza a la pobreza para pasar a otra que habilita enigmas para un futuro. Es una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los docentes recuperemos la posibilidad de desligar a nuestros alumnos de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que nosotros vamos a poder enseñarles”*.⁶²
- ✓ **Recuperar la discusión institucional colectiva acerca de la tarea de enseñanza,** atento a que esta discusión no necesita de las decisiones de otras instancias jerárquicas o políticas y que además favorece la construcción, registro⁶³ y sistematización de acuerdos y saberes en torno a los modos de encarar la enseñanza y por ende de conseguir, progresos en el aprendizaje.
- ✓ **Finalmente, transformar las ideas de inclusión, diversidad, respeto a las diferencias, entre otras, en contenidos y propuestas concretas de enseñanza,** favoreciendo la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, enseñando acerca del cuidado y uso responsable de los espacios públicos compartidos, y fundamentalmente, habilitando la palabra, sobre todo a aquellos que por las razones que fueren, no pueden o no se hacen oír.

2. LA PLANIFICACIÓN

Como señalamos en apartados anteriores, la producción curricular se realiza en diferentes instancias y siguiendo la conceptualización de Flavia Terigi, distinguimos los siguientes **ámbitos de producción del currículum**:

1. **Político:** se delinear las políticas públicas en educación, a nivel nacional (NAP y otros documentos curriculares) y a nivel provincial los Diseños curriculares jurisdiccionales.
2. **Institucional:** en este ámbito se entrecruzan las prescripciones curriculares, los dispositivos puestos en juego desde los ámbitos de planeamiento de las políticas curriculares, las demandas de los diferentes sujetos sociales, las características de la escuela (historia, notas distintivas etc), y lo que los estudiantes necesitan y demandan.
3. **Áulico:** es el ámbito de producción curricular en el cual docentes y estudiantes ocupan un lugar protagónico; se expresa en el modo en cómo los docentes se apropian de las prescripciones curriculares, de los acuerdos y proyectos institucionales; en la elección de contenidos y estrategias didácticas específicas.

⁶²Pineau, Pablo. Op. Cit.

⁶³Mirta Torres habla de este registro como la “memoria didáctica” de la institución.

3. LA PLANIFICACIÓN ANUAL: EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) Y EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL (PCI)

Partiendo de la consideración del segundo nivel de especificación curricular: “nivel Institucional”, se focaliza la atención en **el Proyecto educativo institucional (PEI)**, el cual surge a partir de la Ley Federal de Educación como una herramienta cuyo objetivo era promover la participación y la toma de decisiones conjuntas en las instituciones educativas. Sin embargo en muchas instituciones este proceso de construcción participativa se burocratizó, perdiendo su verdadero sentido y utilidad. La construcción del **PEI** requiere de una auténtica resignificación de su lugar en las instituciones educativas, desde un compromiso ético y político que conlleve un proceso de reflexión sostenido sobre los modos organizacionales, las dimensiones pedagógico y didáctica; los ámbitos normativos y comunitarios que aporten identidad a cada escuela y permitan la producción de saber pedagógico. La Ley de educación Nacional plantea *“definir, como comunidad de trabajo, su Proyecto educativo, con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos en esta ley...”*⁶⁴ lo cual nos orienta a resignificarlo en la agenda educativa desde una perspectiva pública, democrática, transformadora. Es necesario al interior de cada institución comenzar a generar procesos de participación, revisando discursos y prácticas que se han instalado y obstruyen el trabajo conjunto de planificación institucional.

El **proyecto⁶⁵ institucional** está concebido como una instancia de construcción colectiva que permite la emergencia de nuevas formas institucionales dinámicas y creativas que enriquezcan los procesos de producción, circulación y distribución de los conocimientos, desde una mirada tanto retrospectiva como prospectiva. El punto de partida para su diseño son las fortalezas de cada escuela, el trabajo colectivo, las experiencias institucionales desarrolladas a lo largo de los años, la experiencia institucional concreta que condensa tanto los aspectos estructurales de la organización y los desafíos cotidianos de las realidades sociales de cada institución. También llevará implícito los ejes de la política educativa acordados federalmente que pueden sintetizarse desde tres dimensiones:

- ✓ **Igualdad:** se refiere a la concepción de la educación como bien público y un derecho de todos los niños, e implica la responsabilidad de la escuela en el cuidado de las trayectorias escolares y la inclusión.
- ✓ **Calidad:** plantea la recuperación de la centralidad de la enseñanza, las instituciones como lugares de producción de conocimientos mejorando las condiciones institucionales de enseñanza y a los docentes como autoridad ética, política y pedagógica.
- ✓ **Gestión Institucional:** hace referencia a la responsabilidad de la escuela en la construcción de nuevos sentidos y prácticas para cumplir con sus propósitos y construir nuevos vínculos con las familias y la comunidad, rompiendo con el aislamiento y la fragmentación;

⁶⁴ Ley de Educación Nacional 26.206.Art. 123.2006

⁶⁵ Proyecto etimológicamente significa lanzar, dirigir hacia adelante .idear, trazar; se relaciona, en consecuencia, con la idea de anticipar el desarrollo de futuras acciones...(…) supone la manifestación d una intención...involucra la noción de previsión vinculada bosquejo, diseño, diagrama. En Poggi, Margarita (Comp). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed, Kapeluz.1997

promoviendo un espacio de encuentro donde se aborden las expectativas comunes, se elaboren agendas de trabajo con roles claros y definidos, logrando y sosteniendo los acuerdos.

Graciela Frigerio y Margarita Poggi (1996) consideran que la formulación de un proyecto no puede reducirse a una cuestión técnica o de formatos. El carácter *educativo* del proyecto debe estar presente en todos los momentos de su formulación: en la forma en que es construido, en su implementación y en su monitoreo y evaluación. Se proponen algunas categorías en torno al Proyecto institucional, las cuales no son excluyentes sino complementarias:

- ✓ **Como encuadre de trabajo:** ubicamos prácticas de planificación institucional tendientes a reconstruir la historia de la institución, presentar una forma de organización de la misma (distribución de actividades, roles y funciones, organigrama, etc.) y una caracterización de la propuesta y oferta educativa de la institución. Responden a preguntas claves como quiénes somos, cómo nos organizamos y qué nos proponemos, que son un aspecto clave con cierta permanencia y estabilidad aunque pueden variar en el tiempo y tener modificaciones.
- ✓ **Como respuesta a un problema:** se focalizan en problemas entendidos como institucionales y en las estrategias posibles para darles respuesta. Desde este abordaje se requiere un conocimiento institucional y la participación de todos los actores a fin de definir esos problemas, jerarquizarlos, seleccionarlos y proponer una estrategia de mejora. La formulación, implementación y evaluación del proyecto es una estrategia que apunta al mejoramiento del quehacer institucional.
- ✓ **Como respuesta a una propuesta externa:** implica la articulación de acciones con otras instituciones e instancias del sistema; también con otras organizaciones de la comunidad y el trabajo intersectorial creando redes que integren la escuela a la comunidad. Nos referimos, por ejemplo, a la inclusión en programas nacionales y provinciales, iniciativas externas, concursos o proyectos especiales, proyectos regionales etc.

Es necesario aclarar que el entramado del proyecto educativo institucional, se construye en la propuesta curricular en cada institución, es decir, el **PCI** (proyecto educativo curricular). El PCI expresa los acuerdos alcanzados en las escuelas respecto los propósitos, la organización y secuenciación de los contenidos; así como los acuerdos de intervención en la enseñanza, la evaluación, la organización de los tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes brindando un marco coherente a la tarea de la enseñanza en el espacio áulico.

La definición de los propósitos del proyecto curricular, implican la reflexión sobre lo acontecido, atendiendo a la complejidad y la incertidumbre en las instituciones; reconociendo las experiencias y saberes que se generan en las aulas. Esto nos convoca a revisar formatos, tiempos y procesos de construcción; habilitar espacios para la reflexión y revisión de las prácticas curriculares; desde una nueva perspectiva alejada de las concepciones burocráticas y técnicas. La propuesta se centra en pensar *"la escuela como productora de saber pedagógico y en los sujetos docentes como productores de ese saber"*.⁶⁶

⁶⁶M.E.C yT. Programa Nuestra Escuela. Cuadernillo Serie 1. 2014

4. PLANIFICACIÓN ÁULICA

4.1 CONCEPTO

Finalmente el último nivel de especificación curricular, se constituye en el ámbito en el cual se piensa y se construye la planificación áulica, es decir la unidad didáctica, proyectos y secuencias didácticas. Se acuerda que toda planificación didáctica responde a concepciones teóricas, supuestos y valoraciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes, los educadores. También se relaciona con las políticas educativas, los modelos didácticos explicitados en los documentos oficiales, es decir, en los diseños curriculares. En este sentido, la planificación en las instituciones educativas siempre han tener como preocupación central la enseñanza; tiene que servir para promoverla, viabilizarla, mejorarla sin dejar de considerar la dimensión institucional, siendo una responsabilidad colectiva y no individual. Así, los docentes desde una mirada crítica y con autonomía profesional irán develando las ideas y representaciones presentes, tanto en los documentos curriculares como en sus propias concepciones y desde este lugar elaborará su propuesta curricular áulica con el propósito de facilitar, sostener trayectorias escolares continuas y completas.

Se define la **planificación**, tomando los aportes de Ruth Harf, como un “**proceso mental**” que se pone de manifiesto, se explicita mediante un **diseño, dibujo o boceto**; este diseño orienta la acción en una dirección determinada, a través de la generación de ideas acerca de algo que se va a realizar o se está haciendo: “*es el pensamiento, bosquejo, anuncio*”...*el producto de esa ideación*”⁶⁷, que se representa gráficamente a través de un escrito capaz de informarnos a nosotros mismos y a los otros sobre el alcance del mismo. Podemos decir, entonces, que la **planificación didáctica** es un camino tentativo de propuestas a recorrer, una instancia organizativa pensada para ser modificada y adecuada a los diferentes contextos sociales y educativos. El entramado de elementos articulados en función de metas educativas no es una estructura cerrada, sino un instrumento o estructura didáctica flexible de trabajo que permite anticipar, organizar, tomar decisiones sobre la enseñanza. Es simultáneamente un **proceso mental** realizado por el docente y un **producto** de ese proceso que se caracteriza por ser comunicable, analizable, modificable. En este sentido, toda planificación didáctica permite organizar el pensamiento de modo coherente y consistente; actuar a modo de memoria del pensamiento en una comunicación duradera; permitir la confrontación y contrastación con otras producciones: propias y ajenas, anteriores y actuales, áulicas e institucionales. Si concebimos a la planificación como una “**sucesión de borradores**”, estaremos encaminando la enseñanza y las prácticas curriculares desde un proceso de autoevaluación y reflexión permanente que permitirá modificaciones y ajustes necesarios en la enseñanza.

Es importante señalar que si bien es el **docente su autor** por ser su referente más inmediato ya que es quien la escribe, la utiliza, la modifica, es a la vez un **hacer colectivo e histórico** por cuanto responde a los principios, valores, acuerdos institucionales, formando parte de las experiencias compartidas, de discusiones y construcciones con los pares, forma parte de los procesos educativos individuales, grupales e institucionales. Es así como la **enseñanza** debe pensarse como un proyecto

⁶⁷Harf, Ruth. La planificación una duda constante. En Novedades Educativas Nº 71, Pág. 96 y ss.

compartido en un marco institucional, considerando a la planificación didáctica como un producto colectivo que intenta orientar los aprendizajes de los estudiantes.

A modo de síntesis, sostenemos que toda planificación didáctica –más allá de las particularidades que asume en cada nivel, modalidad, contexto, institución y equipo docente debe responder a los siguientes **criterios orientadores**:

- ✓ La enseñanza, por ser una actividad intencional, desarrollada en diversos y complejos contextos requiere de una planificación.
- ✓ La planificación es parte de la enseñanza y no debe reducirse a una cuestión técnica o burocrática, y como práctica forma parte del currículum.
- ✓ La planificación didáctica es una tarea colectiva, flexible, abierta, comunicable y pública que se expresa en un escrito e integra la memoria de la institución.
- ✓ El carácter de hipótesis de trabajo, hoja de ruta conlleva la reflexión sobre lo acontecido; debería entenderse como una “*sucesión de borradores*” (Harf; 2003).
- ✓ Las formas que toman los procesos de planeamiento están fuertemente vinculadas con las concepciones y enfoques de enseñanza adoptados por el docente.

4.2 COMPONENTES

En coherencia con el enfoque didáctico asumido por el docente o los docentes, es decir, con un determinado modo de pensar y entender la educación (la enseñanza, el aprendizaje, el rol docente, entre otros) se establece un modelo didáctico y se definen sus componentes. Los componentes son los elementos básicos que conforman las planificaciones didácticas, dan sentido y coherencia al trabajo que se propone realizar: propósitos, contenidos, las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje (secuencia) la evaluación y autoevaluación.

Los **propósitos**, están formulados desde una mirada de la enseñanza como acción práctica (y no como técnica) que permite proyectar la acción, analizarla, reflexionar sobre ella y modificarla. Se refieren a las **intenciones pedagógicas** enunciadas en términos de lo que tiene que hacer el docente, orienta acerca de cómo proceder en la acción educativa, permite el análisis de las intervenciones docentes para llegar a la meta.

El contenido escolar es el conocimiento que tiene como marco el conocimiento científico, pero no lo es en sí; sino una elaboración de ese conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar.

Las actividades de aprendizaje constituyen un aspecto sustantivo del trabajo didáctico; se plantean en coherencia con el propósito que asumimos y permiten abordar los contenidos seleccionados desde un criterio de articulación y globalización de los aprendizajes. Se organizan **en secuencias**, definidas “como una serie articulada de actividades” que incluyen las actividades de inicio, desarrollo y cierre. Las **actividades de inicio** son aquellas relacionadas con la presentación del recorte de contenido a abordar, la indagación de saberes previos, la formulación de los primeros interrogantes, la unificación de intereses. En las **actividades de desarrollo** se abordan los contenidos siguiendo el principio de globalización y articulación. Corresponden a la búsqueda, organización y ampliación de la información; la búsqueda de diferentes modos o caminos de resolución; el intercambio de hipótesis, conjeturas. Las **actividades de cierre** sintetizan lo trabajado. Se intenta la

integración de lo aprendido y la recuperación del proceso transitado por el grupo. Se puede comunicar y presentar a los padres, a otros grados, organizando muestras, relatos, etc.

Cuando nos referimos a las **estrategias de enseñanza** empleadas por el docente es esencial comprender que las estrategias no pertenecen únicamente al ámbito escolar, ni es únicamente desde el rol docente que una persona hace uso de ellas. Ruth Harf afirma que *“estrategias son algo que los humanos empleamos, elaboramos, aprendemos, utilizamos en muchos otros ámbitos y en función de muchos otros roles que desempeñamos. Es por ello que consideramos importante hacer referencia a ellas de un modo general para comprender cómo se ubican en el contexto escolar y en especial en el desempeño docente.”*⁶⁸. Las **estrategias** constituyen uno de los componentes didácticos más importantes en el quehacer docente; son portadoras de las intencionalidades pedagógicas, se constituyen en indicadores de las concepciones que subyacen al quehacer cotidiano de los educadores. Podemos afirmar que las estrategias *“hacen referencia a las modalidades, actividades didácticas que un docente implementa a los fines de promover el compromiso de sus alumnos en la realización de aquellas actividades necesarias para aprender los contenidos seleccionados, o sea: para que se efectúe el proceso de aprendizaje de los alumnos”*⁶⁹. El modo de presentar una propuesta, los tipos de preguntas que se realizan, las intervenciones que el docente se propone tener en el transcurso de la situación educativa; la apertura de espacios de reflexión, el otorgar la palabra, permitir el diálogo e intercambio son todas estrategias. Flavia Terigi (1994) sostiene que el diseño de la enseñanza se parece más a una *“arquitectura de la acción”*, a la determinación de los marcos que fundamentan la intervención para enseñar determinados contenidos a sujetos particulares en contextos específicos. De este modo la estrategia se aleja de la concepción tradicional de técnica o receta universal ya que ponen en juego el estilo de conducción de los docentes en el lugar concreto de la tarea pedagógica. Es importante entender el lugar del docente como un lugar de toma de decisión, puesto de manifiesto, en este caso, en las estrategias docentes.

Existe una tendencia a definir la estrategia a partir de la actividad que se espera que el alumno haga, bajo la forma de consignas para la acción de los niños. Por ejemplo: *“Pintar..., construir..., resolver problemas, etc”*. Es necesario comprender la complementariedad entre ambos aspectos: estrategias del docente, actividades del estudiante y la importancia de explicitar las acciones o intervenciones docentes.

Bárbara Rogoff plantea que es imposible separar las tareas de enseñanza, sean ellas espontáneas o intencionales, del contexto sociocultural en el cual tienen lugar; a la vez que desarrolla la idea de que el docente y el estudiante gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en *“el proceso de participación guiada”*⁷⁰. Sostiene que *“en la interacción educativa, el profesor y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación. El maestro tendrá que ser capaz de “leerlas” para actuar en consecuencia.* De esta manera, las estrategias proporcionan al estudiante un puente entre la información disponible, el “conocimiento previo”, y el “conocimiento nuevo”

⁶⁸ Harf, Ruth. Estrategias metodológicas: el docente como enseñante.

⁶⁹ Ibidem 5

⁷⁰ Rogoff, Bárbara. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ed. Paidós. 1993

necesario para afrontar la situación; ofrecen un sostén global para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea; implican un traspaso progresivo del control, que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el docente a ser asumido prácticamente en su totalidad por el alumno; promoviendo un lugar activo para los dos.

Finalmente, citamos algunos aspectos a tener en cuenta en la selección de las estrategias metodológicas:

- ✓ Deben tener coherencia con los propósitos y los contenidos.
- ✓ No existe una única estrategia, sino un “abanico” de estrategias posibles, que se pueden adecuar a las diferentes situaciones institucionales, grupos, contenidos, etc.
- ✓ Se deben considerar las características reales de cada grupo y los vínculos que se establecen en los grupos escolares.
- ✓ Se relacionan con los diferentes modos de intervención docente por lo que no deben reducirse a las consignas dadas a los estudiantes.
- ✓ Son portadoras de intencionalidades pedagógicas, de las concepciones de los docentes.

Para la unidad pedagógica se sugiere pensar o considerar como andamiajes, las diferentes **formas de enseñar** que se trabajan desde el jardín Maternal, ya que son adaptables y tienen una fuerte vigencia en este nivel de la educación. Así por ejemplo:

- ✓ **Participar en expresiones mutuas de afecto**, en las que el docente como figura de sostén, brinda seguridad, contención, confianza; convoca al descubrimiento y al aprendizaje, abriendo caminos intersubjetivos.
- ✓ **Ofrecer disponibilidad corporal y acompañar con la palabra**, lo que supone brindar como sostén el propio cuerpo que “acuna, abraza, sostiene, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad, a la vez que la palabra será la constructora de mundos, de subjetividades, y vehículo de la cultura.
- ✓ **Realizar acciones conjuntamente con los niños**, en las que la figura docente acompaña, guía, muestra, da pistas, participa, juega.
- ✓ **Recuperar la centralidad del Juego**, como un saber a enseñar y como una estrategia metodológica que cobra sentido en tanto promueve experiencias y aprendizajes de contenidos significativos.
- ✓ **Construir escenarios**, es decir, preparar los espacios para dramatizar, dibujar, construir, observar, registrar, hacerlos convocantes, desafiantes y alternativos, que invite a participar y evite tiempos de espera innecesarios.
- ✓ **Trabajar sobre los principios de globalización y articulación**, en el abordaje de los contenidos a fin de lograr significatividad y funcionalidad en los aprendizajes.
- ✓ **Plantear la multitarea y el trabajo en pequeños grupos** posibilitando la elección de propuestas de aprendizaje y la interacción entre pares.

- ✓ **Promover la experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas** que configuren desafíos cognitivos capaces de facilitar la construcción de conocimientos sobre el ambiente personal, sociocultural y natural.

Otro componente fundamental de la planificación didáctica es la **evaluación** educativa, cuyo propósito es recoger información para orientar la toma de decisiones tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, haciendo “visible lo invisible”. Para la toma de decisiones frente al **proceso evaluativo** planteemos las siguientes ideas:

- ✓ Recoger información relativa a los procesos, atendiendo progresos y dificultades de los alumnos.
- ✓ Interpretar rigurosamente esa información, sin prejuicios, apoyándose en marcos teóricos y en el intercambio de información con otros adultos que están con el niño.
- ✓ Realizar una adecuación permanente de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en función de la interpretación de las informaciones recogidas.

Según la intencionalidad del docente y los momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación puede ser: diagnóstica o inicial, de proceso o final.

La evaluación diagnóstica o inicial: En general se utiliza al inicio del año escolar y se realiza sobre ciertos aspectos individuales y otros grupales. La misma pretende aportar información sobre los conocimientos previos, actitudes, destrezas, competencias y expectativas de los niños, así como del contexto sociocultural de donde éstos provienen. Con la información que se recoge el docente puede conocer el contexto social y comunitario en el cual se encuentra la escuela y los aspectos de éste que pueden ser superados como así también aquellos a ser fortalecidos, para mantener un intercambio con la comunidad, entendiendo a la institución con carácter abierto e integral; obtener información relevante sobre los niños: historia vital, costumbres, hábitos, entre otros; conocer las expectativas de las familias respecto a la escuela; conocer las temáticas que les interesan a los niños, detectar demandas y emergentes grupales.

La **evaluación diagnóstica** no debe constituirse en un mero “trámite” institucional sino, en un valioso elemento para la decisión del docente, respecto a su planificación particular para cada grupo de alumnos. Además, también se entiende como evaluación diagnóstica la que se realiza al momento de iniciar un tema, unidad o proyecto áulico. Podemos citar algunas técnicas e instrumentos recomendados para la evaluación diagnóstica: Observación- Registro anecdótico- Formulario de inscripción de los niños- Entrevista con los padres

Evaluación de proceso o formativa: Se trata de obtener información sobre necesidades, intereses, experiencias, motivaciones, vivencias, así como de procedimientos, vinculados a la experiencia educativa, teniendo en cuenta las características del pensamiento infantil. Esto permitirá al docente, conocer o detectar las causas que originan las dificultades en el proceso de aprendizaje, lo cual

posibilitará establecer las estrategias adecuadas para lograr los aprendizajes esperados, tendientes a potenciar las capacidades de los niños.

El docente asume un rol de observador activo, investigador y de toma de decisiones, permitiendo generar una constante retroalimentación en la tarea de enseñar como en el proceso de aprendizaje. Esto permitirá determinar los procesos, logros, dificultades y obstáculos en el proceso de aprendizaje, como así también reorientar la tarea educativa. La evaluación deberá centrarse en los avances alcanzados por los niños, teniendo en cuenta cuáles fueron sus puntos de partida. Se debe evaluar tanto los saberes previos como los procesos y los resultados.

Evaluación final o sumativa: Se realiza al final de una unidad, tema o proyecto y permite conocer qué y cómo aprendieron los alumnos. Se utiliza para comprobar la calidad de los aprendizajes alcanzados por los niños. A su vez, esto favorece el planteo de hipótesis sobre las posibles dificultades con que puedan enfrentarse en el nivel o en el ciclo siguiente, planificando nuevas intervenciones y situaciones educativas. También corresponde a la evaluación final, la que se realiza al terminar el ciclo lectivo para otorgar la certificación que acredite el término de la sección o nivel.

AUTOEVALUACIÓN DEL NIÑO Y EL DOCENTE.

El niño participa determinado qué, cómo aprendió, qué fue lo que más le gustó y cuáles fueron sus mayores dificultades. De esta manera, adquiere mayor conocimiento sobre sus propios aprendizajes, logros y progresos.

El docente también debe realizar su autoevaluación, a través de la reflexión sobre su propia práctica, reconociendo sus fortalezas y debilidades para la toma de decisiones. La autoevaluación se convierte en una tarea de investigación de las prácticas propias y ajenas, evitando el análisis en soledad. Por ello, será importante crear espacios de reflexión entre docentes, con el fin de analizar situaciones didácticas a través de registros de clases, filmaciones, fotos, etc., de modo de desarrollar estrategias de colaboración para resolver situaciones problemáticas del aula.

5. FORMATOS O ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS

Los componentes de toda planificación didáctica pueden organizarse a partir de diversas **estructuras o formatos didácticos**: En apartados anteriores afirmamos que la planificación no es neutra, da cuenta de determinadas concepciones y posicionamientos. No hay una manera única de planificar, ni existen modelos o recetas, pero sí podemos pensar algunos **formatos didácticos** como las **unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas** que presentan en forma coherente y articulada sus componentes y una organización del tiempo particular. A nivel áulico cada docente realiza las planificaciones **periódicas**, que puede extenderse de manera mensual, bimestral e incluso por un plazo mayor y las **anuales**.

La planificación **anual** tiene una organización y *lineamientos* generales más abarcativos. Sirve de orientador, eje vertebrador de las planificaciones periódicas, pero de ninguna manera puede pensarse como una estructura rígida y determinante para la elaboración de propuestas didácticas periódicas. A partir de la planificación anual, cada docente buscará el formato más adecuado o

conveniente que se irá integrando e interrelacionando uno con otro a lo largo del año; de este modo el recorrido didáctico iniciado a comienzo de año será un continuo contextualizado para el abordaje de los diferentes contenidos, seleccionando y planteando en forma creativa y organizada tareas que sirvan como oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes.

5.1 UNIDAD DIDÁCTICA

La **Unidad Didáctica** implica la organización de las propuestas a realizar durante un periodo determinado de tiempo en función de un **recorte** de la **realidad** sobre la cual se decide indagar; intentando encaminar las decisiones de enseñanza hacia las demandas, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para quienes dicho recorte se convierte en objeto de estudio e indagación sistemática y organizada. Así en torno a un tópico, problema contextualizado, el docente organiza los propósitos y contenidos a abordar, selecciona las estrategias metodológicas, los recursos a utilizar, prevé las formas de agrupamiento y el tiempo que otorgue mayor sentido a las actividades y plantea las decisiones en torno a la evaluación (momentos, modalidades, criterios), como así también, las posibles vinculaciones con otros espacios curriculares.

Proponemos partir de la selección de *“un **recorte del ambiente, de la realidad** que permite al docente detener la mirada, observar un “trozo de la realidad”, correr el velo de lo obvio”⁷¹*, buscar aspectos que suelen ser evidentes para los adultos pero que resultan significativos y verdaderos desafíos para los niños. De este modo el recorte o contexto será el núcleo organizador de las actividades de enseñanza, se deberá desmenuzar, desarmar. Será necesario, entonces, tener presente algunos **criterios de selección del contexto o recorte**:

- ✓ El anclaje a lo geográfico: el recorte se hace en función de un espacio físico determinado (natural o social) por ejemplo la panadería de la esquina, el supermercado del barrio.
- ✓ Los sucesos de la vida familiar, social, de la ciudad: las fiestas populares, los cumpleaños, el aniversario de la escuela.
- ✓ Sucesos ocasionales relevantes: el mundial, las elecciones.
- ✓ Contextos poco conocidos que exceden el espacio y tiempo: los dinosaurios, las ballenas, los planetas.
- ✓ Contextos variados y actualizados: los espacios verdes cercanos a la escuela; el museo, espacios culturales como el cine, exposiciones de arte; el teatro de títeres.
- ✓ Los recortes simbólicos o afectivos: las mascotas de los niños y niñas de primer ciclo, los juegos y juguetes...
- ✓ Se puede volver al mismo contexto en diferentes momentos o grados con diferentes preguntas, un nuevo abordaje, con distintos niveles de profundidad, teniendo en cuenta la edad y las características socio culturales, las prescripciones curriculares.

⁷¹
Ibidem 5

¿CÓMO ORGANIZAMOS LOS ELEMENTOS O COMPONENTES EN LA PLANIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS (U.D)?

Las **unidades didácticas** constituyen un entramado, una red en la cual todos sus elementos se entrelazan, e integran dinámicamente desde una mirada holística los siguientes aspectos:

Justificación, es decir, el porqué de la elección ¿Surgió del grupo, de la idea de algún integrante, de algún acontecimiento social, familiar, escolar, una propuesta institucional, un trabajo previo?

Fundamentación o el encuadre teórico, es decir, el relevamiento de la información e indagación del ambiente en relación al recorte. Implica la búsqueda y organización de la información sobre el contexto y los fundamentos que dan cuenta del valor para los niños de abordar estos aspectos.

Las preguntas vertebradoras o problematizadoras: surgen al determinar qué contenidos se van a abordar; a qué conocimientos se quiere arribar, que aspectos se van a priorizar:

- ✓ Implica cuestionarse sobre el objeto-recorte a indagar; ponerlo en el centro de la reflexión y extraer de él todo lo susceptible de aprender, lo interesante.
- ✓ La U.D enseña indagando curiosa e intensamente un recorte de la realidad a partir del valor de la pregunta, el carácter abierto del contenido y el rol de experto del docente. La propuesta es “hacer estallar el contenido”

Los propósitos, los mismos están formulados desde una mirada de la enseñanza como acción práctica (y no técnica) que permite proyectar la acción, analizarla, reflexionar sobre ella y modificarla. Se refieren a las intenciones pedagógicas enunciadas en términos de lo que tiene que hacer el docente, orienta acerca de cómo proceder en la acción educativa, permite el análisis de las intervenciones docentes para llegar a la meta.

El contenido escolar es el conocimiento que tiene como referente el conocimiento científico, pero no lo es en sí; sino una elaboración de ese conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar (transposición didáctica). Para la selección de los contenidos partimos de indagar y comprender un contexto determinado; teniendo en cuenta los criterios de significatividad lógica, psicológica y social. Esta selección supone establecer prioridades, determinar dónde ponemos la mirada y qué aspectos no serán abordados desde una visión holística y amplia. La U.D está orientada a ofrecer a los niños la posibilidad de conocer aspectos de ese contexto que no conocían, o que conocían parcialmente; enriquecer y complejizar su mirada, promoviendo tejer relaciones entre diferentes contenidos.

La **red de contenidos**, permite establecer las relaciones entre los contenidos desde el enfoque globalizador-articulador. Es la hoja de ruta que orienta el abordaje del recorte

Las estrategias, son las actividades o tareas que desarrolla el docente, siendo uno de los aspectos más relevantes portadores de la intencionalidad pedagógica y concepciones docentes como ya se dijo en apartados anteriores. Abarcan el modo de presentar una propuesta, el tipo de preguntas que se realizan, las intervenciones que el docente se propone tener en el transcurso de la situación

educativa. En el presente diseño curricular se proponen ciertas estrategias de enseñanza en las orientaciones didácticas de cada espacio curricular, profundizándose este componente.

En síntesis, en el diseño de la unidad didáctica se propone:

- ✓ Seleccionar un **recorte**, geográfico/ temporal según un criterio. Justificación y fundamentación
- ✓ Plantearse preguntas sobre el recorte para seleccionar **preguntas vertebradoras**, los **propósitos** y los **contenidos**.
- ✓ Seleccionar los contenidos y elaborar una **Red** a modo de hoja de ruta.
- ✓ Diseñar las **estrategias** y el **recorrido o secuencia de actividades**:
- ✓ EL juego Y/o situaciones actividades lúdicas
- ✓ La evaluación y autoevaluación del alumno y del docente

5.2 SECUENCIAS DIDÁCTICAS:

Constituyen un aspecto sustantivo del trabajo didáctico. Serán coherentes con el propósito que asumimos y permitirán abordar los contenidos seleccionados en un determinado recorte, posibilitando la articulación de contenidos en una propuesta coherente y con sentido. Las propuestas, considerando **actividades de inicio, desarrollo y cierre**, deben provocar problematizaciones con grados de complejidad crecientes que permitan adquirir nuevos conocimientos.

Es importante profundizar los aspectos nodales de “la secuencia didáctica” ya que constituyen un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas, con grados crecientes de complejidad, para la consecución de determinadas metas u objetivos educativos y el abordaje de contenidos. Para que las actividades promuevan la construcción de nuevos conocimientos, necesitarán asentarse en una situación problemática que implique un desafío posible de resolver ya sea por sí mismos o en interrelación con otros. Se necesitan varias actividades con una misma pregunta o problema como eje para que se pueda producir la apropiación del contenido que se pretende enseñar y para promover su complejización. La mera sucesión de actividades no garantiza aprendizajes y puede reducirse a mero activismo. Por ello es necesario que se aborde cada tramo de la secuencia con actividades pertinentes y articuladas entre sí, con consignas claras, promoviendo la asunción cooperativa de un problema por resolver entre otros aspectos. Se sugiere que la secuencia sea acompañada de la observación del proceso que van teniendo los niños, en la consideración de las particularidades individuales y grupales. Además, la secuencia de actividades debe provocar problematizaciones con grados de complejidad crecientes, que permitan adquirir nuevos conocimientos; considerar la reiteración de las propuestas, posibilitando el descubrimiento de nuevas posibilidades que ofrecen los materiales, el mejor uso de las herramientas, la búsqueda de diferentes procedimientos o modos de resolver una situación.

La planificación debe ser flexible y habilitar los cambios, los agregados y mostrar el proceso que el docente realiza en función de los aprendizajes del grupo. Es deseable que el docente planifique intentando resignificar el uso del tiempo en cada propuesta. Respetando los ritmos de aprendizaje individuales y grupales.

Algunos **aspectos** a tener en cuenta al **diseñar secuencias didácticas**:

- ✓ Claridad en el planteo de los propósitos que orientarán el desarrollo de la secuencia.
- ✓ Considerar el grado de complejidad creciente en el abordaje de los contenidos:
- ✓ Pertinencia en la selección de recursos o materiales curriculares, flexibilidad en la organización del tiempo y del espacio.
- ✓ Modos diferentes para plantear las actividades de inicio, (en la que los alumnos ponen en juego sus conocimientos previos) como en las situaciones problemáticas que requieren de otros conocimientos para su resolución.
- ✓ Complejizar cada actividad para que el resultado sea una verdadera secuencia didáctica: desde las consignas, las tareas individuales y grupales, los nuevos obstáculos y desafíos que deberán enfrentar los alumnos, cambiando los espacios y escenarios, dando oportunidad para la repetición de la actividad, tomando lo que producen los estudiantes para que lo incluyan los demás.
- ✓ Explicitar qué se evaluará y cómo se evaluarán los aprendizajes.
- ✓ En **síntesis**, las **secuencias didácticas** organizan y concretan las decisiones adoptadas en una sucesión planificada de experiencias y actividades que se ofrecerán a los estudiantes, que podrán llevarse a cabo en el aula o en otros espacios institucionales y que posibilitan, como ya dijimos, el abordaje de los contenidos en forma continua y en progresión de complejidad, atendiendo a la necesidad de repetición, recursividad, articulación y evaluación permanente.

La evaluación⁷²: Ruth Harf sostiene que *“si la intención de la evaluación que se hace al finalizar la U.D es obtener información relevante para continuar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, no será suficiente una mera descripción de lo realizado o una afirmación al estilo se cumplieron los objetivos planteados...(…) Debería partir de una descripción pero no quedarse en ella...”*⁷³. Es preciso que el docente centre la mirada desde los aprendizajes como desde la enseñanza. En relación a los aprendizajes individuales y grupales, es necesario volver a las ideas primeras para ratificarlas, rectificarlas, completarlas o modificarlas, evaluar qué nuevas informaciones han construido los estudiantes, qué hipótesis tenían y cuánto se fueron transformando, desde los aprendizajes. Se puede observar y registrar el proceso de aprendizaje de cada niño recolectando informaciones progresivamente más detalladas a partir de instrumentos sencillos de recolección. Desde la enseñanza, la evaluación hace referencia a los componentes de la planificación, en particular, a los modos de enseñanza y a las estrategias e intervenciones docentes. En este sentido se propone la reflexión sobre la propia práctica, planteándose interrogantes tales como:

- I. ¿Presentó coherencia entre los propósitos, los contenidos, las propuestas, los materiales, los tiempos, los espacios, las estrategias, la organización grupal?
 - ✓ ¿Resultó adecuada al grupo de niños y sus potenciales aprendizajes?
 - ✓ ¿Presentó propuestas de enseñanza con importante presencia de lo lúdico que resultaron enriquecedoras para los niños, favoreciendo sus aprendizajes y su participación activa?

⁷² En el apartado Evaluación como en cada espacio curricular del presente diseño curricular se profundiza este aspecto.

⁷³ Ibidem 5

- ✓ ¿Qué tipo de vínculos se establecieron en el grupo? ¿Pudo observar los procesos y aprendizajes individuales?
- ✓ ¿La docente intervino con una actitud de empatía, disponibilidad corporal y comunicacional?
- ✓ ¿Pudo autoevaluarse y analizar su propio desempeño, escuchar propuestas y sugerencias y ajustar sus propuestas?

5.3 PROYECTOS

La planificación didáctica, como ya se expuso en apartados anteriores, se entiende como una herramienta de trabajo que permite prever y organizar las acciones de enseñanza, anticipar situaciones, tomar decisiones anticipadas. Los proyectos didácticos tienen el propósito de generar un sentido de pertenencia en el grupo respecto a la propuesta que se propone; es decir, se trata de crear una representación grupal compartida sobre el sentido del proyecto y sobre su contexto como oportunidad para aprender a partir de su realización.

En el uso corriente, la palabra proyecto se utiliza para designar el propósito de hacer algo; es un esquema o plan; desde el sentido didáctico, el alcance del término es similar: *“se trata de una ordenación de actividades y recursos que se realizan con el fin de producir “algo”, ya sea bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o de resolver “problemas, se utiliza el término “proyecto para designar el conjunto de actividades que se proponen realizar de una manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas, dentro de los límites de un presupuesto y de un período de tiempo dado”*”⁷⁴

El proyecto didáctico es “un escenario en movimiento”, porque el deseo de “hacer algo” genera una dinámica creativa y flexible en la planificación e implementación de una secuencia de acciones que siempre responden, por un lado, a una manifestación de una intención o propósito y por otro lado, involucra la idea de diseño, bosquejo, previsión. Es decir, implica una planificación con una estructura en construcción en función de determinadas metas, con la participación de sus actores (docentes, alumnos, en ocasiones padres y otros miembros de la comunidad); exige la previsión de recursos, diferentes estrategias en un tiempo determinado para resolver un determinado problema o lograr un producto conjunto, en forma colaborativa. Resulta valioso como formato didáctico en cuanto sirve para orientar la tarea docente, y tiene la posibilidad de integrarse a un proyecto más amplio, el proyecto educativo institucional.

Phillippe Perrenoud afirma que *“en su visión más ambiciosa, la metodología de proyecto es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto como manera común de construcción de saberes en la clase”*. Es importante destacar que hay que evitar caer en el mero activismo, siempre el “aprender haciendo” tiene que estar sustentado en la reflexión y autoevaluación.

Para la elaboración y escritura de un proyecto áulico hay que considerar los siguientes aspectos:

⁷⁴Ezequiel Ander-Egg y María José Aguilar. Como elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales. 1989

- ✓ **Denominación o título:** indica aquello que se quiere hacer, no debe confundirse con el problema.
- ✓ **La naturaleza o fundamentación del proyecto:** hace referencia a la descripción y justificación. Con respecto a la descripción se define y caracteriza la idea central de lo que se pretende realizar, contextualizándolo. La justificación se refiere a la presentación de los criterios y/o las razones que justifican la realización del mismo; es decir, se tiene que explicar la prioridad y urgencia del problema para el que se busca solución; y justificar por qué este proyecto que se formula es la propuesta de solución más adecuada o viable para resolver ese problema.
- ✓ El **marco institucional:** se explicitan las relaciones o articulaciones con el PEI.
- ✓ Las **metas o propósitos** que guiarán dicho proyecto: para formular finalidades de un proyecto, es necesario que éstas: justifiquen debidamente el proyecto y sus **objetivos**; sea posible verificar cuantitativa o cualitativamente su marcha; constituya preferiblemente un único fin o vaya acompañado de otros fines compatibles.
- ✓ **Qué se espera** obtener del proyecto en caso de que tenga éxito (**objetivos**): explicitar los objetivos es responder a la pregunta para qué se hace. Es decir, se trata de indicar el destino del proyecto o los efectos que se pretenden alcanzar con su realización. Conforman el elemento fundamental, ya que expresan los logros definidos que se busca alcanzar.
- ✓ Los **beneficiarios**, es decir a quién va dirigido. Se trata de identificar quiénes serán los beneficiarios inmediatos (los directamente favorecidos por la realización del proyecto) y quiénes serán los beneficiarios finales o indirectos, o sea, aquellos a quienes favorecerán los impactos del proyecto.
- ✓ Qué **problema** se pretende resolver o bien qué debe producir el proyecto. Los productos que pueden obtenerse pueden ser resultados materiales o bien servicios. También hay que considerar que una actividad puede generar un producto intermedio, es decir, el resultado de una actividad puede ser un recurso o insumo.
- ✓ Los **contenidos** involucrados. Pueden enunciarse como afirmaciones, de modo análogo a lo propuesto en las unidades didácticas, se puede incluir una red o mapa de contenidos y sus interrelaciones.
- ✓ Con qué acciones se generarán los productos, es decir, el diseño de la **secuencia didáctica**⁷⁵: La implementación de un proyecto presupone la concreción de una serie de actividades e implica la realización de un conjunto de tareas concretas; la sucesión de quehaceres y

⁷⁵ Se sugiere tener en cuenta lo desarrollado sobre “Secuencia didáctica” en el apartado anterior.

acontecerees que tienen el propósito de transformar ciertos insumos en los resultados previstos (productos) dentro de un período de tiempo determinado. La organización, ordenamiento y coordinación en el tiempo y en el espacio de todas las tareas que hay que realizar para el logro de los productos, metas y objetivos del proyecto comporta los siguientes aspectos: especificación e inventario de las actividades a realizar; distribución en el tiempo de las actividades en una secuencia donde se desarrollan todas las tareas que incluyen, se señala la fecha de inicio y de terminación de cada una, evitando un simple listado de actividades yuxtapuestas en el tiempo. Además se indican la cantidad y calidad de los insumos necesarios (recursos humanos, servicios, equipo, dinero, etc.) De lo que se trata es de no limitarse a un simple listado de actividades y tareas, sino de establecer un curso o trayectoria que permita fijar la dinámica del proyecto. Se plantean:

- ✓ Acciones o actividades para plantear y precisar la meta grupal que da sentido al proyecto, conocer y debatir el problema a solucionar o el desafío a construir.
- ✓ Acciones para planificar la secuencia de tareas, la distribución de las mismas, los materiales necesarios etc.
- ✓ Acciones de producción: en los que se recurre a la metodología de taller con trabajo en pequeños grupos, con momentos o instancias de socialización de lo realizado o los avances.

Los **recursos** que se necesitan para obtener el producto y lograr el objetivo propuesto (insumos) pueden ser humanos, materiales, técnicos y financieros, que constituyen los insumos necesarios para su realización. Implica disponer de personas adecuadas y capacitadas (recursos humanos) para realizar las tareas previstas; como así también de los recursos materiales, es decir las herramientas, equipos, instrumentos, infraestructura física, etc., necesarios para llevar a cabo el proyecto. Por su parte, los recursos técnicos, establecen las alternativas técnicas elegidas y las tecnologías a utilizar; y los financieros, permiten, sobre la base de los cálculos de ejecución (que explicamos a continuación) realizar una estimación de los fondos que se pueden obtener, con indicación de las diferentes fuentes con que se podrá contar:

- a- Quién o quiénes implementarán el proyecto, es decir **los responsables**.
- b- En cuánto **tiempo** se obtendrán los productos y se lograrán los objetivos previstos (calendario).
- c- Cuáles son los **factores externos** que deben existir para asegurar el éxito del proyecto (pre-requisitos)

Las experiencias de Evaluación: Se puede tomar en cuenta lo desarrollado en el apartado de Unidades didácticas. Los indicadores de evaluación son los instrumentos que permiten medir la progresión hacia las metas propuestas. Si carecemos de ellos, toda evaluación sería que nos propongamos será casi inútil, o poco viable. Tan importantes como las metas son los indicadores en un proyecto. Ellos nos permiten realizar una evaluación adecuada teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las realizaciones concretas. Algunas condiciones para la elaboración de indicadores son: la independencia, esto es: no conviene usar el mismo indicador para medir diferentes metas y

objetivos Cada meta debe tener un indicador propio. Si ello no es posible, habrá que revisar el diseño del proyecto y corregirlo. Otra condición es la verificabilidad, es decir, los indicadores deben establecerse de tal modo que sea posible comprobar o verificar de forma empírica los cambios que se van produciendo con el proyecto. También se considera la validez, es decir que los indicadores deben medir lo que se pretende medir, tomados en conjunto, todos los indicadores deben reflejar los efectos del proyecto. La accesibilidad es otro criterio que implica el establecimiento de indicadores cuya información necesaria (datos) se puedan obtener fácilmente.

Como se ha desarrollado, los proyectos áulicos constituyen otra opción para organizar la enseñanza, es un formato flexible, dinámico. *La idea de “escenario en movimiento” reemplaza a la idea de “hacer estallar el contenido” de la Unidad Didáctica, ya que no hay recorte, no hay indagación de la realidad sino un gran propósito compartido para la construcción de la realidad o su transformación*⁷⁶

5.4 MODALIDAD DE TALLERES

Cabe destacar que la modalidad de taller se sugiere como una estrategia metodológica o modalidad de enseñanza para la Educación Primaria, ya que surge del deseo de encontrar otras posibilidades educativas diferentes a las tradicionales y que se recomienda, de modo particular para las áreas de Educación Artística, para el abordaje de contenidos actuales, transversales o problemáticas de interés grupal. La modalidad de taller está basada en propuestas y vínculos que se centran en los sujetos de aprendizaje, sus intereses y necesidades; en el rol del docente como coordinador y acompañante de estos procesos, en la participación activa de todos, el placer por *“aprender haciendo”*. Implica una organización específica de la situación de enseñanza con la presencia de los contenidos y actividades previamente planificadas; el trabajo en pequeños grupos, la construcción conjunta de conocimientos, el aprendizaje compartido basado en acuerdos que posibilitan que un grupo se centre alrededor de una tarea y coopere para el logro de cierta producción común y que puede incluirse en los formatos didácticos mencionados. Laura Pitluk afirma que *“en los talleres se aprende a elegir entre distintas opciones, producir con otros, a compartir los procesos y a llegar a resultados que se deciden de manera conjunta. Para esto es necesario plantear las propias ideas y escuchar a los demás, buscar acuerdos que incluyan las diferentes opciones presentadas por todos, acercarse a la posibilidad de compartir, cooperar, co-pensar, sentirse parte protagonista del grupo, resignificar el reconocimiento de que una producción colectiva incluye los aportes de cada uno que se enriquecen en función del trabajo conjunto”*⁷⁷

La modalidad de taller tiene en cuenta ciertas acciones y tareas específicas que le otorgan peculiaridad a la organización de la enseñanza; la planificación o diseño del mismo es flexible, abierto, modificable, diverso. Andamiado por el docente y con la participación de los estudiantes se explicitan los propósitos, los contenidos; se plantea una propuesta de actividades coherente, abierta y secuenciada que permita la apropiación de los contenidos desde diferentes formas y desde distintas instancias. Las actividades deben estar relacionadas y articuladas brindando unidad y sentido a las tareas y producciones; permitiendo la continuidad en los trabajos, el poder recrearlos, transformarlos; el cierre de un encuentro forma parte de la apertura del próximo en un fluir

⁷⁶ Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Planificar con Unidades y Proyectos. 2012

⁷⁷ En Harf, R, Origlio, F, Pitluk, L. Ullua, J.: “¿Qué pasa con el juego en la Educación Inicial?”. Ed. Hola chicos.2006

continuo de ideas, acciones y reajustes. La evaluación es una instancia constante, no un momento final; se evalúan los procesos y resultados como un modo de repensar o replantear las propuestas, los logros, las dificultades, los errores, las exploraciones.

El lugar del **docente** es fundamental en relación a la distribución de roles, tareas, la conformación de los grupos cooperativos; favorecedor de ideas, actitudes, acciones creativas, solidarias, autónomas, respetuosas. Es importante su lugar de *“líder democrático”*, que convoca y favorece la participación activa de todos, de *“coordinador”* permitiendo a los estudiantes centrarse en su tarea, dialogar, intercambiar ideas, posiciones que permiten el aprendizaje significativo y la reflexión crítica.

Tanto en el diseño como en la puesta en marcha de la modalidad de taller, es importante tener en cuenta:

- ✓ Organizar los espacios, tiempos y materiales.
- ✓ Presentar el taller con sus propósitos, contenidos y propuestas, abordando las expectativas, deseos, intereses de los participantes.
- ✓ Las actividades deben responder a una secuencia coherente, explicitando las consignas que permitan al grupo o sub grupos centrarse en la tarea.
- ✓ El lugar del docente es fundamental como sostenedor de la trama grupal, acompañando el trabajo de los participantes de forma respetuosa sin interferir. Tiene que, además, articular las tareas de los diferentes grupos con momentos de trabajo individual y con todo el grupo. El docente, también, asume el rol de coordinador de la puesta en común, en la cual cada subgrupo expone lo producido; favoreciendo la participación de todos, la escucha activa, el respeto.
- ✓ En el cierre o síntesis de cada encuentro se presentan coincidencias, diferencias, acuerdos, se elaboran conclusiones que servirán de “puerta o bisagra” para la próxima instancia y para la construcción paulatina de conocimientos en forma grupal e individual.

La propuesta de taller asume todas las características de una propuesta de enseñanza con intencionalidad pedagógica, con una metodología y planificación abierta y flexible, que permite una evaluación constante tanto de procesos como de productos.

6. LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

Concebimos la **Evaluación** como un proceso que permite reconocer los logros y las dificultades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con el objeto de recoger información que le permita al docente repensar sus intervenciones didácticas, tomar decisiones, reencauzar su práctica, potenciar aquellas propuestas que han permitido la apropiación de aprendizajes significativos, entre otros aspectos. En este sentido, la evaluación no se sitúa exclusivamente en los aprendizajes de los alumnos, sino también en las propuestas de enseñanza que el docente pone en juego en sus prácticas cotidianas, de modo de develar sus fortalezas y los desafíos que debe enfrentar en las distintas situaciones didácticas de las que forma parte.

Desde esta perspectiva, es necesario comprender a la evaluación como un proceso sistemático, deliberado e intencional direccionado a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que resulta necesario precisar con claridad, cual es el enfoque institucional que se va a adoptar respecto a ella, promoviendo acuerdos que se inscriban en el proyecto curricular de cada institución. Cuando el enfoque acerca de la evaluación, es claro para todo el colectivo docente, resulta más fácil que cada maestro pueda desarrollar prácticas evaluativas coherentes con la propuesta institucional, aun cuando desde cada área, se propongan diferentes instrumentos y/o criterios de evaluación. Desde esta mirada, el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Primaria, expone una serie de “Orientaciones para la evaluación” en sintonía con las características inherentes a la lógica de cada disciplina. En este sentido, se proponen múltiples instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa, tales como, rúbricas, observación, registros, planillas/ grillas de seguimiento, entre otras, que solo constituyen sugerencias para el trabajo, y en el mejor de los casos, puntos de partida para pensar otras formas posibles de llevar adelante una evaluación pensada en relación a los sujetos y sus contextos. Se trata de desarrollar prácticas evaluativas contextualizadas, democráticas y participativas, donde docentes, estudiantes y familias, tengan distintos modos de participación en la definición de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación de los mismos.

Así también, y siguiendo con esta misma lógica, desde cada área, se proponen algunos parámetros / criterios / indicadores / aspectos amplios, generales y abarcativos, para ser tenidos en cuenta a la hora de llevar adelante los procesos de evaluación. Los mismos se desprenden de los ejes de contenidos para la enseñanza que luego van especificándose con mayor precisión en contenidos definidos según ciclos y grados.

Es indispensable que la evaluación parta de un diagnóstico inicial de los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes, como punto de partida para propiciar las mediaciones necesarias que les permitan a éstos, llevar adelante aprendizajes progresivamente más autónomos y sustantivos. Esto que se conoce como **“evaluación diagnóstica o inicial”**, debe ser una práctica constante, que no se limite solamente al inicio del ciclo escolar. Es necesario, que se lleve adelante una evaluación diagnóstica toda vez que se comienza con un contenido nuevo.

Por su parte la **“evaluación de procesos o formativa”**, resulta un momento de fundamental importancia, pues es la que permite durante el desarrollo de la tarea, ir realizando los reajustes necesarios que contribuyan a mejorar los procesos de aprendizaje. La evaluación formativa debe centrarse en los logros y progresos de cada estudiante. En este sentido, resulta necesario que no se tome a otros estudiantes como medida de comparación, ni que se circunscriban los progresos a las propias expectativas del docente. Una excelente fuente de evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la constituyen, las intervenciones que éstos realizan en clase, como así también el esfuerzo y el grado de compromiso que manifiestan (aun pese a las propias dificultades), y que pocas veces son tenidos en cuenta, pues pareciera que los resultados obtenidos en exámenes escritos u orales, son los únicos legítimos a la hora de evaluar y calificar el desempeño de los estudiantes.

Finalmente la **“evaluación final o sumativa”**, debe constituir solo un momento del complejo proceso de evaluación, que permita dar cuenta de los resultados alcanzados en relación a los propósitos y objetivos planteados, pero como insumo para seguir repensando modos y caminos diversos que garanticen la apropiación sustantiva de los contenidos de enseñanza propuestos por el docente.

La evaluación debe permitirle a docentes y estudiantes poder dar cuenta de manera recursiva y espiralada, acerca de los **procesos metacognitivos** que se ponen en juego a la hora de aprender, de modo de ir detectando las dificultades, los logros y la diversidad de modalidades que los estudiantes adoptan a la hora de resolver los desafíos cognitivos a los que se van enfrentando. En este sentido, los procesos de auto evaluación y coevaluación, adquieren especial importancia, pues permiten que los sujetos de manera individual o colaborativa, puedan evaluar los modos de operar con el conocimiento, haciendo conscientes las dificultades, los logros y los procedimientos cognitivos puestos en juego; permitiéndoles además, regular sus propios aprendizajes.

Lejos de ser un acto de control de resultados, la evaluación, debe estar entretejida con las propuestas de enseñanza, en tanto permite el establecimiento de puentes entre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y aquellos que se pretenden promover. Desde esta perspectiva, es necesario que cada docente, pueda evaluar de manera reflexiva y permanente sus propias prácticas pedagógicas. El docente deberá trabajar sobre la reflexión, tanto sobre las prácticas que observa como sobre las prácticas que realiza. Será necesario entonces “leer” la realidad y analizarla, diagnosticar (a modo de un “docente clínico”) lo que en ella sucede. Ello implica, reflexionar sobre los modos de intervención que despliegan en sus desempeños áulicos. Estos procesos de reflexión pueden hacerse sobre los propios procesos de enseñanza, como así también sobre los ajenos.

Lo fundamental entonces es obtener datos para reflexionar sobre ellos. En tal caso, será necesario acudir a herramientas metodológicas, tales como la observación, el registro, las entrevistas o los cuestionarios, entre otras, de modo de dar significado a las experiencias. Este bagaje técnico instrumental es apropiado para enfrentar y evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Flavia Terigi en “Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia y formación”, cuando alude a la noción de “trabajo docente”, advierte acerca de la necesidad de no circunscribirla solamente a la transmisión de saberes social y culturalmente relevantes, pues asegura que al mismo tiempo en que se lleva a cabo esa transmisión, se produce un saber específico: “el saber sobre la transmisión”. Por lo tanto, el docente es también, dentro del contexto institucional en el que desempeña su rol, un productor de saberes pedagógicos; en la medida, en que a través de sus intervenciones pedagógicas, intenta resolver problemáticas y desafíos educativos situados. El paso que sigue, para poder legitimar esos saberes, es, sistematizarlo y ponerlo en circulación pública, por lo que las herramientas metodológicas mencionadas, representan un doble aporte, en tanto no solo posibilitan la obtención de datos necesarios para la evaluación de las prácticas; sino también la legitimación de saberes pedagógicos contruidos en el seno de las mismas. En este caso, **se sugiere la documentación narrativa de experiencias pedagógicas**, ya que facilita la objetivación y sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que le permiten al docente; una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos; volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado. En este sentido, constituye una de las herramientas básicas a través de las cuales el docente interroga su propio desempeño profesional, facilitando el análisis del proceso entre lo que planificó enseñar, lo que esperaba que aprendieran sus alumnos y lo que efectivamente enseñó y logró que estos aprendieran, e indagar sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados.

7. ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Los distintos niveles de reflexión involucrados en esta construcción, permitieron poner en diálogo y tensión el vínculo currículo-sociedad, para lo que fue necesario tener presente las necesidades, aciertos y dificultades que configuraron las propuestas curriculares vigentes bajo el paraguas de las actuales normativas y políticas educativas de estado.

La presente propuesta pretende ser de alguna manera novedosa, innovadora, en el sentido que plantea visiones epistémicas diferentes, en relación a los últimos aportes en las áreas curriculares.

Los puntos de partida fueron los acuerdos curriculares logrados en el marco del Consejo Federal de Educación (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) que constituyen el mecanismo legítimo establecido por la Ley de Educación Nacional para asegurar la calidad, cohesión e integración de la educación impartida en todo el sistema educativo nacional. La Resolución CFE Nº 174: “Unidad pedagógica”, materiales del programa “PIIE”, “Más Escuela” para la ampliación de la jornada escolar, materiales de “Alfabetización” y Diseños Aprobados en otras Jurisdicciones (por ejemplo: Buenos Aires, Córdoba, Chubut). Estas prescripciones constituyeron un piso sobre el cual se trabajó este proceso de construcción curricular.

Los equipos de especialistas consideraron conveniente describir actividades, aportando con algunos breves ejemplos, con la intención de orientar el trabajo de la enseñanza, pero cabe aclarar, que siempre es necesario completar la mirada en función de la experiencia docente, profundizar, consultar los cuadernos para el aula u otros materiales de Nación (que son muchos) u otros específicos del área sugeridos a pie de página en cada desarrollo o indicado en la bibliografía sugerida, esto es un aspecto útil para la búsqueda didáctica, dentro de las perspectivas epistémicas que estamos proponiendo en este diseño. En este sentido el docente podrá consultar algunas páginas de internet, que tienen recursos interactivos y didácticos potentes y válidos.

La organización de este diseño curricular presenta dos grandes cuerpos:

EL Campo General: constituido con “aspectos contextuales”, en cuyo cuerpo se hace referencia a aspectos globales del diseño. En él se describe el contexto socio – histórico político de la educación primaria teniendo en cuenta los lineamientos y normativas de la política educativa actual. Seguidamente se explica el proceso de construcción del currículum: perspectivas, enfoques teóricos y epistémicos, criterios de organización de la propuesta, entendida como un proyecto político educativo, que incluye el tratamiento de contenidos transversales emergentes de las problemáticas socio-culturales actuales. También en este campo incluimos aspectos a tener en cuenta para la gestión institucional, haciendo referencia especialmente al proceso de articulación y a la articulación de la Educación Primaria con el Nivel Inicial y el Nivel Secundario. Para finalizar se aborda desde un importante desarrollo teórico sobre el sujeto de la educación primaria y por vez primera se caracteriza el sujeto del primer ciclo y el del segundo ciclo, de manera específica, recuperando la centralidad del juego en su desarrollo integral.

En el Campo Específico se abordan aspectos didácticos relacionados con el rol Docente como mediador del Aprendizaje y su función específica de enseñar, constituyendo el campo de la didáctica específica para la Educación Primaria. Se hace referencia sobre la planificación, su concepto, sus componentes y tipos de planificaciones tales como las anuales: PEI. PCI. y planificación áulica,

brindando orientaciones y sugerencias sobre el uso de los diferentes formatos o estructuras didácticas (unidad didáctica, proyecto, talleres, secuencia didáctica). Por último se desarrolla el polémico tema de la evaluación y algunos aspectos a tener en cuenta para evaluar a los estudiantes y las prácticas de enseñanza.

Es importante para entrar en el diseño, y leer cada área curricular tener en cuenta que se constituye en un instrumento, en un punto de partida, en un potente dispositivo abierto y flexible en sus posibilidades para recrear situaciones de enseñanza. Es una propuesta que apela fundamentalmente a la recursividad y argumentación de manera espiralada, por lo que en el desarrollo de las áreas se va y se vuelve de un concepto a otro, de un contenido a otro, retomando aspectos para entrar en la comprensión de los mismos, ampliando y profundizando la mirada y su abordaje, por lo que en algún caso podría llegar a percibirse como repetición. En relación a esto, cabe aclarar que la lógica descrita, responde a una recursividad intencional, justamente porque se pretende facilitar la comprensión de este desafiante entramado curricular significativo.

Para interpretar la lógica de este trabajo curricular se sugiere hacerlo con el índice en mano, a manera de hoja de ruta que facilita su lectura.

Cada **área curricular**, se presenta en una primera instancia a través de una **“MIRADA PANORÁMICA” (A)**, que permite un rápido acceso a la comprensión del área, y se constituye en una invitación de modo narrativo, epistémico -argumentativo, con carácter general y holístico, para entrar al área, desde una visión panorámica. Para facilitar esa entrada se brinda una **fundamentación** desde su perspectiva disciplinar o multidisciplinar, donde se argumenta sobre su importancia, su sentido y aportes, a la formación del estudiante, explicitando un breve posicionamiento sobre la perspectiva explicitada. Luego se enuncian los **propósitos generales del área en la Educación Primaria**, redactados desde la intencionalidad de los equipos de supervisión, directivos, y docentes. Se propone a continuación visualizar rápidamente los principales **ejes que atraviesan ambos ciclos y que permiten la organización de los contenidos de la enseñanza**. El desarrollo de los ejes incluye una clara explicación, del recorrido en los dos ciclos, fundamentando de modo general su abordaje, y mencionando en algunos casos contenidos relevantes e importantes para el área. En algunas áreas del diseño el docente podrá leer **“otras consideraciones”** o desarrollos teórico-prácticos que contribuyen al enriquecimiento de la argumentación y comprensión de la propuesta, **consideraciones** vinculadas con nuevas visiones del área, de su enseñanza, metodología, y en vinculación a visiones tradicionales que se propone abandonar.

En una segunda y más específica instancia, se propone profundizar la lectura del área a desde **“UNA MIRADA FOCALIZADA” (B) brindando especificaciones generales por ciclo y por grado**.

El docente podrá encontrarse con el **primer ciclo**, sus **propósitos y con un despliegue del mismo de manera completa** en cuadros, con los **ejes, contenidos de la enseñanza y aprendizajes esperados**, organizados y presentados por grado (considerando la unidad pedagógica⁷⁸) **De la misma manera**

⁷⁸Definimos a la unidad pedagógica como un bloque de enseñanza y de aprendizaje que comienza en el 1er año de la escolaridad primaria y continúa en el segundo, entendiendo que es necesario establecer una concepción de tiempo y organización de la enseñanza que esté en línea con las prescripciones curriculares vigentes en donde se plantean los contenidos en procesos de ciclo y no como propósitos de enseñanza a ser logrados en el primer año de la escolaridad. Por ejemplo, en los NAP se establece que la autonomía en lectura y escritura de palabras y frases en contexto de textos por parte de todos los niños está previsto

consecutivamente se presenta el segundo ciclo. En general, en este cuerpo curricular, presentado en cuadros, se parte del eje explicado en el cuerpo anterior (es decir, en la mirada panorámica del área), para entrar por grado donde se desglosan contenidos de la enseñanza y los aprendizajes esperados.

Los **Contenidos de la enseñanza**⁷⁹ que se proponen están pensados, como se viene explicando, a partir de los ejes propuestos en cada área, para entrar en especificaciones por grado, teniendo en cuenta la constitución de la unidad pedagógica en el primer ciclo (1º y 2º grado), para entrar posteriormente al segundo ciclo y sus tres grados correspondientes.

Los aprendizajes esperados o priorizados, se definieron referenciando a **los NAP**, por ello será necesario tenerlos en cuenta para complementar, consultar ampliar, profundizar, y sobre todo para revisar actividades y/o experiencias de aprendizaje. Vale aclarar que luego de la presentación de especificaciones descriptas para el primero y segundo ciclo, presentado en cuadros, algunos equipos optaron por realizar aclaraciones y/o desarrollos que tienden a completar, ampliar y facilitar la comprensión de lo planteado en los cuadros de especificaciones.

En muchos casos (no en todas las áreas), se optó por incorporar **a modo de síntesis** un cuadro por ciclo y por grado solo con contenidos de la enseñanza, a fin de concluir la propuesta de contenidos de la enseñanza del área con una síntesis final global, presentada en **un cuadro como corolario de lo expuesto**. Esta opción podría ser conveniente y útil para supervisores, directivos y docentes, ya que presentan una rápida visión general y muy sintética visualmente. En relación a esto es conveniente aclarar que se trata solamente de una síntesis de contenidos, y que por lo tanto, es insuficiente para el trabajo docente. Lo nodal de esta propuesta curricular es justamente, entrar en la mirada panorámica y luego mirada focalizada progresivamente. Por lo que uno de los principales propósitos de este dispositivo curricular, es justamente superar la tradicional grilla de contenidos, el escueto esquema prescriptivo, que no permite ni facilita la argumentación, la reflexión y la toma de decisión en torno a los contenidos y a la práctica docente situada en contexto.

Es importante aclarar, que en virtud del estilo narrativo – argumentativo que se propone para la presentación de cada área, y teniendo en cuenta la lógica intrínseca de cada campo disciplinar, como así también los desarrollos teóricos que se han suscitado a lo largo de la historia en cada uno de ellos, quienes lean la propuesta, se encontrarán con áreas en las que el desarrollo curricular de contenidos es más extenso que en otras. Ello responde a lo anteriormente planteado y fundamentalmente a la impronta discursiva que cada equipo de especialistas le imprimió al área, en cuya construcción participó.

para fines de 2º grado y que ello no coincide con el que suelen tener en cuenta las escuelas para la promoción de primero a segundo grado, influidas por tradiciones que son consideradas hoy perimidas desde la perspectiva del desarrollo como continuum.

⁷⁹Los contenidos de la enseñanza se constituyen en el aspecto fundamental en la unidad de este documento curricular. Los contenidos, tal como lo entendemos hoy, incluyen el conjunto de prácticas, informaciones y disposiciones que todo estudiante del nivel primario deberá aprender en nuestra provincia, a través de propuestas de enseñanza áulica o institucional, de estrategias de enseñanza, en diferentes etapas o periodos, a lo largo de toda la escolaridad, a lo largo de su tránsito por este nivel. En este sentido, la norma curricular ha de expedirse tanto sobre lo que se espera sea el mínimo de adquisición por partes de los estudiantes en cada año o periodo, como sobre el tipo de mediación indicada, su alcance y posibilidades.

Finalmente, y siguiendo en la mirada focalizada del área, se presentan en **orientaciones didácticas**:

- ✓ **Orientaciones para la enseñanza de los contenidos**
- ✓ **Orientaciones para la evaluación**

En las orientaciones didácticas específicamente para la enseñanza se realizan aportes sobre diferentes aspectos o puntos álgidos de la enseñanza de determinado contenido o área, lo cual se explica recursivamente de modo espiralado, retomando o repitiendo intencionalmente aspectos importantes a tener en cuenta. Lo metodológico, las experiencias de aprendizaje recorren diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de formatos y procesos de enseñanza diversos. La visión propuesta desde lo curricular habilita múltiples y diversas propuestas de enseñanza, garantizando que se le ofrezca a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido y trayectoria formativa en la escuela, propuestas de enseñanza que estén organizadas a partir de diferentes modalidades, e intencionalidades pedagógicas y didácticas sostenidas. Es el trabajo colectivo lo que enriquece de modo creativo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerando distintos modos de agrupamiento de estudiantes, para que recorran variados espacios e itinerarios didácticos, que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre estudiantes, docentes con el saber, en un tiempo y en un espacio pedagógico –el aula-, dentro de la propia escuela o fuera de ella, en su contexto y en otros. Pensar en las orientaciones para la enseñanza nos remite fundamentalmente a la recuperación del juego en un lugar central en la educación primaria, desde sus múltiples dimensiones y potentes experiencias. Se proponen para el trabajo escolar estrategias metodológicas específicas para cada área.

En relación a las orientaciones para la evaluación: si bien se proponen aspectos en función de las características específicas del área, sus lógicas disciplinarias o multidisciplinares. El docente encontrará en este apartado, en cada área, aspectos primordiales y/o criterios generales para tener en cuenta a la hora de evaluar. Se pretende facilitar el reconocimiento de las diferentes maneras en que los estudiantes de nivel primario pueden vincularse con la cultura en las escuelas, en sus diversas manifestaciones de apropiación y producción. *A partir de la evaluación como punto nodal y polémico de la didáctica, se fue acordando en una visión, una mirada curricular coherente sobre la evaluación.* Por ello, se concibe a la **evaluación** como un proceso que permite reconocer logros y dificultades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, permite recoger información para que el docente pueda repensar sus intervenciones didácticas, tomar decisiones, reencauzar su práctica, potenciar aquellas propuestas que han permitido la apropiación de aprendizajes significativos, entre otros aspectos.

En síntesis la presente propuesta curricular está organizada y pensada en función de la tarea del docente, de modo, que pueda comenzar su consulta desde sus intereses particulares, y fundamentalmente le permita la toma de decisiones en torno a la enseñanza y a la determinación u orientación de sus prácticas áulicas en contexto.

8. ÁREAS CURRICULARES

Las áreas curriculares se presentan en el siguiente orden:

1. MATEMÁTICA
2. LENGUA⁸⁰
3. CIENCIAS SOCIALES
4. CIENCIAS NATURALES
5. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
6. FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
7. EDUCACIÓN FÍSICA
8. EDUCACIÓN ARTÍSTICA:
 - MÚSICA
 - TEATRO
 - ARTES VISUALES
9. LENGUA EXTRANJERA

Cada área curricular se presenta siguiendo un **esquema general común**, con algunos puntos o aspectos optativos, por tal motivo no están presentes en todos los desarrollos curriculares, tal es el caso por ejemplo de: “Otras Consideraciones” (en la mirada panorámica), y “Síntesis de Contenidos de la Enseñanza” (en la mirada focalizada).

Para mayor comprensión de la estructura curricular se presenta el siguiente cuadro con el **diseño general y común** para todas las áreas:

Al final del diseño curricular se presenta toda la **bibliografía consultada y/o sugerida**, discriminada por campos y áreas.

⁸⁰ cabe destacar que en el área de lengua los propósitos, ejes, contenidos de la enseñanza y aprendizajes esperados. se desarrollaron tanto para el 1º ciclo como para el 2º ciclo de manera exclusivamente narrativo y finaliza con una síntesis presentada en cuadro con los contenidos de la enseñanza

ÁREA

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA”

I-FUNDAMENTACIÓN

II-PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

III-EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

***Otras Consideraciones (optativo)**

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

IV- PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADO (presentados en cuadros) para:

- ✓ 1º CICLO
- ✓ 2º CICLO

***A Modo de Síntesis -Contenidos de la Enseñanza- (optativo, presentado en cuadro)**

V -ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- a- ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS
- b- ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

8.5 ÁREA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA DEL ÁREA”

8.5.1. FUNDAMENTACIÓN

El mundo está marcado por la artificialidad⁸¹, construcción de las sociedades a través del tiempo y las acciones intencionadas de las personas sobre la materia, la energía y la información, que producen una serie de artefactos⁸² y artificios. Se comprende a la actividad tecnológica como una actividad social, que si bien se fundamenta en conocimientos científicos (tanto de las ciencias básicas como de las aplicadas), está guiada por la razón práctica (utiliza conocimientos empíricos). Se relaciona tanto con la ciencia, la técnica, y se comprende dentro de los contextos sociales.

Sin embargo, conviene advertir que la tecnología no debe confundirse con la ciencia (ni resulta abaricable por ella), porque su finalidad es diferente. La ciencia investiga primordialmente la causa de los fenómenos sociales y naturales, en cambio la tecnología proyecta siempre una transformación de la realidad de acuerdo con una finalidad específica (Buch T., 1997). Carl Mitcham (2004) señala que la tecnología puede ser abordada desde cuatro perspectivas básicas: *“como cierto tipo de objetos (los artefactos), como una clase específica de conocimiento (el saber tecnológico), como un conjunto de actividades (resumidas en producir y usar artefactos) y como manifestación de determinada voluntad del ser humano en relación al mundo (tecnología como volición)”* (p. 60). Por lo tanto en esta actividad, todos los medios técnicos o tecnologías y los conocimientos que se utilizan están relacionados con las posibilidades de transformar el entorno material, donde los productos obtenidos generan impactos y efectos sobre las personas, la sociedad y el medio ambiente. Es por ello que se hace necesario analizar y evaluar los aspectos convenientes y los desfavorables de la recreación, selección y utilización de las tecnologías que se aplican y sus resultados. *“Por ello, una de las dimensiones que estructuran el conocimiento tecnológico es la funcionalidad de los objetos en su contexto de aplicación; esta dimensión esencialmente práctica y finalista es exclusiva del saber tecnológico y debe ser incorporada en nuestra educación primaria”* (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014, p. 4) como en toda la escolaridad obligatoria.

⁸¹ Simon, H. (1973) señala que el mundo en que vivimos se puede considerar más un mundo creado por el hombre, es decir, un mundo artificial, que un mundo natural. Emplea el término “artificial” para indicar “algo hecho por el hombre, opuesto a lo natural”.

⁸² Se entiende por artefacto cualquier objeto, elemento u obra que desempeñe alguna función específica, por ejemplo: recuadros de barro, vehículos, maquinaria industrial y otros. Los artefactos son producto de sistemas de necesidades sociales y culturales. Se les emplea generalmente para extender los límites materiales del cuerpo. En dicho sentido, todo aparato es un artefacto, pero no todo artefacto es un aparato. Objetos que no son máquinas también son artefactos, por ejemplo vasos, mesas, ventanas, entre otros.

La Educación Tecnológica se fundamenta como un espacio propio con un determinado “hacer”, con un determinado “saber”, y con un campo de indagación acerca de las relaciones entre lo artificial, el ambiente y las personas, donde interviene la complejidad de múltiples factores de carácter científico, económico, social y político. El mundo está afectado por los distintos “cambios” que se generan a partir de estas relaciones, que alteran positiva o negativamente las situaciones preexistentes. Es por ello que en este contexto toma mayor importancia las consecuencias del uso indiscriminado, sin control de las innovaciones y producciones tecnológicas. Y es aquí en donde surge *“la relevancia de la educación en tecnología desde los primeros años de escolarización y la importancia de la búsqueda de nuevos contextos epistémicos y políticos que permitan la participación responsable en el desarrollo tecnológico”* (Giuliano, G., 2008, p.377).

En la escuela primaria los niños conciben los productos de la acción técnica como el resultado de algo “natural”, independiente de la acción y de las intenciones humanas. En este sentido, la Educación Tecnológica intenta “desnaturalizar” los productos y procesos tecnológicos, de modo tal que esto permita el desarrollo de un pensamiento crítico en relación con ellos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b). Con lo cual el estudiante a lo largo de la escolarización, tal como dice Gustavo Giuliano (2008), *“deba buscar marchar hacia una noción de racionalización fundada en la responsabilidad de la acción técnica – su diseño, implementación y uso – por los contextos humanos y naturales, en oposición a la hegemonía dominante, donde sólo tienen voz los “expertos” y los ciudadanos somos relegados, en el mejor de los casos, al papel de consumidores acríticos”* (p. 375).

La Educación Tecnológica se inicia desde el Nivel Inicial con el propósito de conocer e indagar la realidad cercana y producir conocimiento. En el nivel primario se profundizan, a través de la Alfabetización Tecnológica, con un modo propio de construcción del conocimiento tecnológico permitiendo iniciarse hacia una cultura tecnológica adecuada a la realidad actual y cotidiana del estudiante. Mediante la **alfabetización tecnológica** comienza a comprender las relaciones entre los procesos y los objetos propios del mundo artificial, en su interacción con el mundo social y natural; a la vez que organiza sus ideas sobre el mundo tecnológico construidas a partir de la exploración e interacción con los procesos y objetos artificiales, y la resolución de problemas en contextos sociotécnicos⁸³ (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014). De esta manera se favorece nuevos vínculos de los niños con el medio tecnológico en el que están inmersos, identificando a la tecnología como parte de la cultura. El desafío es transmitir una parte de la cultura, que en este caso es la Cultura Tecnológica.

Es imprescindible formar en una Cultura Tecnológica: (...)“*abarca un amplio espectro que comprende teoría y práctica, conocimientos y habilidades. Por un lado los conocimientos (teóricos y prácticos) relacionados con el espacio construido en el que desarrollamos nuestras actividades y con los objetos que forman parte del mismo, y por el otro las habilidades, el saber hacer, la actitud creativa que nos posibilite no ser espectadores pasivos en este mundo tecnológico en el que vivimos*” (Gay & Ferreras, 2003). Por otra parte, permite desarrollar la sensibilidad que lleva a poner los conocimientos y habilidades al servicio de la sociedad (Quintanilla, M. A, 1998).

⁸³ Los aspectos socio técnicos incluyen los conocimientos implicados; las herramientas, maquinas o instrumentos utilizados; los procedimientos o métodos; la asignación de tareas y los recursos humanos, entre otros. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2009)

El término cultura hace referencia a los patrones integrados de pensamiento y conducta que unen a los miembros de una sociedad. La cultura de pensamiento incluye lenguaje, valores, expectativas y hábitos que operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa de pensar. La educación forma parte de la cultura y cobra importancia la comprensión (Tishman, S., Perkins, D. & Jay, E., 1998).

La comprensión se relaciona con la capacidad de realizar variedad de actividades que estimulan el pensamiento en cuanto a un tema: poder explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, y representar de una manera nueva, aplicando a otras situaciones y poder transferir esos conocimientos a contextos diferentes. La enseñanza está basada en desarrollar las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración, y se ponen de manifiesto en una gran cantidad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social (Perkins & Blythe, 2005).

En Educación Tecnológica las actividades en el aula, o fuera de ella, deben generar conocimientos que son producto de la reflexión sistemática sobre la técnica, es decir, el conocimiento tecnológico se produce a partir del análisis y reflexión sobre la acción técnica. Abel Rodríguez de Fraga (2008) sostiene que *“la construcción del conocimiento tecnológico no se origina en la aplicación de un conocimiento externo y abstracto sobre un territorio más empírico sino que consiste en una redescrición de lo conocido a partir de su comprensión, primero, y de su superación, después”* (p. 6). Esto lleva a caracterizar al conocimiento tecnológico de dos modos: uno, el conocimiento tácito o implícito propio del “hacer” como es el caso de andar en bicicleta, hacer un saque de vóley, cocer un botón a una camisa, en el que se involucran innumerables secuencias de gestos técnicos, y tiene como característica principal que es difícil de comunicar o explicitar. El otro, es el conocimiento explícito que es producto de la formalización sobre los primeros, es decir, que se obtiene a partir de determinadas acciones cognitivas de la persona aplicadas a la reflexión sobre la acción tales como analizar, comprender, expresar en palabras o mediante gráficos, predecir, identificar, entre otras, que permiten hacer explícito lo implícito. De esta manera el conocimiento, puede ser sistematizado, compartido, acumulado, transmitido, por lo tanto, la tarea en el aula es hacer explícitos los conocimientos implícitos. Además de brindar los procedimientos y conocimientos, hay que saber comunicar y representar el conocimiento tácito. Es muy importante poder representar lo que uno tiene en la mente para luego poder comunicarlos oralmente o para comunicarlos a las máquinas bajo la forma de programas. En todos estos casos, es necesario representar o redescibir el conocimiento bajo diferentes formatos para poder comunicarlo o delegarlo.

Esta concepción sobre el modo en que se construye el conocimiento tecnológico influye notablemente en el diseño de las actividades áulicas. Estas actividades, como se dijo anteriormente, están relacionadas con la intervención técnica y necesitan de la participación activa de los estudiantes para analizar procesos, explorar, tomar decisiones en forma estratégica, armar, buscar información en bibliografía o en la nube, programar y diseñar. Necesitan que se haga posible la comprensión y conceptualización de lo actuado a través de identificar, realizar analogías, reconocer funciones, entre otras; para luego propiciar actividades de reflexión que hagan posible la formalización de lo aprendido tales como elaborar textos, realizar diagramas, elaborar una presentación o un video, sacar conclusiones, construir un juicio sobre una situación conflictiva.

Desde esta perspectiva, se debe considerar que la didáctica de la Educación Tecnológica no se configura por la presencia de métodos propios (análisis de productos o proyectos tecnológicos, por

ejemplo), sino por el modo en que el diseño de la enseñanza establece relaciones coherentes con el modo en que se concibe el conocimiento tecnológico (Richar, 2013).

El conocimiento tecnológico promueve un tipo de desarrollo cognitivo relacionado con el pensamiento estratégico, diferente del procesamiento rutinario (más asociado con una técnica o habilidad). Se trata de que los estudiantes se acerquen al conocimiento sobre los procesos tecnológicos, poder comprenderlos, desde el análisis y el diseño, resolviendo problemas prácticos y de este modo, desarrollar su capacidad para planear acciones e iniciarse en los modos de comunicación de la tecnología (Orta Klein, S., 2010).

El conocimiento tecnológico posee su fundamento epistemológico: es el resultado de una secuencia de acciones que llevan a formar un tipo de pensamiento divergente, el cual permite comprender a la realidad y sus problemáticas, dando por resultado una visión sistémica capaz de aportar soluciones alternativas y poder evaluarlas de manera consciente y responsable (Orta Klein, 2010). La propuesta pedagógica intenta ampliar el universo de los estudiantes, que puedan resolver problemas, seleccionando los medios más adecuados y diseñando sus propios productos.

Los saberes que persigue la Educación Tecnológica se relacionan con el “quehacer tecnológico”⁸⁴ que involucran los fenómenos técnicos cercanos dentro del ambiente cotidiano y empírico de los estudiantes. Desde los primeros años de la escolaridad sienten curiosidad y por ello son motivo de interés los fenómenos técnicos. Ellos son el resultado que se obtiene de la acción intencionada y organizada del hombre (acción técnica) sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

Una de las principales finalidades educativas de la enseñanza de la Educación Tecnológica será la de contribuir a una formación democrática que permita a los estudiantes comprender el accionar de las actividades humanas que son responsables de la artificialidad que inciden en la vida de las personas y en el medio natural y social. De estas acciones técnicas, el modo mediante el cual se crean o se modifican, se organizan formando procesos, se delegan en los artefactos funciones a cumplir, se controlan, se utilizan los medios técnicos, se evalúan los resultados obtenidos, se comunican, se relaciona con el contexto en que surgen y se desarrollan, con determinados efectos en el entorno y la vida en sociedad. Para poder configurar un *cuerpo de conocimientos* que permita englobar elementos aparentemente sueltos y comprenderlos, se considera el concepto de sistema, que permite mostrarlos como proyecciones de algo más general (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a).

De esta manera, en la enseñanza de la Educación Tecnológica cobra relevancia el concepto de sistema y son objeto de estudio los sistemas sociotécnicos que procesan materiales, energía o información, mediante operaciones tales como la transformación, el transporte, el almacenamiento y el control; las tecnologías que se aplican para cumplimentar las operaciones del proceso tecnológico y el modo en que se establecen relaciones entre las personas y las máquinas. Es decir, que se estudian las operaciones dentro del proceso tecnológico relacionadas con los insumos (el “qué” del quehacer tecnológico) y luego las tecnologías que organizan el proceso tecnológico (el “cómo” y el “con qué” del quehacer tecnológico).

⁸⁴ Los tres ejes del quehacer tecnológico son: la fiabilidad, la economía y la aceptabilidad (Gay & Ferreras, 2003, p. 11)

Cabe aclarar que la mirada de proceso tecnológico, es más amplia que la de procesos productivos, y está puesta en los procesos sobre los materiales, procesos sobre la energía y procesos sobre la información, donde se analiza las operaciones que son los efectos o cambios que le ocurren a los insumos (Cwi, 2010). Por ello, a partir de analizar a los procesos como conjuntos de operaciones organizados, se incorpora la participación humana y su intención, buscando desplazar el centro de atención de los dispositivos hacia la acción humana, e incorporar otra noción central: la *tecnificación*. Se introduce la dimensión de los cambios o transformaciones en las tecnologías que median en la realización de operaciones, con atención en los cambios en las tareas humanas y los conocimientos requeridos. Si una tecnificación supone una intervención en el “sistema de la tecnología” en alguno de sus tres elementos: artefactos, conocimientos y procedimientos, los otros elementos del sistema se verán modificados. Esto lleva a incorporar la dimensión histórica del cambio técnico. Siendo la característica de la dinámica del campo tecnológico los cambios, casi continuos, esta perspectiva es central. Es una forma de observar los cambios en el trabajo desde su dimensión técnica en su contexto social (Linietsky, 2014).

La concepción sociotécnica de la tecnología es muy importante para una formación en tecnología como parte de la cultura, ya que marca el contexto sociocultural de los contenidos relacionados con los procesos tecnológicos y las tecnologías con las cuales se desarrolla. Se ocupa de pensar la tecnología, con sus conexiones con el resto de los problemas sociales y de las ciencias, incorporando como objeto de conocimiento escolar a la técnica como un aspecto fundamental de la cultura. “*se trata entonces de analizar las diversas interacciones entre los procesos (de producción y de uso), los actores y las tecnologías, puesto que juntos configuran un sistema*” (...) (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014, p. 3).

Se toma como nociones organizadoras: los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo, la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas, las actividades, los procesos y las tecnologías no se presentan aisladas, sino formando conjuntos, redes y sistemas (Rodríguez Fraga, A., 2010).

Esta mirada centrada en los procesos ha reorientado la didáctica de la Educación Tecnológica focalizando los problemas de diseño y análisis en las tecnificaciones, buscando comprender los cambios en las actividades humanas y las lógicas de las tecnificaciones. Cambios no solo en el diseño de los dispositivos, sino también en los procedimientos, el modo de organizarlos y la variación de los conocimientos que dichas tecnificaciones involucran.

La enseñanza de la tecnología en el aula debe proponerles a los estudiantes oportunidades que les permitan ampliar los modos de pensar y actuar propios del quehacer tecnológico, para entender los fenómenos técnicos de la vida cotidiana y actuar en consecuencia de modo eficaz y competente. Como se dijo anteriormente, el modo de construcción del conocimiento tecnológico propuesto condiciona el diseño de las actividades áulicas. Se debe poner en juego un pensamiento de tipo estratégico, tal como lo define Pozo (1994, citado por Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 17), “*donde el desarrollo de las actividades dé la posibilidad de identificar y analizar situaciones de resolución de problemas, proponer y evaluar alternativas de solución, de tomar decisiones creando o seleccionando sus propios procedimientos, diseñando sus propios productos*”.

La comprensión de los problemas sociotécnicos debe iniciarse en la etapa escolar a partir de realizar experiencias elementales con herramientas, instrumentos y materiales, así como realizar montajes y desarmados. Los procedimientos constituyen la base para la posterior comprensión del trabajo de las

máquinas y la producción. *“Se busca que los estudiantes reflexionen sobre sus capacidades para la planificación y el control de sus acciones y sobre el modo de utilizar de manera intencional y deliberada los procedimientos relacionados con la resolución de problemas”*(...) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 6).

Los estudiantes analizan, desde diferentes niveles, formas, estructuras, funciones, funcionamientos, entre otros, y comparan las relaciones entre los diferentes productos (bienes o servicios del entorno); incluye una mirada histórica y la comprensión de los contextos donde surgieron y podrán reconocer los desarrollos tecnológicos y cuáles fueron los cambios y/o continuidades que en ellos ocurrieron. Entenderán que, en general, toda solución técnica (ya sea un artefacto, una técnica o un proceso) ha tenido un antecesor a partir del cual evolucionó o cambió. De esta manera, se podrá observar que la solución de problemas técnicos no es exclusiva del ingenio y la creatividad de algunas personas, sino también del análisis de soluciones propias de determinados problemas y adecuación posterior para aplicarla a la resolución de problemáticas específicas diferentes. Entender la dinámica del “cambio técnico” y los elementos que intervienen, le permitirá a los alumnos obtener propiedades generales a partir de situaciones particulares y de esta manera poder aplicarlas en otros contextos.

Se promueve que los estudiantes entiendan el objetivo que se está buscando y que sean diseñadores de sus propios procesos, donde puedan elegir su propio camino partiendo de comprender los problemas, de lo que puedan diseñar, resolverlos y reflexionar sobre la realidad donde esos procesos se realizan (Orta Klein, 2014).

A lo largo del trayecto didáctico se articulan en la enseñanza y aprendizaje distintos aspectos relacionados entre sí. El estudio de:

- **Técnicas y procesos tecnológicos:** la creación y modificación de técnicas y procesos, la manera en que se controlan, los medios que se emplean, la organización de las mismas y las relaciones con el contexto en que surgen y se desarrollan.
- **Entorno social-cultural:** la tecnología es producto del accionar humano, se plantean situaciones tanto de investigación como de reflexión. Analiza el quehacer tecnológico de una época y una cultura, preguntándose qué se hace, cómo se hace, con qué se hace y por qué se procede así. Persigue la posibilidad de comparar los "modos de hacer las cosas" en su entorno social actual, con los de otras épocas y otras culturas, lo cual, permite reconocer qué cambia, qué permanece inalterado en los procedimientos, y qué podría haber sido en realidad diferente de como es, tanto en relación con los medios utilizados como con los conocimientos necesarios para realizar las tareas.
- **Lenguaje propio:** la tecnología involucra formas de representación y de comunicación, con la intención de volver más eficiente el diseño, el uso de un determinado artefacto o el proceso de producción de algún tipo de producto. Dibujando se interioriza el hacer concreto, se traduce en términos del lenguaje simbólico y esto desarrolla el pensamiento técnico y la imaginación. Acompaña estos procesos, el lenguaje verbal ya que constituye un importante medio para la comprensión y la comunicación de los fenómenos técnicos, expresar la acción y el pensamiento (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a). El uso del lenguaje

particular merece un tratamiento específico que comienza desde pequeños y se va complejizando a través de los ciclos. Las situaciones en las que los estudiantes resuelven tareas de escritura específicas de la área de Tecnología son aquellas que combinan lenguajes verbales y no verbales para comunicar información técnica, es decir tanto dibujos, fotos, maquetas, textos, entre otros.

- **Enfoque sistémico:** la comprensión del mundo se aborda como sistema de un cuerpo de conocimientos que busca englobar elementos aparentemente sueltos y permite mostrarlos como proyecciones de algo más general. El estudio sistémico, en Educación Tecnológica, se puede abordar desde dos grandes aspectos: desde una “visión globalizadora” y con otro sentido, en analizar los fenómenos sociales como los “sistemas técnicos” que procesan materiales, energía o información, mediante operaciones tales como la transformación, el transporte, el almacenamiento, y la regulación y control de cada una de ellas. Los productos de estos procesos son una serie de artefactos, procesos y servicios que conforman el entorno social.
- **Enfoque metodológico:** en la enseñanza de la Tecnología, se pretende el desarrollo de ciertas capacidades generales, a través de la resolución de problemas, vinculadas con la planificación y la ejecución de tareas. Se busca que los estudiantes reflexionen sobre sus capacidades para la planificación y el control de sus acciones sobre el modo de utilizar de manera intencional y deliberada los procedimientos relacionados. En los diversos recorridos didácticos los estudiantes para sus investigaciones, analizan, desde diferentes niveles, los bienes y servicios, los procesos que los generaron, las relaciones entre los diferentes productos, en el entorno inmediato y el pasado, permitiendo llegar a conclusiones y reflexiones para comprender el mundo artificial.

En definitiva, los contenidos de la Educación Tecnológica se organizan en tres Ejes:

- **Los procesos tecnológicos.** Se crean, se modifican y se organizan formando procesos donde los insumos se transforman en productos (Eje N° 1).
- **Los medios técnicos.** Se llevan a cabo empleando medios técnicos, cuyo diseño y evolución configuran los diferentes sistemas tecnológicos. (Eje N° 2).
- **Reflexión sobre la tecnología, como proceso socio cultural: diversidad, cambios y continuidades.** Se relacionan con el contexto en que surgen y se desarrollan e inciden en la vida social de las personas y en su entorno natural. (Eje N° 3).

LA TECNOLOGÍA Y LAS TIC

Es muy común confundir el modo en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se trabajan dentro de la enseñanza en tecnología, y esta situación se debe a la falta de claridad que se ha tenido en años anteriores para definir el campo propio del área, en donde se pueda reconocer qué es lo que se enseña y se aprende en los distintos trayectos de la educación obligatoria. Situación que los NAP de Educación Tecnológica han subsanado, ya que en ellos se puede observar claramente la distribución de los saberes relevantes del área a lo largo de la escolaridad primaria y el modo de abordarlos.

Tal como lo explica Daniel Richar (2013) se puede afirmar que *“Las TIC adquieren un doble sentido para el área; por un lado, se constituyen en objeto de estudio porque se abordan, entre los contenidos, los procesos (eje 1 de los NAP) y las tecnologías de la información y la comunicación (eje 2 de los NAP) como así también la reflexión sobre el cambio, la continuidad y sus implicancias con los procesos sociales (eje 3 de los NAP). Por otra parte, como al resto de las áreas curriculares, su integración en la enseñanza y el aprendizaje nos interpela y nos desafía”* (p.2). Como contenidos se ocupa del desarrollo de las tecnologías asociadas a los procesos de las comunicaciones, las de control, la programación y el cálculo. Jorge Petrosino (1999) las caracteriza de la siguiente manera:

“Las tecnologías de las comunicaciones se refieren a ciertas tecnologías para conseguir que un mensaje que parte de un emisor llegue a un receptor en determinadas condiciones preestablecidas. Las tecnologías de control se relacionan con las operaciones y los medios que permiten aumentar la eficacia técnica y la eficiencia económica, permiten tomar decisiones y transmitir las órdenes de acción correspondientes requeridas para regular el comportamiento de un sistema (puede resultar necesario capturar información del estado actual del sistema como insumo para la toma de esas decisiones). En la programación, la información consiste en una serie de instrucciones que indican qué debe hacerse y ciertos datos necesarios para seguir esas instrucciones. Las tecnologías relacionadas con el cálculo son las que permiten la representación de datos numéricos de modo que puedan ser procesados por máquinas y la realización de ciertas operaciones matemáticas (y/o lógicas) que se llevarán a cabo con esos datos numéricos” (p.5). En cada caso, el insumo “información” es procesado, almacenado, recuperado y transportado con un fin determinado. En el nivel primario se abordan los procesos sobre la información, cuyos contenidos se detallarán en apartados siguientes.

Por otro lado, las TIC como recurso para la enseñanza de la tecnología permite favorecer el desarrollo de competencias propias del conocimiento tecnológico como por ejemplo, la capacidad para resolver problemas técnicos, la capacidad para interpretar, comprender y explicar el fenómeno sociotécnico usando conceptos, teorías y modelos o la capacidad para planificar y gestionar. Además el desarrollo de competencias generales como son las de comprender y producir textos escritos, tomar conciencia de los aprendizajes logrados, desarrollar y ejercer la autonomía, relacionarse y trabajar con otros y ejercer el juicio crítico, entre otras.

El modelo de enseñanza denominado 1 a 1 y el uso de recursos TIC propician condiciones que facilitan el desarrollo de los contenidos y mejoran las comunicaciones y relaciones en contextos distintos a los tradicionales. El modelo 1 a 1 se ubica en un entorno de aprendizaje que antes nunca fue posible, ya que cada estudiante, con su netbook o computadora personal en casa, puede acceder, construir y compartir el conocimiento tanto dentro como fuera del aula. Los recursos TIC, a

través de aplicaciones informáticas, permiten construir presentaciones multimediales, videos, audios, imágenes, líneas de tiempo, diagramas de bloques, diagramas de flujo, historietas, personajes animados, simuladores, documentos compartidos, entre otros. Esta situación modifica radicalmente las condiciones en que se construye el conocimiento y en que se desarrolla el vínculo pedagógico entre el docente y sus estudiantes, con lo cual el rol tradicional del docente también cambia.

Por lo tanto, el uso pedagógico de las TIC involucra razones que no solo tienen relación con aspectos epistemológicos y psicológicos relacionados al contenido, sino fundamentalmente con aspectos didácticos. Con lo cual la integración de las TIC en la enseñanza debería ser el resultado de decisiones que se tomen a la hora de definir qué, para qué y cómo enseñar un determinado contenido. En consecuencia, el docente deberá analizar, reflexionar y aprender los mejores modos posibles de integrar las TIC para enseñar y aprender tecnología en la escuela primaria.

8.5.2. PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde el área de conocimiento de la Educación Tecnológica es necesario que tanto el equipo de supervisión, de directivos, y docentes, motiven desde el inicio de la escuela primaria el interés y entusiasmo por resolver problemas técnicos y favorecer nuevos vínculos con el medio tecnológico en el que están inmersos, valorando el trabajo y los conocimientos científicos/tecnológicos, es indispensable que:

- Contribuyan al desarrollo de la cultura tecnológica que resulta de la comprensión del mundo artificial, desnaturalizar los productos, resultado de las acciones intencionadas de las personas entendiendo la complejidad, el sentido del cambio técnico/tecnológico y el modo que incide en el medio ambiente y el social.
- Promuevan el reconocimiento de las tecnologías que condicionan y dependen de las decisiones políticas y sociales para asumir una actitud comprensiva y crítica frente a la tecnología y las problemáticas económicas, sociales y ambientales ligadas al desarrollo técnico.
- Promuevan la formación de los estudiantes como ciudadanos democráticos, frente a problemas sociales abordables desde la tecnología, para ser capaces de plantear alternativas, y en forma participativa seleccionar la que mejor sirva a la sociedad en su conjunto, al cuidado de los recursos naturales y la equidad entre los seres humanos.
- Brinden situaciones de reflexión para el desarrollo de actitudes de responsabilidad como consumidores conscientes y como futuros trabajadores responsables en un mundo caracterizado, por un ritmo permanente de innovaciones y creciente complejidad, lo cual exige una flexibilidad de pensamiento y de acción.

- Contribuyan al reconocimiento de los cambios, continuidades y coexistencia de la diversidad de tecnologías, que se relacionan en aspectos técnicos y sociales, en distintos contextos y culturas.
- Promuevan la exploración, experimentación y construcción de productos y/o procesos para la resolución creativa de problemas que involucren el diseño y construcción de artefactos, contribuyendo a construir conceptos que puedan transferirse a otros contextos propiciando la confianza en sus posibilidades para resolver situaciones.
- Promuevan el reconocimiento de los productos tecnológicos, objetos y artefactos, de los diferentes contextos en donde se elaboran o construyen a través de procesos que involucran diferentes operaciones técnicas, realizadas con determinadas secuencias, utilizando variada información, con o sin ayuda de medios técnicos, y en los cuales las personas realizamos diferentes tareas con el cuerpo.
- Propicien el estudio de los procesos tecnológicos para comprender el modo en que se organizan en el tiempo y el espacio: las operaciones, recursos, el trabajo de las personas y el uso de los medios de seguridad e higiene.
- Faciliten la comprensión de los procesos tecnológicos y de artefactos a través del análisis identificando las operaciones sobre materiales, energía o información que los constituyen, el modo en que se energizan y controlan reconociendo analogías entre ellos.
- Brinden instancias que posibiliten el conocimiento y uso del vocabulario técnico propio de la Educación Tecnológica permitiendo a los estudiantes construir conceptos e ideas generales.
- Faciliten la comprensión y el empleo de los distintos modos de representación y comunicación del conocimiento técnico, para ser utilizados en la resolución de problemas y realizar una revisión crítica, en relación con los resultados obtenidos.
- Estimulen el uso progresivo de las tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC – para desarrollar habilidades y estrategias de comunicación y de acceso, consulta, procesamiento y almacenaje de la información.
- Potencien el desarrollo de comportamiento solidario, durante el trabajo colaborativo, para aceptar y valorar el intercambio de ideas y el respeto por el pensamiento ajeno.

¿QUÉ SITUACIONES DEBEN DARSE EN EL AULA PARA FAVORECER LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES PARA LOGRAR ESTAS METAS?

Para desarrollar los aprendizajes de la Educación Tecnológica en el nivel primario se requiere de una adecuada organización y secuenciación de contenidos. Se deben potenciar las habilidades y destrezas

individuales, creer en el “aprender a aprender” y reconocer la existencia de ritmos, estilos y estructuras de aprendizaje distintos.

En una postura constructivista, la enseñanza y el aprendizaje deben ser significativos, contextualizados, dialogados, reflexivos y adaptados a las necesidades del sujeto. Esto implica crear en el aula un ambiente participativo de los estudiantes y permitir al docente cuestionarse permanentemente sobre su quehacer educativo. Se prioriza la idea de procesos en los que se genere la innovación de pensamientos y posturas frente a las clases. Se busca alcanzar la comprensión, es decir: (...) *“la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”*(...) (Perkins, 1999, p.70).

Las dimensiones más importantes que estructuran el conocimiento tecnológico son, una dimensión netamente práctica, la **funcionalidad** de los **objetos** en su **contexto de aplicación**; los **procesos tecnológicos** que dan origen a los **productos** y las lógicas que los sustentan, permitiendo a los estudiantes tomar contacto con los **modos de pensar y actuar propios del quehacer tecnológico**, para poder **intervenir** sobre el **medio** y **transformarlo**. En esta situación debe ser capaz de tomar decisiones personales y saber elegir cuales son las más convenientes, las no convenientes, sustentables y a partir de ellas modificar la realidad social y natural en la que vive. También **reflexionar** sobre las **decisiones** que **toman otros** para luego **intervenir o analizarlas**, es decir, se busca que el estudiante adquiera una mirada no solo de **reflexión** sino de intervención en el medio. Estas situaciones llevan a formular algunas preguntas: *“¿Qué hacer en el aula frente a la cantidad de información aparentemente tan diversa? ¿Cómo abordar los variados y cambiantes conocimientos? ¿Cuántas situaciones y casos diferentes hay que estudiar? ¿Con qué nivel de detalle es conveniente estudiarlos? ¿A qué se debería prestar más atención? ¿Cómo se logra construir nociones generales sobre la tecnología a partir del estudio de ciertos casos particulares? ¿Cuáles son esas nociones generales cuya construcción es conveniente alentar?”* (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014, p. 5).

Para encontrar respuestas a estos interrogantes, se mencionan a continuación algunas pautas a tener en cuenta:

- ***Priorizar aquellos conocimientos que, por su grado de generalidad, son representativos de todo un conjunto de situaciones y casos particulares.***

En Educación Tecnología, al igual que en otras áreas, es posible identificar algunas ideas generales que trascienden y engloban diferentes situaciones particulares y que pueden ser tomadas como contenidos de enseñanza. Por ejemplo, los **procesos de fabricación** del pan; las actividades que se pueden plantear: hacer panecillos, luego analizar el **“cómo”** lo hicieron, **comparar distintos modos de hacerlo**, y con otros **procesos similares pero con diferentes resultados**, como son los ladrillos. Esto permite poder construir generalidades, buscando las variantes e invariantes que permitan trascender a los casos particulares, al contexto (lugar y época) y **circunstancias** que lo permitieron, como es el uso del producto final. La finalidad no es “enseñar a hacer pan”, sino *“lo que se espera es que los alumnos puedan plantearse interrogantes y ser capaces de encontrar respuestas acerca de algunas de las relaciones entre la técnica y el modo en que las personas resuelven problemas de la vida cotidiana”* (Ministerio de Educación, 2007a, p. 14). Se estudia el **proceso de la técnica** para **reflexionar** sobre ellas, **experimentar**, **comparar** sus **acciones** con otras **técnicas** o con las de las

máquinas en la producción industrial, identificar su reemplazo por máquinas u otras técnicas nuevas.

No se pretende que los estudiantes en Nivel Primario *“aprendan en la escuela una “topografía del universo completo de las técnicas” ni una historia de los grandes desarrollos tecnológicos. (...) Los propósitos perseguidos trascienden la reproducción de ciertas técnicas significativas o el desarrollo de habilidades motrices” (...)* *“no aprenden lo mismo los estudiantes cuando el docente explica y muestra un determinado procedimiento para que ellos lo reproduzcan, que cuando les propone un determinado producto a elaborar y deja a ellos la tarea de explorar los posibles caminos a seguir” (...)* *La propuesta intenta que los estudiantes puedan resolver problemas, seleccionando los procedimientos adecuados y diseñando sus propios productos”* (Ministerio de Educación, 2007a, p.16).

- **Relaciones de la Tecnología y la Ciencia**

Los conocimientos que aporta la ciencia son necesarios para la invención y el desarrollo de los productos tecnológicos, pero, a su vez, la tecnología es un estímulo para efectuar nuevas investigaciones científicas. En muchas ocasiones, los productos tecnológicos amplían las posibilidades de investigación de la ciencia, con lo cual se incrementa en gran medida el conocimiento de la realidad, como por ejemplo: el microscopio permite aumentar notablemente el conocimiento del mundo imperceptible, la computadora facilita la labor de los científicos al procesar rápidamente una enorme cantidad de datos, entre otros.

Ambos campos del conocimiento participan de métodos diferentes y objetivos diferentes vinculados al quehacer humano, muy ligados entre sí pero substancialmente diferentes: *“la ciencia busca conocer y comprender la naturaleza y los fenómenos a ella asociados, y la tecnología controlar y modificar o por lo menos transformar el entorno que lo rodea. En el primer caso, el mundo es objeto de indagación y en el segundo es la acción”* (Gay & Ferreras, 2003, p.79).

Un aspecto importante que se debe reconocer es la sinergia de la tecnología con la ciencia, es decir, la relación de estimulación y complementación mutua. Comprender las relaciones entre una y otra, permite que la Educación Tecnológica pueda (...) *“ser enseñada como un cuerpo organizado de conocimientos que le son propios, y no sólo como un contexto o una simple aplicación de los contenidos de otras áreas escolares”* (Gay & Ferreras, 2003, p. 24).

Por otro lado, se corre el riesgo de asignar a las Ciencias la formación “teórico-conceptual” de los estudiantes, y para el espacio de Educación Tecnológica tan sólo la formación “práctica”. Esta tendencia errónea responde a la antigua oposición entre trabajo intelectual y trabajo manual, lo cual debe ser superada articulando ambas formaciones en el proceso de enseñanza. La tecnología tiene saberes específicos propios y posee un fuerte componente teórico; en este sentido, no todos los saberes teóricos provienen del campo científico (...) *“la resolución de situaciones problemáticas, el diseño, la modelización y las construcciones son aspectos esenciales de la enseñanza de la Tecnología, que motivan a los alumnos y que permiten comprender, contextualizar e integrar los contenidos de otras áreas tales como las ciencias, la matemática, la lengua y las artes”*. (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Chubut, 2014, p.5).

- **Proponer situaciones cuestionadoras para “desnaturalizar aquello naturalizado”**

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; algo externo a ellos que les es dado o impuesto. Deben entender que es algo **hecho por el hombre, construido con una finalidad**, que tiene una **historia** y que **puede ser modificado para construir un mundo** que sea mejor, de mayor calidad, más habitable.

Se deben proponer actividades motivadoras para cuestionar los modos habituales de percibir y construir realidades. Nuevas preguntas **en relación con los viejos y nuevos objetos de la cultura**. Las ciudades, los edificios, calles, plazas o el campo sembrado se presentan como parte del entorno, y no puede esperarse que los estudiantes se pregunten en forma espontánea si las cosas siempre han sido como ellos las conocen, o si siempre serán así. En este contexto se pueden plantear preguntas tales como: “¿cómo hacen los pobladores para conseguir agua cuando no existen sistemas de distribución domiciliaria?” (...) “¿cómo se cruza el río cuando no hay puentes?”, entre otras. También a través de preguntas proponiendo actividades relacionadas con las “**formas de hacer las cosas**” de **hoy y de ayer** se puede aportar, a lo largo del Ciclo, una mirada diferente a los estudiantes acerca de “*la intervención planificada por las personas para encontrar nuevas o mejores respuestas a ciertas problemáticas y necesidades no resueltas*” (Ministerio de Educación, 2007a, p. 17).

Es necesario abordar contenidos relacionados con los diferentes modos 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*”. Una tarea fundamental es permitir el desarrollo de un pensamiento crítico en relación con ellos. Se podrá formular a los estudiantes preguntas tales como: “¿cómo afectan al medio ambiente los medios de transporte? ¿Por qué se prefieren ciertas técnicas de riego y no otras?” (...). El **análisis** permitirá también encontrar las **diferencias** entre el **trabajo manual** y el **trabajo con máquinas**: “¿siempre es mejor hacer las tareas con máquinas?, ¿Los fideos elaborados y envasados en las fábricas son mejores que los que se hacen en casa?, Y la ropa ¿es mejor lavarla a mano o enviarla a un lavadero?, ¿quién se beneficia con este procedimiento?, ¿quién se perjudica?” (Ministerio de Educación, 2007a, p.15).

Otras situaciones a analizar pueden ser a partir de **productos, similares o distintos**, que cumplen una misma **función para solucionar problemas técnicos**, como son **herramientas y máquinas sencillas, artefactos de uso cotidiano**, como los **electrodomésticos u objetos de la vida diaria**, donde su uso o no, posibilite una mejor calidad de vida, como son los muebles, la vestimenta, el transporte, entre otras necesidades y demandas.

Por otro lado, el uso y **consumo de los objetos y artefactos** están cargados por las preferencias que se van **construyendo culturalmente**. El **análisis reflexivo** ¿por qué se consume?, ¿qué factores inciden en las preferencias? permiten abordar los objetos desde una **mirada social-cultural**. Los objetos están cargados de mensajes, su adquisición muchas veces es motivada por los medios de comunicación masiva, en este sentido, los estudiantes deberían ir tomando conciencia de la responsabilidad de cada uno en la participación en los sistemas de producción económica. Los objetos son portadores de mensajes⁸⁵. Existe un primer nivel: el significado informativo, de su

⁸⁵ Punto de vista semiótico. La semiótica es la ciencia de todos los sistemas de signos. Comprende la semántica (ciencia de la significación), la sintáctica (estudio de las combinaciones de los signos) y la pragmática (estudio del empleo de los signos).

"forma - signo", que está directamente vinculado con la función de aquellos y es a través de ella que se los identifica. Al ver un "sillón" y se pregunta *¿qué es un sillón?* se responde: *"un objeto que sirve para sentarse"*. Dentro de la significación informativa va un paso más allá de la información de lo que el objeto indica, "es confortable". El segundo nivel es el de la significación, está representado por su capacidad para actuar sobre las valoraciones personales o de un grupo de personas. La imagen visual de un auto no solamente informa *"esto es un auto de tal tipo"*, sino que además desencadena otros significados expresivos que connotan sentimientos de agrado, poder, entre otros (Quiroga, B. 2001).

Los **objetos** son **comunicadores de mensajes** y poseen un lenguaje muy rico, informando acerca del tiempo al que pertenecen, del nivel tecnológico y cultural de la sociedad en que se los fabrica, del nivel económico de quienes los usan, de su status social. *"Los objetos son portadores de significados sociales, de una jerarquía de valores, tanto sociales como culturales, y su mensaje se manifiesta en la forma, el color, su ubicación en el espacio, los materiales, entre otros"* (Gay & Ferreras, 2003, p. 215). Los artefactos que rodean el entorno cotidiano, si bien es cierto que facilitan la vida a las personas, lo hacen más confortable, también condicionan y en muchos casos, se puede llegar a ser esclavos de ellos, como por ejemplo: el celular, el automóvil, el televisor, la computadora, entre otros. La producción de bienes y servicios, son el resultado de determinados procesos tecnológicos (tecnología es tanto el proceso como el producto), realizados por los intereses de grupos de personas. En este sentido, surge la necesidad de formar **críticos consumidores conscientes** e inteligentes para poder **discernir y seleccionar los productos** que sean **necesarios** para el mejoramiento de la **calidad de vida y no perjudique el medio ambiente**.

Un importante factor de transmisión de la cultura, son los **medios de comunicación masiva**, el texto escrito sigue siendo el factor principal de transmisión del conocimiento sistematizado, pero frente a los medios de comunicación (audio-visuales), ha perdido un gran espacio como fuente y comunicador de cultura. Las consecuencias de estos hechos son preocupantes, pues la responsabilidad principal recae en quienes toman las decisiones. Los verdaderos responsables son los que manejan estos medios, para esto debemos tratar de generar espacios de **reflexión y análisis** con los estudiantes a fin de construir una **cultura tecnológica** para actuar críticamente, con responsabilidad y poder tomar decisiones que realmente sean beneficiosas. *"La tecnología, por un lado, debe permitirnos vivir mejor, debe ser el artífice de nuestro confort, y por otro lado debe ser una herramienta que nos simplifique la vida, todo esto sin esclavizarnos"* (Gay & Ferreras, 2003, p. 194).

Desde el punto de vista de los **valores**, la construcción de una visión crítica de la tecnología estimula el desarrollo de actitudes dentro de un marco humanista y ecológico. Mediante la alfabetización tecnológica el estudiante comienza a comprender las relaciones entre los procesos y los objetos propios del mundo artificial, en su interacción con el mundo social y natural; organiza sus ideas sobre el mundo tecnológico construidas a partir de la **exploración e interacción** con los **procesos y objetos artificiales**, y la **resolución de problemas en contextos sociotécnicos** (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Chubut, 2014, p.5). Estas estrategias permitirán tomar un enfoque más integral durante los primeros años a partir de la **relación** con los **objetos del entorno cotidiano**, un trabajo con los contenidos que favorezcan el reconocimiento y la exploración del medio tecnológico desarrollando la capacidad de **relacionar las acciones de las personas con productos tecnológicos**, abordar nuevas experiencias para entender el mundo que los rodea haciéndolos creadores, usuarios

y consumidores críticos, informados y éticos (Ministerio de Educación de Tierra del Fuego, Dirección Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular, 2015).

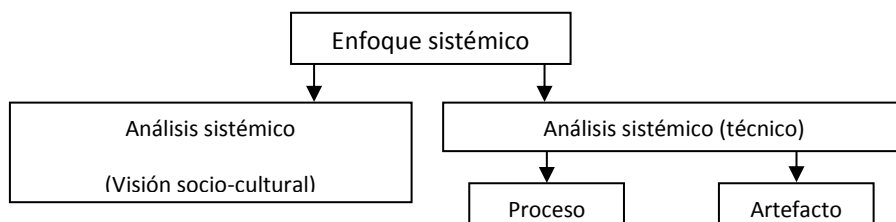
- **La mirada de la tecnología desde un enfoque sistémico**

El enfoque sistémico está basado en la Teoría General de los Sistemas (Bertalanffy, 1986). En principio se puede decir: (...) *“las relaciones e interrelaciones de nuestro mundo no se dan en estratos separados, sino que sus elementos actúan como un todo y no como la suma de los mismos”* (...) *“Un sistema es un conjunto de elementos en interacción organizados entre sí en función de un objetivo, y representa más que la suma de sus componentes”* (p. 5).

Bertalanffy considera que la teoría de los sistemas no es rígida, sino abierta a la investigación. Lo que se entiende por sistema y cómo están plasmados en los distintos niveles del mundo de la observación, no es algo que tenga respuesta evidente. *“Una galaxia, un perro, una célula y un átomo son “sistemas reales”, entidades percibidas en la observación o inferidas de ésta, que existen independientemente del observador”* (Bertalanffy, p. 8). Los *“sistemas conceptuales”* (como la lógica, matemática, música, entre otros) son construcciones simbólicas, *“sistemas abstraídos”*, subclases de sistemas conceptuales correspondientes a la realidad.

Un **ecosistema**, un **sistema social** son conceptos reales, por ejemplo: *“el ecosistema es perturbado por la contaminación, o la sociedad nos pone frente a tantos problemas complejos, si bien no se trata de objetos de percepción u observación directa, son construcciones conceptuales basadas en la realidad”* (...). Con los **objetos** sucede lo mismo, son sencillamente “datos” sensoriales o simples percepciones; contruidos por (...) *“la dinámica gestáltica (no percibimos unidades sino totalidades segregadas de un todo) hasta procesos de aprendizaje de factores culturales y lingüísticos, que determinan en gran medida lo que de hecho vemos o percibimos”* (p. 8). Por ejemplo, una vaca para un argentino posee representaciones mentales como carne de consumo masivo y recurso económico, para un hindú la misma vaca simboliza un ser sagrado. Así, la **distinción entre objetos y sistemas** “reales” dados en la observación en construcciones y sistemas “conceptuales”, es posible mediante un enfoque analítico. Se comprende el aspecto matemático, científico puro y aplicado, pero no es posible evadir los aspectos humanísticos. La teoría general de los sistemas no ha de limitarse a una visión restringida y fraccionaria.

En Educación Tecnológica la mirada se orienta a comprender cómo las **sociedades**, los **artefactos**, cada **proceso** o cada **técnica** forman parte de un cuerpo de conocimientos que busca englobar elementos aparentemente sueltos y mostrarlos como proyecciones de algo más general. Desde la teoría sistémica, se aborda el enfoque sistémico desde dos aspectos:



- a. **Desde un análisis sistémico**, con una visión globalizadora, permite la comprensión de enfocar la **tecnología dentro de los contextos técnico-sociales**, con la intervención de los **conocimientos empíricos y científicos**, en un cierto marco **económico y sociocultural (valores y formas organizativas de la sociedad)**; la adaptación del organismo al medio y la reflexión teórica. “Las **herramientas** no funcionan en un vacío, las hace el hombre y las utiliza el hombre y para que puedan funcionar requieren determinadas circunstancias sociales” (...) “Por lo general se tiene muy poca conciencia de estas **estructuras** que acompañan a las **tecnologías**, hay tendencia a reducir las tecnologías a técnicas” (Gay & Ferreras, 2003). “La **tecnología abarca todos los medios que dispone el hombre para controlar y transformar su entorno físico, así como para convertir los materiales que le ofrece la naturaleza en elementos capaces de satisfacer sus necesidades**” (p 83).

En el concepto de **tecnología** están implícitos aspectos vinculados tanto a la **concepción, fabricación, comercialización y uso de los productos tecnológicos**. Se hace extensivo a los productos tecnológicos (objetos tecnológicos o situaciones tecnológicas), portadores de **dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales**, y el objetivo debería ser mejorar la **calidad de vida de las personas**, atendiendo el **cuidado del medio ambiente**.

Bajo una **mirada sistémica** se analiza y reflexiona acerca de la estrecha **relación entre las personas y la tecnología**, permitiendo la comprensión **del por qué** surgieron las cosas, **cuáles** son las **variantes e invariantes en los procesos y artefactos**, asumiendo un posicionamiento crítico ante el **mundo artificial**.

- b. **Desde un análisis sistémico técnico**, se consideran los **insumos** que procesan los sistemas tecnológicos: **materia, energía e información**; las **operaciones** que se realizan en ellos: **transformación, transporte, almacenamiento, con la regulación y control** en cada una de estas **operaciones**.

Se presenta una matriz como la siguiente, donde las celdas de la primera columna señalan los **insumos procesados**, a través de la realización de las **operaciones** que se especifican en las celdas de la fila superior. A partir de este enfoque se analiza todo **proceso técnico y/o tecnológico** que permiten realizar **tareas y resolver los problemas en cada una de las operaciones**.

	Transformación	Transporte	Almacenamiento
Materia	Operaciones en el procesamiento físico y químico de la materia	Operaciones de transporte y desplazamiento	Operaciones de aprovisionamiento, control de stock y almacenamiento
Energía	Operaciones de transformación y adecuación de energía a los sistemas tecnológicos	Operaciones de transporte y distribución	Operaciones de almacenamiento y/o acumulación de energía
Información	Operaciones de codificación,	Operaciones de transformación y	Operaciones de almacenamiento de la

	decodificación, registro, cuantificación, composición, entre otros, de la información	distribución de la información. (telecomunicación, redes, correo, teléfono, prensa, entre otros)	información (Bibliotecas, bases de datos, memorias, Cds, cintas magnéticas, Internet, entre otros)

Esta matriz, al ser **contextualizada** en un cierto **tiempo y lugar**, permite que las celdas internas se resuelvan de distinta manera de acuerdo al **contexto socio histórico-político del sistema** considerado (Gay & Ferreras, 2003).

Si se **analizan procesos**, se tienen en cuenta cada **operación (qué entra, qué sale y qué sucede** en cada una de ellas); para **analizar un artefacto** se considera los **análisis estructurales y funcionales (qué entra, qué sale y qué sucede** en cada parte – bloques funcionales) y permite comprender el **funcionamiento** de los mismos. En ambos casos, este tipo de análisis permite pasar del estudio de las cosas como “**caja negra**”⁸⁶, donde solo se posee información correspondiente a sus entradas y sus salidas, sin observar qué sucede en cada momento del proceso, y en el interior de los bloques, es lo *no conocido*, lo *no accesible* (Serafini, G. & Cwi, M. , 1999).

- ***Proponer situaciones de trabajo a través de la resolución de problemas de: análisis, diseño, modelización y construcciones.***

Las metodologías se refieren principalmente a la resolución de problemas técnicos, situaciones donde los niños en un **proceso de complejidad creciente** van enfocando aspectos significativos de las **necesidades** más importantes **del hombre: vivienda, alimentación, vestimenta, transporte, comunicación e información (impresos, medios audiovisuales, entre otros) y organización social (organización del trabajo, educación, capacitación, salud, entre otros)**, y cómo estos a su vez se ven influidos por **los intereses de grupos de personas**. Estas problemáticas serán abordadas desde situaciones cercanas a los niños, con un criterio de lo más cercano a lo más lejano. Serán simulaciones que los estudiantes recrearan según sus posibilidades.

La **metodología general de resolución de problemas** es un método que permite no solamente **resolver un problema** puntual (lo cual hace a su propia eficiencia) sino que también deberá ser vista como una estrategia explícita que permite **crear, adquirir y transferir nuevos conocimientos** (IIPE-Unesco, 2000).

¿Qué se considera “problema” desde la Educación Tecnológica?, ¿cuál es la diferencia entre resoluciones de problemas o situaciones problemáticas? No es lo mismo problematizar un resultado ya conocido, que un **problema tecnológico**, que identifica, reúne y relaciona las variables que hacen a un problema cuya solución se está buscando. Por resolución de situaciones problemáticas en

⁸⁶ En teoría de sistemas y física, se denomina caja negra a aquel elemento que es estudiado desde el punto de vista de las entradas que recibe y las salidas o respuestas que produce, sin tener en cuenta su funcionamiento interno. Una caja negra interesa su forma de interactuar con el medio que le rodea, entendiendo qué es lo que hace, pero sin dar importancia a cómo lo hace. Deben estar muy bien definidas sus entradas y salidas, es decir, su interfaz; en cambio, no se precisa definir ni conocer los detalles internos de su funcionamiento.

Educación Tecnológica se refiere al proceso de análisis de una situación y de selección de una vía de acción que genere los medios necesarios para intervenir logrando un resultado aceptable.

No existe un único método de **resolución de problemas**, existen numerosas variaciones y con distintos grados de complejidad y aplicación en relación a las características de la necesidad generadora y del contexto social, espacial y temporal donde va a ser aplicado.

En términos generales la metodología consiste, en **formular el problema, buscar las causas** o antecedentes, **plantear objetivos, proponer soluciones, diseñarlas, planificar las acciones, realizar los modelos o ejecutar la propuesta** que **mejor cumpla con los requerimientos, evaluar los resultados**. Los estudiantes presentarán la solución, detalle de la misma y explicación del proceso que se siguió, con los aspectos negativos y virtudes del mismo. A partir de los términos en que está planteada la situación o las variables que entran en juego, la complejidad de los pasos a seguir, serán decisiones metodológicas que tomará el docente. No es la enseñanza de los *pasos del proyecto*, sino la aplicación práctica de la metodología como estrategia docente. En el proyecto tecnológico se debe recorrer todo un camino, en cambio considerar la resolución de problema en su esencia, puede tomar solamente algunas instancias para abordar los contenidos, como por ejemplo, plantear un problema y concluir las actividades en la etapa del diseño, sin llegar a la construcción del objeto (si se tratara de ese tipo de problema). El “hacer” para “aprender”, desarrolla las capacidades psicomotrices, a través de diferentes procedimientos, tanto manuales como mentales de análisis y reflexión llega a la comprensión conceptual-teórica.

Se puede generalizar los tipos de problema en:

a) Problemas de síntesis o de diseño: se debe diseñar y construir un sistema técnico o artefacto que responda a un determinado requerimiento.

b) Problemas de análisis: se parte de un sistema técnico o artefacto y se analiza sistemáticamente su forma, estructura, función, relación con el entorno, mirada histórica, entre otros, según los contenidos a abordar.

a) **Problemas de síntesis o de diseño:** se pone en juego el pensamiento estratégico, esto es: **toma de decisiones, planificación, organización, gestión y realización** de “proyectos”⁸⁷. Se estimula la disposición para **intercambiar ideas, acordar, respetar reglas y procedimientos**, como la **valoración de normas de seguridad, orden y mantenimiento de los lugares de trabajo** (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo Chubut, 2014).

Las actividades de **diseño de objetos** son otras de las propuestas relevantes en Educación Tecnológica. Se debe hacer pensar a los chicos acerca de las **características de los objetos** que cotidianamente utilizan. Los objetos son “**diseñados**”, alguien pensó en su **forma** y en las **características de los materiales** con que se **fabricaron las partes**. Se debe hacer hincapié en que la **forma** y el **material** utilizado en la **fabricación del objeto se relacionan** con la **función** que debe **cumplir** o con su **uso**. Se promueve “*la comprensión de ciertas dependencias entre la forma de los artefactos y la función que estos deben cumplir, analizando las relaciones entre*”

⁸⁷ Se menciona “proyecto” para hacer referencia a una situación de resolución de problema, no la enseñanza de los pasos o etapas.

finalidad, propiedades, forma y los procedimientos de fabricación” (Ministerio de Educación, 2007, p.18).

- b) **Problemas de análisis:** se tratan de interrogantes que surgen del docente o de los estudiantes y centra el interés en algunos aspectos específicos, ya sea de un sistema técnico o artefacto, y se analiza: **forma**, sus **partes** que lo **conforman**, la **función de cada una**, el **funcionamiento** en su **conjunto**, la **relación con el entorno** (de **uso** o con otros **artefactos o técnicas**), se **mira históricamente**, entre otros, según los contenidos a abordar.

Ambos tipos de problemas: diseño y análisis, se encuentran relacionados entre sí, ya que para avanzar en los problemas de diseño, se utilizan diferentes niveles de análisis, según sea las temáticas y viceversa.

Resolver problemas en Educación Tecnológica implica un proceso de comunicación y exteriorización de las ideas y el pensamiento. Esto es fundamental para el desarrollo de los aprendizajes y saberes. **La Tecnología posee un lenguaje propio** y debe ser utilizado desde muy pequeños, los **dibujos, croquis, bocetos**, la representación a través de modelos tridimensionales como **maquetas y prototipos**, es un paso esencial para la abstracción, de lo concreto a las representaciones simbólicas, como son los gráficos, en sus modalidades, como **tablas de doble entrada, diagramas de bloque, de flujo**, entre otros. A través de ellos, se desarrollarán instrumentos de comunicación para las ideas y conceptos. Estas situaciones son un acercamiento a los **modos de información técnica**, propios de la tecnología, un camino que en sucesivos pasos lo aproximan a las normas y protocolos del dibujo técnico.

El **dibujo**, además permite expresar de otra manera aquellos saberes que no pueden o no saben cómo manifestar con palabras, que en un principio, son “saberes previos” y en un proceso de construcción llegan a “saberes nuevos”. A través del dibujo se posibilita la comunicación de los conceptos. Es un proceso que permite la exteriorización del pensamiento, complementado con la reflexión y el análisis (Mas, A., 2015).

- **Construir “ideas básicas” para conceptualizar lo trabajado en las actividades áulicas.**

Otro aspecto muy importante es que en las clases de Educación Tecnológica, como debe suceder en otras áreas, hay que considerar la conceptualización de las actividades desarrolladas en clase, es decir las conclusiones o cierres. Se corre el riesgo, debido a las características propias de la enseñanza de la tecnología como son: **construcciones, análisis de tareas y objetos, artefactos, máquinas**, entre otros, que se “vacíe” de contenidos a las actividades y se quede solamente en el “hacer”. El estudio de una materia debe estar orientado a proporcionar un entendimiento básico de los principios que la fundamentan. Es por ello que la construcción de ideas básicas es fundamental, ya sea al finalizar la clase, como conclusión de la misma, o en la clase siguiente recordando lo realizado.

Las ideas básicas, elegidas cuidadosamente, representan la comprensión sobre una materia o una especialidad. Es algo que todo estudiante puede aprender en diferentes niveles de profundidad. Al determinarlas surge la necesidad de seleccionar los conceptos y hechos específicos necesarios para su comprensión. De esta forma, al reducir la extensión de los contenidos, la enseñanza puede centrarse en el desarrollo de la comprensión clara y precisa de las ideas básicas, crear las relaciones

apropiadas y aplicar lo aprendido en otros contextos. Esto permite desarrollar las ideas fundamentales de cada área, ya que todo conocimiento es siempre la respuesta a una pregunta, sin cuya comprensión difícilmente puede resultar significativo. Las preguntas clave representan conceptos o proposiciones que se explicarán por la presentación de nuevos conocimientos. Por ello deben tener un significado implícito para los estudiantes y deben relacionarse con los conceptos que ya están presentes en su estructura cognitiva (Bruner, 1972).

Un ejemplo de idea básica para una actividad de **análisis sobre el uso de los materiales**, como por ejemplo: las telas, para la **elaboración de vestimenta** podría ser: **“la elección de los materiales para la fabricación de la vestimenta se realiza de acuerdo al uso que se vaya a destinar y los medios disponibles para la producción”**. Las actividades previas a estas conclusiones, podrían ser la realización de vestuarios para títeres, y representar una función acerca de los oficios. De este modo, la clase tiene un sentido es lo “aprendido”. Cuando no se concluye con reflexiones y construcción de ideas básicas las clases quedan en el solo “hacer”. Es común que los estudiantes recuerden de tecnología, en este caso que “hicieron los títeres” o “la maqueta”, pero no recuerden “qué aprendieron de ello”.

- ***Reforzamiento de lo enseñado para lograr una conceptualización adecuada.***

La educación es un proceso que amplifica y ensancha las capacidades del sujeto a través de la transferencia de los elementos de la cultura y debe facilitar la adquisición de sistemas de codificación que tengan aplicación más allá de la situación en la que lo aprendieron. Un contenido enseñado, no significa aprendido, es por ello que plantear los mismos contenidos en otra situación permite reforzar y poder trasladarlos a otros contextos. El desarrollo cognitivo es entendido no como una progresión ineludible sino como resultado de los procesos de interacción guiada (Bruner, 1972). Por lo tanto, se debe ofrecer a los estudiantes situaciones de aprendizaje donde la interacción guiada permita el refuerzo de las ideas básicas propuestas. Un ejemplo, para el caso que se planteó anteriormente, sería el de destinar **actividades de diseño y construcción donde la elección del material** sea el eje de la actividad. La conceptualización se realiza en el pasaje inicial de la “idea previa” (saber cotidiano, no siempre acertado) a la “idea básica” (trasposición didáctica del saber científico).

En síntesis, *“para enseñar y aprender en la Educación Tecnológica se debe permitir el desarrollo de capacidades que se puedan aplicar a situaciones nuevas y cambiantes, aumentando la habilidad de los sujetos para resolver problemas en la vida cotidiana, a fin de lograr mejores niveles de realización personal y social”* (Diseño Curricular Provincial Primaria. Chubut, p.5).

- ***Proponer instancias de evaluación formativa donde cobre sentido pedagógico la retroalimentación.***

Si bien las instancias de evaluación pueden ser de distintos tipos, se sugiere ofrecer instancias de evaluación que les permita a los estudiantes aprender del mismo modo en que lo vienen haciendo o corregir determinados aprendizajes para mejorarlos. Pensando de esta manera, la retroalimentación adquiere un profundo sentido pedagógico.

Anijovich (2010) dice que la retroalimentación, es decir, la devolución que realiza un otro (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo) sobre las propias producciones es básicamente un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza. Representa una estrategia clave para lograr que la evaluación sea una herramienta que potencie el aprendizaje y logre una enseñanza poderosa. Un aspecto fundamental es saber reconocer el momento para realizarla (cuando es la devolución u opinión del docente) o solicitarla (cuando se genera a partir de la puesta en común y debate entre los estudiantes) ya que estas situaciones tienen distinta finalidad. La primera es una devolución del docente relacionada con los resultados alcanzados y sugerencias de un determinado trabajo, mientras que la segunda puede perseguir una revisión de lo actuado y análisis de los productos obtenidos.

Definir el sentido que se le atribuye a las devoluciones permite orientar los resultados, ya que se produce la dicotomía de pensar si se debe revisar lo aprendido o proyectar nuevos aprendizajes. Por lo tanto hay que considerar los efectos producidos en los estudiantes en la retroalimentación, lo cual permitirá diseñar actividades donde se soliciten entregar la tarea con las modificaciones indicadas o diseñar un plan de mejora para los próximos trabajos, según sea el caso.

Anijovich advierte que *“es importante tener presente que el estudiante no siempre va a producir una acción espontánea de revisión y/o mejora por el solo hecho de haber recibido una retroalimentación”* (p. 135). Por lo tanto resulta necesario que estas instancias sean continuas y frecuentes dentro del proceso de enseñanza, de manera tal que los estudiantes aprendan y en consecuencia los docentes la enseñen. Para tal fin, se sugiere realizar correcciones colectivas, con todos los estudiantes, de trabajos de años anteriores produciendo un debate que permita reconocer los criterios utilizados y los niveles de responsabilidad de docentes y estudiantes. Por lo tanto, la retroalimentación deberá ser una actividad continua, recurrente, programada que posibilite revalorizar el trabajo colaborativo y la concientización, para contribuir a la mejora de los aprendizajes y revisión del propio proceso cognitivo del estudiante.

Un punto aparte, y no por ello menos interesante, es la **mediación que las TIC** le ofrecen a las instancias de retroalimentación. Estos **recursos pedagógicos** abren las puertas a otros contextos y herramientas de aprendizajes que potencian el **trabajo colaborativo** y la **retroalimentación**, posicionando al docente y a los estudiantes en lugares totalmente distintos a los tradicionales. Ofrecen mayores oportunidades para una participación democrática, los blogs, los correos electrónicos, las redes sociales, los foros virtuales, los documentos colaborativos en línea, entre otros son herramientas en las que se pueden comenzar a debatir, opinar y peticionar fuera de la clase presencial, es decir en escenarios en donde el tiempo y el espacio son totalmente desestructurados. Estas mediaciones, como señala Martín Barbero (1999), *“dejan de ser instrumentales para espesarse, densificarse y convertirse en estructurales: la tecnología remite hoy no a unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y comprensión de nuestro mundo y, por lo tanto, a nuevas maneras de construirnos como sujetos, es decir, nuevas sensibilidades y subjetividades”* (p. 24). Es aquí en donde surge el debate sobre el modo en que se construye conocimiento a partir de las mediaciones tecnológicas.

Las **nuevas tecnologías** favorecen la inclusión y la evaluación formativa, en términos de Perrenoud (2008) (...) *“se constituye en una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades”* (p. 154) ya que ofrecen espacios de comunicación particulares e íntimos que permiten una apertura del estudiante lejos de las inhibiciones y prejuicios. También permiten una

retroalimentación diferida, que al ser una comunicación mediada por el lenguaje (verbal y no verbal) lleva a un mayor nivel de análisis y reflexión. Es decir que el estudiante no puede limitarse a decir “no entiendo” como lo hace en el aula, sino que necesita plantear/escribir claramente la duda para poder hacerla comunicable y entendible por el que la leerá. Estos recursos permiten tener una retroalimentación simple, en términos de escritura, e intensamente continua, pues hay espacios virtuales de aprendizajes como son las plataformas educativas (tales como moodle, e-ducative) que registran el historial de las participaciones de los estudiantes y el docente. Esta situación es muy favorable, ya que permite retomar o hacer referencia a determinados comentarios, indicaciones del docente, entre otros, y asegura una revisión y continuidad a lo largo del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el Segundo ciclo de la Educación Primaria, son recursos (si se cuentan con ellos) que posibilitan el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje.

Los recursos TIC ofrecen una gran cantidad de información que puede ser usada por el docente para detectar dificultades, problemas conceptuales, controversias, entre otros; como también poder hacer un seguimiento de los estudiantes para valorar la participación y colaboración mediante la opinión en los trabajos de sus pares. Ofrecen oportunidades para mejorar notablemente las instancias de retroalimentación, y de esta manera beneficiar los aprendizajes y el proceso cognitivo de los alumnos. Pero cabe aclarar que esta situación solo puede ser realizable si el docente además de las habilidades técnicas necesarias para un manejo adecuado de los recursos TIC, tiene o adquiere otras habilidades, que tiendan a potenciar la formación de ciudadanía y verdaderas prácticas de inclusión social. *“Estas mediaciones, como señala Martín-Barbero (1999) dejan de ser instrumentales para espesarse, densificarse y convertirse en estructurales: la tecnología remite hoy no a unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y comprensión del mundo y, por lo tanto, a nuevas maneras de construcción como sujetos, es decir, nuevas sensibilidades y subjetividades”* (Roldan, P., 2014, parr. 5).

8.5.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Los contenidos de la Educación Tecnológica se organizan en tres Ejes de manera de estudiar el modo en que las acciones tecnológicas:

- **Eje N° 1. Los procesos tecnológicos:** se crean, se modifican y se organizan formando procesos donde los insumos se transforman en productos.
- **Eje N° 2. Los medios técnicos:** se llevan a cabo empleando medios técnicos, cuyo diseño y evolución configuran los diferentes sistemas tecnológicos.
- **Eje N° 3. Reflexión sobre la tecnología, como proceso socio cultural: diversidad, cambios y continuidades:** se relacionan con el contexto en que surgen y se desarrollan e inciden en la vida social de las personas y en su entorno natural.

EJE N° 1: LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS

Se entienden los **procesos tecnológicos** como “el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno artificial”, más abarcativo que la mirada de “los **procesos productivos**” (Cwi, M. 2010), “*ya que incluye los **servicios** (de los **insumos materiales** o la **energía**) como los **procesos de comunicación**, de **organización** y de **gestión** (de la información)*” (Orta Klein, S., 2010, p. 2).

Cobra importancia el concepto de “**operación**”, considerado como aquello que permite **transformar** un estado de **situación** en otro (por ejemplo, la posición de un objeto, la forma de un material, entre otros).

La operación en un proceso tecnológico “es 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” (Orta Klein, 2010, p. 3). Cuando se **analizan y comparan** diversos **procesos de producción** de alimentos, puede reconocerse que, mediante un conjunto acotado de **operaciones** (**mezclar, moldear, calentar, enfriar, separar**, entre otras), se obtiene un número casi ilimitado de productos alimenticios (Cwi, M., 2010).

La enseñanza puede orientarse a que los estudiantes **reconozcan** que estas **operaciones** se **seleccionan y combinan** de acuerdo a las características de los ingredientes o materiales empleados como **insumos** (harina, carne, agua, entre otros) y **los productos** que se desean **obtener** (caramelos, hamburguesas, fideos, entre otros).

La comprensión de los ejemplos y casos particulares no constituyen el contenido a enseñar, por ejemplo: los procesos de producción de alimentos conviven con procesos de muy diferente tipo, como por ejemplo, una fábrica de fideos y una de mangueras. Son situaciones sobre las cuales el docente debe inferir y contribuir para que los estudiantes puedan construir generalizaciones. El **análisis** basado en **operaciones de los procesos** permite **reconocer aspectos comunes** no solo entre los de un mismo tipo, sino también entre **procesos diferentes**. También se incluye a los procesos relacionados con los servicios, como por ejemplo: una empresa de correo postal y una que ofrece entrega de comidas a domicilio.

Para aumentar el nivel de generalización, pueden reconocer que las mismas **operaciones** representan, también, formas más primitivas o similares en otros contextos de realizar las tareas. Es aquí donde se pueden **analizar los cambios y continuidades técnicas en algunas operaciones**, como por ejemplo: reconocer el transporte y el empaquetado que aparecen en las grandes fábricas, que no están presentes en los procesos artesanales. El modo de mirar propuesto, presta atención a **las transformaciones** que se producen sobre los **materiales**, sin tomar en cuenta los **medios** que se utilizan para ello. Esto contribuye a la posibilidad de reconocer ciertos elementos que permanecen estables, ciertos **invariantes comunes entre procesos diferentes**, como por ejemplo: el pan

elaborado en diferentes contextos de producción y a lo largo del tiempo, la técnica del horneado siempre estuvo, está y estará asociada a una determinada **energía calórica**, cierta temperatura y tiempo; o considerar que la técnica del amasado siempre fue, es y será una **operación** en la que la **mezcla** de levadura, harina, agua y aire debe producir una **nueva sustancia con ciertas propiedades**, como son, ser **blanda, flexible y homogénea** (Serafini, G. & Cwi, M., 1999). La misma mirada permitirá también **reconocer invariantes entre procesos correspondientes a productos diferentes**, como por ejemplo: el caso del pan y el ladrillo, pueden reconocerse un **conjunto de operaciones básicas** que son en común: **mezclar, amasar, molder y hornear** (Ministerio de Educación, 2007b).

Para realizar los **análisis** el docente debe iniciar a los niños en el **uso de algunos modos de representación** significativos para el área. En relación con los **procesos tecnológicos**, existen diferentes tipos de **diagramas (de bloque, de flujo, entre otros)** dependiendo de aquellos aspectos de un proceso que sea de interés poner de relevancia. Algunos de ellos se encuentran normalizados y son de uso profesional (**gráficos de Gantt, tablas de procesos**, entre otros). De igual modo, se encuentran aquellos que sin responder a una norma específica, poseen el enorme valor didáctico de iniciar a los estudiantes en los aprendizajes vinculados con **la representación, la organización y la comunicación de la información técnica** (Cwi, M., 2010).

No obstante, hay que tener en cuenta, que en estos niveles de la escolaridad no se busca que los estudiantes desarrollen capacidades vinculadas con el dominio acabado de las **normas y los procedimientos de trabajo técnicos** propios del campo profesional, se utilizan como instrumentos lógicos formativos⁸⁸. *“El complejo de capacidades que se busca desarrollar (en síntesis: capacidad de percepción, de definir problemas, de análisis y de síntesis, de relación entre datos, de producción/comunicación en lenguajes específicos) están orientadas al desarrollo de observaciones lógicas”* (Gay & Ferreras, 2003).

EJE Nº 2: los medios técnicos

Se centra en el **cómo y con qué** “se hacen las cosas”. Es la **dimensión** más “**artefactual**” del conocimiento tecnológico.

El término “herramienta”, según los NAP (Primer Ciclo, 2007) se toma: *“en sentido amplio, incluyendo no solo a las herramientas de trabajo sino a un conjunto más abarcativo de artefactos (recipientes, elementos de escritura, utensilios de cocina, instrumentos, entre otros)”*.

⁸⁸ Los instrumentos lógicos formativos permiten superar la dimensión de escuchar y de almacenar información, para arribar a un proceso de capacidades mentales lógicas y al mismo tiempo operativas. Estimula la comprensión de lo que se hace, y da origen al desarrollo de estructuras cognitivas permanentes. Estos instrumentos están determinados por el conocimiento y la formalización de operaciones que realiza la mente cuando decodifica, elabora y sistematiza signos, datos, informaciones que llegan del ambiente externo a través de los canales sensoriales. (Gay & Ferreras, 2003)

Abarca las **herramientas, máquinas y dispositivos en general** (en el taller, fábricas, en la vida cotidiana), desde una visión un tanto más abarcativa que incluye no solo al artefacto sino **también a la persona y los conocimientos que pone en juego, al propio cuerpo, utiliza gestos y es soporte de las acciones técnicas.**

Se propone reconocer el tipo de **técnica que se utiliza al trabajar sobre los materiales**, prestando atención a las **características** de los mismos cuando se **transforman**, el **tipo de herramienta o medio técnico utilizado** y el **rol de las personas que intervienen**. En las actividades se secuencian, **analizando las operaciones**, ya sea **de la misma actividad o de otras**, por ejemplo: dar forma a una masa cuando se elaboran galletitas. Es importante evitar una mirada fragmentada, aislada e inconexa de los artefactos.

También está la posibilidad de **analizar la misma operación en otro proceso diferente** (por ejemplo: dar forma a un metal cuando se fabrican monedas) permitirá poner en evidencia las **diferencias y similitudes de las técnicas** (artefactos, conocimientos y procedimientos) en función de las características de los materiales a transformar, la energía que se utiliza y los productos a obtener. *“Desde este enfoque podrá verse cómo, **ante un cambio en un artefacto** (una nueva herramienta, una mejora en una máquina, un nuevo material, por ejemplo), **se suelen modificar también los procedimientos y los conocimientos necesarios de las personas que trabajan con él**”* (Cwi, M., 2010, p.10).

Este eje, como el anterior, se articula con el tercer eje, es decir los aspectos sociales y culturales. Partiendo de los **procesos**, puede reconocerse cómo el **tipo de técnica o de tecnología (mezclar a mano, con mezcladora mecánica o con mezcladora automática)**, depende de los conocimientos y recursos disponibles en cada momento y lugar, así como también el **tipo de producción, casera, artesanal o industrial**. Puede reconocerse, además, motivaciones técnicas, económicas o políticas, que determinan el criterio para asignar una u otra tecnología a una determinada operación.

EJE N° 3: REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.

Se pretende colaborar en la comprensión de la tecnología como procesos sociales, contextualizados, diversos y cambiantes pero con continuidades. Posee una perspectiva histórica, una mirada social y tiene en cuenta las relaciones con los factores ambientales. Se intenta evitar una perspectiva de la tecnología como un proceso autónomo e independiente de los procesos sociales, sino 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** (Cwi, M., 2010). *“Se trata de que los estudiantes 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**”* (Orta Klein, 2010, p.3).

Se promueve el desarrollo de capacidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Se **analizan los sistemas económicos y el consumo**, el **cómo** y el **por qué** se eligen los productos que se adquieren o desechan, el **cómo** ha modificado la vida de las persona, sus aspectos positivos y negativos. Se trata

de encontrar modelos explicativos acerca de cómo son, cómo se crean, cómo se producen y cómo se utilizan los objetos del entorno creado por el hombre y tomando conciencia con relación a las consecuencias de los procesos tecnológicos que ponen en riesgo al ambiente y a la humanidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007a).

Se plantean situaciones tanto de investigación como de reflexión. Se analiza el **quehacer tecnológico** de una **época** y una **cultura**, preguntándose **qué se hace, cómo se hace, con qué se hace y por qué se procede así**. Permite reconocer **qué cambia, qué permanece** inalterado en los procedimientos, y **qué podría haber sido** en realidad diferente de como es, tanto en **relación con los medios utilizados** como con los **conocimientos necesarios para realizar las tareas**.

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. *“El análisis crítico permitirá también analizar, por ejemplo, las **diferencias** entre el **trabajo manual** y el **trabajo con máquinas**”* (Ministerio de Educación, 2007b, p. 16).

Son importantes igualmente las **reflexiones sobre el uso, consumo de los objetos y artefactos**. Están cargados por las preferencias que se van construyendo culturalmente. Preguntas tales: *¿por qué se consume? ¿qué factores inciden en las preferencias?, ¿cómo se reemplazaría un producto si no existiera?*, entre otras, **se analizan los objetos desde una mirada social-cultural**. Los objetos están cargados de mensajes, construcciones sociales a través de diferentes contextos socio-económicos. En algunas circunstancias, **las necesidades y demandas de las personas son el resultado de la influencia de los medios de comunicación masiva**. En la sociedad actual de imagen y sonido, los estudiantes deberían ir tomando conciencia de la responsabilidad de cada uno en la participación en los **sistemas de producción económica y el consumo**, también como parte de la cultura tecnológica.

OTRAS CONSIDERACIONES

En la enseñanza de la Educación Tecnológica pueden reconocerse conocimientos tecnológicos tales como: el **almacenamiento**, el **transporte** y la **transformación** sobre los **insumos materiales**, la **energía** o la **información**; el **modo** en que **estas operaciones se crean** o se **modifican**, la manera en que se **controlan**, los **medios técnicos** que se **emplean**, la **organización** de estas **formando procesos** y las **relaciones con el contexto** en que **surgen** y se **desarrollan**. Cobra relevancia el concepto de sistema: son **objeto de estudio** los **sistemas técnicos que procesan materiales, energía o información** y es **sistémica** también la mirada sobre las **tecnologías** y sobre el **modo** en que se establecen **relaciones entre las personas y las máquinas** (Cwi, M., 2010).

A pesar que se realiza la descripción de los tres ejes cada uno por separado, estos se articulan, *“es posible **construir el análisis de un artefacto, en relación con la operación que realiza y con el contexto en que se utiliza, comparándolo además con otros artefactos que pueden emplearse para los mismos fines**”* (Cwi, M., 2010, p.11).

Esta mirada a la Tecnología se posibilita gracias al **enfoque sistémico**. Este permite buscar similitudes de estructura y de propiedad, así como fenómenos comunes que ocurren en sistemas de diferentes áreas, se busca aumentar el nivel de generalidades de las leyes que se aplican a campos estrechos de experimentación.

El **enfoque sistémico** busca generalizaciones que se refieren a la forma en que están organizados los sistemas, a los medios por los cuales los sistemas reciben, almacenan, procesan y recuperan información, y a la forma en que funcionan; es decir, la forma en que se comportan, responden y se adaptan ante diferentes entradas del medio (Heredia, 1985 citado por Gay & Ferreras, 2003).

La posibilidad de enseñar y aprender Tecnología en la escuela, es todo un desafío que cada uno enfrenta desde los roles de docentes, asesores, y directivos en cómo llegar a los niños y brindar las condiciones para la construcción de los saberes tecnológicos. Se espera generar en los estudiantes una actitud de interés y participación en el quehacer del mundo artificial. Desde un **enfoque cultural**, como una área de formación general, debe ser útil para todos los ciudadanos, y facilitar la adquisición de las competencias que permiten una real apropiación del medio (Gay & Ferreras, 2003).

La enseñanza de la tecnología hasta hace poco tiempo, no estaba unificada, a partir de los Núcleos de Aprendizaje Priorizados (NAP) surge la posibilidad de establecer ciertos acuerdos para lograr que el sentido de la misma sea alcanzado por toda la comunidad educativa. Se busca la significatividad para los estudiantes y contar con un proceso sistemático de formación de las personas del mañana, como ciudadanos cabales, libres, responsables, solidarios, partícipes activos (con conocimientos) en el proceso del desarrollo social, y el uso de los productos artificiales y al mismo tiempo respetuosos de la naturaleza a la cual se deben (Gay & Ferreras, 2003).

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

El sentido de la **enseñanza de la Educación Tecnológica** en el **Primero y Segundo Ciclo**, es la **alfabetización inicial** tanto de los conocimientos tecnológicos, como de las formas de pensamiento y trabajo propias de esta área. En el **aspecto cognitivo**, la enseñanza plantea que los niños se acerquen al conocimiento sobre las **“formas de hacer”** las cosas en la sociedad actual, que puedan **analizar y diseñar procesos tecnológicos, resolver problemas prácticos**, desarrollar su capacidad para **planear**

acciones e iniciarse en los **modos de comunicación**, la **construcción de “modelos”**, la **producción de textos**, **las representaciones gráficas** y poder contribuir a la comprensión del mundo artificial.

Hay que considerar que en el Primer Ciclo, es una continuidad del Nivel Inicial y la infancia está ligada al juego. Los niños son reconocidos como sujetos con características y necesidades propias. *“Cuando el juego se valora se dirige la atención sobre él enriqueciéndolo a través de materiales y habilitando tiempos y espacios para jugar”(…) “los estudiantes son todos diferentes en tanto sujetos singulares integrantes de grupos culturales con atributos propios. Valores, normas, costumbres, relatos,” (…).* *“Los estudiantes llegan a la escuela con modos de pensar, de hacer y de hablar aprendidos en la vida familiar. Estos modos de organizar y comprender la realidad devienen en saberes, intereses y preguntas que se problematizan y enriquecen a través de distintas estrategias educativas orientadas hacia la construcción y apropiación del conocimiento escolar”* (Valiño, G., 2006, p.2). Las escuelas forman parte del contexto social y cultural, al mismo tiempo forman parte de un contexto más amplio que las integra a un proyecto educativo de carácter nacional. *“Los propósitos que integran a cada escuela con otras, construyen zonas de intercambio y producción conjunta que no sólo acercan a las escuelas y a los maestros sino que a través de estas acciones y pautas comunes los alumnos se acercan en términos cognitivos. Reconocer lo plural no descarta el respeto por la diversidad, este proceso de creación de consenso integra el reconocimiento del juego como derecho universal de los niños”* (p.2). El juego en los primeros años de la infancia debería orientar la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social. No obstante, no todos los niños juegan de la misma manera, ni a los mismos juegos, son sujetos sociales portadores de una historia social culturalmente construida. Son los propios niños los que marcan los rasgos comunes del juego que supone desafío, la idea de incertidumbre, la intención y el placer de jugar concretando un espacio de creación y resolución de problemas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

Es importante definir estrategias pedagógicas que consideren las diferentes modalidades de juego para la enseñanza, alentando el derecho a jugar de los niños a la par por su interés por aprender. Todos los campos de conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos. Esto posibilita a los niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

Hervás Anguita (2008) sostiene que el juego podría considerarse una actividad que sirve a los fines educativos, de gran potencialidad para el desarrollo y el aprendizaje, nace de la propia naturaleza epistemológica de ser humano; (...) *“constituye un escenario psicosocial donde se produce un tipo de comunicación rica en matices”*, que permite a los estudiantes *“indagar en su propio pensamiento, poner a prueba sus conocimientos y desarrollarlos progresivamente en el uso interactivo de acciones y conversaciones entre iguales”* (...). *“El juego nunca deja de ser una ocupación de principal importancia durante la niñez”* (p. 2). Es esencial para el crecimiento mental, (...) *“inicia gozosamente su trato con otros niños, ejercita su lenguaje hablando y mímica, desarrolla y domina sus músculos, adquiriendo conciencia de su utilidad”* (p.3). El niño juega *“porque es un ser esencialmente activo y porque sus actos tienen que desenvolverse de acuerdo con el grado de su desarrollo mental”* (p. 3).

Según la teoría de Piaget (1932, 1945, 1966, citado por Hervás Anguita, p. 6) los juegos pueden clasificarse en cuatro categorías: motor, simbólico, de reglas y de construcción. Las tres primeras formas lúdicas se corresponden con las estructuras específicas de cada etapa en la evolución

intelectual del niño: el esquema motor, el símbolo y las operaciones intelectuales. Los juegos de reglas son los de aparición más tardía porque se construyen a partir de esquema motor y el símbolo, integrados en ellos. Los de construcción, es un tipo de juego que está presente en cualquier edad. Existen actividades como clasificar en esta categoría: los cubos de plástico que se insertan o se superponen, los bloques de madera con los que se hacen torres, entre otros. Estos tipos de juego hacen que sean muy oportunos recurrir a ellos en las clases de Educación Tecnológica.

En el Segundo Ciclo también hay que considerar estas estrategias en las actividades que se realicen. Deben responder a situaciones cercanas a su entorno cotidiano, y a modo de juego, el niño pueda comprender el mundo que lo rodea y así poder desnaturalizar los elementos y objetos que conforman su realidad, favoreciendo los aspectos afectivos de los niños respecto de su relación entre pares, con el docente y en consecuencia con la Tecnología.

Dos situaciones se dan en los momentos de aprendizaje, instancias de **resolución de problemas y análisis de las acciones y de los objetos** en el entorno cotidiano. La **reflexión y comprensión** de estos procesos es fundamental para la construcción del conocimiento tecnológico.

Las secuencias de enseñanza, apuntan a desarrollar en los estudiantes: la capacidad de **resolución de problemas, análisis y reflexión** acerca del **entorno construido**, la **comprensión del mundo artificial**, la **producción de textos**, la **construcción de “modelos”** a través de las **representaciones bi y tridimensionales**, desarrollando tanto las **capacidades psicomotrices**, el **pensamiento creativo y crítico**, para lograr el desarrollo integral.

En Educación Tecnológica, la **resolución de problemas reales** no es únicamente un recurso didáctico, tiene entidad propia como estrategia metodológica y organizador de otros aprendizajes. El abordaje debe ser progresivo y se realiza a través de variadas estrategias, proponiendo problemas simples que van a ir desarrollando capacidades complejas. La **resolución de problemas** es fundamentalmente un medio para resolver el conflicto entre el análisis lógico y el pensamiento creativo. Para resolverlo serán en su mayoría acciones concretas sobre cosas concretas, por sí solo no garantiza el éxito del resultado, pues se requiere además, contar con los conocimientos y la capacidad para poder enfrentar con solvencia la solución del problema. La metodología garantiza poder revisar y verificar el proceso, más allá de los resultados logrados por los estudiantes.

Teniendo en cuenta que los problemas pueden tener características muy diversas, se los puede enfocar con distintas ópticas, no se puede hablar de un único método de **resolución de problemas**, implica una sucesión de etapas que conducen a un fin propuesto. Cada etapa plantea a su vez un problema, lo que sí se puede plantear, instancias generales, la secuenciación de las etapas no será estrictamente lineal, sino que habrá idas y vueltas, un proceso recursivo de reconsiderar etapas ya tratadas; en algunos casos puede surgir la necesidad de volver atrás hasta llegar a redefinir el problema; en otros puede no estar presente alguna de estas etapas, por ejemplo, la puesta en práctica de la solución.

Los momentos de la resolución de problemas podrían ser:

- 1-Reconocimiento y definición del problema.
- 2-Análisis del problema y de sus causas.

3-Búsqueda de alternativas de solución.

4-Selección de la solución.

5-Presentación de la solución y plan de acción (¿qué hacer?, ¿cómo?, ¿cuándo?).

6- Puesta en práctica de la solución, seguimiento y evaluación.

En el tratamiento de los contenidos no es necesario que los estudiantes realicen todo el recorrido metodológico, en algunos casos el **planteamiento del problema** será la instancia que interese, o tomar la etapa de **búsqueda de soluciones** sin llegar a definirlo, o el **planteamiento de las acciones** a seguir. Es importante destacar que la finalidad última es *enseñar a pensar*, que los estudiantes propongan ideas propias ante determinadas situaciones cotidianas, no anularlos, sino por el contrario, dejarlos pensar, prestar atención y motivar para estimular su pensamiento (Gay & Ferreras, 2003).

Se trata también de mirar hacia el futuro, **anticipando problemas**⁸⁹: *¿lograrán los desarrollos tecnológicos resolver los problemas actuales y aquellos que ya sabemos que nos van a preocupar en los tiempos que vienen?* (Gallardo, M. 2010). La anticipación o formulación de problemas acerca del futuro posibilita a los estudiantes construir un pensamiento **prospectivo y responsable crítico** del mundo. Se pretende la comprensión de la **tecnología** como **construcción social**, donde se **integra sistemas técnicos**, contenidos de **análisis de los datos** disponibles, **diseño, construcción y evaluación de productos tecnológicos** y en este proceso, de particular complejidad, se da en el marco de trabajo de la actividad escolar.

Las **metodologías de intervención pedagógica** se refieren también a distintos momentos y jerarquías de análisis que permiten la **identificación, selección y clasificación tanto de los insumos de los procesos como los productos resultantes**. Se **analiza la forma, y sus partes** (estructuras), la **función de cada parte** como el resultado del objeto o proceso a estudiar, el **funcionamiento a través del análisis** (técnico) **sistémico**, el cómo se produjo y con quienes, comparaciones con otros resultados, la **relación con el entorno económico, objetual y cultural**, entre otros.

Para la enseñanza y aprendizaje de la tecnología se toman **tres ejes** (NAP de ET) relacionados entre sí. Uno relacionado con los **procesos tecnológicos**, otro relacionado con los **medios técnicos** y el tercero relacionado con **reflexión sobre la tecnología, como proceso socio cultural: diversidad, cambios y continuidades**. *“Los ejes pueden entenderse como diferentes dimensiones de una misma idea, de un mismo contenido. Son diferentes caras de una misma moneda”* (Cwi, M. 2010, p.3).

Puntos de partida a desarrollar:

Para comenzar a delimitar el campo del conocimiento y los temas a tratar, se tomarán aquellos cercanos a su entorno, dependiendo del contexto de la comunidad y la institución educativa⁹⁰, en cuanto a:

⁸⁹ La anticipación es abordada como trabajo interdisciplinario desde la Prospectiva. Es una disciplina que estudia el futuro desde un punto de vista social, económico, político, científico y tecnológico (Gallardo, M. 2010).

⁹⁰ Por ejemplo, para los niños de las zonas urbanas, será más cercano temas relacionados con la vestimenta, influenciados por el consumo, y zonas rurales, relacionadas con la vivienda, y temas complementarios como agropecuaria, minería, entre otros. Estas decisiones serán tomadas por los diagnósticos de cada institución.

- a) **Problemáticas sociales/tecnológicas:** necesidades y demandas de vestimenta, alimentación, vivienda, transporte, organización social (salud, educación, entretenimientos, seguridad, entre otros), comunicación e información, otros.
- b) **Relacionadas con las anteriores:** agropecuaria, electrodomésticos, envases, minería, en otras palabras, relacionadas con las ramas de la tecnología⁹¹, como también los servicios que acompañan: Instalaciones (agua, luz, cloacas, telefonía, otros), publicidad y propaganda, señalética, entre otros.

8.5.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.

1º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO

Desde el área, en el primer ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- Favorecer el desarrollo de una cultura tecnológica con una actitud comprensiva, crítica y democrática frente a la tecnología y las problemáticas que afectan al desarrollo técnico, a través de la identificación de los productos tecnológicos del entorno inmediato como parte del mundo artificial, resultado de las acciones intencionadas de las personas, permitiendo “desnaturalizar” los productos resultantes que se relacionan con las costumbres de uso de los mismos y los efectos que producen en el medio ambiente y el social.
- Favorecer los espacios propicios para la construcción de preguntas, anticipaciones, producción de productos y procesos resolviendo problemas sencillos de modo creativo y participativo, diseñar y construir artefactos con una disposición favorable para contrastar sus producciones y así elaborar conceptos que se puedan transferir a otros contextos.
- Facilitar el análisis y reconocimiento de productos tecnológicos de la vida cotidiana como resultado de procesos caseros y artesanales, los contextos y las características, el modo en que se organizan en el tiempo y el espacio, las operaciones técnicas, los recursos, el trabajo de las personas y el uso responsable de los medios de seguridad e higiene.

⁹¹ El listado de ramas de la tecnología es arbitrario, ya que ni los límites ni el contenido completo de dichas especialidades están claramente establecidos. Se encuentra asociado a los nombres más usuales de las ramas que se desarrollan dentro de la tecnología y que brindan la respuesta a las demandas sociales mediante la producción de bienes, procesos y servicios (eléctrica, electrónica, química, otras) (Bunge, M., 2010).

- Favorecer el reconocimiento del modo en que se organizan diferentes procesos tecnológicos, secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas, analizando semejantes, alternativas de reorganizar las secuencias en el tiempo y los espacios físicos en la elaboración de diferentes productos en función de las características de los materiales que se emplean como insumos.
- Facilitar la exploración y ensayo de operaciones para analizar procesos tecnológicos y artefactos sencillos identificando las secuencias de las transformaciones, posibilidades y limitaciones de los materiales provenientes de la naturaleza, o materiales con algún nivel de elaboración previa, las tareas que realizan las personas con el uso adecuado de los medios y la ayuda del cuerpo.
- Propiciar la exploración de diversas operaciones de transformación de materiales en función de sus propiedades, elaborar productos, seleccionando y reconociendo los materiales en función de las posibilidades y limitaciones de estos, las modalidades de hacer, diferenciando insumos, operaciones y medios técnicos.
- Facilitar la exploración para construir estructuras mediante diversas operaciones estableciendo las diferencias entre los procesos de conformación de un material y el ensamblado de partes, relacionando las características de los materiales utilizados en las construcciones y otros productos del entorno cotidiano, con el tipo de operaciones implicadas para su fabricación o elaboración, uso adecuado y seguro de una variedad de medios técnicos.
- Posibilitar la exploración de diferentes alternativas de análisis del almacenamiento y transporte de cargas del material, según sus características, la trayectoria a recorrer y el tipo de superficie disponible.
- Promover el uso del razonamiento intuitivo, lógico y la imaginación para la resolución de problemas relacionados con la necesidad de obtener productos iguales, mediante operaciones de reproducción de formas, reconociendo el modo de organización en diferentes procesos tecnológicos, secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas.
- Favorecer la indagación de las características de los espacios en donde se realizan los procesos, reconociendo las relaciones entre la secuencia temporal de las operaciones técnicas, la ubicación espacial de los insumos y máquinas para reproducir la secuencia de procedimientos para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático.

- Propiciar el reconocimiento de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos y la información necesaria en cada una de las etapas de los procesos interpretando instructivos de elaboración, planificando la realización en el aula a través experiencias grupales compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles, tareas asignadas por el docente y reconstruir la experiencia describiendo a través del lenguaje verbal y no verbal valorando el intercambio de ideas como fuente de aprendizaje.
- Promover el interés y la indagación de los medios técnicos reconociendo la necesidad de las personas de disponer de ellos, copiando, prolongando y modificando las posibilidades de su cuerpo para realizar las tareas de reproducción de base manual, poder comparar los procedimientos necesarios para realizar tareas sin herramientas y con ayuda de aquellas.
- Propiciar la experimentación para despertar la curiosidad y apertura a través del uso adecuado de diversos medios identificando los que permiten tomar, sujetar, contener, fijar o mover materiales; los que sirven para modificarlos, reconociendo las herramientas que posibilitan simplificar los procedimientos de trabajo aumentando la eficacia y analizar artefactos que permiten la transformación, transporte y almacenamiento de los insumos materiales.
- Facilitar los análisis en las relaciones entre la forma (las partes) y función (de cada parte) de las herramientas⁹², sus características con los modos de uso, las funciones que cumplen, la posibilidad de modificar alguna de sus partes para adaptarlas a nuevas tareas, las características de los materiales que se transforman por su uso y las acciones técnicas necesarias que realizan las personas, y comunicar los resultados valorando el lenguaje verbal y no verbal como medio claro y preciso como expresión y organización del pensamiento
- Propiciar el gusto por generar estrategias personales y grupales para la resolución de problemas y el análisis de las tareas reconociendo los movimientos corporales y acciones de las personas en diversos quehaceres, su organización espacio-tiempo, y facilitar la comunicación mediante descripciones, ya sea con gestos, palabras y dibujos, los procedimientos necesarios para realizar una tarea sin herramientas y con el apoyo de ellas.
- Facilitar la identificación de la complejidad, el sentido del cambio, continuidades y coexistencia de tecnológicas para lograr procesos y funciones equivalentes, relacionadas con las diferentes culturas a través del tiempo y contextos de producción del entorno cotidiano, reconociendo y valorando los aspectos que inciden en la selección de tecnologías convenientes, los diferentes modos de hacer las cosas, los medios disponibles, diferentes oficios y profesiones.
- Brindar las posibilidades para identificar problemas que se originan en el uso o aplicación de ciertas tecnologías y reflexionar acerca de los conocimientos sobre su empleo que se

⁹² El uso del término se toma en sentido amplio, incluyendo no solo a las herramientas de trabajo sino otros artefactos (recipientes, elementos de escritura, utensilios de cocina, instrumentos, entre otros).

reparten de modo diferente entre las personas, de acuerdo a la pertenencia sociocultural reflexionando acerca de estereotipos discriminatorios por diversos motivos.

- Promover el uso y la reflexión acerca de que la información puede ser transmitida a través de una variedad de medios técnicos, y reconocer que es un proceso que transforma las actividades humanas como las relaciones de espacio – tiempo; reconociendo, en las tareas y oficios que realizan las personas en los procesos tecnológicos, la necesidad de contar con la información en cada una de las etapas de los procesos y poder reproducirlas.
- Proveer los modos de representación y comunicación del conocimiento utilizando el vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal para ser utilizados en diferentes momentos en la resolución de problemas de construcción, análisis de artefactos y procesos facilitando la generación de ideas y la construcción de conceptos.
- Favorecer el uso progresivo ⁹³de las tecnologías de la información y las comunicaciones; desarrollando habilidades y estrategias de comunicación, de acceso, consulta, procesamiento y almacenamiento de la información, generando espacios propicios para el trabajo colaborativo, aceptando y valorando el intercambio de ideas y el respeto por el pensamiento ajeno.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

EJE N° 1: LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS

En cuanto a los procesos tecnológicos, entendiéndolos que es un **conjunto organizado de operaciones** que se realizan sobre algún tipo de **insumo**, el sentido es el “**cambio producido sobre un insumo con un fin deseado**”. La idea en este eje es abstraer qué es necesario “hacerle al insumo” sin tomar en cuenta los medios que se utilizan para realizar ese cambio.

⁹³ Uso progresivo de modo seguro, adecuado, estratégico, crítico y ético de las tecnologías para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, procesar, comunicar y compartir contenidos, ideas e información.

UNIDAD PEDAGÓGICA 1º Y 2º GRADO

EJE I	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.1. El interés por y la indagación de los procesos tecnológicos que realizan las personas con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos. • Exploración y ensayos de diversas maneras de dar forma por agregado o quita de materiales para elaborar productos: modelado, estampado, embutido o corte, entre otros. • Reconocimiento y exploración de diversas maneras de transformar materiales, especialmente extraídos de la naturaleza o materiales con algún nivel de elaboración a través de distintas operaciones:⁹⁴. • Exploración de las posibilidades y limitaciones de los materiales, ensayando operaciones tales como: doblar, romper, deformar, mezclar, filtrar, mojar, secar, entre otras. • Exploración de las posibilidades de construir estructuras mediante operaciones de encastrado, unión, anudado o apilados de materiales o en base a distintos elementos prefabricados.	Al finalizar el tercer trimestre de la Unidad Pedagógica, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Explorar y ensayar diversas maneras de conformar los materiales para elaborar productos por agregado o quita de materiales y las posibilidades de construir estructuras mediante operaciones de encastrado, unión, anudado o apilados de materiales o en base a distintos elementos y establecer diferencias entre los procesos de conformación de un material y el ensamblado de partes. Cuando se habla de transformación sobre los materiales, en la conformación, es decir la acción de darle forma, implica –según las propiedades del material– una diversidad de operaciones: modelar, estampar, embutir, cortar, separar, batir, exprimir, moler o prensar, agregar o quitar materiales, entre otras. En las actividades de construcción el docente debe facilitar los medios para construir estructuras mediante distintas operaciones utilizando, por ejemplo: cajas, bloques de construcción o juegos de encastre. Para ello se pueden Interpretar instrucciones de recetas o instructivos de elaboración, y planificar su realización en el aula. Se pueden establecer diferencias entre los procesos de cambios de formas de un material y el ensamblado de partes. En estas experiencias las situaciones de resolución de problemas a modo de juego, posibilitan momentos de gran interés en los

⁹⁴ En el Primer Ciclo se hace hincapié en los insumos materiales.

	• Reconocimiento de los procesos de conformación de un material y el ensamblado de partes. • Reconocimiento de las características de los materiales utilizados en los objetos, construcciones y productos del entorno cotidiano, e identificación del tipo de operaciones implicadas para su fabricación o elaboración. • Resolución de problemas relacionados con la necesidad de obtener muchos productos iguales, mediante operaciones de reproducción de formas o figuras. • Disposición favorable para contrastar las producciones y elaborar conceptos que se puedan transferir a otros contextos.	chicos y permite explorar las características de los materiales, sus posibilidades y limitaciones que presentan. A medida que se avanza en el ciclo, se va explorando las posibilidades de realizar diversas operaciones de transformación de materiales en función de sus propiedades, dureza, flexibilidad, maleabilidad, ductilidad, permeabilidad, entre otras. • Explorar las posibilidades y limitaciones de los materiales, ensayando operaciones tales como: doblar, romper, deformar, mezclar, filtrar, mojar, secar, entre otras y resolver problemas relacionados con la obtención de productos iguales, mediante operaciones de reproducción de formas o figuras En el Primer y Segundo Grado (unidad pedagógica) se puede reconocer y explorar diversas maneras de transformar los materiales de la naturaleza, o con algún nivel de elaboración como harinas a partir de granos, aceite a partir de granos o carozos, aserrín a partir de madera, jugos a partir de frutos, filtrado de partículas en suspensión, entre otros ensayando operaciones para la transformación del material. • Reconocer y explorar diversas maneras de transformar materias a través de operaciones tales como: separar, batir, exprimir, moler o prensar relacionar 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. • Participar en discusiones grupales y elaborar conceptos que se puedan transferir a otros contextos. Las experiencias de construcción y análisis, pueden tomarse como tareas en paralelo, y comparar distintos procesos, aunque en apariencia disímiles, pero con operaciones en

		común, como el ya citado ejemplo entre el pan y los ladrillos. Estas actividades pueden realizarse en la escuela, según los recursos que se cuenten en ella, y los niños pueden reconocer el modo en que se organizan los diferentes procesos tecnológicos, secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas. Es decir, qué tareas previas se necesitan para la siguiente, por ejemplo: medir los ingredientes antes de mezclarlos. En las construcciones, es aconsejable, utilizar materiales blandos, maleables y de reciclado, como por ejemplo: masas de distintos tipos, papeles, cartones, semillas, entre otros. Esto permite evitar problemas con el uso inadecuado de herramientas y se adaptan a la etapa de los niños, en cuanto a sus capacidades psicomotoras.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.2. El reconocimiento del modo en que se organizan diferentes procesos tecnológicos, secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas. • Registros de procesos tecnológicos destinados a elaborar productos: unitarios o muchos iguales identificando las operaciones técnicas que intervienen y el orden en que se realizan. • Reconocimiento de las características de los lugares y espacios en donde se realizan los procesos, las relaciones entre la ubicación espacial de los recursos (insumos y máquinas) y la secuencia temporal de las operaciones técnicas. • Identificación y reproducción de secuencias de procedimientos necesarios	Al finalizar el tercer trimestre de la Unidad Pedagógica, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar procesos tecnológicos destinados a elaborar diferentes productos de características únicos y seriados y las operaciones técnicas que intervienen en el orden en que se realizan. Estos contenidos se pueden abordar desde las mismas actividades mencionadas anteriormente, sobre el propio “hacer”. Las actividades a través del ciclo, se irán complejizando: resolver problemas relacionados con la necesidad de obtener muchos productos seriados, mediante operaciones de reproducción de formas o figuras. Se orientará entonces al reconocimiento de procesos tecnológicos destinados a elaborar muchos productos iguales, identificando las operaciones técnicas que interviene, el orden en que se realizan, secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas y las posibles alternativas de reorganizar las secuencias de las operaciones

	para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. • Uso responsable valorando los medios técnicos y las medidas de seguridad e higiene.	en paralelo o en sucesión. En estas actividades se recomienda llegar a la producción de maquetas, donde se hace necesario trabajar la organización de tareas en el grupo. • Identificar las características de los espacios físicos donde se realizan los procesos, las relaciones entre la ubicación espacial de los recursos técnicos y la secuencia temporal de las operaciones. En el caso de realizar visitas a un taller artesanal, permitirá analizar, comparar y relacionar, por ejemplo, en la casa y la fábrica, los lugares y espacios donde se realizan los procesos y tareas, los recursos y las secuencia en el tiempo de las operaciones técnicas, como las personas que lo realizan. Las actividades de análisis de sistemas productivos podrían ser una panadería, un taller de producción artesanal de cerámicas, un tambo, entre otros. • Reconocer y reproducir procedimientos para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. • Utilizar los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene. En el Primer Ciclo se centra la atención en las herramientas e instrumentos sencillos, no obstante, no hay que dejar de lado el reconocimiento del uso de máquinas, su presencia están en los talleres y fábricas, están <i>“presente en la siembra y la cosecha de productos agrícolas, en la producción de derivados de la leche, en las elaboración de jugos de fruta, entre otros”</i> (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2007a, p.16). Es importante destacar los registros escritos o dibujos que los niños realicen en el paseo y puedan reproducir la secuencia de procedimientos necesarios y las posibilidades de utilizar las herramientas informáticas como medios para la comunicación y los aprendizajes.

LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.3. El reconocimiento de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos y la información que se pone en juego en cada una de las etapas de los procesos. • Reconocimiento de la necesidad de contar con indicaciones o instrucciones para poder reproducir procesos creados por otros. • Interpretación de instrucciones de elaboración, y planificación para la realización en el aula. • Participación de experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente. • Comunicación de las experiencias realizadas en clase, describiendo el proceso seguido a través del lenguaje verbal y no verbal, mediante dibujos y textos, en diversos soportes, y los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados. • Valoración del uso del vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas.	Al finalizar el tercer trimestre de la Unidad Pedagógica, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Participar de experiencias grupales de elaboración y construcción de productos, compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente. • Reconocer la necesidad de contar con indicaciones o instrucciones para poder reproducir procesos creados por otros e Interpretar las instrucciones presentes en recetas o instructivos de elaboración, y planificar su realización en el aula. El lenguaje verbal y no verbal, debe ser utilizado tanto en situaciones de análisis como las de diseño. Permiten la comunicación contribuyendo a la exteriorización del pensamiento como herramientas culturales (Vigosky, 1995). El docente puede ayudar a los niños a producir textos, como por ejemplo: instructivos, permitiendo informar cuál es la tarea, cuáles son los pasos que supone y el orden que se deben realizar. <i>“Se trata de textos que se caracterizan porque en ellos se enuncia una finalidad general y se enumera una serie de acciones a realizar para alcanzar ese propósito”</i> (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 66). En diversas oportunidades, el docente puede ofrecer a los chicos materiales que podrán leer, interpretar y escribir recetas de elaboración o instructivos de armado, divididos en pequeños grupos. Para realizar esta actividad es necesario que el docente <i>“seleccione los textos que entregará a sus alumnos, buscando aquellos que tengan título, incluyan dibujos o fotos, cuenten con números o viñetas que indiquen el orden de los pasos y que no sean textos muy extensos”</i> (p. 66). • Reconstruir la experiencia realizada en clase, describiendo el proceso seguido a

		través del lenguaje verbal y no verbal, representando mediante dibujos y textos (en diversos soportes: papel, informáticos, grabaciones, fotos, videos) los pasos seguidos y los medios técnicos necesarios para realizar las tareas. • Valorar el uso del vocabulario técnico a través en diferentes momentos en la resolución de problemas.

A la hora de pensar la **búsqueda de informaciones** son muy importantes las salidas, enciclopedias, revistas educativas, DVD, Internet, programas educativos infantiles, entrevistas y encuestas.

Con respecto al lenguaje no verbal, mediante los **dibujos** que realicen los estudiantes, el proceso de abstracción de conceptos comienza a ser de suma importancia para los niños. Las ideas no pueden en muchos casos expresarse con palabras, como es el caso de algunos detalles técnicos. Moles, A. y Janiszewsky, L. (1992) consideran que imagen y texto, son dos materias de contemplación situadas al mismo nivel y con idéntico valor, en cuanto a su función comunicativa. (...) *“durante un proceso de traducción de términos técnicos, la imagen se impone como el único vehículo concreto de significados”*. (...) *“a veces es difícil definir con palabras y traducir a otra lengua un objeto concreto. En realidad, generalmente lo imaginamos a través de su forma o su función, y la palabra aparece más tarde”* (p. 9).

De esta forma se **promueve el uso del dibujo** como otro modo de expresión y permite participar de experiencias grupales de elaboración, compartir con el docente y sus pares y reconstruir la experiencia realizada en clase o fuera de ella.

El **uso de los modelos icónicos o físicos**⁹⁵, es decir dibujos, bocetos, fotos (bidimensionales) y maquetas (tridimensionales), permitirá el **paso a los modelos simbólicos**⁹⁶ como son los gráficos y esquemáticos, los que se irán desarrollando en sucesivos pasos, como son: **las tablas de doble entrada**, los **diagramas de bloque**, de **flujo**, **representación de circuitos**, entre otros. Por ejemplo: luego de realizar una actividad como es **“elaboración de galletas”**, se les solicita que se dibujen ellos mismos realizando las tareas. Esto permitirá comenzar un proceso de abstracción de la secuencia (como una historieta) y el docente podrá **realizar un diagrama de bloques representando las operaciones**, puede ser con dibujos o con palabras, según el año que se trate.

⁹⁵ Los modelos icónicos son esencialmente figurativos; “pretenden figurar o evocar un objeto o un ser real del mundo que conocemos o creemos conocer o, en cualquier caso que se relaciona con lo que nuestra conciencia y nuestra cultura nos proponen con el nombre de objeto o cosa: un árbol, un martillo, una silla, un paisaje, un sujetador, un hombre, un animal, etc. (Moles, A. y Janiszewsky, L., p.42).

⁹⁶ Modelos icónicos y simbólicos (Gay & Ferreras, 2003)

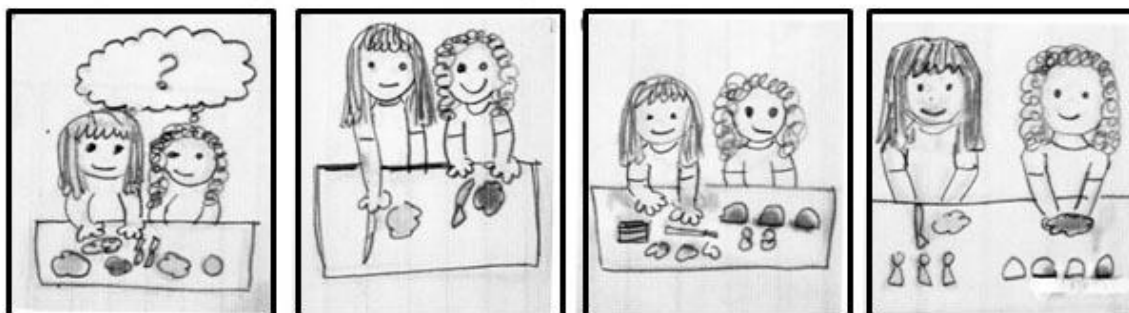


Figura 1

Otra estrategia es analizar un proceso como es “elaboración del jamón crudo” a través de un video y realizar diagramas de bloque adaptado al nivel (Mas, A. & Ibañez, R. 2015). Este armado podrá ser trabajado como un puzzle y realizar un juego entre todos.

Descripción del proceso

- Seleccionar miembro posterior trasero de cerdo completo.
- Limpiar muy bien la pata (excesos de grasa e indeseables).
- En un cajón, hacer una cama espesa de sal gruesa y depositar la pieza del lado del hueso.
- Se puede cubrir con una pasta con pimentón, pimienta y vino, que servirá para protegerlo de moscas o insectos durante el período de maduración.
- Permanecer en sal dos días por cada kilo.
- Lavar bien y puede untarse una pasta con pimentón, pimienta y vino, que servirá para protegerlo de moscas o insectos durante el período de maduración.
- Pasar tres días hasta que la pieza esté bien seca.
- Colgar la pata en un lugar seco y fresco, no más de 15 grados y buena ventilación.

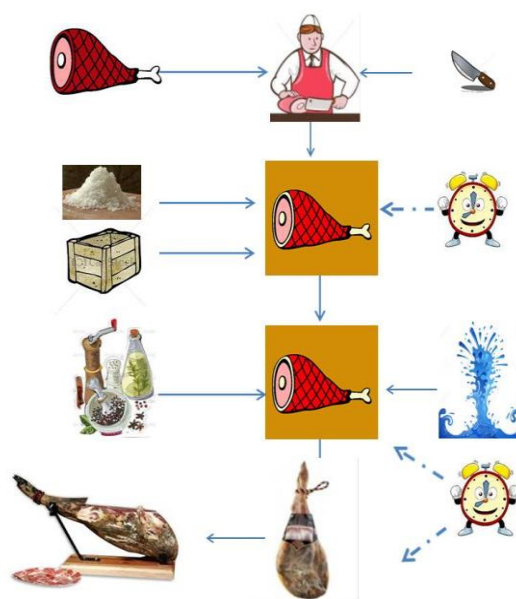


Figura 2

Otras alternativas para trabajar son el **armado de secuencias desordenadas** con fichas, fotos; colocar números de orden, entre otros a partir de **actividades de producción** de biscochos, jugos de frutas o ensaladas, entre otros. Es importante formular preguntas generales que promuevan la enseñanza de aspectos tecnológicos y les permita a los estudiantes **anticipar algunos de los pasos a seguir en la elaboración del producto y los medios técnicos** que se usan, por ejemplo: *¿cómo es el proceso de elaboración del dulce de durazno?, ¿de qué insumos se parte y qué productos se obtienen?, ¿todos los productos son iguales?, ¿qué tareas se realizan en cada etapa?, ¿cómo se realiza cada paso del*

proceso?, ¿qué herramientas o artefactos se utilizan para realizarlos?, entre otras. Y para que puedan **establecer analogías** entre distintos **procesos**, resulta necesario que las actividades propuestas tengan similitudes con **procedimientos** que les resulten familiares, por ello la **selección del proceso de producción** a estudiar estará restringida a la posibilidad de los estudiantes para anticipar algunos **pasos a seguir** para la **elaboración de un producto** (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2007a).

La **manipulación y experimentación con los objetos** y la observación activa, contribuirá a la verificación de respuestas, a la formulación de nuevas preguntas y los estimulará a buscar nuevas respuestas. A partir de la observación y la exploración los niños se plantean interrogantes. Es indispensable generar la participación de los niños en diversas situaciones que impliquen hacer uso del lenguaje como: preguntar, contar, opinar, intercambiar información, incentivando la oralidad de los niños, a medida que ellos van apropiando nuevos conocimientos y el **planteo de problemas (técnicos/sociales)**. Con ello se animan a la anticipación, y la resolución utilizando **diferentes niveles de análisis y/o procedimientos (construcciones, dibujos, entre otros)**.

Las **actividades de construcción** deberán ser acompañadas por el docente, con situaciones muy simples que puedan resolverse con el **uso de materiales** aptos para los estudiantes. Las preguntas que el docente plantee permiten **orientar la selección de los materiales** adecuados para construir el objeto: *“¿de qué material conviene fabricar un objeto? Esta pregunta desembocará en: ¿para qué sirve este objeto?” (...)* a su vez, esta pregunta lleva a otra: *“¿qué peculiaridades tiene este objeto, para poder cumplir dicha función?; la respuesta será, por ejemplo: tiene que ser resistente a los golpes o caídas (que no se rompa fácilmente); una parte debe ser flexible (puede doblarse sin romperse); necesita ser opaco, translúcido o totalmente transparente (en relación con la luz); ser permeable al agua; debe ajustarse a una parte del cuerpo, entre otros posibles”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2007a, pág.18).

Así el docente a través de estas y otras preguntas, junto con la presentación de consignas, podrá orientar la **indagación** de sus alumnos acerca de las **características del material adecuado para fabricar el objeto diseñado** por ellos. Los elementos a construir, van a estar relacionados con los contenidos que se quieran abordar y en el desenlace lógico de las ideas básicas, pueden ser desde el **diseño y construcción** de un carrito hasta hacer tarjetas con estampados, aprovechando algún acto escolar. En realidad, cualquier actividad que promueva el “hacer” estará condicionada tanto a las posibilidades psicomotrices del niño, como a su capacidad de realizarlo con ayuda de sus pares y el docente, recordando que las instancias de **reflexión y análisis** son las bases imprescindibles para la construcción de los conceptos, en general, y de modo muy particular en los primeros años de la escolaridad.

Las actividades a realizar se deben presentar de un modo atractivo y producir interés, curiosidad y motivar a realizar las tareas: juegos, consignas pensadas para plantear el problema, preguntas cuestionadoras, entre otros recursos. Los contenidos deben estar organizados para tratar un tema, ese tema actúa como unificador de todo el trabajo áulico y favorecer la participación activa de los estudiantes. Se deben adoptar estrategias creativas, ligadas a experiencias y conocimientos previos, habilidades y destrezas de los estudiantes y que se adecuen al momento del proceso, a los contenidos y a las características del grupo.

Las secuencias áulicas se van tejiendo en un entramado que posibilita **los contenidos del Segundo Eje**. En cuanto a los **análisis** propuestos, van desde la **forma de los objetos, sus partes y relaciones**,

sus relaciones con el entorno y sus usos. Estos procedimientos deben ser alternados en las diferentes instancias de la **resolución de problemas**. Por ejemplo: para **solucionar un problema de construcción**, como puede ser una **herramienta para prensar**, se debe recurrir a diferentes elementos que permitan la generación de ideas, al realizar el “**diseño**”, se está recurriendo nuevamente a los **análisis formales y estructurales** para poder representarlos a través de un **dibujo o maqueta**.

En las actividades hay que destacar que los objetos son “**diseñados**”, es decir que alguien pensó en su **forma** y en las **características de los materiales** con que se fabricaron las **partes**, como se **relacionan con la función** que debe cumplir o con su uso. De esta manera, se promueve la **comprensión** de ciertas **dependencias** entre la **forma** de los **artefactos** y la **función** que estos deben cumplir, se analiza las **relaciones** entre **finalidad, propiedades, forma y los procedimientos de fabricación** (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2007a).

En el caso de **la construcción**, las **operaciones** incluyen: **unir, separar, ensamblar**, entre otras. Se pueden realizar actividades como **cortar y unir** partes de un mueble, o el armado de la estructura de una casa o de un puente (realización de maquetas y comparar con la realidad a través de videos, láminas, entre otros). En otras construcciones se puede **observar los cambios de propiedades de un material** como hornear, como en el caso de las cerámicas, pintar para proteger el material, entre otros. Estas actividades son ideales para el **reconocimiento de las tareas** que realizan las personas en **los procesos tecnológicos** y la **información** que se pone en juego en cada una de las etapas. Por ello es necesario contar con **indicaciones o instrucciones** para poder reproducirlos a través del **lenguaje verbal y no verbal**.

3º GRADO

EJE I	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.1. El interés por y la indagación de los procesos tecnológicos que realizan las personas con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos. • Reconocimiento de las operaciones de transporte de materiales, productos y/o personas, y de almacenamiento en diversos procesos tecnológicos. • Exploración de	Al finalizar el tercer trimestre del Tercer Grado, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar operaciones de transporte de materiales, productos y/o personas, de almacenamiento en diversos procesos tecnológicos y 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. En el tercer grado, se orienta a situaciones de análisis en otros contextos e identificar las

	diferentes alternativas para elevar, transportar y almacenar cargas, teniendo en cuenta las características del material a transportar, la trayectoria a recorrer y el tipo de superficie disponible. • Exploración de las posibilidades de realizar diversas operaciones de transformación de materiales en función de sus propiedades. • Elaboración de productos, seleccionando los materiales y las técnicas más apropiadas, diferenciando insumos, operaciones y medios técnicos. • Participación en experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente.	características de los que se dan en la casa, el trabajo artesanal y las fábricas, las relaciones entre la ubicación espacial de los recursos humanos como los insumos, las máquinas y las posibilidades en cuanto al espacio físico. Por ejemplo, en la producción de galletitas, el cómo llega la materia prima, cómo se transporta y almacena; los tipos de maquinarias utilizadas, tareas que se realizan, entre otras. Al referirse a transporte, se hace referencia a diferentes alternativas para elevar, transportar la producción de las galletas, cómo se almacenan para su conservación, entre otras consideraciones. • Explorar las posibilidades de realizar diversas operaciones de transformación de materiales en función de sus propiedades. Resolver problemas de elaboración de productos, seleccionando los materiales y los “modos de hacer” más apropiados, diferenciando insumos, operaciones y medios técnicos. • Participar en experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente. Las actividades que posibilitan la experimentación, es la instancia en las que los estudiantes tienen acceso a la manipulación de material, son altamente gratificantes y pueden comprobar las propiedades tales como la dureza, flexibilidad, maleabilidad, ductilidad, permeabilidad, entre otras. De igual manera, resuelven problemas técnicos con la utilización de algunos elementos como herramientas sencillas con tijeras, contenedores, entre otros. Estas actividades se entrelazan con el segundo eje, en relación a los medios técnicos: <i>“indagación de los procesos tecnológicos que realizan las personas con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos”</i>. Los espacios deberán ser adecuados para la actividad: exteriores o interiores, siempre que permitan a los niños interactuar con los materiales e intercambiar con sus pares. Es importante considerar los tiempos y dedicar el suficiente para que los alumnos puedan explorar libremente,

		pensar, preguntar y opinar.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.2.El reconocimiento del modo en que se organizan diferentes procesos tecnológicos, secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas. • Análisis de secuencias semejantes de operaciones, para la elaboración de diferentes productos, en función de las características de los materiales. • Reconocimiento sobre las alternativas de reorganizar la secuencia de las operaciones: en paralelo o en sucesión, los espacios físicos, para la elaboración de productos. • Resolución de problemas utilizando secuencia de procedimientos necesarios en máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. • Uso y valoración de los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene.	Al finalizar el tercer trimestre del Tercer Grado, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar secuencias semejantes de operaciones, para la elaboración de diferentes productos, en función de las características de los materiales que se emplean como insumos. • Reflexionar 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. Las instancias de análisis dan lugar a la confrontación de puntos de vista, se realizan al concluir la acción de experimentación, es importante promover la reflexión sobre lo observado y realizado. La intervención del docente debe ser con preguntas que ayuden a la búsqueda de explicaciones y soluciones, es decir, la construcción de ideas básicas. Puede proponer preguntas que el grupo no se ha formulado. Es fundamental que disponga de la habilidad y creatividad para realizar intervenciones y proponer situaciones superadoras, innovadoras, que garanticen la reflexión, el análisis, el interés y la curiosidad. El docente construye en el proceso situaciones para que los niños vayan expresando las explicaciones y sobre todo ampliando sus interrogantes. La metodología taller resulta una propuesta atractiva e interesante. Supone proponer variedad de actividades, materiales y consignas. La propuesta de los diseños experimentales sencillos tiene un carácter introductorio, cuya complejidad no debe ser perdida de vista al incluirla en las secuencias, donde se encuentren variedad de situaciones en la producción y análisis. Por lo tanto, el docente tendrá en cuenta las informaciones necesarias y estará muy atento para guiar el control de variables durante la experiencia.

		• Identificar y reproducir la secuencia de procedimientos necesarios para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático. Los medios informáticos forman actualmente el entorno cotidiano. El uso de los recursos educativos multimediales interactivo son propicios para esta etapa del niño. • Utilizar los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.3. El reconocimiento de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos y la información que se pone en juego en cada una de las etapas de los procesos. • Producción de textos instructivos informando las tareas, pasos a seguir, los insumos y las cantidades. • Resolución de problemas con participación grupal, cumpliendo roles y tareas asignadas. • Descripción verbal y no verbal mediante dibujos y textos, en diversos soportes, los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados en experiencias áulicas. • Comparaciones de tareas que realizan las personas en diferentes oficios y profesiones, identificando a qué tipo de instructivos apelan para obtener la información para realizar el trabajo. • Valoración del uso del	Al finalizar el tercer trimestre del Tercer Grado, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Producir textos instructivos que permitan informar cuál es la tarea, los pasos a seguir, los insumos y las cantidades necesarias. • Participar de experiencias grupales de elaboración el cumpliendo roles y tareas asignadas y reconstruir experiencias realizadas en clase, describiendo verbalmente y representando mediante dibujos y textos los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados. • Valorar el uso del vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas. • Comparar las tareas que realizan las personas en diferentes oficios, identificando a qué tipo de instructivos recurren para obtener la información necesaria para “saber hacer”. Los estudiantes participan en las tareas donde se adoptan roles y simulaciones de experiencias que realizan las personas en diferentes oficios y trabajos, identificando a qué tipo de medios recurren para obtener la información necesaria para “saber hacer”, como son dibujos, planos, recetas, instrucciones de fabricación, entre otros, en diversos soportes: papel, informáticos, grabaciones, fotos, videos, entre otros. Estos contenidos se pueden realizar mediante juegos donde asuman roles de diferentes oficios, intercambien opiniones, se debata y saquen conclusiones.

	vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas.	

En el Tercer Grado, es necesario promover propuestas didácticas que estimulen en los niños la capacidad de **distinguir, relacionar y tomar conciencia de su propio accionar** sobre los **materiales** con la **intervención de su cuerpo, con y sin herramientas o máquinas sencillas de utilizar**. Pueden destacarse aquellos **procesos** que permiten dar forma a los **objetos** y otros **procesos** referidos al **cambio de propiedades de los materiales**, actividades de **construcción, reflexión y análisis de procesos**, ya sea **observados y/o realizados**.

La propuesta de los **diseños experimentales sencillos** tiene un carácter introductorio, cuya complejidad no debe ser perdida de vista al incluirla en las secuencias. Por lo tanto, el docente tendrá en claro que se trata de esa fuente de información y estará muy atento para guiar el control de variables durante la experiencia. Las actividades deben ser presentadas de modo tal que los estudiantes sean motivados a realizar las tareas, partir de situaciones conocidas y de allí a las más lejanas. Se pueden presentar como consignas y para plantear el problema, por ejemplo:

Consigna “Para el mejor plantel la mejor plantilla”

Supongamos que ustedes son hinchas de un equipo muy importante como Boca Juniors, por ejemplo y desean hacerse una gorra, unos guantes para el invierno y unas pantuflas que tengan el escudo y los colores del club. Como viven en un pueblo pequeño donde el dueño del único negocio de ropa deportiva es de River Plate deben solicitarle a una modista, que vive en otro pueblo, que se las confeccione. Para eso aprovechan que un amigo va a viajar hasta allí y le piden que lleve el encargo a la modista. ¿Cómo pueden hacerle conocer a la modista, con exactitud, las medidas que necesitan?

Elijan y realicen el instructivo que les parezca más apropiado. Después consulten con sus compañeros a ver si se les ocurrió algo diferente y traten, entre todos, de analizar que instructivo es más conveniente y si puede emplearse la misma clase de instructivo para la realización de las tres prendas.

El propósito de esta actividad es que los estudiantes **experimenten diversas formas de instructivos para reproducir algunas de las zonas o partes de su cuerpo**. Para tal fin deberán hacer uso de dibujos con carácter instruccional, es decir se deberán aplicar distintas técnicas de dibujo y prever las acciones necesarias para confeccionar las prendas. **El uso de moldes y plantillas como un artefacto** más dentro del medio técnico, ya que estos constituyen una representación de la forma o pieza a producir pero, sobre todo, explicitan la modalidad con la cual se fabricará.

EJE 2: LOS MEDIOS TÉCNICOS

Se presenta un modo de enfocar la enseñanza en relación a los **medios técnicos** que permite brindar a los estudiantes un marco referencial para descubrir aquello que es común en ellos, independientemente de sus detalles específicos. También se pueden **construir conceptos generales** vinculados con los **artefactos**, en particular, con las **herramientas** y las **máquinas** producidas por las **personas** para **transformar el medio** donde se desenvuelve la vida cotidiana (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a).

A lo **largo del Primer Ciclo** los estudiantes deberán contar con diferentes oportunidades de aprender **analizando**, utilizando o incluso **diseñando herramientas sencillas de mano**. *“El concepto de herramienta, en un sentido amplio, abarca a todo artefacto de tipo manual que ayude a resolver situaciones técnicas como intermediario entre las personas y el entorno que las rodea” (...)* Bajo esta mirada (...) *“son herramientas un martillo, una lima, una escoba, un rastrillo o un rodillo, pero también lo son un lápiz, una cuchara, una tiza, un colador de cocina o un rallador de verdura”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, pag.21). No obstante, no son las principales finalidades estas temáticas como parte de los contenidos de enseñanza, sino la **comprensión** de que mediante **la interacción con las herramientas, las personas** las consideran con el fin de **extender y mejorar las posibilidades de actuar sobre los materiales**.

UNIDAD PEDAGÓGICA 1º Y 2º GRADO

EJE II	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.1. 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. • Análisis y reproducciones de tareas de base manual, reconociendo la necesidad de disponer de medios técnicos que ayuden a las personas a realizarlas, el uso adecuado y seguro de ellos. • Reconocimiento de variedad de medios técnicos sobre diferentes	Al finalizar el tercer trimestre de la Unidad Pedagógica, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar y reproducir tareas de base manual, reconociendo la necesidad de disponer de medios técnicos que utilizan las personas prolongando y modificando las posibilidades de su cuerpo para realizarlas, identificando los gestos técnicos empleados. • Utilizar adecuadamente los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene Mediante descripciones, ya sea con gestos y palabras, se pueden reconocer los procedimientos necesarios para realizar una tarea con o sin ayuda de herramientas que copian y prolongan las posibilidades del

	tipos de materiales y el uso adecuado, identificando los que permiten tomar, sujetar, contener, fijar o mover materiales y los que sirven para modificarlos. • Experimentación, descripción y reproducción mediante gestos y palabras de los procedimientos necesarios para realizar un trabajo; reproducción de tareas de base manual sin herramientas y con el apoyo de ellas, reconociendo las posibilidades y limitaciones de estas. • Exploración y reconociendo de herramientas que ayudan a las personas prolongando, copiando o modificando las posibilidades del cuerpo, describiendo y comparando los procedimientos necesarios para realizar tareas con o sin la ayuda de instrumentos⁹⁷. • Uso y valoración de los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene.	cuerpo facilitando el trabajo. Las actividades de selección, diseño y construcción de herramientas sencillas para resolver una situación suelen formar parte de las prácticas de enseñanza en los primeros años. Los gestos técnicos aluden a las acciones que realiza el ser humano para manejar y controlar herramientas y máquinas. Se tiene en cuenta no solo las características corporales, sino también los conocimientos técnicos necesarios a fin de aplicarlos, es decir, la manera en que se utilizará. Se reflexiona con ejemplos sencillos como, una herramienta que se debe sujetar con la mano, pero cuyo mango sea tan pequeño o tan grande que permite sostenerla, o el peso sea tan elevado que no lo permita; escribir con el lápiz y los gestos técnicos para realizar la tarea: tomar el lápiz con mano derecha o izquierda si es zurdo, inclinar el lápiz y escribir; martillar y los gestos técnicos: tomar el martillo y colocar un clavo donde incrustarlo y comenzar a golpear al clavo hacia dentro de la pared con el martillo, entre otros. En el Primer Ciclo se pone el énfasis sobre las herramientas simples, que permiten prolongar los movimientos humanos, se realizan actividades para promover el interés de los medios técnicos que utilizan las personas, explorando, reproduciendo y comparando procedimientos⁹⁸ para producir uno o varios productos iguales, como por ejemplo, tarjetas, estampados, entre otros.
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.2. La identificación de las relaciones entre las partes de las herramientas, las formas que poseen y la función que	Al finalizar el tercer trimestre de la Unidad Pedagógica, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren:

⁹⁷ Instrumento está utilizado como sinónimo de **herramienta, máquina** o utensilio. Conjunto de diversas piezas combinadas adecuadamente para que sirva con determinado objeto en el ejercicio de las artes y oficios (RAE, 2015).

⁹⁸ Procedimientos: programas de acción (secuencia de instrucciones o reglas para realizar una actividad técnica con o sin herramientas)

	cumplen. • Identificación y descripción de las formas de las partes de las herramientas mediante textos orales, escritos y dibujos, diferenciando las zonas que se vinculan con el cuerpo humano, las que actúan sobre el material y los elementos de unión o nexos entre ambas, asignarles nombres, de acuerdo a su forma o función. • Análisis las características de las partes de las herramientas, ya sea por forma o materiales que las constituyen, y relacionar con las características de las funciones que cumplen. • Análisis de herramientas y exploración sobre la posibilidad de modificar alguna de sus partes para adaptarlas a nuevas tareas, reconociendo que los cambios en la forma y/o material de las partes o zonas de las herramientas, modifica el tipo de material sobre el cual tienen que actuar o la escala o magnitud de la tarea. • Análisis de tareas de base manual y resolución de problemas mediante la imaginación, diseño⁹⁹ y construcción de herramientas simples (sin	• Identificar y describir las formas de las partes de herramientas mediante lenguaje verbal y no verbal, diferenciando las zonas que se vinculan con el cuerpo humano, las que actúan sobre el material y los elementos de unión entre ambas. • Relacionar la forma y función de las herramientas, la función de cada parte, con los materiales que están realizadas y en relación con el material que actúan según la tarea a realizar. Algunas actividades se pueden orientar a reconocer 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, como por ejemplo, qué herramientas se utilizan para cortar el cabello (tijeras, navajas), si se podrían utilizar otras herramientas para esa misma tarea, si se podría cortar el cabello sin herramientas, reconocer las ventajas de usar la herramienta apropiada con la cual se logra realizar la tarea más rápida y más prolija, qué tipo de tijera es apropiada para cortar el cabello, observar que hay distintos tipos de tijeras según el uso que se le va a dar y por lo tanto del material que van a cortar (tela, uñas, ramitas, pollo, hojalata, etc.), destacar que en todos los casos la tarea es cortar y que el actuador sufre variaciones para adaptarse al material que tendrá que cortar, entre otras. • Analizar tareas de base manual y resolver problemas mediante situaciones que involucren el diseño y construcción de herramientas simples. • Participar en experiencias grupales de elaboración y construcción compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y

⁹⁹ En el Primer Ciclo no se pretende que los chicos necesariamente diseñen (anticipaciones) los objetos o artefactos, o respeten esas ideas preliminares. En ocasiones, si disponen del material para construir, se dispondrán a realizar las ideas que surjan de la consigna: experimentando, probando, armando y desarmando. El diseño, en estos casos, es mental.

	partes móviles) que permitan realizarlas. • Participación en experiencias grupales de elaboración y construcción compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente.	tareas asignadas por el docente. Los estudiantes podrán formular diferentes alternativas de solución y comprobarlas mediante el trabajo con materiales concretos, reflexionar sobre las características de las herramientas que se van a diseñar y reconocer las relaciones entre la forma y la función de cada una de sus partes, de este modo, se los acerca a algunas ideas y nociones generales sobre las herramientas. Las actividades al comienzo del Primer Ciclo están orientadas a que los estudiantes <i>“diseñen o modifiquen herramientas que sean útiles para realizar una determinada tarea”</i>, (...) <i>“como sacar un objeto de un frasco, estampar una forma sobre una masa o tomar objetos del suelo”</i> (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 21). Otras posibilidades es experimentar el uso adecuado de diversos medios identificando los que permiten tomar, sujetar, contener, fijar o mover materiales y los que sirven para modificarlos. En actividades de construcción, pueden experimentar el uso adecuado y seguro de una variedad de medios técnicos sobre diferentes tipos de materiales, como papeles, cartones, palitos de madera, alambres, entre otros, reconociendo las posibilidades y limitaciones de estos. Desde pequeños la identificación de las relaciones entre las partes de las herramientas, las formas que poseen y la función que cumplen, supone descripciones de las mismas 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 filo, entre otras. No quedarse solamente en la descripción, sino avanzar relacionando las características de las partes (forma o materiales que las constituyen) con las características de las tareas que realizan (funciones que cumplen).

		El registro de lo observado y de las conclusiones se puede realizar a través de una representación gráfica, cuadros de doble entrada , juegos dramáticos, producción de “libros” (textos e imágenes), folletos, entre otros. <i>“La producción de este tipo de textos, cuando se asocia con actividades de diseño e implementación de artefactos o procesos técnicos, implica procesos de escritura particulares debido a que pone en juego la necesidad de reflexionar y organizar información, pero, fundamentalmente, de producirla”</i> (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p.15-16).

Las actividades tienen la intencionalidad que los estudiantes, **justifiquen** las ventajas de **realizar tareas usando la herramienta** apropiada; **enumeren** las herramientas que recuerden; **seleccionen** algunas para analizarlas: **quién las usa, para qué y de qué forma las utiliza**; **distingan partes y funciones** de las mismas; **realicen la mímica** correspondiente para destacar **los gestos técnicos** realizados para el manejo de una herramienta en esta tarea; pregunten si se necesitan tener conocimientos específicos para realizarla: **cómo y dónde** se obtienen; **si se podría utilizar otras herramientas** para esa misma tarea, entre otras.

Los estudiantes de 1º y 2º Grado podrán acercarse a **algunos de los aspectos que caracterizan a la producción manufacturera seriada**, como por ejemplo: **“técnicas empleadas para copiar figuras”** y realizar a través de la metodología de resolución de problemas y simulaciones actividades tales: división de tareas, anticipaciones de diseño, ejecución de trabajos, o planificarse actividades basadas en **la selección y el diseño de las herramientas** necesarias para implementar esas técnicas.

Lo importante es la generalización a fin de conceptualizar, como por ejemplo: que las mismas herramientas pueden ser utilizadas en diferentes tareas; herramientas diferentes pueden realizar la misma tarea, hay diferentes variantes de una misma clase de herramientas cuyos actuadores se adaptan a la actividad específica a realizar, entre otros (Ministerio de Educación, 2010).

Son aspectos importantes los **análisis de las relaciones** que existen entre **la forma (sus partes) y función**, las **características de los materiales** que se **transforman por su uso** y las **acciones técnicas necesarias que realizan las personas**. A medida que los estudiantes avanzan en el ciclo, se profundizan los **análisis de las relaciones forma-función**, la **vinculación con el cuerpo humano**, que actúan sobre el **material** y los **elementos de unión** o nexos entre ambas **partes** o zonas. De acuerdo a sus conclusiones o respuestas que den al docente acerca de cómo **nombrarlas**, los estudiantes le asignarán de acuerdo a su **forma o función**.

Otras actividades se presentan para **reconocer** los **cambios** en la **forma y/o material** de las **partes** de las **herramientas**, al **modificarse** el tipo de **material** sobre el cual tienen que **actuar** o la **escala** o **magnitud** de la tarea.

En los primeros grados, **analizar tareas**, es **observar** y **reconocer** los **movimientos corporales** y **acciones** de las **personas** en diversos **quehaceres**, su **organización temporal** y **espacial**. Se puede **resolver problemas** de base **manual** mediante la imaginación y **construcción** de **herramientas simples (sin partes móviles)** que permitan realizarlas, como así también **analizar herramientas** y **explorar** la posibilidad de **modificar** alguna de sus **partes** para **adaptarlas a nuevas tareas**.

3º GRADO

EJE II	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.1. 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. • 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. • Descripciones de los procedimientos necesarios para realizar tareas sin medios técnicos y con la ayuda de aquellos que transforman los gestos o movimientos que realizan las personas: girar para batir,	Al finalizar el tercer trimestre del Tercer Grado, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar, reproducir y describir operaciones que utilicen diversos tipos de herramientas, reconociendo las que permiten simplificar y mejorar los procedimientos de trabajo. • Identificar los procedimientos para realizar tareas sin medios técnicos y con la ayuda de aquellos que transforman los gestos o movimientos que realizan las personas. • Identificar los medios técnicos que permiten tomar, sujetar, contener o mover materiales; los que se utilizan para modificarlos, los que reproducen formas y figuras y los que se usan para realizar mediciones. • Utilizar y valorar los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene. Los estudiantes avanzan en el Primer Ciclo analizando las propias reproducciones de

	agujerear, levantar cargas, entre otros; y cuando se utiliza un medio en reemplazo por otro. • 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. • Uso y valoración de los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene.	operaciones utilizando diversos tipos de herramientas para realizarlas, reconociendo aquellas que permiten simplificar los procedimientos de trabajo y aumentar la eficacia. A través de diferentes instancias de resolución de problemas, los estudiantes pueden ir probando sus propias creaciones, a modo de juego: representaciones teatrales, repartición de roles, con gestos y simulaciones podrán describir los procedimientos necesarios para realizar tareas sin medios técnicos y los movimientos que realizan las personas, por ejemplo: girar una manivela para batir o agujerear o levantar cargas; utilizar un pelapapas en vez de un cuchillo, entre otros.
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.2. La identificación de las relaciones entre las partes de las herramientas, las formas que poseen y la función que cumplen. • Reconocimiento de similitudes y diferencias entre las partes o zonas de las herramientas que permiten realizar tareas semejantes. • 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, entre otros, transformando los gestos o procedimientos que realizan las personas al utilizarlas. • Análisis de tareas de base manual y resolución de problemas mediante la	Al finalizar el tercer trimestre del Tercer Grado, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar similitudes y diferencias entre las partes de las herramientas con uniones móviles que permiten realizar tareas semejantes, transformando los gestos o procedimientos que realizan las personas al utilizarlas. • Resolver problemas de análisis de tareas de base manual, diseño y construcción con uniones móviles. • Utilizar el vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas. Las actividades de diseño y construcción, son actividades en las que los chicos participan con entusiasmo, ya que les permite diferentes momentos de la clase, desde la prueba y error (generalmente se vuelcan a la construcción) hasta los ajustes a sus creaciones. Es importante que el docente esté atento a las intervenciones para colaborar con el proceso. Los estudiantes podrán comunicar ideas

	imaginación, diseño y construcción de herramientas (con uniones móviles) que permitan realizar dichas tareas. • Valoración del uso del vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas.	técnicas mediante dibujos y bocetos, en el proceso de diseño, en la realización de construcciones, presentar y comparar los modelos terminados mediante maquetas y dibujos que muestren las partes principales que los forman.

Es necesario promover propuestas didácticas que estimulen en los niños la capacidad de **distinguir, relacionar y tomar conciencia** de su **propio accionar sobre los materiales** con la **intervención** de su **cuerpo, con y sin herramientas o máquinas sencillas** de utilizar. Pueden destacarse aquellos procesos que permiten dar forma a los objetos y otros procesos referidos al cambio de propiedades de los materiales, actividades de construcción, reflexión y análisis de procesos, ya sea observados y/o realizados.

En el Tercer Grado se pueden realizar **actividades** donde se **identifiquen las relaciones** entre las **partes** de las **herramientas, las formas que poseen y la función que cumplen** a través de **comparaciones** donde se **reconozcan similitudes y diferencias entre las partes o zonas de las herramientas** que permiten **realizar tareas semejantes**, como por ejemplo: coladores, cedazos y redes de pesca; pinceles y rodillos; tenedor y paletas de batir, entre otros. Otras posibilidades son la **identificación de partes de las herramientas con uniones móviles**, caracterizando el tipo de movimiento que realizan como por ejemplo: entra y sale, sube y baja, gira, abre y cierra, entre otros, transformando los gestos o procedimientos que realizan las personas al utilizarlas. El docente en Tercer Grado del Primer Ciclo podrá trabajar con los estudiantes en la elaboración de productos, permitiendo formular analogías en aquellas actividades propuestas tengan similitudes con procedimientos que les resulten familiares. Por ejemplo, de algún producto regional, como es el tomate, realizar preguntas tales *¿cómo es el proceso de la salsa de tomate?, ¿qué insumos se necesitan?, ¿qué tareas se realizan en cada etapa?, ¿cómo se realiza cada paso del proceso?, ¿qué herramientas o artefactos se utilizan para realizarlos?*, entre otras. La **resolución** de cada instancia implicará **momentos de resolución de problemas y análisis**.

A lo largo del Primer Ciclo los estudiantes habrán tenido diferentes oportunidades de trabajar, en la área, **analizando**, utilizando o incluso **diseñando herramientas sencillas de mano**, a fin de comprender que **personas las crean** con el **fin de obtener artefactos que extiendan y mejoren sus posibilidades de actuar sobre los materiales**; más allá de **analizar las herramientas como objetos técnicos aislados** y aprender a utilizarlas. No es la principal finalidad al incluir estas temáticas como parte de los contenidos de enseñanza en Educación Tecnológica. Es por ello, que en el Primer Ciclo las actividades están orientadas a que los estudiantes diseñen o modifiquen herramientas que sean útiles para realizar una determinada tarea, como por ejemplo: sacar un objeto de un frasco,

estampar una forma sobre una masa o tomar objetos del suelo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a)

EJE 3: REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES

En el eje “**reflexión de la tecnología como proceso socio cultural**” se pretende **comprender a la tecnología como procesos sociales, contextualizados, diversos y cambiantes pero con continuidades**. Es un gran sistema global, “el mundo”, la vida humana transcurre como sistema complejo, en su estructura como en su organización. Los **sistemas que lo integran (naturales y artificiales)** se caracterizan por una complejidad organizada que permite su normal desenvolvimiento, es por ello la importancia de **reconocer las consecuencias del accionar humano**, sean positivas o negativas y **desarrollar una conciencia crítica y responsable**.

UNIDAD PEDAGÓGICA 1º Y 2º GRADO

EJE III	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. • Reconocimiento de los diferentes modos de hacer las cosas en distintas épocas, nuevas actividades en la vida cotidiana a través de diferentes oficios y profesiones en el lugar que habitan (en relación con la vestimenta, alimentación, comunicaciones, entre otros) a partir de relatos e imágenes, en diversos soportes. • Identificación de los cambios que se producen en un oficio y profesiones en distintas épocas en relación a las herramientas utilizadas, a los materiales y a las formas de realizar el	Al finalizar el tercer trimestre de la Unidad Pedagógica, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer diferentes modos de hacer las cosas en el pasado y en la actualidad, en el entorno inmediato y la vida cotidiana a través de diferentes oficios y profesiones, e identificar los cambios que se producen en relación a las herramientas utilizadas, a los materiales y a las formas de realizar el trabajo, en relación con la vestimenta, alimentación, comunicaciones, entre otros. • Reconocer valorando las distintas tecnologías y su empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones. Se plantean situaciones tanto de investigación como de reflexión. Se analiza el quehacer tecnológico de una época y una cultura, preguntándose qué se hace, cómo se hace, con qué se hace y por qué se procede así. Permite reconocer qué

	trabajo. • Valoración y reconocimiento de las distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.	cambia, qué permanece inalterado en los procedimientos, y qué podría haber sido en realidad diferente de como es, tanto en relación con los medios utilizados como con los conocimientos necesarios para realizar las tareas. En determinados momentos del año, se suelen recordar hechos históricos importantes, día de la Bandera, Revolución de Mayo, entre otras, estas situaciones ofrecen la oportunidad de abordar el hecho, no solamente desde las Ciencias Sociales, sino desde lo tecnológico, resultando un momento interesante para relacionar contenidos y relaciones de otra manera, por ejemplo: comparar los vendedores ambulantes del 1800, con los carritos pancheros actuales, la producción del charqui con el jamón crudo, entre otros.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.2. El interés por y la indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o cultura, de tecnologías diferentes para lograr procesos y funciones equivalentes. • 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 que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles: en la casa, taller y fábrica	Al finalizar el tercer trimestre de la Unidad Pedagógica, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer medios técnicos (herramientas) que se emplean en un mismo medio sociocultural y la relación entre sus características y en el trabajo que son utilizadas. Se pretende que los estudiantes puedan reconocer en un mismo medio sociocultural, el uso de “familias” de herramientas y la relación existente entre sus características y la tarea en que son empleadas, por ejemplo: pintar con soplete o pinceles, el oficio de pintor y el artista, entre otros. Tener presente que lo que se procura es llegar a generalizaciones (ideas básicas) y reflexiones acerca de los cambios en las personas, en el cómo se modifica su la calidad de vida por el uso de los medios técnicos. • Identificar que un mismo proceso puede

	para la producción de bienes o servicios referidos a vestimenta, alimentación, comunicación, entre otros. • Identificación y reflexión sobre problemas que se originan en el uso y aplicación de ciertas tecnologías como en uso y consumo de productos tecnológicos (bienes y servicios) y los efectos que producen en el medio ambiente y la sociedad. • Reflexión acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías. • Reflexión 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 las relaciones de espacio y tiempo. • Valoración y reflexión sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos.	realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles para la producción de bienes o servicios referidos a vestimenta, alimentación, comunicación, transporte, entre otros. • Reflexionar sobre problemas que ocasionan los cambios tecnológicos, la utilización de ciertas tecnologías y el consumo de productos tecnológicos (bienes y servicios) y los efectos que producen en el medio ambiente y la sociedad, e identificar los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías. 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, asumiendo un rol participativo y responsable. A través del desarrollo de este eje, permite “ver” los productos tecnológicos desde otra mirada diferente, al cambiar los contextos y las actitudes frente a su uso. Se promueve el desarrollo de capacidades del pensamiento crítico de los estudiantes. Se analiza el consumo: el cómo y el por qué se eligen los productos que se adquieren o desechan; el cómo ha modificado la vida de las personas, sus aspectos positivos y negativos (Orta Klein, 2010). • Reflexionar sobre la información que puede ser transmitida a través de una variedad de medios técnicos y modifica las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Valorar y reflexionar sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos.

3º GRADO

EJE III	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. • Reconocimiento que cada nueva manera de hacer las cosas suele apoyarse en las precedentes identificando aspectos que cambian y que se conservan. • Reconocimiento que cada nueva tecnología promueve nuevos conocimientos y abre la posibilidad de nuevos oficios y profesiones, y a la vez puede desplazar a otras (en vivienda, transporte, comunicación, entre otros). • Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizaje y aceptación de la opinión de los otros.	Al finalizar el tercer trimestre del Tercer Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer los modos de hacer las cosas en la actualidad, que suelen apoyarse en las precedentes identificando aspectos que cambian, que se conservan y cada nueva tecnología abre hacia nuevos conocimientos y la posibilidad de nuevos oficios y profesiones, a la vez puede desplazar a otros, en distintas áreas como vivienda, transporte, comunicación, alimentación, organización social educación, trabajo, entre otros). • Valorar el intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje Se plantean situaciones tanto de investigación como de reflexión. Se analiza el quehacer tecnológico de distintas épocas y culturas. Permite reconocer qué cambia, qué permanece inalterado en los procedimientos, tanto en relación con los medios utilizados como con los conocimientos necesarios para las profesiones y oficios. Se reconocen nuevos como por ejemplo: el cerrajero además de conocer las llaves tradicionales debe incorporar conocimientos acerca de las cerraduras digitales.

REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.2. El interés por y la indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o cultura, de tecnologías diferentes para lograr procesos y funciones equivalentes. • 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 que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles: en la casa, taller y fábrica para la producción de bienes o servicios referidos a vestimenta, alimentación, comunicación, entre otros. • Identificación y reflexión sobre problemas que se originan en el uso y aplicación de ciertas tecnologías como en uso y consumo de productos tecnológicos (bienes y servicios) y los efectos que producen en el medio ambiente y la sociedad. • Reflexión acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías.	Al finalizar el tercer trimestre del Tercer Grado, se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer los medios técnicos (herramientas) que se emplean en un mismo medio sociocultural y la relación entre sus características y en el trabajo que son utilizadas. En este eje, la construcción del conocimiento tecnológico, va a depender de las distintas situaciones que se den en los diferentes contextos educativos: grupo de estudiantes, avances en lo curricular, desarrollo de las capacidades de investigación, análisis y reflexión. Es por ello que los alcances esperados, se refieren en su mayoría al reconocimiento de los mismos contenidos y dependerá de la complejidad del tema abordado. Se pretende que los estudiantes puedan reconocer desde diferentes miradas, tanto en la actualidad como en el pasado, el uso de medios técnicos en los distintos oficios y profesiones en cuanto a la relación existente entre sus características y la tarea en que son empleadas, por ejemplo: pintar con soplete o pinceles, el oficio de pintor y el artista, entre otros. • Identificar que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles para la producción de bienes o servicios referidos a vestimenta, alimentación, comunicación, transporte, entre otros. • Reflexionar sobre problemas que ocasionan los cambios tecnológicos, la utilización de ciertas tecnologías y el consumo de productos tecnológicos (bienes y servicios) y los efectos que producen en el medio ambiente y la sociedad, e identificar los intereses de

	• Reflexión 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 las relaciones de espacio y tiempo. • Reconocimiento de la convivencia con tecnologías diversas, que se han ido transformando a través del tiempo y las que no lo han hecho o lo hicieron mínimamente en distintas áreas de necesidades y demandas. • Reflexión sobre el hecho de que las tecnologías y los conocimientos sobre su empleo se reparten de modo diferente entre las personas, de acuerdo a la pertenencia sociocultural. • Valoración y reconocimiento de las distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.	grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías. Las actividades deben permitir a los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico, asumiendo un rol participativo y responsable. Se debe llegar a conceptualizar, a generalizaciones (ideas básicas) y reflexionar acerca de los cambios en las personas, en el cómo se modifica la calidad de vida por el uso de los medios técnicos y los productos tecnológicos. A través del desarrollo de este eje, son mirados desde una postura consciente y se pretende un cambio de actitud frente a los cambios, visto como responsabilidad de las personas. • Reflexionar sobre la información que puede ser transmitida a través de una variedad de medios técnicos y modifica las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Reconocer la convivencia con tecnologías diversas, las transformaciones a través del tiempo, las que no han cambiado o lo hicieron mínimamente, en áreas de necesidades y demandas: vivienda, alimentación, transporte, comunicación, entre otros. • Reflexionar acerca de las posibilidades de las personas de tener acceso a las diferentes tecnologías y poseer los conocimientos necesarios para su empleo debido a las posibilidades de acuerdo a la pertenencia sociocultural. • Valorar y reconocer distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones. Se aborda una postura crítica frente a las desigualdades que se dan en el medio cultural, de acuerdo a las posibilidades y el acceso al trabajo, la educación, entre otras necesidades básicas, muchas veces no cubiertas en la sociedad.

En el Tercer Grado, se continúa de modo espiralado indagando acerca de la **continuidad y los cambios** que **experimentan las tecnologías a través del tiempo**, donde aparecen **nuevas manera de hacer las cosas**. Para tal situación suele apoyarse en las precedentes identificando aspectos que cambian y que se conservan, **reconociendo** que las **nuevas maneras de tecnología** promueve **nuevos conocimientos** y abre la posibilidad de **nuevos oficios y profesiones**, y puede desplazar a otras, como por ejemplo: el cartonero como servicio recolector destinado para el reciclado, el “delivery” como actividad parte de la función logística que tiene por finalidad colocar bienes, servicios e información en el lugar de consumo, los vendedores ambulantes de la época colonial, se pueden encontrar hoy en día en los vendedores de salchichas o chorizos en ferias artesanales, entre otros. Se hacen preguntas tales como: *¿por qué se compran o se consumen de una u otra forma?, ¿qué se mantiene en la elaboración?, ¿son las mismas recetas?*, entre otros cuestionamientos que puedan surgir en la clase.

Se debe promover el **interés** acerca de la **coexistencia** de **tecnologías diferentes** para **lograr procesos y funciones equivalentes**, donde en una misma sociedad conviven **tecnologías diversas**: algunas se han **transformado** y las **otras no lo han hecho o lo hicieron solo en parte**. Estas situaciones se pueden observar en el entorno cotidiano como por ejemplo: comunicarse (a través de cartas o correo electrónico), vestirse (tejiendo a mano o en talleres textiles), alimentarse (comidas caseras o congeladas de supermercado), transportarse (en bicicleta o colectivos), entre otros.

Son de interés igualmente, los oficios y profesiones en cuanto al reconocimiento de **“familias” de herramientas y recursos** que se emplean para realizar un trabajo, en un **mismo medio sociocultural**. Unas **permanecen** con **sus características** y el **modo de empleo**; **otras son productos de innovaciones**, como por ejemplo: el serrucho manual y el eléctrico, el horno a barro y el microondas, el tablero e instrumentos del arquitecto y los sistemas computados, el celular y el teléfono, entre otros. Estos contenidos del Tercer Eje se complementan fuertemente con el Eje Dos, la diferencia es que se mira sistémicamente en relación al contexto. Hay que tener presente que los ejemplos no son contenidos propiamente dicho, no es la historia de las instrumentos, herramientas o artefactos, es el **estudio y comprensión** de los **contextos socio-culturales**, la relación de las **personas** con el **entorno construido**, la **artificialidad** que produce **cambios** en la **vida cotidiana** y lo fue en el **pasado**, como también induce **a prever el futuro, asumiendo una postura responsable**. La preferencia por determinados juegos y entretenimientos, los de hoy y el pasado, el consumo de productos accionados por distintos medios, también forma parte del análisis crítico y el consumo que los estudiantes pueden abordar.

De este modo se reflexiona acerca de que las **tecnologías** y los **conocimientos** sobre su **empleo se reparten de manera diferente** entre **las personas**, de acuerdo a la **pertenencia sociocultural**. Estas circunstancias se **relacionan** con la **información** que puede ser **transmitida** a través de una **variedad de medios técnicos** siendo un **proceso que transforma las actividades humanas** y la **relación de espacio y tiempo**.

Resumiendo se puede decir que en el Primer Ciclo, las actividades que se realizan con los estudiantes, deben estar pensadas con el modo que se integrarán los tres ejes. Las técnicas que se trabajen con los estudiantes deben promover: *“la construcción de relaciones entre los procedimientos que se realizan, las herramientas que se utilizan y los conocimientos e información necesarios para “saber hacer” (recetas e instructivos, entre otros) que se ponen en juego” (...) “al concepto de cambio técnico, al analizar cómo el cambio en alguno de estos componentes*

(procedimientos, herramientas o saberes) se corresponde con los cambios en las técnicas utilizadas para realizar las tareas” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 21). Con el ejemplo de “hacer pan” se puede comparar el modo casero, de hoy y hace 100 años, el de la panadería del barrio y el de la fábrica con el pan envasado. En la casa a mano y con las máquinas automáticas de hacer pan. Se podrá observar que las operaciones son las mismas: mezclar, amasar, dar forma, dejar levar, cocer y enfriar; lo que cambia son los artefactos y procedimientos para realizar cada una de ellas: máquinas mezcladoras en vez de amasar a mano, forma con moldes en vez de modelar a mano, hornos diferentes, entre otros. Por lo tanto, los conocimientos de las personas que realizan las tareas son distintos. Se busca reconocer que lo “nuevo” se apoya en alguna técnica, proceso o artefacto ya existente en otra época o lugar. El **cambio técnico** podrá ser visto como una **tecnificación** progresiva en el tiempo al aumentar la complejidad de las máquinas utilizadas y la organización de los modos de producción. Se puede **analizar y comparar** diferentes **modos de hacer las cosas en contextos diversos**, lo que permitirá reconocer diferencias y similitudes entre los **procesos artesanales e industriales**.

“Las nociones de cambio y continuidad técnica podrán relacionarse, contribuyendo a una mejor comprensión de la complejidad tecnológica actual, y por otro lado, el reconocer las relaciones entre los procedimientos llevados a cabo en los distintos contextos y las formas de organización de los procesos, permitirá acercarse a las primeras exploraciones del mundo laboral”(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 21).

2 º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO CICLO

- Promover la formación de los estudiantes como ciudadanos democráticos, responsables, consumidores críticos y futuros trabajadores frente a problemas sociales abordables desde la tecnología, ser capaces de plantear creativamente alternativas, y en forma participativa, seleccionar la que mejor sirva a la sociedad en su conjunto, al cuidado de los recursos naturales y la equidad entre los seres humanos.
- Promover el desarrollo de una cultura tecnológica a través de la identificación de los productos tecnológicos del entorno cotidiano como parte del mundo artificial, “desnaturalizarlos” comprendiendo que son el resultado de las acciones intencionadas de las personas con intereses políticos/económicos y relacionarlo con las costumbres de uso de los productos y las consecuencias en el medio ambiente y en la sociedad.
- Propiciar la disposición para negociar, acordar, aceptar y respetar reglas de trabajo en momentos para la resolución creativa de problemas que permitan anticipar, organizar tareas, diseñar y construir objetos, representar la información de acuerdo a sus posibilidades, evaluar los resultados de modo participativo, valorando el intercambio de ideas y establecer relaciones significativas, para transferir a otras situaciones.

- Ofrecer criterios de análisis, a partir de descripciones que involucren aspectos funcionales, estructurales y de funcionamiento para comprender procesos tecnológicos identificando: operaciones y secuencias aplicadas, transformaciones, técnicas de fabricación con la incorporación de máquinas, tareas que realizan las personas, organización en el tiempo/espacio, y uso de los medios de seguridad e higiene.
- Promover el interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos experimentando diferentes maneras de dar forma a los materiales, según sus características, reconociendo propiedades similares que pueden ser conformados mediante un mismo tipo de técnica, utilizando herramientas y procedimientos semejantes.
- Promover la identificación de procesos tecnológicos en contextos reales de producción en cuanto el rol de las personas que intervienen en él y participar de experiencias grupales, compartiendo con los pares la asignación de roles.
- Promover la producción, utilización y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica utilizando el vocabulario propio de la disciplina mediante imágenes y textos, en diversos soportes en diferentes momentos en la resolución de problemas de construcción, análisis de artefactos y procesos tecnológicos.
- Propiciar la atención en los gestos técnicos y procedimientos realizados, el esfuerzo necesario, el tiempo empleado, la seguridad, los resultados obtenidos, poder describir las acciones realizadas por las personas y valorar las normas de uso y mantenimiento de herramientas, máquinas e instrumentos.
- Favorecer la identificación de las relaciones forma-función de los artefactos con el tipo de transformación de movimiento que realizan, diferenciando aquello que permite accionarlos, los mecanismos que transmiten los movimientos y las partes que actúan sobre el insumo y/o entorno, reconociendo la presencia de dispositivos para limitar el movimiento, técnicas de medición a fin de reconocer las acciones de detección, transmisión y registro de los datos.
- Propiciar la exploración de artefactos prestando atención a su funcionamiento, reconocer el rol de los “motores” como medios para producir movimiento e identificar la secuencia de acciones necesarias para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático.
- Favorecer la búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño de artefactos de accionamiento manual, la posibilidad de modificar las características de los mecanismos y las acciones de control, planificar y realizar la construcción, teniendo en cuenta la estabilidad de las estructuras y comunicar ideas técnicas mediante lenguaje verbal y no verbal comparando los modelos terminados.

- Favorecer la identificación de las relaciones entre forma y función a través de análisis de máquinas que transforman materiales o transportan cargas, identificando las partes que permiten producir el movimiento, las que lo transmiten o transforman y las que actúan sobre el medio.
- Promover la resolución de problemas para relacionar la forma de los mecanismos con el tipo de transformación de movimiento que realizan y ensayar relacionando las dimensiones estructurales de los motores -cantidad, tamaño o disposición de sus partes, con las características de su funcionamiento y propiciar la seguridad en la defensa de los argumentos y flexibilidad para modificarlos.
- Promover el interés y la indagación crítica acerca de secuencias de actividades en las que los medios técnicos permiten reemplazar el esfuerzo o el control humano, analizando las acciones con dispositivos de control manual con o sin intervención directa y comparar las secuencias de acciones cuando interactúan con artefactos automáticos.
- Facilitar la identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen, analizando sistemas en los que circulan flujos de materia y energía, reconociendo dispositivos que regulan y controlan la circulación, representándolos a través de diagramas de bloques.
- Propiciar situaciones de resolución de problemas a través de la búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución que impliquen procesos de diseño y construcción de artificios, a partir del análisis y a través de la planificación, construir artefactos teniendo en cuenta la estabilidad de las estructuras; el diseño de máquinas, seleccionando el tipo de motor y ensayar diferentes estrategias para controlar la regularidad de movimientos, presentando modelos bi y tridimensionales a fin de comunicar las ideas y el proceso de aprendizaje valorando el trabajo grupal, las técnicas de organización y la gestión en el diseño.
- Promover el interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos además de materia, la energía y la información para identificar las operaciones presentes en procesos de recolección, transporte y distribución de bienes y servicios, reconociendo operaciones similares en procesos diferentes.
- Facilitar el reconociendo de relaciones entre secuencias de operaciones y distribución espacial, en procesos de manufactura en contextos reales de producción de pequeña y gran escala, de un mismo producto o distintos, la delegación de tareas a otras personas y artefactos e identificar el modo en que se transforman, transportan y almacenan los materiales y la energía.
- Favorecer el reconocimiento y comparación de los modos en que se organizan y controlan diferentes procesos tecnológicos sobre materiales o energía, operaciones similares en

procesos diferentes, identificando el rol de las operaciones de control y las relaciones de dependencia entre operaciones sucesivas y simultáneas, identificando el impacto en la duración de los procesos.

- Propiciar la identificación de las tareas que realizan las personas, en los procesos tecnológicos en líneas de producción y toma de decisiones sobre la distribución espacial de máquinas y la asignación de recursos (humanos y técnicos), teniendo en cuenta la duración total del proceso, las tareas de control en relación con la calidad, la cantidad de los productos y la revisión de los desperdicios, en diversos procesos tecnológicos.
- Promover la exteriorización del pensamiento a través del lenguaje verbal (escrito y oral) y no verbal (dibujos, planos, diagramas, entre otros) en diferentes soportes, la utilización y análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica con las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando habilidades y estrategias, de comunicación, de consulta y acceso a la información respetando las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada.
- Facilitar el análisis acerca de los cambios socios técnicos en la vida cotidiana y en lugares de trabajo por el uso de herramientas complejas, el paso del control manual al control mediante instrumentos, reconociendo continuidades y cambios en los procesos de transporte de energía y de materiales, valorando los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de máquinas y herramientas como el comportamiento de los materiales.
- Propiciar el interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas, reconociendo los cambios, continuidades y coexistencia de la diversidad de tecnologías, analizando los criterios de selección y razones del uso de materiales y energía, y relacionarlos como conjuntos, redes y sistemas de procesos en los aspectos técnicos, sociales, económicos y ambientales.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

EJE N° 1: LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS

Los procesos tecnológicos, se comprenden como un **conjunto organizado de operaciones** que se realizan sobre algún tipo de **insumo**. La idea en este eje es generalizar qué es necesario “hacerle al insumo” sin tomar en cuenta los medios que se utilizan para realizar ese cambio sobre el **insumo** para **lograr un fin**.

El concepto de **operación** es fundamental para poder pensar propuestas de enseñanza para el Segundo Ciclo. Cuando se toma como objeto de estudio a los **procesos de producción**, se debe orientar la mirada a **operaciones** que implica prestar atención a los tipos de **transformaciones** que se realizan sobre los **insumos** para convertirlos en **productos**.

4º GRADO

EJE I	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.1.El interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos. - Experimentación¹⁰⁰ de diferentes maneras de dar forma a los materiales, reconociendo aquellos con propiedades similares pueden ser conformados mediante un mismo tipo de técnica (se utilizan herramientas y procedimientos semejantes): técnicas que operan por extracción, técnicas que operan dando forma, técnicas que operan mediante procedimientos de entrecruzado. - Exploración acerca de las propiedades mecánicas de los materiales tales como: dureza, plasticidad,	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: Experimentar diferentes maneras de dar forma a los materiales, reconociendo aquellos con propiedades similares, pueden ser conformados mediante un mismo tipo de técnica reconociendo las propiedades mecánicas de los materiales y ensayar diferentes maneras de cambiar la resistencia. Valorar el intercambio de ideas y establecer relaciones significativas, para transferir a otras situaciones. El interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos, en un recorrido didáctico, al igual que en el Primer Ciclo, las actividades van transitando por los tres ejes. Se presta atención a los tipos de transformaciones que se realizan sobre los insumos para convertirlos en productos.

¹⁰⁰ En este año del ciclo se hace hincapié en los insumos materiales (sean recursos extraídos de la naturaleza o materiales con algún nivel de elaboración previa).

	flexibilidad, entre otras. • Ensayos de diferentes maneras de cambiar la resistencia de los materiales, modificando sus formas por plegado, por agregado de mayor cantidad de material, entre otras. • Valoración del intercambio de ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones.	Este abordaje al proceso de fabricación, de igual modo a los descriptos anteriormente, se puede realizar ya sea a través de situaciones de resolución de problemas, que involucren actividades de diseño o de análisis y observación de un video, visita a un taller o fábrica. En el primer caso, los estudiantes podrán partir de actividades áulicas donde resuelvan tanto la producción de un objeto, como puede ser un juguete, como un metogol, girar una manivela para embocar “tiro al blanco” o recetas de cocina sencillas. Esto supone experimentar diferentes maneras de dar forma a los materiales, reconociendo propiedades similares que pueden ser conformados mediante un mismo tipo de técnica, como por ejemplo: por extracción, dando forma y procedimientos de entrecruzado, para lo cual, se utilizan herramientas y procedimientos semejantes. Se seleccionarán materiales duros y técnicas que operan por extracción de material; materiales deformables, como los plásticos y técnicas que otorgan una cierta cantidad de material; materiales flexibles y técnicas de entrecruzado. Esto permitirá realizar experiencias para explorar propiedades mecánicas de los materiales, como por ejemplo, dureza, plasticidad, o flexibilidad. Permite ensayar diferentes maneras de cambiar la resistencia de los materiales, modificando sus formas por plegado o agregado de mayor cantidad de material, entre otras.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.2. El reconocimiento del modo en que se organizan los procesos tecnológicos. • Análisis de procesos de fabricación formados por varios pasos sucesivos, identificando las acciones	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar procesos de fabricación identificando pasos sucesivos, las acciones realizadas y el tipo de medios

	realizadas y el tipo de medios técnicos empleados. • Análisis y reconstrucción de las secuencias necesarias para la fabricación de artefactos u objetos teniendo en cuenta la forma y el material con que están fabricados mediante: aserrado, tallado, torneado y lijado, entre otros. • Construcciones 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. • Valoración en el uso de las normas de mantenimiento de herramientas, máquinas e instrumentos.	técnicos empleados. • Reconstruir las secuencias necesarias para la fabricación de artefactos u objetos teniendo en cuenta la forma y el material con que están fabricados. • Construir 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. • Valorar el uso de las normas de mantenimiento de herramientas, máquinas e instrumentos. Los aprendizajes respecto a la organización de los procesos, es conveniente que los chicos pasen por la experiencia y el trabajo con los materiales ya que resulta de ser de sumo interés para ellos. Cuando se aborda las modificaciones de forma de un material, se puede aplicar las técnicas de conformación¹⁰¹: aserrar, tallar, torneear, lijar, doblar, agujerear, estampar o modelar. En otras ocasiones se producen cambios intrínsecos¹⁰² en el material como: calentar y derretir para luego endurecer.

¹⁰¹ Son cambios de la forma del material. También se pueden considerar como procesos físicos: no cambia la composición de ninguna sustancia; y pone de manifiesto sus propiedades físicas. Pueden ser reversibles, no ocurren cambios de energía y se detectan por observación o por medición.

¹⁰² Son cambios químicos, considerado como procesos que transforman unas materias iniciales en productos finales diferentes.

LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.3. La identificación de las tareas que realizan las personas, en los procesos tecnológicos. • Participación de experiencias grupales para la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles. • Análisis de procesos en contextos reales de producción e identificar el rol de las personas que intervienen en él. • Valoración del intercambio de ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones.	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Participar en experiencias grupales para la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles. • Analizar procesos en contextos reales de producción e identificar el rol de las personas que intervienen en él. Mediante videos, visitas, recetas o a través del trabajo en el aula, los estudiantes pueden tomar contacto con la información acerca del modo en que se elabora un determinado producto, como puede ser el pan, galletitas, bombones, jugos, entre otros. En estos casos, mirar las operaciones implicará reconocer ciertas etapas o pasos que se siguen en un determinado orden según corresponda el producto, cada operación provoca algún tipo de transformación sobre uno o varios insumos (las harinas, azúcar, frutas, entre otros); se identificarán, también, las herramientas, utensilios, instrumentos o máquinas que se emplean en cada caso como por ejemplo: cucharas, recipientes, amasadoras, hornos, entre otros¹⁰³; y los procedimientos necesarios para llevar a cabo cada una de las operaciones, los roles de las personas involucradas en el proceso.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.4. La utilización y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso tecnológico. • Reconocimiento de la necesidad de intercambiar	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar, utilizar y producir información técnica reconociendo la importancia en la realización de una actividad o tarea, en

¹⁰³ Los contenidos transitan por el Segundo Eje: en relación a la técnica.

	información técnica entre los integrantes del grupo, antes y durante la realización de una actividad o tarea. • Análisis, uso 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. • Reconstitución 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. • Valoración del vocabulario propio de la disciplina utilizando en diferentes momentos en la resolución de problemas	todo el proceso para comunicar los insumos necesarios y sus cantidades, los pasos a seguir y los medios técnicos. • Producir a través del lenguaje verbal y no verbal (imágenes y textos en diversos soportes) sobre 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. • Valorar el vocabulario propio de la disciplina utilizando en diferentes momentos en la resolución de problemas. El lenguaje verbal, escrito y oral, es fundamental a la hora de dar las explicaciones, este lenguaje acompañado de las expresiones gráficas como son los dibujos, croquis, entre otros, y los modelos tridimensionales (si los hubiera) colaboran en el desarrollo del pensamiento, ya que permiten la exteriorización de los conceptos y favorecen la comunicación (Mas, A., 2015).

El docente de estudiantes de 4º grado puede complementar con Ciencias Naturales las experiencias con materiales y explorar algunas propiedades sencillas. En el ciclo anterior habrán **realizado construcciones y experimentado** en apilar, encastrar o pegar, ya sea como parte de las actividades escolares, en juegos o actividades fuera del ámbito escolar.

Se espera puedan comprender algunas **relaciones** entre las **técnicas de conformación**, las **propiedades de los materiales y las características de los productos que se desea obtener**. No se pretende centrar la atención en el estudio cada una de las técnicas, sino, ofrecer a los estudiantes oportunidades para experimentar con algunas de ellas. Se **analiza los usos y aplicaciones**, reconociendo las **características principales y rasgos comunes** que permitan agruparlas en unas pocas categorías generales, como por ejemplo: *“Para fabricar este producto primero se mezclaron los materiales, luego se moldearon, y finalmente se los dejó secar; en este otro caso, en cambio, fue necesario también hornear al final: aquí se partió de un solo material, al que se le fueron sacando*

pedazos a los golpes con una herramienta (...)" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 35). Para la experiencia se puede partir de una **situación problemática a resolver**, que no se sitúe lejos de sus posibilidades de resolución, ni tan cercano como para que no constituya un desafío, por ejemplo: *"Los fines de semana no queda nadie en la escuela y los animales que viven en el patio (perros, gatos y otros) no tienen dónde tomar agua. Es necesario fabricar un recipiente que contenga suficiente líquido para dos días (p. 37).*

A partir de varias instancias de **análisis del tipo de material y posibles formas que cumplan la función**, considerando otros factores como es la entrada de agua y evitar la descomposición, los estudiantes recorren un camino de aprendizajes, donde se debate, se prueba, se realizan las distintas actividades para lograr llegar a conclusiones finales.

De igual modo que en caso del primer ciclo, se realiza una **reflexión sobre lo actuado** y descripción de los pasos, a través de dibujos, producciones escritas, secuencias tipo juego, entre otras. El docente junto con los estudiantes recapitula y llega a conclusiones verbales (ideas básicas) y las **lleva al lenguaje gráfico**, es decir, armado de diagramas de bloque, mapas conceptuales, diagramas de flujo, entre otras.

Se realizan **análisis comparativos**, se extiende además a otros productos, los estudiantes **encuentran similitudes que se elaboran sobre la base de todas o algunas de las operaciones** realizadas o analizadas anteriormente (si fue en una visita a fábrica o taller, o video, entre otros), cambiando técnicas, materiales, etc. Incluso pueden **reconocer aspectos comunes** entre **procesos correspondientes a productos** muy **diferentes**: construcción de un carrito de juguete con el armado de un mueble, por ejemplo. Poner atención sobre las **operaciones** ayuda a los estudiantes a **identificar** aquellas **que permanecen estables y son comunes en diferentes procesos de producción**.

De este modo, *"la mirada sobre las operaciones ayudará a reconocer características generales sobre los procesos de producción, priorizando aquellos conocimientos que, por su grado de generalidad, son representativos de todo un conjunto de procesos particulares"* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 20). La **identificación** de las **tareas** que realizan las personas, en los procesos tecnológicos surgen de participar de experiencias grupales para la realización de un proceso, **organizando las tareas** y compartiendo con sus pares la asignación de roles y/o **identificar el rol de las personas** que intervienen en los diferentes procesos tecnológicos.

Entre las actividades propuestas se encuentran **situaciones de análisis y reconstrucción de 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. Este ejemplo, sirve a los fines de reconsiderar las posibilidades de cada contexto y grupo de estudiantes: *"¿qué posibilidades hay de conseguir el material?, ¿la escuela posee el espacio físico e instalaciones para la actividad?, ¿estarán dadas las condiciones de seguridad e higiene?"*(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.21). El aspecto de la **disponibilidad de recursos**, es un factor de suma importancia, ya que puede favorecer el aprendizaje como resultar un fracaso. En caso de no poseer los insumos y el equipamiento, se puede realizar solamente a modo de análisis a través de visitas, video, fotos, láminas, relatos, en diversos soportes o se puede reemplazar la actividad de construcción por otro material, por ejemplo, telgopor y realizar comparaciones con la madera. Con la **construcción de artefactos** se puede anticipar, **ordenar** las **operaciones**, **seleccionando** las **herramientas** y **procedimientos** para **conformarlos**, de acuerdo con

las **propiedades** de los **materiales** a utilizar, las **características de los productos** a obtener y la **disponibilidad de recursos**.

¿Se puede ofrecer modelos a construir? Estas situaciones son favorables en el sentido que el contenido a desarrollar sean **los instructivos y modos de transmitir información técnica** ya que contribuye a la comprensión acerca de la necesidad de la utilización e intercambio de diferentes maneras de comunicar la información correspondiente a un proceso tecnológico. No sería pertinente “enseñar” un modelo a reconstruir y evaluar los resultados en cuanto a su estética o funcionamiento, quedaría el aprendizaje como una expresión de habilidades manuales solamente. El **otro extremo**, es proponer a los estudiantes, **“diseñar un artefacto”** con total desconocimiento de lo existente o posible de realizar analogías. El acto creativo e innovador, no se da en situaciones de “encierro mental”, al contrario, para estimular la creatividad es necesario investigar para recaudar información y analizarla. Es por ello que las instancias de análisis **formales, estructurales, funcionales**, entre otras, cobran importancia en esta etapa de aprendizaje y poder así aplicar a **nuevos contextos** de un modo diferente.

Hay que tener en cuenta las posibilidades psicomotoras de los estudiantes y que el modelo final (si lo hubiera), no debe ser evaluado por su “perfección formal, funcional, funcionamiento o estético”, sino por lo que **aprendieron** durante el **proceso**, como así también la producción de textos **comunicando los insumos** necesarios y sus **cantidades**, los **pasos a seguir** y los **medios técnicos** empleados en cada **operación** y poder **transferir** a otros **contextos**.

De igual modo que se realiza el análisis de todo un proceso de elaboración de un producto, se puede **analizar el funcionamiento de electrodomésticos** mirando las **operaciones que realizan**, como por ejemplo: una procesadora de alimentos, puede batir, triturar, amasar, entre otras y analizar **qué entra y sale** en cada una de cada operación, como también **desde un análisis estructural-funcional y comprender su funcionamiento**. El análisis sistémico técnico, sirve a los fines en ambos casos.

La gran cantidad y variedad de **objetos, máquinas, sistemas, procesos y acciones** que pueden considerarse relacionadas con la tecnología implica un gran potencial para estudiar, pero puede generar algunas dificultades a la hora de seleccionar los contenidos de aprendizaje. Los estudiantes pueden reconocer que existe una gran cantidad y variedad de productos tecnológicos, no obstante, les resultará difícil que *“encuentren por sí solos los aspectos comunes”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.18): las máquinas que fabrican tornillos no se parecen a las que elaboran hamburguesas, las operaciones para fabricar pan son diferentes de las que se realizan en la fabricación de ropa; las habilidades y los conocimientos de los operarios y técnicos de una fábrica de zapatillas no son las necesarias para elaborar helados industrialmente. De igual modo, tienen dificultades para encontrar generalidades en cuanto se analizan una **producción industrial y artesanal**, o una técnica de riego en diferentes épocas y lugar, por ello se debe seleccionar los conocimientos que, por su grado de generalidad, son representativos de todo un conjunto de situaciones y casos particulares.

5º Grado

EJE I	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.1. El interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos. • Identificación de las operaciones presentes en procesos de recolección, transporte y distribución de bienes y servicios. • Reconocimiento de operaciones similares en procesos diferentes. • Identificación de la necesidad de utilizar energía para calentar o enfriar, batir o mezclar los materiales en diversos procesos técnicos: molienda, forja, entre otros. • Análisis y construcciones de estructuras, reconociendo el aumento o disminución de la resistencia de las mismas, en función de la forma en que se disponen los elementos. • Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de máquinas y herramientas como el comportamiento de los materiales.	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar las operaciones en procesos de recolección, transporte y distribución de bienes y servicios reconociendo operaciones similares en procesos diferentes. • Reconocer la necesidad de utilizar energía en diversos procesos técnicos. • Resolver problemas de análisis, diseño y construcción de estructuras, teniendo en cuenta la resistencia de las mismas, en función del material y la forma en que se disponen los elementos. • Valorar los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de máquinas y herramientas como el comportamiento de los materiales. Con los estudiantes de quinto grado, se debe prestar mayor atención a la energía, como insumo y sus operaciones. Pueden diseñar y construir <i>“máquinas para elevar objetos a partir de la fuerza del aire, moler mediante la fuerza del agua, o producir desplazamientos mediante la energía acumulada en una banda elástica”</i> (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 61). Estas situaciones permiten a los estudiantes realizar ensayos y experimentaciones tomando decisiones técnicas, sin la necesidad de poseer conocimientos formales sobre la energía y sus transformaciones. Así llegar a conclusiones como, por ejemplo: <i>“Necesito crear algo que sirva para que, cuando giro</i>

		<i>esta manivela, del otro lado suba y baje esta parte”; “Aquí tiene que haber un mecanismo que transmita el movimiento del motor.”; “Estas dos máquinas funcionan parecido; las dos tienen adentro un motor. (...)” (p. 64), entre otras conclusiones. Los dibujos muestran y acompañan sus explicaciones que defienden de modo oral.</i> <i>Es posible extender esta manera de mirar la tecnología hacia otros tipos de procesos tecnológicos, pueden ser tanto de bienes y servicios como por ejemplo, identificar las operaciones en procesos de recolección, transporte y distribución, recolección de residuos, correo postal, transporte de granos, o el modo en que llega el agua a sus hogares prestando atención a la función y el funcionamiento de diferentes artefactos tales como las bombas de agua, las canillas, las cañerías o los tanques, reconociendo operaciones similares en procesos diferentes,</i> <i>Cuando, además se orienta la mirada hacia las operaciones principales del proceso se pueden establecer relaciones entre esos medios técnicos y los que se utilizaban en otras épocas o lugares para cumplir las mismas funciones, los tres ejes comienzan a relacionarse entre sí. Se podrá iniciar una reflexión con preguntas disparadoras como: “¿Cuáles son los medios técnicos empleados para cada operación? ¿Cuáles son los roles de las personas? ¿Qué relación existe entre el tipo de medio empleado y las características del contexto? ¿Cómo influye un cambio de tecnología en los medios técnicos del sistema? ¿Qué aspectos tienen en común este sistema y otro diferente en apariencia? (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.21).</i>

LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.2. El reconocimiento del modo en que se organizan los procesos tecnológicos. • Identificación de las 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. • Reconocimiento de las 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. • 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. • Valoración de las normas de uso y mantenimiento de herramientas, máquinas e instrumentos.	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar las relaciones de dependencia entre operaciones, reconociendo cuáles deben ser sucesivas y cuáles pueden ser simultáneas, en procesos de fabricación por ensamble o montaje de partes. • Reconocer las relaciones entre la secuencia de operaciones y su distribución espacial, en procesos de producción de bienes identificando el modo en que se transforman, transportan y almacenan los materiales. • Analizar secuencias de operaciones de procesos en los que se delegan a los artefactos algunas de las funciones que cumplen las personas. • Valorar las normas de uso y mantenimiento de herramientas, máquinas e instrumentos. Las situaciones a partir del desarrollo de experiencias de procesos de fabricación por ensamble o montaje de partes, contribuyen al reconocimiento del modo en que se organizan y controlan los procesos tecnológicos, sobre todo, al distribuir tareas entre los grupos, permiten identificar relaciones de dependencia entre operaciones, reconociendo cuáles de ellas deben ser sucesivas y cuáles pueden ser simultáneas, por ejemplo, en simulaciones de tipo industrial de armado de juguetes sencillos, como por ejemplo: rompecabezas, marionetas, entre otros. A través de las distintas instancias de ejecución, se puede reflexionar acerca de las relaciones entre la secuencia de operaciones y su distribución espacial, e identificar el modo en que se transforman, transportan y almacenan los materiales, por ejemplo: repartir tareas y la

		ubicación en el aula de los integrantes del grupo, donde se ubicarán los elementos para trabajar (los materiales, las herramientas, entre otros), y luego poder comunicar cómo se hicieron, en qué orden, cuáles se hicieron en forma paralela, entre otros. De igual modo, en los momentos de planificación de las acciones en cuanto al tiempo y espacio, en procesos de ensamble, los modos de comunicación técnica contribuyen a la organización de los grupos de trabajo. Se pueden alternar con visitas a fábricas de producción de diversos tipos, zapatillas, por ejemplo, y comparar situaciones vividas con las reales. Permite analizar el 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, y comparar con otras producciones, como por ejemplo: la incorporación de máquinas cosechadoras a los procesos agrícolas, entre otros.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.3. La identificación de las tareas que realizan las personas, en los procesos tecnológicos. • 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. • Análisis comparativo de procesos de pequeña y gran escala de un mismo producto, en contextos reales de producción con el	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Participar de experiencias grupales de producción y reorganización de procesos de elaboración de un producto al pasar a la producción de varios productos iguales, asignando tareas, determinando la cantidad de personas y los medios técnicos. • Analizar y reflexionar acerca de experiencias realizadas en clase y compararlas con procesos de pequeña y gran escala de productos seriados, en contextos reales de producción, identificando las diferencias y similitudes en el rol de las personas que intervienen en ellos y el modo en que

	fin de identificar diferencias y similitudes en el rol de las personas que intervienen en ellos. • Identificación de las relaciones entre el 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. • Valoración del intercambio de ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones.	cambian los saberes requeridos a partir de la división de tareas, por el surgimiento de la producción industrial. • Valorar el intercambio de ideas y establecer relaciones significativas, para transferir a otras situaciones. Las actividades se van complejizando en cuanto a las tareas a resolver, por ejemplo: se puede solicitar a los estudiantes realizar un modelo de cartuchera, realizado con materiales como telas, tubos de cartón, entre otros; solicitar una pequeña producción de “varios modelos iguales”, y deberán contar con los dibujos, tener en cuenta la cantidad de material, el tiempo que demandarán las tareas, la distribución de cada una, entre otras. Al realizar una visita a una fábrica, como de vestimenta, se observarán las similitudes y diferencias con las propias experiencias. Las reflexiones respecto a las dos situaciones (en las que cada uno produce sus propios productos y en relación a los trabajos en grupo) y la comparación a otros modos de producción (artesanal e industrial) permite conceptualizar, realizando la transposición a otros contextos y situaciones. La generalización de conceptos bajo la mirada sistémica amplía las posibilidades de análisis, permitiendo la comprensión de tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos, cuando se pasa de elaborar “productos unitarios” a “muchos productos iguales” y las correspondientes asignación de tareas, la cantidad de personas para cada una y los medios técnicos que se utilizan, las semejanzas y diferencias en uno u otro proceso.

LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.4.La utilización y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso tecnológico. • Identificación del tipo de instructivos utilizados para comunicar la información técnica: dibujos, bocetos o planos, secuencias de instrucciones, diagramas, entre otros; y el porqué de su utilización, en diversos procesos tecnológicos. • Representación mediante dibujos, bocetos o planos de la planificación de la distribución espacial de procesos de ensamble, teniendo en cuenta la secuencia temporal de las operaciones. • Valoración del vocabulario propio de la disciplina utilizando en diferentes momentos en la resolución de problemas	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar los tipos de instructivos utilizados para comunicar la información técnica y el porqué de su utilización, en diversos procesos tecnológicos. • Representar mediante dibujos, bocetos o planos la planificación de la distribución espacial de procesos de ensamble, teniendo en cuenta la secuencia temporal de las operaciones. • Valorar el vocabulario propio de la disciplina utilizado en diferentes momentos en la resolución de problemas. Los modos de comunicación y su reconocimiento son actividades inseparables en las actividades de las clases y el apoyo imprescindible para las instancias de aprendizaje y evaluación.

Los ejes se entrelazan en cada actividad propiciada por una serie de preguntas y variadas actividades áulicas, que ayudan a continuar con los procesos de construcción del conocimiento.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, las secuencias van ganando en complejidad, se promueve el **interés** acerca de **los procesos que se realizan sobre los insumos**, además de la **materia, especial atención a la energía y la información**.

A través de distintas actividades de resolución de problemas y análisis se busca que los estudiantes **identifiquen la necesidad de utilizar energía** en diferentes situaciones cotidianas como por ejemplo: calentar o enfriar, batir o mezclar los materiales en **diversos procesos técnicos**, por ejemplo: molienda, forja, entre otros.

Sin dejar de lado las transformaciones de forma, se **recurre a las construcciones de estructuras**, el diseño previo y el análisis de las posibilidades constructivas, de manera que puedan realizar objetos **reconociendo el aumento o disminución de la resistencia** en función del **modo en que se disponen los elementos**.

En **Quinto Grado** se puede partir de actividades en las cuales se **reconozcan las secuencias, restricciones y simultaneidades** que aparecen cuando se necesita elaborar **grandes cantidades** de un **mismo producto**. Plantear situaciones para **comprender la organización de secuencias de distribución de tareas** permitiendo la mayor reducción de tiempo posible. Se puede trabajar a partir de “tareas secuenciales” y “tareas simultáneas”, por ejemplo: qué habría que hacer para elaborar en el menor tiempo posible 1000 productos iguales, como biromes, autitos, paquetes u otros, relacionando con algún proyecto realizado anteriormente, donde se haya construido solamente uno. Es muy útil el **uso de diagrama de bloques** para **representar las operaciones realizadas** y visualizar aquellas que pueden ser realizadas de **modo secuencial y en paralelo**.

Los **análisis comparativos de procesos de pequeña y gran escala de un mismo producto**, en contextos reales de producción, a través de visitas, videos o folletos técnicos, es posible **identificar diferencias y similitudes en el rol de las personas** que intervienen en cada uno de ellos y permite **relacionar el modo en que cambian los saberes requeridos** a partir de la **división de tareas en la producción por manufactura** en diversos contextos regionales, por ejemplo: fabricación artesanal de licores y la elaboración de vino en bodegas.

En cuanto a la **utilización** y el **análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica** correspondiente a **un proceso tecnológico**, supone identificar los tipos de instructivos utilizados para comunicar la información técnica, ya sea dibujos, bocetos o planos, secuencias de instrucciones, diagramas, otros, y el sentido de recurrir a cada uno de ellos. En las **experiencias de resolución de problemas de construcciones**, resulta ventajoso para la comprensión, el uso de cada uno de las instancias de diseño y de evaluación de resultados. Hay que considerar en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de los modos de expresión escrita, oral y gráfica, permitiendo la internalización conceptual. Por ello, la importancia del “cuaderno” o “carpeta”, donde los estudiantes llevan el registro de las clases, así también el docente debería solicitar ampliación de los conceptos abordados en clase, a través de prácticos escritos, donde los estudiantes amplíen a través de recursos, como son manuales, enciclopedias, ya sean impresas o digitales. De este modo, los estudiantes amplían su vocabulario e internalizan los conceptos.

6º Grado

EJE I	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.1.El interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos • Análisis de procesos de producción/generación de energía a fin de reconocer operaciones similares en procesos diferentes: almacenamiento, transformación, transporte, distribución, entre otros; e identificación del tipo de insumo empleado: corrientes de agua, viento, combustible, entre otros. • 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. • Reconocimiento de las formas características del aprovechamiento de la energía en diferentes épocas y contextos históricos. • Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de los sistemas técnicos en distintos contextos.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar procesos de producción/generación de energía reconociendo operaciones similares en procesos diferentes: almacenamiento, transformación, transporte, distribución, entre otros. • Reconocer que los animales y las ruedas hidráulicas o eólicas cumplen la función de motorizar las máquinas a partir de transformar un recurso energético. • Reconocer las formas características del aprovechamiento de la energía en diferentes épocas y contextos históricos. • Valorar los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de los sistemas técnicos en distintos contextos. Llegando al final del segundo ciclo se continúa propiciando el interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos, a través de análisis de procesos de producción/generación de energía a fin de reconocer operaciones similares en procesos diferentes respecto al almacenamiento, transformación y transporte, como por ejemplo: identificar el tipo de insumo empleado para ello como corrientes de agua, viento, combustible, entre otros. En relación a los procesos de transformación de la energía, se pueden realizar actividades que permita reconocer que los animales son “fuente de energía” y los artefactos propuestos por personas, como por ejemplo, las ruedas hidráulicas o molinos de viento

		cumplen, la función de motorizar máquinas a partir de transformar un recurso energético igualmente que los motores eléctricos o de combustión. Estas comparaciones permiten identificar las formas características del aprovechamiento de la energía en otros momentos históricos y en variedad de contextos, por ejemplo: en las zonas rurales y en la ciudad.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.2. El reconocimiento del modo en que se organizan los procesos tecnológicos. • 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. • Identificación de las 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. • Revisión crítica, responsable y constructiva en relación con las tareas realizadas.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar procesos sobre materiales o energía, identificando el rol de las operaciones de control, identificando las relaciones de dependencia entre operaciones cuáles deben ser sucesivas y cuáles pueden ser simultáneas, y reconocer el impacto en la duración de los procesos los retrasos o demoras en las diferentes operaciones. • Reflexionar acerca de las actividades realizadas en el grupo o de modo individual. El estudio de los recursos materiales se deberá complementar con el reconocimiento y comparación de los modos en que se organizan y controlan diferentes procesos tecnológicos, a través de análisis de procesos sobre materiales o energía, identificando el rol de las operaciones de control el cómo, cuánto, cuándo, para qué, qué y dónde se controla. Por ejemplo: la fuerza con que se golpea un material, la consistencia de una mezcla, el tiempo de calentamiento de un material, la dirección o la velocidad con que se realiza un traslado, la temperatura a la que se mantiene un material, el tiempo de encendido de una máquina. Estos análisis o similares, serán punto de partida que dará lugar a otros para indagar acerca el tipo de control que se utiliza. Las operaciones sucesivas y simultáneas, que se pueden experimentar en el aula, con la

		asignación de roles y tareas de los chicos, permitirá vivenciar las acciones y facilitar el reconocimiento de las relaciones entre ellas. Se pueden analizar a fin de reconocer cómo impacta en la duración de los procesos, los retrasos o demoras en las diferentes operaciones.
LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.3.La identificación de las tareas que realizan las personas, en los procesos tecnológicos • 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. • Identificación de las tareas de control en relación con la calidad, la cantidad de los productos y la revisión de los desperdicios, en diversos procesos tecnológicos. • Respeto por las normas de uso, mantenimiento de artefactos y las de higiene y seguridad en los trabajos.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Planificar y simular líneas de producción sobre la distribución espacial de máquinas y la asignación de recursos teniendo en cuenta la duración total del proceso. • Analizar tareas de control en relación con la calidad, la cantidad de los productos y la revisión de los desperdicios, en diversos procesos tecnológicos. • Reconocer la necesidad de las normas de uso, mantenimiento de artefactos y de higiene y seguridad en los trabajos. Las actividades que se orientan a la identificación de las tareas que realizan las personas, los estudiantes pueden realizar simulaciones a fin de planificar líneas de producción tomando decisiones sobre la distribución espacial de máquinas (herramientas disponibles), la asignación de recursos (los integrantes del grupo), teniendo en cuenta la duración total del proceso. De igual modo, las comparaciones en procesos reales, tras una visita o la observación de un video, podrán identificar, dónde se colocan las máquinas, quiénes realizan la tarea y cómo controlan la calidad, la cantidad de los productos y qué sucede con la revisión de los desperdicios, en diversos procesos tecnológicos.

LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS	1.4.La utilización y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso tecnológico. • Uso 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: croquis, planos, entre otros. • Uso 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. • Respeto y aceptación por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Utilizar e interpretar diagramas y gráficos que representan secuencias de operaciones a realizar en un proceso: diagramas de bloques, gráficos temporales, de redes, tablas de doble entrada, croquis, planos, entre otros. • Utilizar tecnologías de la información y la comunicación para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, procesar, comunicar y compartir contenidos, ideas e información. • Reconocer la necesidad de respetar las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada.

EJE 2: LOS MEDIOS TÉCNICOS

La enseñanza en relación a los **medios técnicos** permite brindar un marco referencial de aspectos en común a ellos independientemente de los detalles específicos. Se construyen **conceptos generales** vinculados con los **artefactos**, especialmente con las **herramientas** y las **máquinas producidas por las personas para transformar el medio** donde se desarrolla la vida diaria (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a).

4º GRADO

EJE II	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS MEDIOS TÉCNICOS	• 2.1. El interés y la indagación acerca de las actividades en las que se emplean medios técnicos para obtener un fin. • Reproducción y comparación de actividades que se realizan al ejecutar una operación, utilizando herramientas simples y herramientas con mecanismos, centrando la atención en los “gestos técnicos” y procedimientos realizados, el esfuerzo necesario, el tiempo empleado, la seguridad y los resultados obtenidos. • Descripción mediante gestos técnicos, palabras y dibujos, las acciones realizadas por las personas al manejar las herramientas y los movimientos de las partes que las constituyen: girar con un eje en sentido contrario o más rápido, subir y bajar, entre otros. • Reproducción y análisis de actividades de base manual,	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: Reproducir, comparar y describir mediante gestos técnicos, palabras y dibujos, las acciones realizadas por las personas al manejar las herramientas simples y con mecanismos, los movimientos de las partes que las constituyen, como la ejecución de la operación, atendiendo los gestos técnicos, procedimientos realizados, esfuerzo necesario, tiempo empleado, seguridad y resultados obtenidos. • Describir y analizar actividades de base manual, diferenciando las acciones de ejecución y las acciones de control. • Reconocer la necesidad de las normas de uso de las herramientas y de higiene y seguridad en los trabajos. En el cuarto grado, en relación con los medios técnicos se puede reproducir y comparar las actividades que se realizan al ejecutar una operación, utilizando herramientas simples y herramientas con mecanismos, como por ejemplo: batidor, rallador o sacapuntas manual y con manivela, entre otros. Se pone énfasis en la atención en los gestos técnicos que se realizan con los procedimientos realizados, el esfuerzo necesario, el tiempo empleado, la seguridad y los resultados obtenidos.

Diseño curricular - EDUCACIÓN PRIMARIA -

Dirección de Educación Inicial, Primaria y Especial - Dirección Privada

Ministerio de Educación - SAN JUAN -

	diferenciando las acciones de ejecución: empujar, tirar, apretar, entre otros; y las acciones de control: regular la fuerza del movimiento, mantener la dirección, determinar la duración del movimiento, entre otros. • Respeto por las normas de uso de las herramientas y las de higiene y seguridad en los trabajos.	Las actividades pueden incluir descripciones mediante gestos técnicos, palabras y dibujos, las acciones realizadas por las personas al manejar las herramientas, como por ejemplo: girar una manivela, subir una palanca, tirar de una soga, entre otros; los movimientos de las partes que las constituyen, como por ejemplo: gira un eje en sentido contrario o más rápido, sube y baja una punta, entre otros. A través de resoluciones de problemas se pueden reproducir y analizar actividades de base manual, diferenciando las acciones de ejecución: como por ejemplo: empujar, tirar, apretar, entre otros; las acciones de control, como por ejemplo: regular la fuerza del movimiento, mantener la dirección, determinar la duración del movimiento, entre otros.
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.2. La identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. • Análisis de artefactos describiendo la forma de las partes mediante textos y dibujos, diferenciando aquello que permite accionarlos: palancas, manivelas, entre otros; y los mecanismos que transmiten los movimientos: poleas, engranajes, entre otros; y las partes que actúan sobre el insumo y/o entorno: cuchillas, guinches, ruedas, entre otros. • Identificación y relacionar la forma y tamaño de los mecanismos con el tipo de transformación de movimiento que realizan: cambio de velocidad y/o	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto año se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar y describir mediante textos y dibujos artefactos identificando la relación de forma (de las partes) y función, los mecanismos que transmiten los movimientos, y las partes que actúan sobre el insumo y/o entorno. • Identificar y relacionar forma y tamaño de los mecanismos con el tipo de transformación de movimiento que realizan. • Explorar artefactos y reconocer el rol de los “motores” como medios para producir movimiento. • Identificar y reproducir secuencias de acciones para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático, desarrollando habilidades y estrategias de comunicación, de consulta y acceso a la información. • Expresar seguridad en la defensa de

	fuerza, cambio en el sentido o plano de rotación, entre otros. • Exploración de artefactos prestando atención a su funcionamiento, sus partes y funciones, con el propósito de reconocer el rol de los “motores” como medios para producir movimiento. • Identificación y reproducción de la secuencia 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). • Disposición para la seguridad en la defensa de los argumentos y flexibilidad para modificarlos.	los argumentos y flexibilidad para modificarlos. Se apunta a encontrar conceptos generales vinculados con los artefactos, en particular, con las herramientas y las máquinas creadas por las personas para transformar su entorno. La intencionalidad didáctica en relación con los mecanismos de transmisión y transformación de movimientos, más que conocer acabadamente cada uno de ellos y sus propiedades, es lograr la comprensión de la función general. Es por ello importante la experimentación y puedan reconocer semejanzas y similitudes, con la intención de ayudar a construir categorías generales: <i>“Existen mecanismos que se utilizan para transmitir movimientos (y cambian, además, alguna propiedad, como velocidad o sentido de giro, por ejemplo). Existen mecanismos que, además de transmitir, permiten transformar movimientos (como pasar de un movimiento circular a uno lineal, por ejemplo)”</i> (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.24).
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.3. La búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño¹⁰⁴ de artefactos. • Exploración de la posibilidad de modificar las características de los mecanismos: cambiar el tamaño de las poleas o cruzar las correas, cambiar las posiciones de un punto de	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Explorar posibilidades de modificar las características de los mecanismos para obtener cambios en el funcionamiento. • Planificar, diseñar y construir artefactos de accionamiento manual, resolviendo problemas relacionados con la estabilidad de las estructuras,

¹⁰⁴ Se entiende al diseño como un proceso de toma de decisiones orientadas a transformar situaciones para alcanzar fines predeterminados. En este nivel se pretende que los alumnos logren separar, en forma progresiva, las etapas de anticipación de las de ejecución.

	apoyo en una palanca, entre otros; para obtener cambios en el funcionamiento: aumentar la velocidad, invertir el giro, aumentar desplazamientos lineales, entre otros. • Planificación y construcción de artefactos de accionamiento manual: manivela, palanca, entre otros, resolviendo los problemas relacionados con la estabilidad de las estructuras y seleccionando los mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes. • Comunicación de ideas técnicas mediante dibujos y bocetos, durante la planificación y la realización de construcciones; representar y comparar con los modelos terminados mediante dibujos que muestren las partes principales que los forman. • Participación en experiencias grupales para la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles.	seleccionando los mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes; y comunicar las ideas técnicas a través del lenguaje verbal y no verbal permitiendo la comparación de los resultados. • Participar en experiencias grupales para la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles. Al retomar las herramientas en el Segundo Ciclo, se aumenta la variedad y, sobre todo, la complejidad de los casos analizados. En el Primer Ciclo se pone el énfasis sobre las herramientas simples, que permiten prolongar los movimientos humanos, en el segundo ciclo, se incorpora el análisis y diseño de herramientas más complejas, cuyos mecanismos son capaces de transmitir o transformar movimientos.

Es conveniente plantear ciertas preguntas y consignas que pongan de relieve lo que se espera que sean capaces de reconocer, como:

- hacer hincapié en que ciertas **funciones humanas** se **delegan a los artefactos**, los cuales, a su vez, incorporan nuevas partes.
- **analizar el modo** en que se llevan a cabo ciertas **tareas con herramientas simples**.

- **analizar** actividades donde se intenta poner de relieve cómo a un **aumento en la complejidad de los artefactos** lo suele acompañar **una simplificación en las tareas de las personas**.

Se busca que los estudiantes comprendan el modo en que la búsqueda de la eficiencia puede provocar cambios en los instrumentos o en los procedimientos, reduciendo los tiempos en las actividades cotidianas. Al analizar estos mismos cambios, en los contextos de producción, como fábricas, talleres, entre otros, “los estudiantes también pueden reconocer cómo mejoran la productividad y la calidad de los productos, cómo cambian las habilidades y capacidades requeridas por las personas que trabajan y qué efectos provocan estas modificaciones sobre las posibilidades laborales de las personas” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 29).

La complejidad aumenta respecto al Primer Ciclo en la **identificación** de las **relaciones** entre las **partes** de los **artefactos**, las **formas** que poseen y la **función** que cumplen. Se analizan variados **artefactos** describiendo la **forma** de las **partes** mediante **textos y dibujos**, diferenciando aquello que permite **accionarlos** como por ejemplo: palancas, manivelas, sogas, entre otros; los **mecanismos que transmiten los movimientos**, como por ejemplo: poleas, engranajes, entre otros, realizando análisis de artefactos como las poleas en una máquina de coser; **las partes que actúan sobre el insumo y/o entorno** como por ejemplo: cuchillas, guinches, ruedas, entre otros.

Al igual que en el Ciclo anterior, cobra relevancia el concepto de **función**. Así, en el trabajo con herramientas, los estudiantes podrán identificar partes y funciones diferenciando entre:

- *“elementos de **manejo o control**, diseñados para poder ser tomados por las personas como por ejemplo: los mangos o las manijas, entre otros.*
- ***actuadores o efectores**, diseñados de acuerdo con las propiedades del material a transformar; como por ejemplo, las hojas de los cuchillos, las mechas de los taladros o el filo de los ralladores.*
- ***mecanismos de transmisión o transformación**, que permiten vincular ambas funciones”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 22).

Las actividades se pueden comenzar con la formulación de un problema, la que puede ser verbal a través de preguntas o consignas que implique un desafío. Es importante tener en cuenta que la solución del problema no es el problema, esto que parece obvio no siempre lo es pues muchas veces se enfoca una solución ya existente y no el problema mismo, es decir, se puede partir del análisis de un artefacto o herramienta y detectar las dificultades que presenta, por ejemplo: el peso de una pala dificulta el trabajo de cavar, entre otros.

Es importante en estas instancias relacionar la **forma y tamaño** de los **mecanismos con** el tipo de **transformación de movimiento** que realizan, por ejemplo: cambio de velocidad y/o fuerza, cambio en el sentido o plano de rotación, se puede analizar el mecanismo de las bicicletas, por ejemplo. El registro de lo observado y de las conclusiones se puede realizar a través de una representación gráfica, cuadros de doble entrada, juegos dramáticos, producción de “libros” (textos e imágenes), folletos, entre otros. *“La producción de este tipo de textos, cuando se asocia con actividades de diseño e implementación de artefactos o procesos técnicos, implica procesos de escritura particulares*

debido a que pone en juego la necesidad de reflexionar y organizar información, pero, fundamentalmente, de producirla” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.15-16). No obstante hay que tener presente que al analizar una bicicleta no es objetivo reproducir de modo escrito o su representación gráfica otro modelo igual, sino **reconocer** aquellos **elementos constituyentes** que pueden **compararse** con **otro medio de transporte**, como es un triciclo u otro artefacto que utilice similares mecanismos y el estudiante pueda construir generalizaciones.

A partir de **análisis estructurales y funcionales** acompañados de **análisis comparativos** con preguntas como: “¿Qué diferencias y similitudes existen entre recoger basura del piso con una simple pala y hacerlo con otra que incluye una extensión de la manija?, ¿Qué función cumple cada una de las partes de ambas palas?, se extienden los interrogantes a las personas que lo utilizan: ¿Cuáles son las acciones humanas en cada caso?”, de este modo, se **relacionan las herramientas** con el **uso** y como se llevan a cabo ciertas tareas con **herramientas simples** y luego compararlas cuando se emplean **herramientas con mecanismos**, por ejemplo: batidora mecánica, sacapuntas mecánico, entre otros, no necesariamente con el mismo tipo de herramienta; o complejizar el artefacto, como por ejemplo: “enumerar las partes que forman una bomba de agua de mano, describir las acciones humanas necesarias para su manejo, y luego analizar una bomba accionada por un molino de viento, prestando atención a la función del mecanismo que permite comunicar la rueda giratoria con el émbolo de la bomba” ((Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.28) . Así se pueden lograr generalizaciones y conclusiones, como por ejemplo: **cada parte tiene una función, si esa parte es reemplazada por otra que ayude a realizar la fuerza, a través de un mecanismo, contribuye al trabajo de las personas** (idea básica).

Las actividades se pueden plantear con objetos de uso cotidiano y cercano a los estudiantes y explorar artefactos como las máquinas hogareñas o juguetes, y prestar atención al **funcionamiento, sus partes y funciones**, con el propósito de reconocer el **rol** de los “**motores**” como **medios** para producir **movimiento**. Estas instancias de análisis permiten identificar y reproducir la secuencia de acciones necesarias para utilizar máquinas en general, ya sea a través de simulaciones y/o lenguaje verbal y no verbal.

Puede ser también complementado con el uso de equipamiento multimedial e informático, puede ser empleado para el desarrollo de habilidades y **estrategias de comunicación, consulta y acceso a la información**. Mientras más variados sean los medios, darán la oportunidad a los estudiantes para desarrollar las mencionadas capacidades.

Es propicia la presentación de actividades que permitan la resolución de problemas a través del juego y las construcciones. Estas estrategias permiten **la búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseños de artefactos**. A través de estas actividades los estudiantes exploran la posibilidad de **modificar las características de los mecanismos**, por ejemplo: cambiar el tamaño de las poleas o cruzar las correas, cambiar las posiciones de un punto de apoyo en una palanca, para obtener **cambios en el funcionamiento**, por ejemplo: aumentar la velocidad, invertir el giro, aumentar desplazamientos lineales, entre otros. El docente debe facilitar las instancias para la **planificación de las tareas** por parte de los estudiantes y realizar la **construcción de artefactos de accionamiento manual**, como por ejemplo: manivela, palanca, entre otros. Estas actividades involucran a su vez problemas relacionados con la **estabilidad de las estructuras** y permiten seleccionar los **mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes**.

La resolución de problemas permite poder **comunicar 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**. En la presentación deben intervenir todos los integrantes del grupo, explicando los aspectos relativos al trabajo realizado: cómo se les ocurrió la idea (investigaciones, consultas, entre otros), por qué se adoptó la solución elegida, ventajas que ofrece la misma, materiales y herramientas utilizados; comentarios sobre aspectos de la construcción, sobre el trabajo en el grupo (discusiones, toma de decisiones, dificultades organizativas, entre otras). Para la presentación se puede utilizar pizarrón, videos, afiches, fichas-guías, informes, copia para los asistentes, etc.

5º GRADO

EJE II	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.1. El interés y la indagación crítica acerca de las actividades en las que los medios técnicos permiten reemplazar el esfuerzo o el control humano. • Análisis de las acciones que realizan las personas para ejecutar una operación: aserrar, moler, extraer, arar, entre otros; 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, entre otros. • Exploración de las diferencias entre la realización de tareas manuales cuando se utilizan medios técnicos de control: guías, topes, plantillas, moldes, entre otros, y cuando el control se realiza a través de los sentidos. • Ensayos de diferentes técnicas de medición a fin de reconocer las acciones de	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar las acciones que realizan las personas para ejecutar una operación utilizando herramientas y compararlo con el uso de máquinas accionadas por la energía en tareas manuales cuando se utilizan medios técnicos de control manual¹⁰⁵. • Ensayar diferentes técnicas de medición para reconocer acciones de detección, transmisión y registro de los datos resolviendo problemas técnicos. • Intercambiar ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones. En Quinto Grado, en relación con los medios técnicos, el interés y la indagación crítica acerca de las actividades en las que los medios técnicos permiten reemplazar el esfuerzo o el control humano, se propone actividades que permitan tanto la resolución de problemas y los análisis de las acciones que realizan las personas para ejecutar una operación, por ejemplo: aserrar, moler, extraer agua, arar, entre otros, utilizando herramientas y compararlo con el uso de máquinas

¹⁰⁵ Control manual: cuando se realizan a través de los sentidos: vista, olfato, oído, entre otros.

	detección, transmisión y registro de los datos. • Valoración del intercambio de ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones.	accionadas por la energía, ya sea proveniente de los animales, los combustibles o de las corrientes de agua, aire, eléctrica, entre otros. A partir de este grado, se pone mayor énfasis en el abordaje de la energía El docente debe promover el modo de encontrar a través de exploraciones las diferencias entre la realización de tareas manuales cuando se utilizan medios técnicos de control, por ejemplo: guías, topes, plantillas, moldes y cuando el control se realiza a través de los sentidos. Los estudiantes podrán ensayar diferentes técnicas de medición a fin de reconocer las acciones de detección, transmisión y registro de los datos. Las metodologías de resolución de problemas resultan muy atractivas para los estudiantes, por otra parte, la enseñanza basada en problemas constituye una herramienta imprescindible para el planteo de situaciones y forma parte de los contenidos del área. Promueven la reorganización de las ideas, ya que desarrolla capacidades vinculadas con el trabajo en grupo y el pensamiento creativo.
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.2. La identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. • 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 artefactos con partes fijas y móviles, reconociendo la presencia de dispositivos para limitar el	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar máquinas que transforman materiales o transportan cargas, identificando las partes que permiten producir el movimiento: motores; las transmiten o transforman: mecanismos; las que actúan sobre el medio: efectores o actuadores. • Analizar artefactos con partes fijas y móviles, reconociendo la presencia de dispositivos para limitar el movimiento y relacionar la forma de los mecanismos con el tipo de transformación de movimiento que realizan. • Ensayar y relacionar las dimensiones

	movimiento: frenos, trabas, topes, guías, trinquetes, plantillas, entre otros. • Análisis de las relaciones entre la forma de los mecanismos: bielas manivelas, cigüeñales, levas, entre otros, con el tipo de transformación de movimiento que realizan. • Ensayos para relacionar 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. • 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. • Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de los sistemas técnicos en distintos contextos.	estructurales de los motores con las características de su funcionamiento. • Explorar y reconocer diferentes maneras de almacenar energías. • Reconocer el valor de los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de los sistemas técnicos en distintos contextos. La variedad de artefactos que los estudiantes pueden encontrar en su entorno, permitirá analizar sus partes fijas y móviles, la presencia de dispositivos para limitar el movimiento como por ejemplo: frenos, trabas, topes, guías, trinquetes, plantillas, entre otros. Se pueden proponer situaciones de resolución de problemas a través de fichas e imágenes que puedan categorizarlas y agruparlas por funciones. Esto posibilitará establecer las relaciones entre la forma de los mecanismos, como por ejemplo: manivelas, cigüeñales, levas, entre otros, con el tipo de transformación de movimiento que realizan, como por ejemplo: circular en alternativo y viceversa, entre otros. La construcción de juguetes mecánicos resulta de interés a los chicos, permitiendo la experimentación, la prueba y error, y a modo de juego, van construyendo las categorías de análisis. Otras actividades permitirán ensayar y relacionar 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. La 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), permitirá reconocer la misma función en las pilas y baterías utilizadas en las máquinas eléctricas. Las actividades de diseño y construcción

		permiten identificar las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen, el “hacer” involucra el compromiso con la tarea y la observación de cada una de las etapas del trabajo. Permite por otro lado, complementar con diferentes 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). A través de dibujos y las explicaciones de cada parte y función, los estudiantes van comprendiendo sus relaciones y pueden explicar a sus compañeros y docente.
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.3. La búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño de artefactos. • Planificación y 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. • Comunicación de ideas técnicas mediante dibujos y bocetos, durante la planificación y la realización de construcciones; representación y comparación con los modelos terminados mediante dibujos que muestren las partes principales que los forman. • Valoración del uso del vocabulario técnico a través	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Resolver problemas de planificación, diseño y construcción de artefactos, teniendo en cuenta la estabilidad de las estructuras y seleccionando el tipo de motor y mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes. • Comunicar ideas técnicas durante el desarrollo del proceso de creación, planificación y ejecución de las alternativas, permitiendo realizar la comparación y evaluación de modelos terminados. • Reconocer el valor del vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas. Plantear situaciones donde los estudiantes resuelvan a través del diseño y construcción, a través de modelos bi (dibujo) y tridimensionales (maquetas) permiten resolver temas relacionados con la energía, sus transformaciones y transporte. En este tipo de actividades se pone en juego igualmente la

	del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas.	creatividad y perspicacia del docente para seleccionar aquellas que puedan resolver los estudiantes de acuerdo a sus capacidades sicomotrices, como también el empleo de materiales aptos para el trabajo en el aula, como por ejemplo: cartones, papeles, planchas de telgopor, entre otros, y herramientas adecuadas a la edad del niño, por ejemplo: tijeras, punzones, entre otros, evitando accidentes y se promueve el buen uso de las reglas de higiene y seguridad. De este modo, la comprensión de forma-función se construye junto con la selección de los materiales adecuados, y por ende las herramientas, de un modo espiralado.

Llegando al final del Segundo Ciclo, las **máquinas** y el análisis, son de sumo interés para los estudiantes. Se entiende por ellas como **aquellas herramientas que, al incluir algún tipo de motor, permiten reemplazar el esfuerzo humano en la realización de las tareas**. Mediante una mirada a máquinas sencillas, se reconocen partes, funciones y relaciones, identificando funciones globales de diferentes artefactos, como por ejemplo: exprimir jugos, batir alimentos, moler granos, extraer agua, taladrar materiales o transportar objetos, entre otros. Se podrán reconocer el tipo de insumo energético que hace funcionar al motor: aire, agua, combustible, caída de una pesa, energía acumulada en un resorte, electricidad, entre otros.

Las propuestas para abordar los temas apuntan a un sentido amplio y fundamentalmente, intuitivo, para **destacar el rol de los motores como medios técnicos que reciben algún tipo de energía y producen el movimiento de las partes de la máquina**. Se consideran los **contextos de uso, relacionando usuarios, artefactos y tareas**, y se incorporan **información** acerca del momento **histórico y lugar geográfico** en que se **utilizan**, (...)“*el enfoque se orienta a que los alumnos entiendan que los artefactos no son productos naturales, sino el fruto de la intención y la creación de las personas*” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 22).

6º GRADO

EJE II	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.1. El interés y la indagación crítica acerca de las actividades en las que los medios técnicos permiten reemplazar el esfuerzo o el control humano. • Análisis de las acciones que realizan las personas: encendido, apagado, variación de velocidad y dirección o de temperatura, entre otros, al utilizar artefactos eléctricos hogareños que poseen dispositivos de control manual y compararlas con las que realizan cuando utilizan artefactos que producen cambios sin la intervención directa de las personas: se apagan solos o cambian el movimiento, entre otros. • Identificación de la secuencia de acciones que llevan a cabo las personas cuando interactúan con artefactos automáticos e inferir (a partir del procedimiento de uso) la presencia de “programas” que permiten seleccionar diferentes caminos a seguir. • Respeto por las normas de uso de los artefactos y las normas de higiene y seguridad en los trabajos.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar las acciones que realizan las personas al utilizar artefactos eléctricos hogareños con dispositivos de control manual y compararlas cuando se producen cambios sin la intervención directa de las personas. • Identificar la secuencia de acciones que realizan las personas cuando interactúan con artefactos automáticos e inferir la presencia de “programas” que permiten seleccionar diferentes caminos a seguir. • Reconocer la necesidad del respeto por las normas de uso de los artefactos y las normas de higiene y seguridad en los trabajos. En relación al sexto grado y los medios técnicos, se profundiza y promueve el interés y la indagación crítica acerca de secuencias de actividades en las que los medios técnicos permiten reemplazar el esfuerzo o el control humano. Para ello se analizan las acciones que realizan las personas por ejemplo: encendido, apagado, variación de velocidad y dirección o de temperatura, en el uso de artefactos eléctricos hogareños que poseen dispositivos de control manual, como por ejemplo: máquinas o juguetes a pilas; se comparan cuando son utilizados artefactos que producen cambios sin la intervención directa de las personas, como por ejemplo: se apagan solos o cambian el movimiento. Un saber cotidiano o saber previo erróneo muy común, es pensar que la electricidad conduce a los automatismos, por lo cual, a los estudiantes les resulta curioso “descubrir” que depende del tipo de control que las personas realizan. A través de distintas actividades irán

		identificando la secuencia de acciones que llevan a cabo las personas cuando interactúan con artefactos automáticos e inferir (a partir del procedimiento de uso) la presencia de “programas” que permiten seleccionar diferentes acciones, como por ejemplo: el uso de máquinas automáticas expendedoras de bebidas, de lavar, microondas, entre otros.
LOS MEDIOS TÉCNICOS	2.2. La identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. • 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. • Representaciones de los sistemas mediante diagramas de bloques. • 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. • Reconocimiento de diferentes grados de delegación de las acciones de control: del control sensoriomotriz al control mediante dispositivos incorporados a las herramientas: guías, plantillas, topes, entre otros;	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar e identificar dispositivos que regulan y controlan los flujos de materia y energía en sistemas técnicos y representarlos mediante diagramas de bloques. • Reconocer en artefactos con movimientos “programados” los tipos de funcionamientos que producen. • Reconocer diferentes grados de delegación de las acciones del control sensoriomotriz al control mediante dispositivos incorporados a las herramientas y de la acción manual al control automático • Reconocimiento del valor de los principios científicos que sirven de base y explican la función de los dispositivos de control. Resulta de interés hacer comparaciones con sistemas donde no se utilice la electricidad en controles automáticos, como por ejemplo, el inodoro, basado en el flotador cónico de Ctesibios, 200 A.C., uno de los primeros autómatas, al llenarse el tanque se impide automáticamente la entrada de agua, o mecanismos de Leonardo Da Vinci, relojes antiguos mecánicos con muñecos, entre otros. De este modo, el concepto de autómata se irá construyendo a partir de miradas en otros contextos históricos y geográficos.

	de la acción manual: interruptores, válvulas o perillas, entre otros; al control automático a través de temporizadores y/o sensores¹⁰⁶. • Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican la función de los dispositivos de control.	
	2.3. La búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño de artefactos. • Análisis de problemas, reconociendo especificaciones y restricciones e identificando las variables a tener en cuenta; planificar y realizar la construcción de artefactos apropiados para la realización de tareas: máquinas o sistemas de circulación de flujos. • 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, entre otros, ensayando diferentes estrategias para controlar la regularidad de movimientos y el uso de volante, venterol, ruedas de levas, entre otros. • Uso de tecnologías de la	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar problemas, reconociendo especificaciones, restricciones e identificando las variables a tener en cuenta; planificar y realizar la construcción de artefactos para la realización de tareas: máquinas o sistemas de circulación de flujos. • Resolver problemas de diseño de máquinas teniendo en cuenta la estabilidad de las estructuras y seleccionando el tipo de motor y diferentes estrategias para controlar la regularidad de movimientos y el uso de volante, venterol, ruedas de levas, entre otros. • Utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones y desarrollar habilidades y estrategias de comunicación de consulta y acceso a la información y comunicar compartiendo contenidos, ideas e información. • Comunicar ideas técnicas mediante dibujos, planos, diagramas de bloque, tablas de doble entrada, entre otros, la planificación y realizar construcciones y poder presentar y comparar los resultados obtenidos. • Reconocer el valor del lenguaje claro y

¹⁰⁶ En este nivel no se espera que los estudiantes analicen el principio de funcionamiento de un sensor, sino que reconozcan su presencia en diversos sistemas.

	información y las comunicaciones 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. • Comunicación de ideas técnicas mediante dibujos y bocetos, durante la planificación y la realización de construcciones; representar y comparar con los modelos terminados mediante dibujos que muestren las partes principales que los forman. • Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.	preciso como expresión y organización del pensamiento. Las actividades de enseñanza y aprendizaje deben orientarse a la identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos, las formas que poseen y la función que cumplen. Para ello se deben tener en cuenta los 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. El docente deberá propiciar la búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño de artefactos, facilitando el 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, como por ejemplo: máquinas o sistemas de circulación de flujos, y resolver problemas relacionados con la estabilidad de las estructuras y el diseño de máquinas, seleccionando el tipo de motor, como: eólico, hidráulico, de pesas, eléctrico, entre otros. Estas actividades permitirán el ensayo de diferentes estrategias para controlar la regularidad de movimientos utilizando, por ejemplo: volante, venterol, ruedas de levas, entre otros. Hay que tener muy presente, que parte del proceso de aprendizaje es la comunicación de las ideas técnicas mediante dibujos y bocetos, durante la planificación y la realización de construcciones; representar y comparar con los modelos terminados mediante dibujos que muestren las partes principales que los forman. Se recomienda el uso de diferentes gráficos para comunicar la distribución de tareas, la selección de materiales y herramientas (tablas de doble entrada), el manejo del tiempo (gráficos de Gantt),

		funcionamiento (diagramas de flujo, de bloque, de procesos, entre otros). No se espera que los estudiantes dominen formalmente cada una de las técnicas de representación, sino que puedan tener un primer nivel de aproximación a las mismas. Para tal fin y, además, contribuir al desarrollo de habilidades y estrategias, de comunicación, de consulta y acceso a la información, se puede incluir el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones para buscar, organizar, conservar, recuperar, expresar, producir, procesar, comunicar y compartir contenidos, ideas e información. Como sugerencias de actividades, es importante la presentación del material a trabajar, es decir, muestra de videos y presentaciones multimediales, juegos con software educativos, entre otros. Las consignas a modo de preguntas, escritos planteando problemas a resolver, a través de juegos y adivinanzas, poniendo de relieve lo que se espera que sean capaces de reconocer.

El **análisis de máquinas** permite dejar de lado las formas o los materiales de cada una de las partes para poner de manifiesto las **funciones que cumplen en el conjunto** y desarrollar una mirada genérica, que resalte lo común por sobre lo particular. Para ello, supone reconocer analogías entre sistemas diferentes, a través de análisis de distintos tipos de máquinas no solo eléctricas, como por ejemplo: autitos a cuerda, juguetes o electrodomésticos sencillos desarmados, máquinas construidas con kits o juegos didácticos de construcciones o con materiales descartables, imágenes que ilustren el interior de los artefactos o videos y animaciones por computadora, antiguos sistemas para moler granos a partir de la fuerza del agua o del viento, entre otros. Los diagramas de bloques ayudan a encontrar analogías entre artefactos diferentes.

Los estudiantes podrán agrupar las partes según sus funciones, reconociendo los mismos “**bloques funcionales**”, en todas ellas. La representación mediante **diagramas de bloques** permite dejar de lado los detalles técnicos específicos para poner de relevancia las funciones de las partes o grupos de partes. Podrán identificar:

- un **motor** que recibe algún tipo de energía y la transforma en movimiento;
- **elementos de control** (perillas, pulsadores, etc.) que accionan el motor o varían su velocidad;
- **actuadores o efectores**, que pueden ser cuchillas, paletas batidoras, mechas, ruedas, entre otros;
- **mecanismos de transmisión o transformación de movimientos** que comunican al motor con los actuadores;
- **indicadores** que permiten informar al usuario sobre el estado de funcionamiento de la máquina (luces, agujas, etc.).

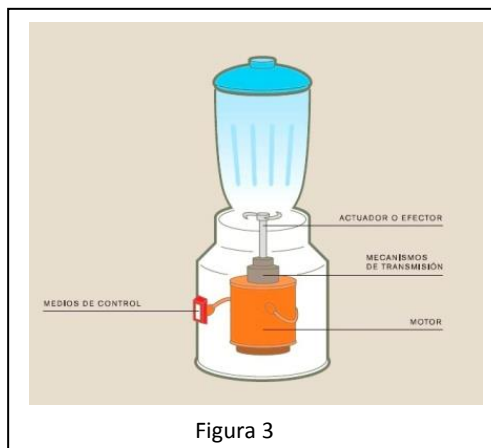


Figura 3

No se espera que en este Ciclo, ni en esta área, que los estudiantes, *“alcancen los mismos niveles de conceptualización que se proponen desde la enseñanza de las Ciencias Naturales, el análisis de máquinas supone la puesta en juego de ideas y conceptos vinculados con la energía, con un sentido amplio e intuitivo, destacando el rol de los **motores** como **medios técnicos** que reciben algún tipo de **energía y producen el movimiento** de las partes de la **máquina**. Por otro lado, se trata de considerar los **artefactos** en sus **contextos de uso**, relacionando los usuarios, los artefactos y las tareas, e incorporar, además, información acerca del contexto histórico y geográfico en que se utilizan. El enfoque se orienta a la “desnaturalización” de los productos, no son “naturales”, sino el fruto de la intención y la creación de las personas”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 26). Mediante las actividades descriptas se intenta poner de relieve un **aumento en la complejidad de los artefactos** y que lo suele acompañar una **simplificación** en las **tareas de las personas**. Los estudiantes comprenderán el modo en que la **búsqueda** de la **eficiencia** puede **provocar cambios** en los **instrumentos** o en los **procedimientos**, **reduciendo los tiempos** en las **actividades cotidianas**. Cuando analizan estos mismos **cambios**, pero en los contextos de producción (fábricas, talleres, entre otros), pueden reconocer cómo mejoran la **productividad** y la **calidad de los productos**, **cómo cambian las habilidades y capacidades** requeridas por las personas que trabajan y qué **efectos** provocan estas **modificaciones** sobre las **posibilidades laborales** de las personas.

EJE 3: REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.

En el Segundo Ciclo, los contenidos referidos a la tecnología como proceso socio cultural: diversidad, cambios y continuidades se relacionan con los distintos modos que las personas han modificado el medio natural y las costumbres en un contexto artificial donde se desenvuelve la vida social. El mundo físico como el social, se los puede concebir organizados en torno a sistemas.

4º GRADO

EJE III	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. • Reconocimiento, análisis y valoración de la importancia del dominio de los materiales en las culturas tradicionales y en la actualidad. • 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. • Reconocimiento de los propósitos y alcances que implica el uso de herramientas complejas, con mecanismos, en la vida	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer, analizar y valorar la importancia del dominio de los materiales en distintas culturas y las implicancias de las innovaciones de materiales para la fabricación de objetos, construcciones de estructuras y herramientas de trabajo. • Reconocer y reflexionar acerca de los cambios sociotécnicos que implica el uso en la vida cotidiana y en diversos lugares de trabajo de herramientas complejas, con mecanismos. • Valorar el intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje. Los estudiantes en el cuarto grado podrán indagar sobre la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo, reconociendo a través del análisis los materiales utilizados en las distintas culturas, ya sean tradicionales como actuales y valorar la importancia de la influencia de los mismos.

	cotidiana y en diversos lugares de trabajo y los cambios socio técnicos que producen. • Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje.	Estas actividades permiten a los estudiantes relacionar las costumbres en su entorno cotidiano, como herencia de las tradicionales, como pueden ser procesos en comidas típicas, manufactura de tejidos y utensilios, entre otros. A partir de las valoraciones se toma en cuenta 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, como pueden ser videos, animaciones, entre otros. Las actividades de enseñanza también pueden partir de situaciones de diseño y construcciones, como un proceso de toma de decisiones orientadas a transformar situaciones para alcanzar fines predeterminados. En este nivel se pretende que los estudiantes logren separar, en forma progresiva, las etapas de anticipación de las de ejecución y puedan llegar a conclusiones que serán tema de reflexiones. A partir de lo realizado, comparar con otras situaciones del pasado y la actualidad. Cobra importancia reconocer los cambios sociotécnicos, es decir, incluyen los conocimientos implicados; las herramientas, maquinas o instrumentos utilizados; los procedimientos o métodos; la asignación de tareas y los recursos humanos, entre otros. Los análisis de estos cambios implica tanto el uso en la vida cotidiana y en diversos lugares de trabajo de herramientas complejas, con mecanismos, por ejemplo, molienda de granos- comparar molinos de trigo con molinillos de café actuales, excavadoras en la construcción de caminos y en las viviendas, entre otros.

REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.2. El interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas. • Análisis de los criterios de selección y las razones del uso de materiales diferentes en sociedades o culturas particulares: materiales de construcción, vestimentas, utensilios de uso cotidiano, entre otros. • Reconocimiento que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles. • Análisis y reflexión acerca de los productos tecnológicos (bienes y servicios), su uso y los efectos que producen en el ambiente y en las personas: consumo, preferencias, cambios de hábitos y calidad de vida. • Valoración y reflexión sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos.	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar y reflexionar sobre los criterios de selección y las razones del uso de materiales diferentes en sociedades o culturas particulares: materiales para la construcción, vestimentas, utensilios de uso cotidiano, entre otros. • Reconocer y reflexionar acerca de que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles. • Analizar y reflexionar acerca de los productos tecnológicos (bienes y servicios), su uso y los efectos que producen en el ambiente y en la sociedad: consumo, preferencias, cambios de hábitos y calidad de vida. • Valorar y reflexionar sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos. Se debe promover el interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas. Se puede partir del análisis de vivencias cotidianas y fuentes de información que pueden ser tomadas de publicidades de TV o revistas, digitales o impresas y analizar los criterios de selección y las razones del uso de materiales diferentes en sociedades o culturas particulares, como por ejemplo: materiales de construcción, vestimentas, los utensilios de uso cotidiano, entre otros. A través de diferentes instancias de análisis y resolución de problemas se apunta a reconocer que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los

		cambios de contexto y los medios disponibles, como por ejemplo: instalar en casa un sistema de riego en el jardín, compáralo con un sistema hídrico en el campo; comunicarse mediante cartas y envió por correo tradicional y compáralo con el electrónico, entre otros. En estas instancias, también es conveniente reflexionar acerca de las preferencias por uno u otro medio. La selección y uso de los productos por parte de los estudiantes, como son los juegos, los recursos utilizados en el tiempo libre, como por ejemplo: uso de PC, juegos electrónicos, entre otros. El análisis de distintas situaciones, son actividades que llevan a tomar conciencia acerca de los impactos y efectos que provocan en las personas.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.3. El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. • 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. • Valoración y reconocimiento de distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer y reflexionar los 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. • Valorar y reconocer distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones. El desarrollo de un pensamiento sistémico, esto es, poder mirar la realidad como una relación de diferentes factores que intervienen, debe posibilitar a los estudiantes al reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. Para ello es necesario que a través de las distintas instancias de aprendizaje, no quedarse solo con lo actuado (análisis diversos o construcciones), sino extender la

		mirada para reconocer 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, como por ejemplo: en construcción, aserraderos, talleres, tambos, bodegas, huertas, entre otros. Analizar la relación entre las diferentes ramas de la tecnología entre sí, para la elaboración de productos, como por ejemplo: la electromecánica con la instalación de fábricas, los servicios municipales en las diferentes localidades de la provincia, entre otros.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.4. La reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida. • Identificación de límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo. • Reflexión acerca de las tecnologías como procesos de información y comunicación que influyen en la vida de las personas, en los modos de actuar y pensar, transformando las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Reflexión acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías. • Valoración del intercambio de opiniones e ideas como	Al finalizar el tercer trimestre del Cuarto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar y reflexionar acerca de los límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo. • Reflexionar sobre las tecnologías como procesos de información y comunicación que influyen en la vida de las personas, en los modos de actuar y pensar, transformando las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Identificar y reflexionar acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías. • Reconocer el valor del intercambio de opiniones e ideas como fuentes de aprendizaje. Las actividades se pueden plantear desde lo cotidiano para los chicos, como por ejemplo: uso del celular, juegos electrónicos, entre otros, y reflexionar como han modificado las costumbres en la vida familiar y la relación con los amigos.

	fuelle de aprendizaje.	Se puede extender los análisis y reflexiones hacia el trabajo de los padres, los abuelos, a fin de sacar conclusiones acerca las ventajas y limitaciones de las nuevas y las tradicionales tecnologías.

Cuando los estudiantes **analizan y comparan el modo en que se hace el producto** en diferentes épocas, lugares y escalas de producción, reconocen los cambios de **herramientas, utensilios o máquinas** y la **mayor o menor cantidad de personas trabajando**, como los **roles y tareas**. Estos condicionantes pueden variar **como los tiempos de producción** y los **productos** obtenidos pueden tener **diferencias y similitudes** (consistencia, gusto, calidad). Reconocen que se realizan sobre la base de las mismas operaciones, en **formas más primitivas** en la antigüedad. En el caso de las **comparaciones** de los **diferentes contextos**, el análisis **sistémico** sirve a los fines de la **comprensión** de los distintos **factores** que se ponen en juego, **económicos, políticos**, entre otros.

5º GRADO

EJE III	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. • 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. • Identificación de los cambios en los modos de producción cuando se fabrica en grandes volúmenes. • Identificación de los tipos	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer y reflexionar sobre la implicancia que tienen los cambios socio técnicos en la vida cotidiana y en los lugares de trabajo; el paso del uso de herramientas al uso de máquinas. • Identificar y reflexionar acerca de los cambios en los modos de producción industrial y los tipos de productos que resultan y su incidencia en el medio social. • Valorar y reconocer distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones. En el Quinto grado, las actividades, como ya se han descrito, se integran en secuencias continuas, variadas, de modo

	de productos que resultan según su modo de producción y su incidencia en el medio social. • Valoración y reconocimiento de distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.	que promuevan el interés para la indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo, reconociendo los cambios sociotécnicos en la vida cotidiana y en diversos contextos; el paso del uso de herramientas al uso de máquinas, tanto en los propósitos y alcances para optar por uno u otro o ambos. Para ello, resulta conveniente a través de análisis comparativos y relacionales identificar cambios en los modos de producción de fabricación industrial, los modos de organización, los diferentes tipos de productos que dan por resultado y el uso que les dan las personas. Las visitas a fábricas como pueden ser las regionales, de productos alimenticios, de ropa y zapatillas entre otras, contribuyen a que los estudiantes se conecten con el mundo laboral y analizar los contextos de otro modo que son los videos o imágenes. De igual modo, se puede analizar cómo llega al consumo y las valoraciones que hace la sociedad de ellos. Hay que tener en cuenta, que previamente se debe contar con una guía de análisis como también anticipar lo que se verá, facilitando los momentos de observación.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.2. El interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas. • 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 diferentes	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer y reflexionar sobre la coexistencia en diferentes contextos de tecnologías diversas: uso de máquinas y herramientas, para realizar procesos u operaciones con resultados equivalentes. • Analizar diferentes maneras de recoger, guardar y transportar materiales en diferentes

	maneras de recoger, guardar y transportar materiales (agua, alimentos, madera, minerales, etc.) en diferentes contextos. • Análisis y reflexión acerca de los productos tecnológicos (bienes y servicios), su uso y los efectos que producen en el ambiente y en las personas: consumo, preferencias, cambios de hábitos y calidad de vida. • Valoración y reflexión sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos.	contextos. • Analizar y reflexionar acerca de productos tecnológicos (bienes y servicios), en cuanto a su uso y los efectos que producen en el ambiente y en las personas en cuanto al consumo, sus preferencias y cómo se producen cambios de hábitos y en calidad de vida. • Valorar y reflexionar sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos. El contacto con la realidad promueve el interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas, ya que lo “lejano” se acerca al estudiante, permitiendo reconocer la coexistencia en diferentes contextos de tecnologías diferentes, como son el uso de máquinas y herramientas para realizar procesos y operaciones con resultados equivalentes, en actividades realizadas en el aula o en alguna visita a talleres artesanales. Los aspectos a analizar se pueden referir a diferentes maneras de recoger, guardar y transportar materiales, como: agua, alimentos, madera, minerales, entre otros en diferentes contextos.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.3. El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. • Reconocimiento, discusiones y reflexiones acerca cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando varía algún componente en	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer y reflexionar acerca cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando varía algún componente en contextos de trabajo. • Reconocer el valor del intercambio de opiniones e ideas como fuentes de aprendizaje.

	contextos de trabajo: sustitución de la elaboración de hormigón por la provisión industrializada, la enfriadora de leche en el tambo en reemplazo de los tachos, entre otros. • Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje.	A través de secuencias didácticas y un recorrido por diferentes análisis de contextos, los estudiantes podrán llegar al reconocimiento que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. Se orienta las actividades a reflexionar cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando varía algún componente en contextos de trabajo, por ejemplo: la sustitución de la elaboración de hormigón por la provisión industrializada, la enfriadora de leche en el tambo en reemplazo de los tachos, las industrias manufactureras cada vez requerirán menos operarios, crecerá la industria de servicios que está basada en la atención del cliente, entre otros y los productos resultantes de la actividad económica-productiva.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.4. La reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida. • Identificación de límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo. • Reflexión acerca de las tecnologías como procesos de información y comunicación que influyen en la vida de las personas, en los modos de actuar y pensar, transformando las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Sensibilización y reflexión acerca de los cambios	Al finalizar el tercer trimestre del Quinto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar y reflexionar acerca de los límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo. • Reflexionar sobre las tecnologías como procesos de información y comunicación que influyen en la vida de las personas, en los modos de actuar y pensar, transformando las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Identificar y reflexionar acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías. Analizar los sistemas productivos desde una mirada crítica, esto es, cómo cambian la vida de las personas respecto a las

	tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías.	costumbres de uso de los productos, la influencia de la publicidad y los mensajes a través de los medios de comunicación masiva. Siempre buscando como comunicarse mejor, y ciertamente a lo largo de la vida la comunicación fue desarrollando diferentes modos que cambiaron radicalmente el acceso a la información: el primero la invención de la imprenta y el segundo la creación del Internet, la cual ha permitido no sólo la búsqueda de empleo, sino también la formación profesional a través de cursos a distancia, ¿hay igualdad para todos?, ¿quiénes son los que tienen acceso a la información?. Como siempre, este mundo tecnificado se plantean estas nuevas problemáticas, como el consumo de productos. Los objetos modelan y han modelado el entorno cotidiano de las personas. Por lo tanto, también son portadores de mensajes. Un objeto es un sistema de comunicación, que se puede decodificar y leer. El principal mensaje es el uso, la función. Se puede decir, el objeto de uso debe denotar claramente su significado. Un objeto cualquiera, como, por ejemplo una silla, está concebida para cumplir una función precisa (servir como asiento) y, desde un punto de vista semántico, su forma denota su función. Los valores perceptuales del objeto (lo <i>denotativo</i>) posibilitan inferir (<i>connotar</i>) una multiplicidad de datos respecto de su función, del ámbito sociocultural en que apareció, de las pautas tecnológicas que lo hicieron posible, entre otros factores.

El enfoque **sistémico** permite analizar, en cada **época** y **lugar**, los **problemas técnicos** y el tipo de **soluciones** que se generan y como están relacionados con **aspectos económicos, sociales o políticos**, influenciados por los intereses, deseos y demandas de las personas (que a su vez forman parte de

grupos sociales, organizaciones o instituciones) y por el estado de avance de los conocimientos científicos y tecnológicos. Los artificios producidos por las personas producen **impactos y efectos** sobre la sociedad y el medio ambiente. El estudio de las diferentes situaciones permitirá evaluar los aspectos convenientes y los desfavorables de la creación, selección y utilización de las tecnologías.

Para comprender y explicar el funcionamiento de los sistemas - el cómo y el porqué de los hechos y acciones- sean naturales o artificiales (consecuencia del accionar humano), el hombre, *“durante siglos ha buscado reducir el todo a una serie de elementos separables más pequeños”(...* *“descomponer ese todo en partes elementales para estudiarlas en condiciones ideales (sin entorno)”(...* *“se ha centrado en el estudio de porciones reducidas de la realidad (con la correspondiente pérdida de la visión del conjunto)”* y *“una vez conocidas las características y el comportamiento de cada elemento, la recomposición del sistema -teniendo en cuenta las relaciones entre las partes-“ (...)* *“posibilitaría llegar a conocer el comportamiento del todo, es decir de la actividad global. Esto no corresponde con la realidad pues es imposible independizar el comportamiento de un elemento del contexto en el que está inserto”* (Gay & Ferreras, 2003, p. 103).

El **análisis** de los diferentes **contextos, actualmente** y en el **pasado**, permite reconstruir conceptualmente el tiempo y el espacio. Es en lo connotativo donde están subyacentes los condicionantes socioculturales que enmarcaron el nacimiento del objeto. Estos poseen un **valor en signo**, además de su **valor de cambio** y de **uso**, y todo ello, actualmente es explotado por los medios de comunicación masiva. Es posible, decodificar nuestro entorno e igualmente importante a la hora de tomar decisiones, qué utilizar, por qué y cómo, así como las consecuencias que trae usarlo. Por todo ello, es de suma importancia presentar consignas en actividades para facilitar a los estudiantes sus reflexiones y conclusiones.

A través de diferentes instancias se pretende que los estudiantes puedan identificar y reflexionar acerca de los intereses de grupos de personas en la producción y el desarrollo de las tecnologías que son en definitiva, las que se utilizan sin tener un posicionamiento crítico frente a ello.

6º GRADO

EJE III	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. • 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. • Análisis de las continuidades	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer y reflexionar acerca de los cambios socio técnicos en la vida cotidiana y en diversos procesos técnicos de trabajo, el cómo influye el paso del control manual al control automático. • Analizar y reflexionar acerca de las continuidades y cambios en los procesos de transporte de energía y de materiales.

Diseño curricular - EDUCACIÓN PRIMARIA -

Dirección de Educación Inicial, Primaria y Especial - Dirección Privada

Ministerio de Educación - SAN JUAN -

	y cambios en los procesos de transporte de energía y de materiales: transporte de agua, gas, mercaderías, entre otros. • 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. • Valoración y reconocimiento de las distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.	• Reconocer y reflexionar 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. • Valorar y reconocer distintas tecnologías y su empleo se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones. En el Sexto grado, los contenidos acerca la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo, supone reconocer los cambios sociotécnicos. Se puede realizar tanto como punto de partida de una secuencia didáctica como al final de ella, a partir de observaciones en los contextos hogareños, por ejemplo: la instalación de aires acondicionados en los domicilios, en los lugares de trabajo y el uso de los ventiladores tradicionales, la comida en microondas y el uso del fuego, a través del gas u hornos eléctricos, entre otros; se analizan las continuidades y cambios en los procesos de transporte de energía y de materiales, como por ejemplo: transporte de agua, gas, mercaderías, entre otros. En cuanto a las tecnologías para la comunicación y la información, el uso de las mismas, posibilitará el reconocimiento de sus características y posibilidades que tienen en la vida cotidiana y en las prácticas sociales, a lo largo del tiempo, como por ejemplo: Las telecomunicaciones contribuyen al conocimiento de otras culturas, a la mayor apertura hacia otras comunidades y mejoran el nivel de instrucción de la población, la educación llega a grandes cantidades de población a diferencia de lo que sucedía con nuestros antepasados, para los que era un privilegio acceder a ella. En desarrollo de situaciones de resolución de problemas, en los cuales se aborden

		diferentes situaciones de análisis, como son algunos de los ejemplos mencionados anteriormente, es importante la presentación de los resultados a través de diferentes lenguajes: diagramas de bloque permitiendo comparaciones de las operaciones y ayer y hoy, a fin de marcar las variantes e invariantes en ellos o los medios técnicos, dibujos de las máquinas y artefactos que intervienen en los procesos, como el lenguaje verbal, escritos o explicaciones orales, entre otros. El uso de los medios informáticos es otro recurso didáctico que se puede incluir tanto en las instancias de aprendizaje como en las evaluaciones: programas de presentaciones, videos, entre otros, y de este modo facilitar las expresiones orales.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.2. El interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas. • Análisis de las diferentes formas de uso de energía en distintos contextos y sus implicancias sociales y culturales. • Reconocimiento que coexisten diferentes formas de controlar un proceso en la vida cotidiana y en diversos contextos de trabajo. • Análisis y reflexión acerca de los productos tecnológicos (bienes y servicios), su uso y los efectos que producen en el ambiente y en las personas: consumo, preferencias, cambios de hábitos y calidad de vida. • Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Analizar y reflexionar acerca de las diferentes formas de uso de energía en distintos contextos y sus implicancias sociales y culturales. • Reconocer y reflexionar sobre la coexistencia de diferentes formas de controlar un proceso en la vida cotidiana y en diversos contextos de trabajo. • Analizar y reflexionar acerca de los productos tecnológicos (bienes y servicios), su uso y los efectos que producen en el ambiente y en las personas: consumo, preferencias, cambios de hábitos y calidad de vida. • Valorar el intercambio de opiniones e ideas como fuerza de aprendizaje. Acerca del interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas, en este ciclo se analizan, sobre todo, las diferentes formas de uso de energía en distintos contextos y sus

		implicancias sociales y culturales, así como se puso énfasis en el Primer Ciclo, los materiales. Es de sumo interés para los estudiantes “darse cuenta” que coexisten diferentes formas de control en los procesos tecnológicos. Las comparaciones entre procesos de producción industrial y artesanal, brinda las oportunidades para los diferentes análisis, como por ejemplo: fabricación de vidrios, de cerámicos, acero, muebles de madera y plásticos, entre otros. Los procesos y las tecnologías analizados con un enfoque sistémico, permite el desarrollo de las capacidades de visión de conjunto para realizar tareas, la iniciativa y creatividad para proponer ideas nuevas, proyectos innovadores, entre otros.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.3. El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. • Reconocimiento, discusiones y reflexiones cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando se introducen innovaciones que afectan a un conjunto de factores en ámbitos de trabajo relacionados. • Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés para buscar respuestas tecnológicas que las satisfagan.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Reconocer y reflexionar sobre el cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando se introducen innovaciones que afectan a un conjunto de factores en ámbitos de trabajo relacionados. • Reflexionar acerca de las necesidades humanas e interés para buscar respuestas tecnológicas que las satisfagan. Los análisis técnicos, es decir, que entra y que sale en cada operación, dispone para reflexionar y discutir cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando se introducen innovaciones en los ámbitos de trabajo relacionados, por ejemplo: analizar como el paso de los procesos manuales a los automatizados, da lugar a una estructura de producción seriada o a la producción por lotes o segmentada que atiende a las demandas de distintos clientes, por lo que aumentará la diversidad de productos;

		analizar los medios de transporte que evitan el desgaste físico y promueven un intercambio cultural que hasta hace pocos años era imposible; reflexionar acerca del desarrollo de las comunicaciones y de las redes informáticas, por lo cual los puestos de trabajo estarán conectados a través de la red, por lo que muchas tareas se podrán realizar en la propia casa, entre otros.
REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	3.4. La reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida. • Identificación de límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo. • Reflexión acerca de las tecnologías como procesos de información y comunicación que influyen en la vida de las personas, en los modos de actuar y pensar, transformando las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Sensibilización y reflexión acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías.	Al finalizar el tercer trimestre del Sexto Grado se espera que los niños estén en condiciones de resolver problemas que involucren: • Identificar y reflexionar acerca de los límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo. • Reflexionar sobre las tecnologías como procesos de información y comunicación que influyen en la vida de las personas, en los modos de actuar y pensar, transformando las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo. • Identificar y reflexionar acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías. La reflexión de las tecnologías disponibles y las que vendrán, en contraste con las condiciones de vida, permite identificar límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo, como por ejemplo: mejores condiciones de producción en relación a la alimentación, condiciones sanitarias de las ciudades y la vivienda, podrán contribuir a hacer la vida más larga y confortable; los procesos automatizados ayudarán a erradicar la esclavitud laboral, al aparecer máquinas que realizan las tareas

		pesadas; no obstante por otro lado, a medida que los automatismos y la PC van reemplazando las labores de las personas, aumentará la cantidad de desocupados y las sociedades tendrán que buscar respuestas a estos problemas que pueden ser muy serios sino se resuelven adecuadamente. Si bien la tecnología enfrenta a desafíos difíciles de resolver, también es la que ha dado las mejores condiciones de vida en relación con los antepasados y también se plantea grandes retos. Lo importante es comprender este doble aspecto de relaciones con la tecnología y pensar creativamente cómo a través de ella se puede mejorar el medio ambiente y modos de vida.

Resumiendo se podría decir que en Segundo Ciclo, al tomar el primer eje, **procesos tecnológicos**, puede resultar útil partir del análisis de determinados procesos de producción y construir generalizaciones permitiendo trascender a los casos particulares, al contexto (lugar y época) y la escala de producción.

Al tomar el segundo eje, **medios técnicos**, a través del tema de **herramientas y máquinas**, con la misma intención de ayudar a los estudiantes a trascender el ejemplo puntual del cual se partió, se enfoca la enseñanza para permitir un marco referencial para descubrir aquello que es común a todos ellos, más allá de la especificidad de cada uno.

Al tomar el tercer eje **la tecnología como proceso sociocultural: diversidad, cambios y continuidades**, se aborda las ideas relacionadas con los **cambios tecnológicos**, haciendo hincapié en lo que permanece, encontrando continuidades, aun en las cosas que se modifican. Las modificaciones en los cambios de vida, las causa y consecuencias, los por qué ocurren, la responsabilidad de las personas en el quehacer y consumo de los productos.

De este modo, se pretende delimitar el sentido de la enseñanza de Tecnología, cuyo objeto de estudio parecería cambiar vertiginosamente, y ver a la Tecnología como el resultado de las intenciones humanas.

Se promueve en la formación la capacidad de **identificar y resolver problemas técnicos** favoreciendo nuevos vínculos de los estudiantes con el **medio tecnológico** en el que están inmersos. Permite desarrollar el **interés** por el **funcionamiento** de las cosas o acerca de “**cómo hacer**” un **determinado producto**, la manera en que se **controlan**, los **medios** que se emplean, la **organización de las tareas** formando **procesos o relaciones** con el **contexto** en que **surgen** y se **desarrollan**. Tiene un efecto motivador del aprendizaje al combinar la tecnología con otros saberes (Orta Klein, 2007).

Se espera que a partir de las situaciones de enseñanza y a través de los ciclos, los estudiantes desarrollen una “**cultura tecnológica**”. Tradicionalmente, la enseñanza de contenidos técnicos y tecnológicos ha estado orientada a la preparación de los estudiantes en un campo técnico determinado: la formación técnico-profesional correspondiente a las escuelas técnicas o a la modalidad de Producción de Bienes y Servicios del Nivel Polimodal y posterior una inserción laboral. En cambio, enseñar Educación Tecnológica supone que los conocimientos tecnológicos, al igual que en otras áreas, aportan una alfabetización general. Enseñar Lengua no supone formar literatos desde pequeños, ni en Ciencias Naturales hacer científicos, sino que es un aporte al desarrollo de capacidades para conocer y comprender la realidad, intervenir en ella y seguir aprendiendo. Así, la enseñanza de la Educación Tecnológica contribuirá al capital cultural de todos los estudiantes, independientemente que prosigan con estudios técnicos específicos.

La innumerable cantidad y variedad de objetos, máquinas, sistemas, procesos y acciones relacionadas con la tecnología implica un gran potencial para el trabajo en el área, no obstante, puede generar algunas dificultades a la hora de seleccionar los contenidos de aprendizaje. Los estudiantes en el Segundo Ciclo difícilmente encuentren por sí solos los aspectos comunes, por ejemplo: las máquinas que fabrican tornillos no parecen tener nada en común con las que elaboran las hamburguesas. Cuando se les presenta información sobre los modos de resolver problemas tecnológicos en otras épocas o lugares: las técnicas para regar las plantaciones de ayer o las primitivas técnicas para calefaccionar ambientes no parecen tener nada en común con las de hoy; o cuando analizan diferentes escalas de fabricación de un mismo producto (elaboración casera, en pequeños talleres o elaboración industrial) (...) *“se intenta resignificar 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”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p. 17). Al organizar las tareas para la construcción de los saberes, se apunta a priorizar aquellos conocimientos, por su grado de generalidad y representativos de todo un conjunto de situaciones y casos particulares. Es decir, **ideas generales que trascienden y engloban diferentes circunstancias y que pueden ser tomadas como contenidos de enseñanza.**

Se persigue el desarrollo de un pensamiento crítico y a través de diferentes instancias de aprendizaje, se irán planteando problemas e interrogantes. En el desarrollo de las actividades y en función del recorrido por los tres ejes, hay que considerar de partir de temas cercanos al niño, por ejemplo: publicidades de algunos productos y a través de resolución de problemas y diferentes enfoques de análisis, comenzar un recorrido histórico en diferentes contextos, desarrollar modelos explicativos acerca de cómo son, cómo se crean, cómo se producen y cómo se utilizan los objetos del entorno creado por el hombre y tomando conciencia con relación a las consecuencias de los procesos tecnológicos que ponen en riesgo al ambiente y a la humanidad.

Se pretende que los estudiantes puedan **comprender que cada nuevo hecho tecnológico, artefacto u objeto, procedimiento técnico, es el resultado de cambios e innovaciones basadas en algo ya existente.**

Al seleccionar los ejemplos para analizar con los estudiantes es conveniente *“tener en cuenta que los pequeños cambios técnicos suelen aportar un mayor nivel de comprensión que los grandes saltos”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, pag.26). Estos últimos no parecen ofrecer oportunidades para que los estudiantes aprendan mucho más de lo que ya conocen, como por ejemplo: lavar con lavarropas es más fácil y rápido que hacerlo a mano, una sierra eléctrica permite fabricar más y mejores productos que una manual, fabricar cantidad y varias personas es mejor que hacerlo solos, pero implica mayor costo de inversión inicial, entre otros. **Los interrogantes apuntan a comprender los pasos intermedios, cómo se pasa de una tecnología a otra:** analizar cambios elementales, tanto en relación con las tareas como con los artefactos; podrán comparar los procedimientos realizados por las personas y las características de los artefactos que emplean; reconocer relaciones entre el cambio en los gestos, en los movimientos, en las habilidades, en los conocimientos; con los cambios en las partes, sus formas, sus materiales, sus dimensiones. En este ir y venir, en un recorrido de espacio y tiempo, se analizan las circunstancias en que se dieron los cambios y los porqué.

¿Cuáles son las diferencias de contenidos respecto a los inicios en la enseñanza de la tecnología y los cuidados que hay que considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Hay aspectos que en la enseñanza de la tecnología no es necesario incluir como es el estudio de los procesos de producción y la clasificación de primarios, secundarios y terciarios, esto es mirada desde las Ciencias Sociales, a partir de allí, se pueden referenciar como saber inicial. Se parte de las secuencias de acciones en un proceso de producción para trabajar las operaciones desde la mirada tecnológica. Esto es, las transformaciones de los materiales y las características que permiten la producción de los productos. *“Se desarrollarán actividades de exploración acerca la transformación de materiales, vistos como un sistema: qué entra y qué sale del mismo (entran insumos y salen productos). Se observarán los procesos que se desarrollan y quiénes trabajan, qué tipo de actividades realizan, las herramientas y máquinas que se utilizan, el tipo de energía que consume y con qué información se cuenta para realizar las tareas”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 15).

Por otro lado, es importante destacar que no se trata de enseñar la técnica o la receta. No es que los estudiantes aprendan el cómo se hace el jugo y los ingredientes para que ellos lo realicen, sino las características que permiten compararlo con otro proceso similar, aunque diferente en cuanto a los insumos y producto, como por ejemplo el papel reciclado artesanal y encontrar las generalidades

entre ambos y conceptualizar la idea de proceso en sucesivas instancias. Tampoco debería suceder, que luego de una clase de actividades donde se concluye con un alimento, el cierre sea de “comerlo” simplemente sino hay una reflexión final.

En cuanto a las construcciones, deben ser experiencias que se puedan realizar en clase y al alcance de los estudiantes, tratando de no convertirlas en una competencia para obtener la “mejor maqueta” que luego será presentada en una exposición escolar. Estas situaciones han provocado críticas a las clases de tecnología ya que valorar la estética de la producción muchas veces se solicitan modelos o prototipos que los estudiantes no son capaces de realizar debido a las competencias psicomotoras de la edad. Es fundamental que los docentes comprendan que es más importante el proceso que el producto final y aceptar los errores que aparezcan como inherentes al proceso de aprendizaje.

Otro aspecto muy importante que en el pasado condujo a situaciones contrarias a lo que se promovía, es el enseñar *a modo de concepto* las etapas del *proyecto tecnológico* y los niveles de *análisis de producto*. Si bien es cierto que en la enseñanza de Tecnología se pretende el desarrollo de ciertas capacidades generales, vinculadas con la planificación y la ejecución de proyectos, “se busca que los estudiantes reflexionen sobre sus capacidades para la planificación y el control de sus acciones y sobre el modo de utilizar de manera intencional y deliberada los procedimientos relacionados con la resolución de problemas”(…) “más que enseñar un método general siguiendo los pasos del “proyecto tecnológico” (determinación del problema, concepción de un plan que lleve hacia la resolución, ejecución y evaluación) aplicable a diferentes tipos de problemas, se propone que el docente seleccione situaciones problemáticas que generen en los alumnos la necesidad de tomar decisiones en base a los conocimientos disponibles” ((Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 16).

Las dificultades que deben superar los estudiantes se vinculan con la toma de decisiones, el pensamiento estratégico y el modo de resolver la situación. Se pone en juego aquello que ya saben, dependiendo de la intencionalidad docente. Cuando el docente se propone la construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, los problemas se constituyen en herramientas que generan ciertos conflictos entre lo que se sabe y lo que se necesita saber. Cuando la intencionalidad docente apunta al desarrollo de capacidades generales de resolución de problemas, las estrategias empleadas por los estudiantes se convierten en objeto de reflexión y estudio (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a).

Respecto al análisis de producto hay que destacar que proviene en su gestación como “herramientas proyectuales” un procedimiento que acompaña al proceso proyectual, originado en áreas como son la ingeniería, Arquitectura, Diseño, entre otras. Por lo cual, no constituyen una herramienta en sí misma, sino va acompañada de un fin. Los diferentes niveles de análisis pueden ser trabajados en distintas instancias de un proceso proyectual o dicho de modo más general, en la resolución de problemas. Esto es al comienzo de las actividades preguntas tales: “¿Cómo se presenta el producto?, ¿Qué forma tiene?, ¿Cómo es?, ¿Satisface estéticamente?, ¿Qué función cumple?, ¿Para qué sirve?, ¿Cuáles son sus elementos y cómo se relacionan?, ¿Cómo funciona?, ¿Cómo está hecho?, ¿De qué material?, ¿Se puede reciclar?, ¿Qué valor tiene?, ¿Cuál es su costo?, ¿En qué se diferencia de objetos equivalentes?, ¿Cómo está relacionado con su entorno?, ¿Cómo está vinculado a la estructura sociocultural? ¿A qué demanda social responde?” (...), entre otras. En la etapa creativa o de Diseño surge como búsqueda de respuesta a los interrogantes planteados en la primera fase. Abarca las

vinculadas al análisis del producto en sí: *“¿Cómo es?, ¿Qué función cumple?, ¿Cómo funciona?, ¿Cuál es su costo?”* (...), entre otras. En la fase ejecutiva o evaluación surge *“como búsqueda de respuesta a los interrogantes planteados en la primera fase. Abarca las vinculadas al análisis de las relaciones del producto con entorno, con la estructura sociocultural”* (...), entre otras (Gay & Ferreras, 2003, p.135). Estas preguntas fueron simplificadas a partir del CBC de la Ley Federal de Educación en 9 niveles de análisis.

Uno de los problemas que generó fue tomar al Análisis de Producto como concepto y fue enseñado independiente de las metodologías de Proyecto. Las actividades que se desarrollen con la selección de algunos interrogantes, según la intencionalidad docente, se realizan para lograr el acercamiento al entorno y conocimiento de objetos y poder llegar a conclusiones generales o insumo de los proyectos.

Uno de los grandes desafíos actuales es abordar desde un enfoque sociotécnico la enseñanza de los contenidos propios del área, con saberes claramente definidos por el tercer eje de los NAP de Educación Tecnológica. Este eje delimita el contexto sociocultural de los contenidos que abordan los otros dos ejes, con lo cual es necesario su tratamiento si deseamos una formación en tecnología como parte de la cultura. La característica principal es analizar el modo en que se fue construyendo el conocimiento técnico producido a lo largo de la historia teniendo en cuenta las complejas relaciones entre los distintos actores que constituyen los sistemas sociotécnicos, en cada época y lugar. De esta manera los estudiantes podrán reconocer los cambios y continuidades presentes en el quehacer tecnológico ya sea a lo largo del tiempo o en diferentes procesos y tecnologías. Este desafío también nos da grandes oportunidades para el diálogo familiar, ya que por ejemplo al *“reconocer los 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.”* (...), o *“reconocer que cada manera de hacer las cosas suele apoyarse en las precedentes identificando aspectos que cambian y que se conservan”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, NAP, 2007b), el estudiante refuerza el diálogo con sus padres, abuelos y/o personas adultas desde una mirada más amena y motivadora, donde no solo se aprenden conceptos sino también le da la oportunidad a los mayores de transmitir valores y reforzar actitudes que favorezcan la convivencia familiar y los introduzca a entender el trabajo como un valor fundamental de un ciudadano comprometido socialmente. Es muy importante generar situaciones que les permita a los integrantes de la familia dialogar, ya que *“Existe una generalizada creencia acerca de que la presencia de las familias condiciona la escolarización de los niños, de modo tal que la ausencia de los padres es sentida como abandono, desinterés o irresponsabilidad. La propuesta es revisar estas representaciones a partir de las nociones de funciones de crianza y funciones de transmisión o enseñanza, ámbito privado de las familias y ámbito público representado por el Estado y la escuela. Las transformaciones que han sufrido las familias –ámbito privado– y las escuelas –ámbito público– requieren en la actualidad pensar las funciones de crianza, acompañamiento y transmisión de manera contextual, tramitando, a partir de acuerdos, cómo serán los modos de acompañamiento posibles y considerando como oportunidades el bagaje que, desde sus contextos, traen los niños. Es importante tener presente que cuando se convoca y recibe a las familias dando genuinamente la palabra, cuando todos se suman a participar y se produce un diálogo horizontal que acontece al estar o trabajar junto al otro, se generan una serie de consecuencias insospechadas, buscadas o imprevistas, que lejos están de diluir las funciones, las jerarquías y las posiciones”* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009).

A MODO DE SÍNTESIS

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

PRIMER CICLO

PRIMER GRADO	SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO
1. LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS		
1.1. El interés por y la indagación de los procesos tecnológicos que realizan las personas con el cuerpo y con la ayuda de medios técnicos. Esto supone:		
Exploración y ensayos de diversas maneras de dar forma por agregado o quita de materiales para elaborar productos: modelado, estampado, embutido o corte, entre otros.		Reconocimiento de las operaciones de transporte de materiales, productos y/o personas, y de almacenamiento en diversos procesos tecnológicos.
Reconocimiento y exploración de diversas maneras de transformar materiales, especialmente extraídos de la naturaleza o materiales con algún nivel de elaboración a través de operaciones: ¹⁰⁷ separar, batir, exprimir, moler o prensar, entre otros, a partir de: harinas a partir de granos, aceite a partir de granos o carozos, aserrín a partir de madera, jugos a partir de frutos, filtrado de partículas en suspensión, entre otros.		Exploración de diferentes alternativas para elevar, transportar y almacenar cargas, teniendo en cuenta las características del material a transportar, la trayectoria a recorrer y el tipo de superficie disponible.
Exploración las posibilidades y limitaciones de los materiales, ensayando operaciones tales como: doblar, romper, deformar, mezclar, filtrar, mojar, secar, entre otras.		Exploración de las posibilidades de realizar diversas operaciones de transformación de materiales en función de sus propiedades.
Exploración de las posibilidades de construir estructuras mediante operaciones de encastrado, unión, anudado o apilados de materiales o en base a distintos elementos prefabricados: cajas, bloques de construcción o juegos de encastre, entre otros.		Elaboración de productos, seleccionando los materiales y las técnicas más apropiadas, diferenciando insumos, operaciones y medios técnicos.
Reconocimiento de los procesos de conformación de un material y el ensamblado de partes.		

¹⁰⁷ En el Primer Ciclo se hace hincapié en los insumos materiales.

Reconocimiento de las características de los materiales utilizados en los objetos, construcciones y productos del entorno cotidiano, e identificación del tipo de operaciones implicadas para su fabricación o elaboración. Resolución de problemas relacionados con la necesidad de obtener muchos productos iguales, mediante operaciones de reproducción de formas o figuras. Disposición favorable para contrastar las producciones y elaborar conceptos que se puedan transferir a otros contextos.	Participación en experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente.
1.2 .El reconocimiento del modo en que se organizan diferentes procesos tecnológicos, secuenciando ordenadamente las operaciones técnicas. Esto supone:	
Registros de procesos tecnológicos destinados a elaborar productos: unitarios o muchos iguales identificando las operaciones técnicas que intervienen y el orden en que se realizan. Reconocimiento de las características de los lugares y espacios en donde se realizan los procesos, las relaciones entre la ubicación espacial de los recursos (insumos y máquinas) y la secuencia temporal de las operaciones técnicas. Identificación y reproducción de secuencias de procedimientos necesarios para utilizar máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático.	Análisis de secuencias semejantes de operaciones, para la elaboración de diferentes productos, en función de las características de los materiales. Reconocimiento sobre las alternativas de reorganizar la secuencia de las operaciones: en paralelo o en sucesión, los espacios físicos, para la elaboración de productos. Resolución de problemas utilizando secuencia de procedimientos necesarios en máquinas en general, entre ellas el equipamiento multimedial e informático.

Uso y valoración de los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene.	
1.2. El reconocimiento de las tareas que realizan las personas en los procesos tecnológicos y la información que se pone en juego en cada una de las etapas de los procesos. Esto supone:	
Reconocimiento de la necesidad de contar con indicaciones o instrucciones para poder reproducir procesos creados por otros. Interpretación de instrucciones presentes en recetas o instructivos de elaboración, y planificación de la realización en el aula. Participación de experiencias grupales de elaboración compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente. Comunicación de las experiencias realizadas en clase, describiendo el proceso seguido a través del lenguaje verbal y no verbal, mediante dibujos y textos, en diversos soportes, y los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados.	Producción de textos instructivos informando las tareas, pasos a seguir, los insumos y las cantidades. Resolución de problemas con participación grupal, cumpliendo roles y tareas asignadas. Descripción verbal y no verbal mediante dibujos y textos, en diversos soportes, los pasos seguidos y los medios técnicos utilizados en experiencias áulicas. Comparaciones de tareas que realizan las personas en diferentes oficios y profesiones, identificando a qué tipo de instructivos apelan para obtener la información para realizar el trabajo.
Valoración del uso del vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas.	
Eje 2: LOS MEDIOS TÉCNICOS	
2.1. 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. Esto supone:	
Análisis y reproducciones de tareas de base manual, reconociendo la necesidad de disponer de medios técnicos que ayuden a las personas a realizarlas, el uso adecuado y seguro de ellos.	Análisis y reproducción de una operación utilizando diversos tipos de herramientas para realizarla, reconociendo

Reconocimiento de variedad de medios técnicos sobre diferentes tipos de materiales y el uso adecuado, identificando los que permiten tomar, sujetar, contener, fijar o mover materiales y los que sirven para modificarlos. Experimentación, descripción y reproducción mediante gestos y palabras de los procedimientos necesarios para realizar un trabajo; reproducción de tareas de base manual sin herramientas y con el apoyo de ellas, reconociendo las posibilidades y limitaciones de estas. Exploración y reconociendo de herramientas que ayudan a las personas prolongando, copiando o modificando las posibilidades del cuerpo, describiendo y comparando los procedimientos necesarios para realizar tareas con o sin la ayuda de instrumentos¹⁰⁸.	aquellas que permiten simplificar los procedimientos de trabajo y aumentar la eficacia. Descripciones de los procedimientos necesarios para realizar tareas sin medios técnicos y con la ayuda de aquellos que transforman los gestos o movimientos que realizan las personas: girar para batir, agujerear, levantar cargas, entre otros; y cuando se utiliza un medio en reemplazo por otro. 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.
Uso y valoración de los medios técnicos respetando las medidas de seguridad e higiene.	
2.2. La identificación de las relaciones entre las partes de las herramientas, las formas que poseen y la función que cumplen. Esto supone:	
Identificación y descripción de las formas de las partes de las herramientas mediante textos orales, escritos y dibujos, diferenciando las zonas que se vinculan con el cuerpo humano, las que actúan sobre el material y los elementos de unión o nexos entre ambas, asignarles 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. Identificación de las partes

¹⁰⁸ Instrumento está utilizado como sinónimo de **herramienta, máquina** o utensilio.

Conjunto de diversas piezas combinadas adecuadamente para que sirva con determinado objeto en el ejercicio de las artes y oficios (RAE, 2015)

Análisis las características de las partes de las herramientas, ya sea por forma o materiales que las constituyen, y relacionar con las características de las funciones que cumplen. Análisis de herramientas y exploración sobre la posibilidad de modificar alguna de sus partes para adaptarlas a nuevas tareas, reconociendo que los cambios en la forma y/o material de las partes o zonas de las herramientas, modifica el tipo de material sobre el cual tienen que actuar o la escala o magnitud de la tarea. Análisis de tareas de base manual y resolución de problemas mediante la imaginación, diseño¹⁰⁹ y construcción de herramientas simples (sin partes móviles) que permitan realizarlas. Participación en experiencias grupales de elaboración y construcción compartiendo con sus pares el cumplimiento de roles y tareas asignadas por el docente.	de las herramientas con uniones móviles, caracterizando el tipo de movimiento que realizan: entra y sale, sube y baja, gira, abre y cierra, entre otros, transformando los gestos o procedimientos que realizan las personas al utilizarlas. Análisis de tareas de base manual y resolución de problemas mediante la imaginación, diseño y construcción de herramientas (con uniones móviles) que permitan realizar dichas tareas. Valoración del uso del vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas.
Eje 3: REFLEXIÓN SOBRE LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.	
3.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. Esto supone:	
Reconocimiento de los diferentes modos de hacer las cosas en distintas épocas, nuevas actividades en la vida cotidiana a través de diferentes oficios y profesiones en el lugar que habitan (en relación con la vestimenta, alimentación, comunicaciones, entre otros) a partir de relatos e imágenes, en diversos soportes. Identificación de los cambios que se producen en un oficio y	Reconocimiento que cada nueva manera de hacer las cosas suele apoyarse en las precedentes identificando aspectos que cambian y que se conservan. Reconocimiento que cada nueva tecnología promueve

¹⁰⁹ En el Primer Ciclo no se pretende que los chicos necesariamente diseñen (anticipaciones) los objetos o artefactos, o respeten esas ideas preliminares. En ocasiones, si disponen del material para construir, se dispondrán a realizar las ideas que surjan de la consigna: experimentando, probando, armando y desarmando. El diseño, en estos casos, es mental.

profesiones en distintas épocas en relación a las herramientas utilizadas, a los materiales y a las formas de realizar el trabajo.	nuevos conocimientos y abre la posibilidad de nuevos oficios y profesiones, y a la vez puede desplazar a otras (en vivienda, transporte, comunicación, entre otros).
Valoración y reconocimiento de distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.	Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizaje y aceptación de la opinión de los otros.
3.2. El interés por y la indagación de la coexistencia, en una misma sociedad o cultura, de tecnologías diferentes para lograr procesos y funciones equivalentes. Esto supone:	
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 que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles: en la casa, taller y fábrica para la producción de bienes o servicios referidos a vestimenta, alimentación, comunicación, entre otros.	
Identificación y reflexión sobre problemas que se originan en el uso y aplicación de ciertas tecnologías como en uso y consumo de productos tecnológicos (bienes y servicios) y los efectos que producen en el medio ambiente y la sociedad.	
Reflexión acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías.	
Valoración y reflexión sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos.	
	Reconocimiento de la convivencia con tecnologías diversas, que se han ido transformando a través del tiempo y las que no lo han hecho o lo hicieron mínimamente (en vivienda, alimentación, transporte, comunicación, entre otros). Reflexión sobre el hecho de que las tecnologías y los conocimientos sobre su empleo se reparten de modo diferente entre las personas, de acuerdo a la

	pertenencia sociocultural. Valoración y reconocimiento de las distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.
Reflexión 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 las relaciones de espacio y tiempo.	

SEGUNDO CICLO

CUARTO GRADO	QUINTO GRADO	SEXTO GRADO
1. LOS PROCESOS TECNOLÓGICOS		
1.1.El interés y la indagación acerca de los procesos que se realizan sobre los insumos. Esto supone:		
Experimentación¹¹⁰ de diferentes maneras de dar forma a los materiales, reconociendo aquellos con propiedades similares pueden ser conformados mediante un mismo tipo de técnica (se utilizan herramientas y procedimientos semejantes): técnicas que operan por extracción, técnicas que operan dando forma, técnicas que operan mediante procedimientos de entrecruzado.	¹¹¹Identificación de las operaciones presentes en procesos de recolección, transporte y distribución de bienes y servicios. Reconocimiento de operaciones similares en procesos diferentes. Identificación de la necesidad de utilizar energía para calentar o enfriar, batir o mezclar los materiales en diversos procesos técnicos: molienda, forja, entre otros.	Análisis de procesos de producción/generación de energía a fin de reconocer operaciones similares en procesos diferentes: almacenamiento, transformación, transporte, distribución, entre otros; e identificación del tipo de insumo empleado: corrientes de agua, viento, combustible, entre otros. Reconocimiento que los animales y las ruedas hidráulicas o eólicas (molinos) cumplen, al igual que los motores eléctricos o

¹¹⁰ En este año del ciclo se hace hincapié en los insumos materiales (sean recursos extraídos de la naturaleza o materiales con algún nivel de elaboración previa).

¹¹¹ Este año se incorporan al análisis de procesos otros tipos de insumos, como la energía y la información.

Exploración acerca de las propiedades mecánicas de los materiales tales como: dureza, plasticidad, flexibilidad, entre otras. Ensayos de diferentes maneras de cambiar la resistencia de los materiales, modificando sus formas por plegado, por agregado de mayor cantidad de material, entre otras. Valoración del intercambio de ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones.	Análisis y construcciones de estructuras, reconociendo el aumento o disminución de la resistencia de las mismas, en función de la forma en que se disponen los elementos. Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de máquinas y herramientas como el comportamiento de los materiales.	de combustión, la función de motorizar las máquinas a partir de transformar un recurso energético. Reconocimiento de las formas características del aprovechamiento de la energía en diferentes épocas y contextos históricos. Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de los sistemas técnicos en distintos contextos.
1.2. El reconocimiento del modo en que se organizan los procesos tecnológicos. Esto supone:		
Análisis de procesos de fabricación formados por varios pasos sucesivos, identificando las acciones realizadas y el tipo de medios técnicos empleados. Análisis y reconstrucción de las secuencias necesarias para la fabricación de artefactos u objetos teniendo en cuenta la forma y el	Identificación de las 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. Reconocimiento de las relaciones entre la secuencia de operaciones y su distribución espacial, en procesos de manufactura	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. Identificación de las relaciones de dependencia entre operaciones analizando cuáles de ellas deben ser sucesivas y cuáles pueden ser simultáneas, con el fin de

material con que están fabricados mediante: aserrado, tallado, torneado y lijado.	correspondientes a contextos de producción; para identificar el modo en que se transforman, transportan y almacenan los materiales.	reconocer cómo impactan en la duración de los procesos los retrasos o demoras en las diferentes operaciones que los constituyen.
Construcciones 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.	
Valoración de las normas de uso y mantenimiento de herramientas, máquinas e instrumentos. Revisión crítica, responsable y constructiva en relación con las tareas realizadas.		
1.3.La identificación de las tareas que realizan las personas, en los procesos tecnológicos. Esto supone:		
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 e identificar el rol de las personas que intervienen en él.	Análisis comparativo de procesos de pequeña y gran escala de un mismo producto, en contextos reales de producción con el fin de identificar diferencias y similitudes en el rol de las personas que intervienen en ellos.	Identificación de las tareas de control en relación con la calidad, la cantidad de los productos y la revisión de los desperdicios, en diversos procesos tecnológicos.

	Identificación de las relaciones entre el 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.	
Valoración del intercambio de ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones. Respeto por las normas de uso, mantenimiento de artefactos y las de higiene y seguridad en los trabajos.		
1.4.La utilización y el análisis de diferentes maneras de comunicar la información técnica correspondiente a un proceso tecnológico. Esto supone:		
Reconocimiento de la necesidad de intercambiar información técnica entre los integrantes del grupo, antes y durante la realización de una actividad o tarea. Análisis, uso 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. Reconstitución de la información de un proceso realizado en clase, o de una visita a un contexto de	Identificación del tipo de instructivos utilizados para comunicar la información técnica: dibujos, bocetos o planos, secuencias de instrucciones, diagramas, entre otros; y el porqué de su utilización, en diversos procesos tecnológicos. Representación mediante dibujos, bocetos o planos de la planificación de la distribución espacial de procesos de ensamble, teniendo en cuenta la secuencia temporal de las operaciones.	Uso 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: croquis, planos, entre otros¹¹². Uso de tecnologías de la información y la comunicación para buscar, organizar, conservar,

¹¹² En estos niveles no se espera que los estudiantes formalmente cada una de las técnicas de representación, sino que puedan tener un primer nivel de aproximación a las mismas.

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.		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.
Valoración del vocabulario propio de la disciplina utilizando en diferentes momentos en la resolución de problemas. Respeto y aceptación por las convenciones que permiten una comunicación universalmente aceptada.		
Eje 2: EN RELACIÓN CON LOS MEDIOS TÉCNICOS		
2.1. El interés y la indagación acerca de las actividades en las que se emplean medios técnicos para obtener un fin. Esto supone:		2.1. El interés y la indagación crítica acerca de las actividades en las que los medios técnicos permiten reemplazar el esfuerzo o el control humano. Esto supone:
Reproducción y comparación de actividades que se realizan al ejecutar una operación, utilizando herramientas simples y herramientas con mecanismos, centrando la atención en los “gestos técnicos” y procedimientos realizados, el esfuerzo necesario, el tiempo empleado, la seguridad y los resultados obtenidos.	Análisis de las acciones que realizan las personas para ejecutar una operación: aserrar, moler, extraer, arar, entre otros; 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, entre otros.	Análisis de las acciones que realizan las personas: encendido, apagado, variación de velocidad y dirección o de temperatura, entre otros, al utilizar artefactos eléctricos hogareños que poseen dispositivos de control manual y compararlas con las que realizan cuando utilizan artefactos que producen cambios sin la intervención directa de las personas: se apagan solos o cambian el movimiento, entre otros.
Descripción mediante gestos técnicos, palabras y dibujos, las acciones realizadas por las personas al manejar las herramientas y los movimientos de las partes que las constituyen: girar con	Exploración de las diferencias entre la realización de tareas manuales cuando se utilizan medios técnicos de control: guías, topes, plantillas, moldes, entre otros, y	Identificación de la secuencia de acciones que llevan a cabo las personas cuando interactúan con artefactos automáticos e inferir (a partir del procedimiento de uso) la presencia de “programas”

un eje en sentido contrario o más rápido, subir y bajar, entre otros. Reproducción y análisis de actividades de base manual, diferenciando las acciones de ejecución: empujar, tirar, apretar, entre otros; y las acciones de control: regular la fuerza del movimiento, mantener la dirección, determinar la duración del movimiento, entre otros.	cuando el control se realiza a través de los sentidos. Ensayos de diferentes técnicas de medición a fin de reconocer las acciones de detección, transmisión y registro de los datos.	que permiten seleccionar diferentes caminos a seguir.
Valoración del intercambio de ideas estableciendo relaciones significativas, para transferir a otras situaciones. Respeto por las normas de uso de los artefactos y las normas de higiene y seguridad en los trabajos.		
2.2. La identificación de las relaciones entre las partes de los artefactos¹¹³, las formas que poseen y la función que cumplen. Esto supone:		
Análisis de artefactos describiendo la forma de las partes mediante textos y dibujos, diferenciando aquello que permite accionarlos: palancas, manivelas, entre otros; y los mecanismos que transmiten los movimientos: poleas, engranajes, entre otros; y las partes que actúan sobre el insumo y/o entorno: cuchillas, guinches, ruedas, entre otros.	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. Representaciones de los sistemas mediante diagramas de bloques.

¹¹³ Se entiende por artefacto cualquier objeto, elemento u obra que desempeñe alguna función específica, por ejemplo: recuadros de barro, vehículos, maquinaria industrial y otros. Los artefactos son producto de sistemas de necesidades sociales y culturales. Se les emplea generalmente para extender los límites materiales del cuerpo. En dicho sentido, todo aparato es un artefacto, pero no todo artefacto es un aparato. Objetos que no son máquinas también son artefactos, por ejemplo vasos, mesas, ventanas, etc

Identificación y relacionar la forma y tamaño de los mecanismos con el tipo de transformación de movimiento que realizan: cambio de velocidad y/o fuerza, cambio en el sentido o plano de rotación, entre otros.	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.	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.
Exploración de artefactos 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 relaciones entre la forma de los mecanismos: bielas manivelas, cigüeñales, levas, entre otros, con el tipo de transformación de movimiento que realizan.	Reconocimiento de diferentes grados de delegación de las acciones de control: del control sensoriomotriz al control mediante dispositivos incorporados a las herramientas: guías, plantillas, topes, entre otros; de la acción manual: interruptores, válvulas o perillas, entre otros; al control automático a través de temporizadores y/o sensores ¹¹⁴ .
Identificación y reproducción de la secuencia 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).	Ensayos para relacionar 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.	
	Exploración de diferentes maneras de almacenar energías para accionar máquinas, mediante	

¹¹⁴ En este nivel no se espera que los estudiantes analicen el principio de funcionamiento de un sensor, sino que reconozcan su presencia en diversos sistemas.

Disposición para la seguridad en la defensa de los argumentos y flexibilidad para modificarlos.	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. Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican el funcionamiento de los sistemas técnicos en distintos contextos.	Valoración de los principios científicos que sirven de base y explican la función de los dispositivos de control.
2.3. La búsqueda, evaluación y selección de alternativas de solución a problemas que impliquen procesos de diseño¹¹⁵ de artefactos. Esto supone:		
Exploración de la posibilidad de modificar las características de los mecanismos: cambiar el tamaño de las poleas o cruzar las correas, cambiar las posiciones de un punto de apoyo en una palanca, entre otros; para obtener cambios en el funcionamiento: aumentar la velocidad, invertir el giro, aumentar desplazamientos lineales, entre otros. Planificación y construcción de artefactos de accionamiento manual: manivela, palanca, entre otros, resolviendo los problemas relacionados con la estabilidad de las estructuras y seleccionando	Planificación y 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.	Análisis de problemas, reconociendo especificaciones y restricciones e identificando las variables a tener en cuenta; planificar y realizar la construcción de artefactos apropiados para la realización de tareas: máquinas o sistemas de circulación de flujos. 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, entre otros, ensayando diferentes

¹¹⁵ Se entiende al diseño como un proceso de toma de decisiones orientadas a transformar situaciones para alcanzar fines predeterminados. En este nivel se pretende que los alumnos logren separar, en forma progresiva, las etapas de anticipación de las de ejecución.

los mecanismos adecuados para transmitir los movimientos entre las partes.		estrategias para controlar la regularidad de movimientos y el uso de volante, venterol, ruedas de levas, entre otros. Uso de tecnologías de la información y las comunicaciones 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. Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.
Participación en experiencias grupales para la realización de un proceso, organizando las tareas y compartiendo con sus pares la asignación de roles.	Valoración del uso del vocabulario técnico a través del lenguaje verbal y no verbal en diferentes momentos en la resolución de problemas.	
Comunicación de ideas técnicas mediante dibujos y bocetos, durante la planificación y la realización de construcciones; representación y comparación con los modelos terminados mediante dibujos que muestren las partes principales que los forman.		
Eje 3: LA TECNOLOGÍA, COMO PROCESO SOCIO CULTURAL: DIVERSIDAD, CAMBIOS Y CONTINUIDADES.		
3.1. La indagación de la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo. Esto supone:		
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 ¹¹⁶ 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 ¹⁴ 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

¹¹⁶ Los aspectos socio técnicos incluyen los conocimientos implicados; las herramientas, maquinas o instrumentos utilizados; los procedimientos o métodos; la asignación de tareas y los recursos humanos, entre otros.

Reconocimiento, 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. Reconocimiento de los cambios sociotécnicos que implica el uso en la vida cotidiana y en diversos lugares de trabajo de herramientas complejas, con mecanismos, de sus propósitos y alcances.	Identificación de los cambios en los modos de producción cuando se fabrica en grandes volúmenes. Identificación de los tipos de productos que resultan según su modo de producción y su incidencia en el medio social.	y alcances. Análisis de las continuidades y cambios en los procesos de transporte de energía y de materiales: transporte de agua, gas, mercaderías, entre otros. 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.
Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje. Valoración y reconocimiento de distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones.		
3.2. El interés y la indagación de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas. Esto supone:		
Análisis de los criterios de selección y las razones del uso de materiales diferentes en sociedades o culturas particulares: materiales de construcción, vestimentas, utensilios de uso cotidiano, entre otros. Reconocimiento que un mismo proceso puede realizarse mediante el empleo de tecnologías diferentes de acuerdo con los cambios de contexto y los medios disponibles.	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 diferentes maneras de recoger, guardar y transportar materiales (agua, alimentos, madera, minerales, etc.) en diferentes contextos.	Análisis de las diferentes formas de uso de energía en distintos contextos y sus implicancias sociales y culturales. Reconocimiento que coexisten diferentes formas de controlar un proceso en la vida cotidiana y en diversos contextos de trabajo.
Análisis y reflexión acerca de los productos tecnológicos (bienes y servicios), su uso y los		

efectos que producen en el ambiente y en las personas: consumo, preferencias, cambios de hábitos y calidad de vida. Valoración y reflexión sobre los aspectos que inciden en la selección de tecnologías y el uso de los productos. Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje.		
3.3. El reconocimiento de que los procesos y las tecnologías se presentan formando conjuntos, redes y sistemas. Esto supone:		
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, talleres, tambos, entre otros.	Reconocimiento, discusiones y reflexiones acerca cómo se modifican los aspectos técnicos, sociales y económicos de las actividades cuando varía algún componente en contextos de trabajo: 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, discusiones y reflexiones 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. • Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje.
Valoración y reconocimiento de distintas tecnologías y empleo que se reparten de modo diferente entre distintos contextos y situaciones. Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje.		
3.4. La reflexión sobre la creciente potencialidad de las tecnologías disponibles y su contraste con las condiciones de vida. Esto supone:		
Identificación de límites y potencialidades en el uso de nuevas y viejas tecnologías en la vida cotidiana y en ámbitos de trabajo.		
Reflexión acerca de las tecnologías como procesos de información y comunicación que influyen en la vida de las personas, en los modos de actuar y pensar, transformando las actividades humanas y las relaciones de espacio y tiempo.		
Reflexión acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías.		
Valoración del intercambio de opiniones e ideas como fuente de aprendizaje.		
Sensibilización y reflexión acerca de los cambios tecnológicos e identificación de los intereses de grupos de personas en la producción y desarrollo de las tecnologías.		

8.5.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

Los niños conciben al mundo tecnológico e interactúan con los objetos artificiales como si fueran el resultado de algo “natural”, por ejemplo, las plazas, la plantación de árboles, las frutas en el supermercado o la transmisión por diferentes medios electrónicos no suelen ser vistas como el fruto de una intervención intencional y planificada por las personas para resolver problemas o satisfacer deseos y necesidades. La Educación Tecnológica intenta “desnaturalizar” los productos y procesos tecnológicos, y posibilitar el desarrollo de un pensamiento crítico y responsable en relación con el mundo que lo rodea (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a).

En el nivel primario se debe profundizar la Alfabetización Tecnológica, y participar de una cultura tecnológica. Esto es, comprender los procesos y productos del medio artificial cercano y las modificaciones que se generan por la intervención humana y la toma de conciencia frente a los efectos e impactos de la tecnología. A lo largo de la Educación Primaria, en forma progresiva, los estudiantes van experimentando y reconociendo las distintas maneras en que la humanidad ha modificado tanto al medio natural y artificial, con sus costumbres y formas de actuar a través del tiempo y en distintas culturas. A su vez, también deben comprender, que algunos fenómenos no cambian, existen invariantes en determinados procesos y objetos artificiales que sirven para la resolución de problemas en contextos socio técnicos posibilitando un entorno propicio para la vida social. Para estimular esta comprensión es conveniente ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar contacto con los modos de pensar y actuar propios del quehacer tecnológico.

La enseñanza está basada en desarrollar capacidades complejas, y poder comprender a través de actividades que estimulan el pensamiento, llegar a explicar un tema de una manera nueva aplicando a otras situaciones y transferir esos conocimientos a otros contextos (Perkins & Blythe, 2005).

Pogré (2001) plantea tres preguntas básicas para trabajar en la comprensión: *“¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan? ¿Cómo sé que comprenden? ¿Cómo saben ellos que comprenden?”* (p.67). A lo largo del trayecto didáctico se articulan en la enseñanza y aprendizaje distintos aspectos relacionados entre sí. Se apunta a que el estudiante comprenda el mundo que lo rodea y adquiera cierta capacidad de intervención y control sobre la tecnología; en otras palabras, *“negociar con ella y no estar sometido a un fenómeno que lo domina y que no entiende. Por consiguiente, no interesan tanto las actividades en sí mismas sino el desarrollo de las capacidades complejas que se adquieren a partir de ellas”* (Marpegán, 2010, p. 6).

En la comprensión del complejo mundo artificial es fundamental el desarrollo del pensamiento a través del enfoque sistémico. *La mirada* a través de este permite englobar elementos (natural y artificial) aparentemente sueltos que conforman el entorno social. Dos modos generales: desde una **visión globalizadora** analiza los **fenómenos sociales**; desde un **análisis sistémico técnico** se reconocen los **sistemas técnicos** que procesan materiales, energía o información, mediante operaciones tales como la transformación, el transporte o el almacenamiento, y la regulación y control de cada una de ellas.

En el Primer Ciclo se comienza con el reconocimiento de la presencia de artefactos y máquinas en la realización de los procesos, constituyendo la base para la posterior comprensión de la

“mecanización” en la producción en el Segundo Ciclo de la Primaria y profundización de la “automatización” de los procesos en el Ciclo Básico de la Secundaria (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a).

A lo largo del Primero y Segundo Ciclo de la Primaria se van acercando, ampliando y enriqueciendo sus saberes acerca de diversas **técnicas** (molienda, stampa, laminado, entretejido, moldeado, ensamblado de partes, mezclas y separaciones, entre otros) sobre una variedad de materiales. Las propuestas didácticas deben estimular a los chicos la capacidad de distinguir, relacionar y tomar conciencia de su propio accionar sobre los **materiales** con la intervención de su cuerpo, con y sin herramientas o máquinas sencillas de utilizar. Para ello se recurre a algunas estrategias ya sea a modo de juego, presentación de problemas y análisis de objetos, artefactos y procesos, que de modo explícito o implícito llevan a responder interrogantes como por ejemplo: *“¿qué secuencia de pasos se realiza en una actividad técnica determinada? ¿De qué se parte y qué productos se obtienen? ¿Cómo se realizan las tareas? ¿Qué herramientas o máquinas se utilizan para realizar las tareas? ¿Quiénes se ocupan de hacerlas? ¿Cómo se organiza el espacio de trabajo? ¿Antes se hacían las cosas igual que ahora?”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p.14).

En cada año del ciclo se analizarán diferentes **procesos técnicos**, seleccionando aquellos que puedan observarse directamente realizando visitas a talleres o fábricas, a través de videos o cualquier otros soporte gráfico (láminas, presentación digital, entre otros), por ejemplo: la obtención de leche en el tambo, la producción de jugos o dulces de fruta, la confección de vasijas de barro, la fabricación de sandalias o la confección de ropa, o la construcción de diversas estructuras (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b).

Estos temas u otros que surjan del contexto de los estudiantes, pueden ser trabajados con ellos reconociendo, por ejemplo: las diferencias entre la producción en contextos urbanos o rurales, y entre la organización del trabajo artesanal o industrial. La posibilidad de analizar, diferentes modos de hacer las cosas permitirá reconocer las relaciones entre los procedimientos llevados a cabo en los distintos contextos y las formas de **organización de los procesos**, acercándose a las primeras exploraciones del mundo laboral. Para estas actividades es de suma importancia tanto la información gráfica y escrita presentada a los estudiantes o los registros al hacer visitas a lugares de producción, como que los chicos se involucren en la elaboración de algún producto relacionado con las actividades tecnológicas analizadas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b).

En el caso de las producciones de los chicos, las acciones que efectúan sobre los materiales para transformar los insumos en productos, ayudan a dotar de significatividad el concepto de “proceso técnico”, y entenderlo como una secuencia organizada de pasos u **operaciones**. Para ello es necesario que el docente seleccione y guíe actividades para que los chicos exploren, descubran y experimenten en clase fenómenos técnicos simples. Se pretende una mirada que trascienda la información sobre cada proceso en particular, y esto se da cuando los estudiantes toman contacto con variedad de técnicas analizando los procesos, podrán trascender la información específica, reconociendo aspectos comunes e invariantes entre los diversos casos analizados, por ejemplo: realizar una receta de cocina y papel reciclado, comparar las experiencias y sacar conclusiones (ideas básicas). La intención no es aprender a cocinar ni hacer el papel, sino buscar las analogías y diferencias y poder llegar a generalidades.

En el Primer Ciclo es conveniente que el docente promueva la construcción de relaciones entre los **procedimientos** que se realizan, las **herramientas** que se utilizan y los **conocimientos e información**

necesarios para “saber hacer”, de este modo se acerca a los chicos al concepto de **cambio técnico**, es decir, el cómo el cambio de los procedimientos, herramientas o saberes, se corresponde con los cambios en las técnicas utilizadas para realizar las tareas. De este modo, se reconoce lo “nuevo” apoyado en alguna técnica, proceso o artefacto ya existente en otro momento, y el cambio técnico podrá ser visto como una **tecnificación** progresiva, en aumento de la complejidad de las máquinas utilizadas y la organización de la producción. Los conceptos de cambio y continuidad técnica podrán relacionarse, y comprender mejor la complejidad tecnológica actual.

La Tecnología es mirada desde una concepción sociotécnica. Se debe considerar el *entorno social y cultural*, en tanto es una actividad humana, se plantean situaciones tanto de investigación como de reflexión. En el proceso de construcción del conocimiento tecnológico, es importante el pensamiento crítico y analítico, por el cual los estudiantes también “miran con otros ojos” el entorno creado artificial, su impacto y efectos en el medio natural que afecta también a las personas. La producción de objetos que llevan al consumo, el uso indiscriminado de los recursos naturales y las consecuencias, los efectos de la tecnificación y otros temas, son también a considerar en la agenda de la planificación de las instancias de aprendizaje. Para ello, el docente puede partir de situaciones cotidianas y desde allí comenzar un camino para recorrer una serie de situaciones a reflexionar, como por ejemplo: *¿qué diferencias hay entre usar el teléfono fijo o el celular? ¿por qué prefiero juegos electrónicos? ¿por qué mis papás me compran ropa de marca?*. Los objetos como portadores de mensajes y la influencia en la sociedad, son temas que permitirán desarrollar un posicionamiento frente al consumo y las necesidades humanas. La Educación Tecnológica encierra los propósitos de formar un ciudadano democrático, crítico y responsable frente a las decisiones de grupos de personas que son, en definitiva, los responsables del accionar tecnológico.

El conocimiento tecnológico está ligado a un desarrollo cognitivo relacionado con el pensamiento divergente, que permite generar ideas creativas mediante la exploración de muchas posibles soluciones, desde el análisis y el diseño. Resuelve problemas prácticos y de este modo, se desarrolla la capacidad para planear acciones e iniciarse en los modos de comunicación de la tecnología (Orta Klein, 2010). La construcción de este tipo de conocimiento involucra formas de representación y de comunicación, acompaña estos procesos, el lenguaje verbal y no verbal permitiendo expresar la acción y el pensamiento (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007). El uso del lenguaje comienza desde niños y se va complejizando en situaciones que resuelven tareas, se combinan lenguajes verbales y no verbales para comunicar información técnica, es decir tanto dibujos, fotos, maquetas, textos, etc.

El enfoque metodológico

Las metodologías utilizadas en Educación Tecnológica forman parte de las consideraciones a tener en cuenta como estrategia didáctica, reconociendo el rol que juega la enseñanza basada en resolución de problemas en el planteo curricular. Se pretende el desarrollo de ciertas capacidades generales, vinculadas con la planificación y la ejecución de tareas. Se busca que los estudiantes analicen, reflexionen sobre sus propias acciones, tanto como “productores” y “consumidores del entorno artificial”, como así también la mirada histórica de los contextos donde surgieron las distintas tecnologías e incidieron en las costumbres y modos de vida de las personas. La práctica tecnológica no es solo un trabajo de invención, toda solución como un artefacto, una técnica o un proceso, suele

tener algún antecedente. *“Las personas toman soluciones propias de determinados problemas y las adecuan para su aplicación a la resolución de problemáticas o necesidades específicas diferentes (difícilmente pueda encontrarse un producto de la tecnología que no tome alguna idea de otro producto)”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.31). Esta dinámica de cambio tecnológico fue y seguirá siendo posible en la medida en que las personas sean capaces de abstraer de situaciones particulares propiedades generales transferibles a otros contextos. Pensando en la Educación Tecnológica, habrá que tener en cuenta que, además de proponer a los estudiantes problemas prácticos que ayuden al desarrollo del ingenio y la creatividad, también es necesario planificar situaciones de enseñanza que propicien nuevas formas de mirar la realidad técnica que los rodea (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b). Ante esto se plantea como estrategias didácticas, las siguientes consideraciones: *“aprender a pensar; aprender a aprender; aprender a emprender”* (Marpegán, 2010, p.6).

Hay que pensar en actividades diversas, no alcanza un solo camino para acceder a su conocimiento y es necesario recurrir a variadas formas de enseñar (Leliwa, 2008). Las experiencias de aula muestran que no es suficiente trabajar algunos temas aislados, ni enseñar algunas técnicas específicas, ni poner en contacto a los alumnos con aparatos y dispositivos tecnológicos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a). En principio, no debemos desechar ninguna estrategia, todas pueden ser útiles a la hora de planificar las clases mediante una adecuada construcción metodológica.

El trabajo en aula-taller

En Educación Tecnológica, la experiencia vivencial del *hacer* es muy valiosa, es mucho más fácil comprender a la técnica, su racionalidad y sus efectos, si se opera con ella, utilizando su lógica y sus procedimientos. El aula-taller puede ser considerada como un ámbito de enseñanza donde el énfasis está puesto en el abordaje y resolución de problemas e implica el “aprender haciendo”, genera una dinámica de aprendizaje “del saber hacer y el hacer para saber” en forma recursiva. Hay una “producción”, es el resultado de una interacción sujeto-situación que frecuentemente es de tipo grupal. Se favorece la valoración de actitudes de cooperación, tolerancia y solidaridad. **La metodología de taller**, que implica un espacio individual y un trabajo grupal en equipo, debe estar centrada en:

- ✓ *“el planteo y resolución de problemas,*
- ✓ *el trabajo protagónico de los alumnos (tanto individual como en equipo),*
- ✓ *debates y reflexión grupales (puestas en común),*
- ✓ *momentos teóricos informativos a cargo del docente (“explicaciones”).* (Marpegán, 2010, p.6)

Los Principios didácticos son de una propuesta de tipo “situada”, que se basa en plantearle al estudiante *resoluciones de problemas* que tengan su raíz en contextos sociotécnicos (reales o simulados). Se pueden plantear a modo de juego, simulaciones, preguntas motivadoras, entre otras. Durante el desarrollo de las estrategias se puede incluir la lectura de textos, cuestionarios, investigaciones e indagaciones (de campo, históricas, bibliográficas, etc.), los debates, el estudio de

casos o las explicaciones del docente. Todas ellas pueden ser útiles a la hora de avanzar en la construcción metodológica que sustenta la planificación de las clases.

Las resoluciones de problemas juegan un papel primordial la construcción del saber tecnológico en las sociedades humanas, dan origen, sentido y contexto a los conocimientos tecnológicos. *“Origen, porque las situaciones actúan de motivadores o disparadores de los afectos, el pensamiento y la acción. Sentido, porque los contenidos operan y funcionan como herramientas para la definición y resolución del problema (de modo que el alumno le atribuye sentido al aprendizaje). Y contexto, porque la situación se inscribe en un marco de referencia o recorte que proviene la vida y el ambiente cotidiano”* (Marpegán, 2010, p. 7).

El docente debe ser creativo e insertarse en una **situación** que involucre un sistema complejo, las *situaciones* de enseñanza tienen que ser tales que representen un **problema** (en sentido amplio). Los problemas no existen independientemente, los estudiantes deben apropiarse de las situaciones, hacer suyo lo que ellos consideran que es el problema, y asumir el propósito de resolverlo. Esta actitud o motivación inicial es clave para el resto de la secuencia de actividades en el aula-taller (Marpegán, 2010).

En las actividades de resolución de problemas se aconseja trabajar en pequeños grupos, ya que permiten que surjan soluciones muy diversas. Es posible que algunos grupos encuentren obstáculos para avanzar, no obstante podrán *“servir al docente para poner de manifiesto las variables del problema y ayudar a la toma de conciencia de las consecuencias de sus acciones”* (quizás pasa esto porque...) y *ayudarlos con preguntas que permitan superar el obstáculo (¿por qué no prueban con...?)* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p.23).

Se puede generalizar los tipos de problema en:

a) *Problemas de síntesis o de diseño*: se refieren a diseñar y construir un sistema técnico, artefacto u objeto que responda a un determinado requerimiento.

b) *Problemas de análisis*: el punto de partida es parte de un sistema técnico, artefacto u objeto y se debe analizar sistemáticamente su forma, estructura, función, relación con el entorno, mirada histórica, entre otros, según los contenidos a abordar.

a - Problemas de síntesis o de diseño: resolver problemas por medio del diseño, se pone en juego el pensamiento estratégico: toma de decisiones, planificación, organización, gestión en la realización de “proyectos¹¹⁷”. Se estimula la disposición para intercambiar ideas, acordar, respetar reglas y procedimientos, como la valoración de normas de seguridad, orden y mantenimiento de los lugares de trabajo (Diseño Curricular Provincial Chubut, 2014). *“El diseño es la actividad esencial de la producción de cualquier objeto o sistema artificial. El diseño involucra tanto la idea o imagen mental inicial del producto como la representación gráfica, los diagramas y dibujos, el modelado y la programación de las actividades de producción y control”* (Marpegán, 2010, p.13).

¹¹⁷ Se entiende como metodología de resolución de problemas.

Actualmente se reconoce que en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje el *diseño* juega un papel fundamental. La mera transmisión de información es sólo una forma pasiva de un conocimiento que se *almacena*; mientras que el diseño es *producción* de conocimiento, es *gestación* y *acción* (Marpegán, 2010). Incluye problemas que los chicos deben *percibir, formular y resolver*. Esto es:

- ✓ La percepción de los *problemas*, y explicitación de los mismos mediante *lenguajes* apropiados.
- ✓ La producción y el desarrollo de *ideas* y de *herramientas* de acuerdo con los saberes propios y los nuevos.
- ✓ La elaboración de *modelos* para el *diseño* de la solución.

En el abordaje, el *hacer del estudiante* va precedido de un momento de *percepción y formulación* del problema y de *diseño* de la solución y posteriormente el *hacer* va seguido de un momento de *reflexión-evaluación (o autoevaluación)* (Marpegán, 2010).

El docente es el que diseña la situación y expone a los estudiantes mediante una consigna motivadora, interviene aclarando, guiando pero es el niño que define el problema y busca la solución. “La construcción de los conocimientos se produce por que asume y se hace cargo de **las reglas del juego** (comprende las consignas con los conocimientos que ya posee o los nuevos), **del problema** (lo hace suyo), y **la decisión** (busca y elige las estrategias de acción)”(p.7)(...)“Los aprendizajes surgen como resultado de la interacción del estudiante con la situación problemática (o con el campo de problemas que presenta la situación) mediatizado por: los aportes del docente, del contexto (áulico, familiar, etc.) y por el contacto con nuevas fuentes de información” (p.8).

Emprender una resolución de problemas a partir del diseño, es mucho más que construir objetos, por eso, proponer problemas puramente técnicos a los estudiantes, por ejemplo, la mera construcción de algún artefacto, juguete, entre otros, no es una opción recomendable. Se debe presentar como situaciones reales o simuladas, afines a situaciones de la vida cotidiana y escolar de los niños que “desaten” secuencias de acciones que involucren el diseño previo tales como: el modelo de un dispositivo, el riego de un jardín, el transporte de cosas, los procesos de producción (alimentos, vestimenta, etc.), la escenografía para una obra de teatro, entre otros. Esto puede estar enmarcado a modo de juego, por ejemplo, en un primer año: el docente repartirá la siguiente consigna:

“El gran cumpleaños”

Mariana, Federico y Santiago, son hermanos. Va a ser el cumpleaños de Santiago, el menor de los tres. La mamá tiene que preparar varias cosas, la torta, souvenir, masitas, adornos, etc. Ha dispuesto sobre la mesa una gran cantidad de masas, cada una de ellas es para preparar lo necesario. Mariana y Federico quieren ayudar a su mamá y deben seleccionar lo que se adecue a cada caso.

¿Ayudamos a los chicos?

En grupo: Deberán elegir las masas que utilizarán para realizar los souvenir, adornos para la torta, etc. En el cuaderno habrá que dibujar las ideas que surjan, u na vez seleccionado, deberán justificar la elección, explicar cómo lo hicieron a cada uno de ellos.

A partir de la presentación de la consigna los estudiantes deberán realizar las siguientes actividades: *construir modelos tridimensionales con materiales maleables (maquetas) y justificar: los materiales y herramientas según sus características y uso, distribuir las tareas y responsabilidades, entre otros.*

Luego de realizar lo solicitado, los grupos muestran sus producciones, explican el cómo lo hicieron, se compara entre los trabajos, se expone el trabajo y el docente guía para las conclusiones que deberían arribar.

Mediante actividades exploratorias, se puede estimular la búsqueda de **analogías**, y reconocer los aspectos comunes de situaciones de técnicas diferentes, por ejemplo: comparar el trabajo de las masas para las simulaciones, con el preparado del pan o galletitas, o la fabricación de vasijas de arcilla, entre otros. En las actividades de enseñanza correspondientes a las técnicas empleadas, al analizar una operación, como, por ejemplo, dar forma a la masa, los estudiantes prestarán *“atención a las relaciones entre las características de los materiales que se transforman, a los procedimientos que se llevan a cabo, al tipo de herramienta o medio técnico que se utiliza y al rol de las personas que intervienen”* (...) *“luego se les propone analizar la misma operación en otro proceso diferente”*(...) *“podrán inferir ciertas similitudes entre las técnicas que pueden emplearse en ambos procesos y, además, evaluar las eventuales diferencias en función de las características del nuevo material a transformar y del tipo de producto a obtener”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.31).

En las reflexiones que realizan y con la ayuda del docente llegarán a conclusiones, que en definitiva, son las generalidades que se busca encontrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo: ***“La selección de los materiales depende de las características de cada uno y sus propiedades como dureza, plasticidad, elasticidad, peso específico, porosidad, entre otras; las herramientas y utensilios se seleccionan según su función, las características del material a utilizar y el producto que se desea obtener”***.

Los estudiantes recurren a los conocimientos propios u otros disponibles, reconocen lo que no saben, interpretan nueva información y aprenden nuevos contenidos construyendo nuevos saberes. Utilizan los contenidos en su acción, *“funcionan”* como herramientas para resolver el o los problemas, favoreciendo la *conceptualización* de sistemas socio técnicos. No es un simple problema técnico o constructivo, es una situación *contextualizada*: parte de un recorte del ambiente y es (o simula) una situación de la vida cotidiana (componente natural - social) (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014)

b- Problemas de análisis: Los problemas de análisis se tratan a través de preguntas (generalmente) para guiar a los estudiantes y para focalizar el interés en aspectos puntuales: se parte de un sistema técnico, artefacto u objeto, se analiza sistemáticamente su forma, estructura, función, funcionamiento, relación con el entorno, mirada histórica, entre otros, según los contenidos a abordar.

Los problemas de diseño y de análisis, son estrategias que se encuentran relacionadas entre sí, ya que para avanzar en los problemas de diseño, se utilizan diferentes niveles de análisis, según sea las temáticas. Por ejemplo: para *“orientar la selección de los materiales adecuados para construir el objeto, ¿de qué material conviene fabricar un objeto?* La respuesta a esta pregunta refiere a la función general que dicho objeto debe cumplir y dispara una nueva pregunta: *¿para qué sirve este objeto?* A su vez, esta pregunta lleva a otra: *¿qué peculiaridades tiene este objeto, para poder cumplir dicha función?”* (...) la respuesta será, por ejemplo: *“tiene que ser resistente a los golpes o caídas”* (...); *“una parte debe ser flexible (...); necesita ser opaco, translúcido o totalmente transparente (...); “ser permeable al agua; debe ajustarse a una parte del cuerpo, entre otros*

posibles” (...) el docente a través de estas y otras preguntas podrá orientar la indagación de sus alumnos acerca de las características del material adecuado para fabricar el objeto diseñado por ellos” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b, p.18).

En otras situaciones las preguntas de análisis motivarán el comienzo de una clase, como también puede plantear los interrogantes para mirar otros aspectos del entorno y los objetos, como es la mirada a otras épocas y lugares, el uso cotidiano de los productos, entre otras temáticas que van surgiendo en la secuencia.

Presentación de consignas y desarrollo de las actividades

Una parte muy importante de la estrategia de enseñanza es la planificación de los tiempos de aula como la presentación del material, momentos de apropiación de la consigna, búsqueda de datos, diseño, intercambio de ideas, actividad constructiva, exposición, cierre, entre otros. (Marpegán, C.M., 2010).

Las consignas son importantes y al diseñarlas, hay que tener en cuenta:

- ***Ser comprensibles, adaptadas al sujeto de aprendizaje, a diferentes grupos y circunstancias.***

Las guías de trabajos prácticos y las consignas que presentan problemas a resolver constituyen una clase de texto escolar que se caracteriza por orientar y organizar el trabajo de los estudiantes en relación con la tarea que van a realizar. Las consignas deben estar adecuadas a los intereses de los estudiantes, situaciones cotidianas que los chicos puedan reconocer como experiencias propias, y apelarán en una primera instancia a aquellas oportunidades donde han participado según sus saberes previos, como por ejemplo, el caso de la “preparación de un cumpleaños” mencionada anteriormente. En otras circunstancias también podrán ser novedosas y que representen nuevos retos y búsquedas de solución, y dependerá de la motivación y el inicio de una secuencia pensada por el docente, como por ejemplo:

¿Qué sabemos sobre el transporte?

¿Cómo se trasladan las personas en la actualidad?; ¿cómo se trasladaban en el pasado? ¿algunos de los transportes de hoy son los mismos que los mencionados en el pasado?; ¿cómo te imaginas el transporte del futuro?

- ***Ser motivadoras y representar un desafío.***

Los chicos deben ser capaces de poder imaginar o prever soluciones posibles, sin que éstas sean evidentes ni inmediatas. Por ejemplo: **caso 1.** “A doña Hortensia, en la huerta, los pájaros le comen las semillas, ¿podemos construirle un espantapájaros?” **Caso 2.** “A doña Hortensia, en la huerta, los pájaros le comen las semillas, ¿qué podemos hacer?”

En el primer caso no hay un verdadero problema, el segundo caso se trata primero de percibir cuál es el problema, luego idear y desarrollar diferentes alternativas de solución. El proceso afectivo-cognitivo de los estudiantes en cada caso es muy diferente (Marpegan, 2010, p. 8).

- ***Ser suficientemente abiertas: tener la posibilidad de variadas soluciones y estimular la utilización de procedimientos múltiples y diversos.***

Las diferentes percepciones del problema originarán distintas propuestas de solución. Se trata pues de un problema abierto. Luego, la secuencia puede continuar “cerrando” el problema de tal manera que se requiera de una solución más “acotada”, como el caso 2. También se puede continuar, como por ejemplo:

Caso 3: *“Diseñar (haciendo los bocetos y croquis correspondientes) y construir, con los recursos disponibles, una estructura..... (dependiendo de la primera actividad y la solución seleccionada)”*

Las actividades se pueden alternar con otras propuestas de análisis de artefactos u objetos que cumplan funciones similares, o analizar las operaciones que tuvieron realizar para la construcción, investigar otros momentos históricos y contextos donde fueron resueltos similares problemas. Así los contenidos se entrelazan desde la mirada de los tres ejes propuestos.

- ***Permitir el diseño creativo y la elaboración de un producto (tangible o intangible) que resuelve la situación.***

En el momento del **diseño**, el docente debe intervenir lo menos posible en "dar ideas", para no interrumpir la creatividad de los alumnos. Si debe acompañar y estimular, estar atento al desarrollo creativo y evitar que pierdan el "hilo" del proceso, procurando que se organicen de modo que puedan comunicar sus ideas, seleccionar y diseñar la solución, elegir los materiales y las herramientas, dividir las tareas, entre otras actividades (Marpegan, 2010). Hay que tener presente que las intervenciones del docente son importantes por sí mismas y en el preciso momento en que se producen. Una mediación adecuada puede tener un enorme efecto didáctico, así como una intervención inoportuna puede debilitar una situación de aprendizaje. Las consignas pueden ser:

“Juegos en movimiento”

Forman parte de la Empresa «Juegos divertidos». Son del departamento de creativos y el gerente de la empresa les solicita que deben realizar con carácter «urgente», un nuevo juguete que permita competir con los juegos actuales. Como ya es sabido, los juegos electrónicos, han ocupado la atención de la mayoría de los chicos, por ello, es necesario, buscar otras alternativas que permitan la venta y aceptación de la nueva propuesta.

Son requisitos

- ✓ *Utilizar material económico y ser renovable.*
- ✓ *El juego debe tener “movimiento”*

A partir de la introducción, el docente irá aportando las guías para orientar a los chicos. En cuanto a la generación de ideas, cobra importancia los análisis de diferentes objetos y artefactos que hayan

cumplido funciones similares o en cuanto a formas utilizadas, uso en determinados contextos, comparando y evaluando las diferentes soluciones, ya sea, como introducción al problema, o como etapas de investigación. Los procesos creativos surgen cuando se dan situaciones de apertura y posibilidades de innovaciones.

Otro aspecto importante es estar atento a los saberes que se necesitan para poder resolver el problema. Las intervenciones del docente pueden ser expositivas, aclaratorias o introducir en el proceso didáctico, los conocimientos necesarios para avanzar en las propuestas. Por ejemplo, ante un caso de problema de transporte de material, los estudiantes previamente deberán conocer, al menos, los mecanismos básicos. Este saber, el docente tendrá que considerarlo como imprescindible para avanzar en el diseño (Marpegan, 2010). También es importante considerar que en este tipo de actividades de resolución de problemas no tienen “una única solución correcta”, dando valor a las distintas ideas que surjan, por más que parezcan apartarse de la “solución óptima”, él debe tener la precaución que en las sugerencias, ayudas, o preguntas que resulten necesarias para que todos los grupos puedan realizar avances, pero sin descartar las ideas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b).

- ***Promover el uso de diversos lenguajes expresivos y medios de representación.***

Los medios expresivos juegan un rol fundamental en los procesos de conceptualización. El dibujo, los gráficos y el modelado son medios expresivos que complementan al lenguaje no verbal facilitando la comunicación y construcción de conceptos. Ambos lenguajes son indispensables de las operaciones de pensamiento, por ejemplo: la abstracción y la reflexión (Marpegan, 2010, Mas, 2015).

Los trabajos constructivos son valiosos en la medida que los procesos sean convenientemente visualizados, representados y modelizados por los chicos. Por este motivo, en las secuencias de enseñanza se debe poner en juego una dinámica recursiva del tipo sentir – pensar - crear – hacer - comunicar, mediante actividades alternadas con reflexiones y modelizaciones de acuerdo a las posibilidades y potencialidades de los estudiantes (Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014). Ello es posible a través de la formulación explícita de los diseños, los modelos, las alternativas de solución y los programas de acción (gráficos, tablas, entre otros) adecuados al nivel; por ejemplo: bocetos, croquis o dibujos tanto previos como posteriores a las actividades manuales.

Para favorecer en los chicos la construcción de modelos mentales (en relación con la estructura y el funcionamiento de artefactos y procesos técnicos), se utilizan una serie de diagramas y esquemas que constituyen representaciones convencionales del medio técnico. Entre estas representaciones pueden mencionarse los planos (vistas, cortes y perspectivas), los diagramas de bloques, los diagramas jerárquicos o los organigramas, los diagramas de Gantt, de estados o de flujos, entre otros.

Las consignas deben indicar claramente que se les solicita. Por ejemplo, ante una consigna previa donde se presenta el problema, el docente plantea situaciones como:

Luego de haber debatido con tu grupo el problema, plantea maneras de resolverlo para lo cual: dibuja al menos tres alternativas posibles; entre todos seleccionen una y le realizan mejoras. Dibújalo con todas las aclaraciones posibles; escriban un listado de los materiales y herramientas necesarios para ir pensando en realizar una maqueta.

Los trabajos que combinan el lenguaje verbal con el no verbal, ofrece oportunidades para colaborar, desde la especificidad del área, al desarrollo de capacidades generales vinculadas con la comprensión lectora. En estos textos, el conocimiento tecnológico es reelaborado teniendo en cuenta criterios didácticos que orientan el modo particular en que se selecciona, se organiza y se presenta la información. A través de instructivos permiten ofrecer aprendizajes relacionados con el estudio de procedimientos, permitiendo decodificar tanto la imagen como comprender la lectura, por ejemplo, en un instructivo (figura 4).

Las representaciones convencionales, además de operar como medios para la construcción del conocimiento tecnológico, constituyen en sí mismas un conocimiento a enseñar y aprender, ya que operan como formas de comunicar la información técnica dentro de la práctica de la Educación Tecnológica (Orta Klein, 2010).

Construcción de un portalámparas

Elementos a utilizar:

- 1 lámpara de 3,8 volts, con rosca.
- 1 portalámparas para lámpara de 3,8 volts, con rosca.
- 2 trozos de cable de 1,5 cm de largo.
- Una base de madera de 5x3x1,5 cm.
- 1 chinche.

Pela las dos puntas de cada cable y luego retuerce los hilos de cobre. Enrosca la punta de cada cable en cada agujerito del portalámparas.



Dobra la parte A como indica el esquema (línea de puntos) y colócala con chinches en la base de madera.

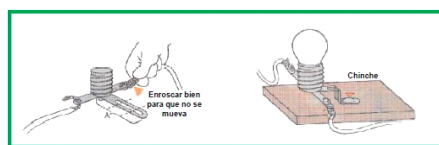


Figura 4

- **Permitir la autovalidación, a través del debate, la reflexión individual y grupal**

El trabajo en equipos permite que los estudiantes compartan sus conocimientos, intercambien ideas, discutan puntos de vista distintos y unos aprendan de otros. Participar y trabajar en colaboración con otros promueve el cambio de concepciones sobre un problema, permitiendo el desarrollo de nuevas estrategias. Si los estudiantes participan en el grupo logran compartir la toma de decisiones podrán encontrar otras posibilidades de resolución al problema. Estas instancias son tanto de evaluación y de aprendizaje, a través de la retroalimentación, es decir, a través de las devoluciones, tanto del docente como los propios compañeros. Estos momentos permiten orientar los resultados, se produce la dicotomía de pensar si se debe revisar lo aprendido o proyectar nuevos aprendizajes.

Por lo tanto, las consignas deben permitir controlar también el proceso, por ejemplo: una vez, realizada la lectura y explicación del problema, el docente dará indicaciones necesarias para guiar el trabajo:

Actividad 1

Para organizar mejor el trabajo en clase les damos algunas orientaciones.

- *Analicen y discutan las distintas propuestas que puedan surgir, tratando de quedar de acuerdo para seleccionarla. Es conveniente ir anotando en el cuaderno (escribiendo y dibujando), todo lo que se propongan, para no olvidar las ideas.*

En otros casos, el debate puede ser inducido al comienzo de un tema nuevo, por ejemplo, para reflexionar acerca del consumo de los productos:

Tomen cada integrante del grupo un producto simple cualquiera a elección (lápiz, cuaderno, mochila, u otro objeto): cada uno escriba las razones por las cuales lo eligió; anótalas y compara entre tus compañero, si hay coincidencia y diferencias.

Para completar el proceso de aprendizaje, es necesario que se dé un proceso de reflexión sobre sus acciones y evalúe los estudiantes sus producciones. Las “puestas en común” y las exposiciones de los trabajos son momentos muy apropiados para generar estos procesos. En ellas los estudiantes se dan cuenta, toman conciencia y pueden comunicar lo que han aprendido.

En Educación Tecnológica cobra importancia la conceptualización, como resultado de las actuaciones procedimentales, las cuales están fuertemente unidas. Por lo cual, es clave que los chicos puedan reproducir sus producciones y comunicar sus acciones utilizando los lenguajes y los medios de representación más adecuados. El uso de los lenguajes expresivos y comunicativos permite una mediación compartida, e implica siempre algún código de comunicación. Hay momentos de representaciones y momentos de comunicación, de reflexión y permiten “emprender nuevas acciones (transferencia, proyección)” (Marpegan, 2010, p.15).

- ***Necesitar el uso de contenidos ya aprendidos y de otros nuevos para la resolución de problemas.***

En el desarrollo de actividades de resolución de problemas, una estrategia útil es dividir el problema en partes, atendiendo primero a una de las variables y luego a otras. A medida que el niño avanza aprende de la experiencia y de la reflexión sobre su propia acción. Puede discernir, reunir cosas, recordar otras, y relacionar unas con otras que le permitan hacer predicciones. Las actividades de enseñanza buscarán promover en los estudiantes la posibilidad de explicitar y compartir un primer nivel de descripción del funcionamiento de las cosas. Estas primeras descripciones, seguramente no tendrán una descripción académica del funcionamiento, no obstante permiten abrir nuevas sendas para el descubrimiento a través de la inferencia y la comprensión, y ayudan a enfocar los problemas de un modo más planificado (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a). Por ejemplo:

CONSIGNA

LLEGA FIN DE AÑO, Y COMO ES USUAL EN LA ESCUELA, SE REALIZARÁ LA MUESTRA ANUAL DIDÁCTICA. SE APROVECHARÁ LA OPORTUNIDAD PARA RECAUDAR FONDOS PARA LA COMPRA DE LIBROS EN LA BIBLIOTECA. SE HA PLANIFICADO QUE ADEMÁS DE STANDS DE COMIDA, HABRÁ JUEGOS DE ENTRETENIMIENTOS. SE HAN REPARTIDO ENTRE LOS DISTINTOS GRADOS DIFERENTES TAREAS. A UNOS LES TOCA LOS STANDS DE COMIDA Y AL SEXTO AÑO, NOS TOCA EL TIRO AL BLANCO. EL JUEGO CONSISTE EN TIRAR UNAS PELOTITAS A UNAS FIGURAS QUE SE ENCUENTRAN EN MOVIMIENTO. DEBE SER ACCIONADO EL JUEGO POR UN SISTEMA DE MANIVELA. VAMOS A TRABAJAR!!!

ACTIVIDADES

VAMOS A ANALIZAR ALGUNOS ARTEFACTOS QUE UTILIZAN MECANISMOS PARA PRODUCIR MOVIMIENTO. 1. OBSERVA LAS SIGUIENTES IMÁGENES:.....
2. DIBUJA EN EL CUADERNO CADA UNO DE LOS MECANISMOS QUE RECONOZCAS

EN ESTA CONSIGNA, EL DOCENTE CUENTA CON QUE ALGUNOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE MECANISMOS, YA HAN SIDO APRENDIDOS, POR LO CUAL PLANTEA UNA SITUACIÓN DONDE DEBERÁN RESOLVER LA SITUACIÓN, RECORDANDO ALGUNOS CONCEPTOS, Y A MEDIDA QUE AVANZAN EN EL TRABAJO, SE IRÁN COMPLEJIZANDO.

Hay que tener en cuenta que los chicos poseen ciertos conocimientos acerca para dar soluciones propuestas a algunos problemas técnicos, a partir de su experiencia cotidiana o de su trabajo escolar de los años anteriores. La información que los niños recojan, junto con el nivel de reflexión que alcancen a medida que transitan por las diferentes experiencias escolares, les proporcionará variadas estrategias para solucionar nuevos problemas. Las intervenciones del docente en estas instancias ya sea explicativas o proponer nuevos análisis comparativos con otras situaciones, son necesarios para avanzar en las propuestas, por ejemplo, para avanzar en el tema de máquinas, los estudiantes deberán conocer algunos mecanismos más complejos.

Por otra parte, es fundamental la intervención del docente en la formulación de diversas actividades que permitan a cada estudiante avanzar en sus modos de encontrar estrategias de solución a un problema, seleccionando propuestas que los ayuden a comprender conceptos, extraer inferencias y ampliar sus posibilidades de trazar analogías útiles entre un problema y otro. *“Cuanto más conocimiento tiene sobre un área más analogías podrá formular y utilizar al resolver un problema. Un conocimiento rico en muchas áreas amplía la variedad de analogías que puedan considerarse al abordar un problema nuevo y así aumenta las posibilidades de encontrar una manera útil de representar lo que debe hacerse”* (Thornton, 1998, citado por Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p. 22,). En estas instancias son útiles integrar los conocimientos de otras áreas tradicionales al proveer en contextos situados que pueden ser abordadas en forma interdisciplinaria.

- **Relacionar la Educación Tecnológica con otras áreas**

El ámbito de lo tecnológico por sus características es esencialmente globalizador, abarca las actividades del hombre que transforman el medio que lo rodea. Por eso, la Educación Tecnológica es muy rica en cuanto a situaciones que permite relacionar e para integrar los conocimientos de áreas como Lengua, Música, Plástica, Matemática, Ciencias, entre otras.

En Primer Ciclo se recomienda la enseñanza integrada a las Ciencias y propicia la alfabetización científica y tecnológica integral de todos los estudiantes. Brinda saberes y capacidades que ayudan a integrarse progresivamente en forma participativa en la sociedad, desarrollando habilidades cognitivas, lingüísticas y manipulativas; actitudes, valores, conceptos, modelos e ideas acerca de los procesos naturales y sociales, sus modos de investigarlos y sus efectos ambientales y culturales.

La Educación Tecnológica puede funcionar como una fuente generadora de unidades didácticas, con temas transversales, proyectos institucionales, talleres de integración, abordando temas tales como:

la producción de alimentos, el reciclado de la basura, la energía en el hogar, el transporte de objetos, la diversidad y la integración cultural, entre otras. Estos temas vinculan los contenidos y los métodos de las Ciencias, los contextualizan otorgando sentido para el estudiante. Brindan contextos y recortes susceptibles de ser problematizados, y aparecen los diferentes contenidos como herramientas culturales valiosas que funcionan para formular y resolver distintos problemas (Diseño Curricular Provincial Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014).

En el Segundo Ciclo de la Educación Primaria se pueden gran variedad de situaciones de aprendizaje en las cuales los estudiantes tienen contactos con la tecnología. *“Por ejemplo: en Ciencias Naturales se trabajan con diferentes dispositivos, instrumentos o aparatos sencillos, tales como brújulas, termómetros o lamparitas; en las clases de Ciencias Sociales analizan circuitos productivos relacionados con la elaboración de alimentos, modos de obtención de los recursos, técnicas de fabricación, transporte y la distribución de bienes; en Matemática trabajan con instrumentos y técnicas para medir longitudes y ángulos, construyen formas tridimensionales con materiales sencillos; en proyectos de articulación de contenidos de diferentes áreas, los estudiantes realizan huertas, radios o periódicos escolares, interactúan con recursos tecnológicos, y desarrollan capacidades para la planificación y ejecución de proyectos”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007^a, p.19).

Pueden resultar muy útiles las secuencias didácticas y a lo largo de los ciclos, planificar actividades que permitan a los estudiantes *“identificar y analizar los modos en que la humanidad va transformando la naturaleza para resolver sus necesidades básicas. El estudio del “quehacer tecnológico”, como la construcción de viviendas, elaboración de productos alimenticios o vestimentas, el transporte de mercaderías o de personas, entre otros, permite el desarrollo de actividades de enseñanza que resultan enriquecedoras tanto para Educación Tecnológica como para las **Ciencias Sociales**”*. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a, p.19).

En las actividades de experimentación y análisis de diversos “procesos técnicos” se promueve la identificación de las acciones que se realizan en cada paso del proceso, como por ejemplo: comprimir, torcer, aplastar, estirar, cortar, mezclar, separar, calentar, enfriar, entre otros, reconociendo los cambios que estas acciones producen sobre los materiales. En este sentido, se articula con las **Ciencias Naturales**, se ocupan de conceptualizar acerca de la diversidad de la materia, sus propiedades físicas y químicas. Las actividades se desarrollan con los estudiantes permitiendo categorizar los tipos de procedimientos técnicos adecuados, en función de los materiales a transformar y las características de los productos que se desean obtener.

La interpretación de los hechos tecnológicos requiere el reconocimiento de las relaciones de espacio y tiempo en correspondencia con los procesos técnicos que se analizan en clase. Así la enseñanza plantea requerimientos con las **Matemáticas** al identificar el orden de una secuencia de pasos, observar e identificar las formas de los objetos, reconocer la organización y disposición en el espacio de las máquinas y herramientas en un lugar de trabajo, la dirección de los movimientos de las partes de un artefacto, entre otras consideraciones. Otras situaciones referidas al control de los procedimientos en los procesos técnicos, incluye comparaciones de longitudes, magnitudes, cantidades, y los instrumentos adecuados para medirlas, lo que implica el trabajo con nociones de **Geometría**.

Las formas de comunicar la “información técnica” en las clases de Educación Tecnológica, como ya se ha mencionado, son variadas: desde recetas e instructivos gráficos, planos para la construcción,

códigos para el control de máquinas o artefactos, entre otras. La representación de los fenómenos técnicos a través de descripciones orales, croquis, dibujos, esquemas, diagramas de secuencias, utilización de tablas, cuadros, listados, diagramas y otras formas de representación, entre otros, permite aclarar los hechos, ordenarlos desde determinados puntos de vista y generalizarlos.

Las representaciones gráficas son de particular importancia para el desarrollo en los niños y el pensamiento creativo. La relación con **Educación Plástica**, en la cual desarrollan técnicas de dibujo y de expresión, son fundamentales para el desarrollo de los modos de comunicación que solo son posibles realizarlos a través de la gráfica. Por otro lado, el gusto estético, desarrollado culturalmente, permite la reflexión acerca de los objetos y sus preferencias. Del mismo modo, las apreciaciones artísticas y la creatividad son necesarias en las propuestas de diseño que los chicos pueden realizar. Todo diseño lleva implícita una cierta noción de armonía como valor estético. En el sistema de interrelaciones sujeto - artefacto - ambiente, el diseño constituye un acto mediador de adaptación y armonización con el entorno. Por este motivo, es conveniente estimular en los sujetos la aplicación de criterios estéticos en sus diseños y en sus representaciones (Marpegan, 2010). Las habilidades y destrezas manuales son un factor fundamental para el desarrollo integral y cognitivo. El desarrollo de las capacidades psimotrices, ha permitido a las personas incrementar notablemente su aptitud para las técnicas a través del tiempo (Mas, A., 2015). Estas aptitudes son posibles a través del desarrollo de los diversos tipos de inteligencias, que deben tenerse en cuenta para el proceso del pensamiento (Gardner, 1983).

Las relaciones con la **Lengua** son primordiales, es necesario trabajarla como una herramienta en toda su transversalidad. La ciencia aporta el contenido a aprender y la lengua la forma en que ese contenido es presentado. Las estrategias cognitivas de lectura y de escritura pretenden lograr un estudio inter área de la lengua y la tecnología. Entre las operaciones cognitivas que ponen en juego los estudiantes al ocuparse los textos pueden mencionarse las siguientes: definir, resumir, comparar, enumerar, justificar, relacionar, formular críticas, clasificar, enunciar hipótesis, parafrasear o interpretar. El desarrollo de las capacidades necesarias para realizar estas operaciones y puede favorecerse en la medida que el docente las trabaje de modo explícito, reconociendo las dificultades de los alumnos y planificando acciones tendientes a la superación de las mismas (Orta Klein, 2012).

En cuanto a las consignas de presentación de las actividades, deberán ser cuidadosamente estudiadas y pensadas, para ir incorporando cada uno de los saberes a integrar y no perder la especificidad de cada área.

Algunos cuidados con la integración de las áreas:

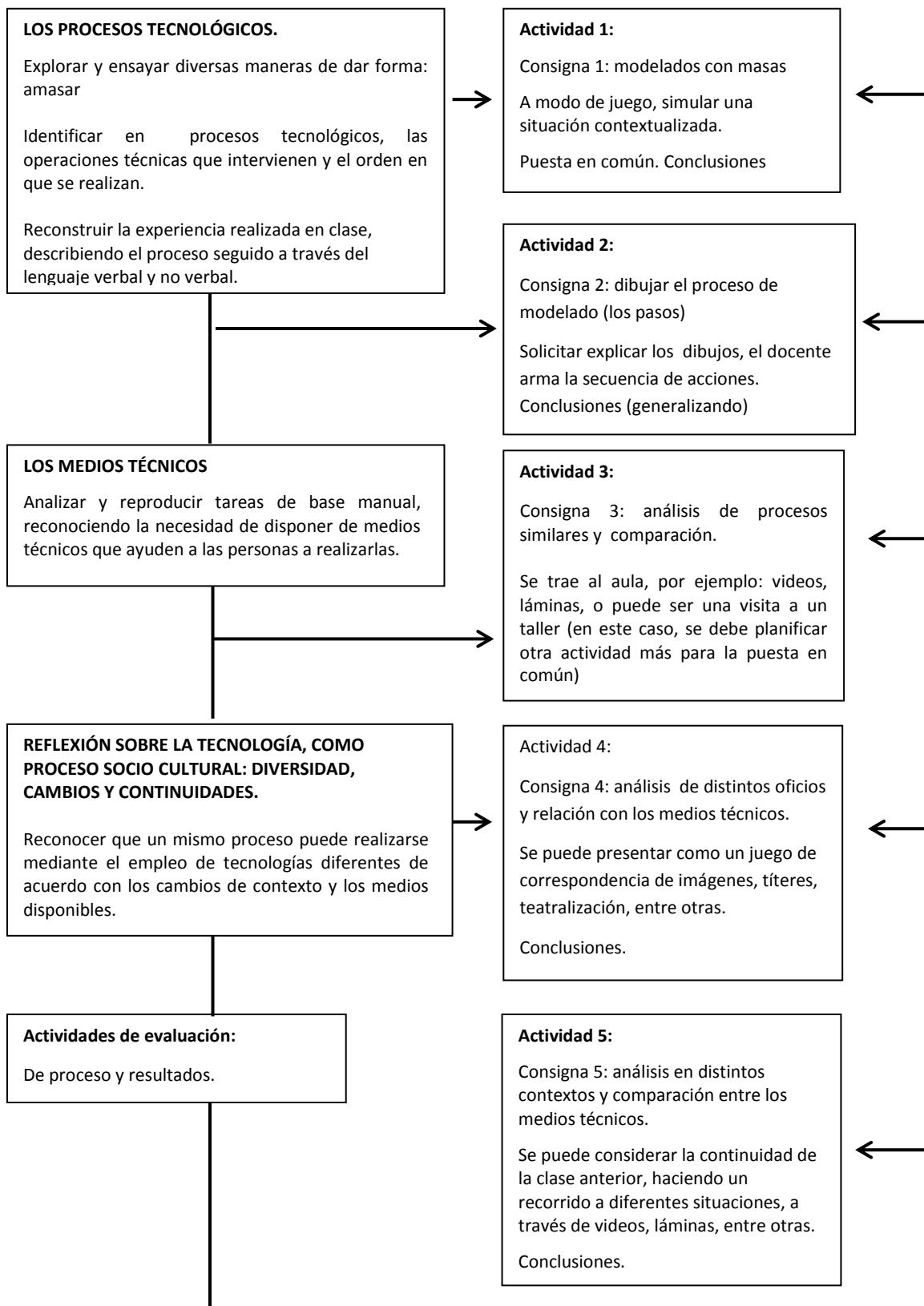
Es de suma importancia considerar lograr una efectiva incorporación de la enseñanza de la Educación Tecnológica manteniendo su especificidad, debe ser pensada como un cuerpo organizado de conocimientos, y no como un contexto o una aplicación de los contenidos de otras áreas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007b). Los temas pueden resultar aislados, o solo se enseñan algunas técnicas específicas, poniéndolos en contacto con algunos dispositivos tecnológicos, por ejemplo: como el caso de otorgar los pasos para la construcción de un dispositivo eléctrico y sólo quedarse en el “hacer” como recetas.

- ***Interrelacionar, articular y contextualizar los contenidos a trabajar mediante una red de contenidos involucrados, para no perder el hilo de lo que se está enseñando y el niño no se pierda en la complejidad.***

Para que los estudiantes puedan relacionar las distintas instancias del aprendizaje e ir construyendo el conocimiento tecnológico, es importante que el docente los ayude a reconocer aquellos contenidos que se van abordando en las distintas actividades. Debe colaborar en “recordar” lo anterior aprendido y enlazar con lo siguiente. Deben estar articuladas con otras situaciones dentro de una secuencia o plan de clases y así evitar que las actividades queden "descolgadas".

Para lograr estos propósitos hay varias estrategias a tener en cuenta:

- en las instancias de evaluación se sugiere ofrecer situaciones que permita a los estudiantes aprender del mismo modo en que lo vienen haciendo o corregir determinados aprendizajes para mejorarlos. Se pone en juego la *retroalimentación*, es decir, la devolución que realiza ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo, sobre las propias producciones (Anijovich, 2010).
- se pueden alternar: lectura y escritura de textos, búsquedas bibliográficas, visitas a diferentes tipos de establecimientos productivos o museos, observación de videos o consultas en Internet, juegos y representaciones teatrales, entre otras. El docente irá aportando a través de consignas cortas y concisas, lo que específicamente el niño debe realizar. Al diseñar las clases hay que considerar: no es un simple problema técnico o constructivo, es contextualizada, parte de un recorte del ambiente y es (o simula) una situación de la vida cotidiana. En el abordaje, el hacer del niño va precedido de un momento de percepción, formulación del problema, diseño o análisis, y posteriormente va seguido de un momento de reflexión-evaluación.
- se deberá planificar anticipadamente una red de contenidos, es decir un marco conceptual para organizar el conocimiento tecnológico en el aula, por ejemplo:



Jugar, actuar y aprender a pensar

En la educación el juego es un recurso metodológico apropiado para el niño, forma parte de su crecimiento psicomotor y emocional. Pone de manifiesto su imaginación, relaciona el juego con el medio que lo rodea y que conoce, permitiendo reflexionar sobre él: qué es su mundo y cómo interpretarlo. Los chicos juegan a la mamá, papá, vendedor, médico, chofer, cocinero, mecánico, entre otros. Siempre está presente, en forma simbólica o no, el mundo real producido por las personas, lo cual lo tiene “naturalizado”, y se debe promover la “desnaturalización” del mundo artificial, por ello hay que utilizar múltiples estrategias didácticas.

En el juego, el niño proyecta su mundo imaginario, al mismo tiempo comienza a percibir la realidad, plantear diferencias entre ella y la fantasía. El juego desempeña un importante papel en su socialización, a través de la cual el niño realiza su aprendizaje de la vida en sociedad. Es una actividad espontánea de los niños, al mismo tiempo pone de manifiesto su personalidad, expresa sentimientos, alegrías, ansiedad, esperanzas, establece contactos sociales, y desarrolla sus aptitudes físicas e intelectuales, como la capacidad de comunicarse (Gay & Ferreras, 2003).

Para la Educación Tecnológica el juego, debe ser un medio y no un fin, debe tener intencionalidad educativa. Debe tomarse al juego no simplemente como un entretenimiento, sino como una situación de aprendizaje, es una forma de acción, lo que hay que buscar es que el niño, transfiera su actitud lúdica al objeto de aprendizaje. Para Claparède (citado por Gay & Ferreras, 2003, p.56) el juego (...) *“prepara para el porvenir. La escuela debe respetar la tendencia natural al juego, pero orientarlo al juego-trabajo, que permite introducir gradualmente al niño a las tareas escolares”* (...) *“Con el juego-trabajo se van transformando gradualmente las actividades lúdicas en actividades orientadas al aprendizaje, sin por esto dejar sus características de juego”*.

En las actividades de Educación Tecnológica, las simulaciones y las construcciones son actividades ideales para estas estrategias. En cuanto a los juegos de construcciones, son de habilidad y creación, con elementos sencillos se reproducen imaginativamente circunstancias de la realidad. Pueden ser muy interesantes, desarrollan la creatividad, las habilidades manuales, manejo de pequeñas herramientas, permitiendo que el niño vaya descubriendo, por ejemplo: propiedades de los materiales y el concepto de estructura.

Los juegos y los juguetes favorecen en el niño tanto el desarrollo de la lógica o pensamiento convergente, como el de la creatividad o pensamiento divergente. Las actividades y los materiales lúdicos, juegos y juguetes, son medios idóneos que se dispone para que el estudiante para expresarse. Respecto a los juguetes, hay que tener especial cuidado para la selección de ellos. Algunos poseen una fuerte carga simbólica, no son simples objetos neutros, están pensados y realizados por adultos, poseen un peso ideológico que puede distorsionar los objetivos buscados, o en otros casos por su contenido tecnológico pueden ser una fuente de aprendizaje. *“Lo ideal para el trabajo escolar, sería que el niño fabricara sus propios juguetes (de papel, de cartón, de madera, de plástico, etc.), pero para esto se requiere previamente un adiestramiento en el manejo de las herramientas, lo que también está en el campo de la educación tecnológica”* (Gay & Ferreras, 2003, p. 58). En el caso de las construcciones es de suma importancia considerar, lo que el niño “puede” realizar por sí mismo de acuerdo a su desarrollo psicomotriz, para no tener que comprometerlo y hacer que busque una ayuda externa. Se debe procurar experiencias que los chicos puedan desarrollar junto con sus compañeros o con el docente como parte de las intervenciones.

En los juegos de simulación, la dramatización puede abrir campos de actividades muy importantes para: asimilar nuevos conocimientos, desarrollar la capacidad de colaboración y de trabajo en equipo, comprender el funcionamiento del mundo real, aprender a organizar las actividades, desarrollar el lenguaje, afirmar su yo, entre otros.

La gestualidad y dramatización son recursos que se pueden aprovechar. *“El juego de roles conduce rápidamente a una activa exploración donde los chicos comprenden que pueden cambiar el medio, construir objetos, poner en marcha procesos de producción y modificar situaciones”* (Diseño Curricular Provincial Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014, p. 20).

Otro recurso importante en el Nivel Primario es tipo expresión corporal, en Educación Tecnológica consiste en poner de manifiesto las relaciones entre los medios técnicos y los seres humanos, por ejemplo: la gestualidad correspondiente en cada práctica técnica (u oficio), al imitar los movimientos propios del uso de cada herramienta en particular, la representación corporal grupal de las partes de una máquina y su funcionamiento mediante ensambles, movimientos y sonidos, la fabricación simulada (o real) de comidas, juguetes sencillos, (molinete, autitos, entre otros).

La teatralización de situaciones ponen en juego un espectro muy amplio de saberes, como por ejemplo: la “comercialización de productos”, ser “ingenieros y diseñadores”, “mecánicos”, “publicistas”, “carpinteros”, entre otros, permite desarrollar actividades para aprender en Educación Tecnológica. Bien encausadas pueden ser muy positivas, dependiendo *“de la creatividad del docente, el que, en lo posible, debe participar como uno más en el juego para orientarlo hacia un proceso de aprendizaje colectivo”* (Gay & Ferreras, 2003, p. 57).

Para completar el aprendizaje a través del juego y las actuaciones, es preciso evaluar las producciones como proceso, reflexionar sobre las acciones, ser consciente de lo aprendido, de modo que pueda transferirlo a nuevas situaciones. Las “puestas en común” y las exposiciones de los trabajos son momentos muy apropiados para generar estos procesos, tomar conciencia de sus actos y pueden comunicar lo que han aprendido.

Los recursos

En Educación Tecnológica supone la combinación de recursos variados: materiales (nuevos o descartables), herramientas (sencillas que puedan utilizar los niños), instrumentos de medición (los utilizados en Ciencias Naturales, Matemática, entre otros), máquinas (todo artefacto que realice un trabajo), medios audiovisuales e informáticos (provistos por la escuela, el docente o los estudiantes), información (técnicas, recetas, datos, entre otros), vistas (talleres, fábricas). Los recursos que se procuren y las condiciones de tiempo y espacio constituyen un límite real a las actividades de los estudiantes. Cada contexto escolar y de la comunidad educativa, dará las orientaciones al docente para la selección de los recursos más eficaces y eficientes, de acuerdo a las posibilidades reales y concretas. Los límites impuestos por cada situación, de acuerdo a las consignas y los medios disponibles son las condiciones mismas del trabajo en Educación Tecnológica.

8.5.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Las evaluaciones involucran tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, el diseño curricular y la práctica docente. Las innovaciones curriculares no pueden darse por consolidadas si no se reflejan en transformaciones similares en la evaluación. De nada sirve incorporar novedades adecuadas en la ayuda pedagógica si luego la evaluación sólo intentará “medir” el grado de repetición de los contenidos aprendidos. Corresponde *a un cómo enseñar un cómo evaluar*, incluso un tipo de evaluación determinada puede condicionar un cambio en la forma de enseñar. La concepción de la evaluación debe entonces ser coherente con todas las decisiones curriculares y encuadrarse en la misma perspectiva global constructiva que ha guiado las líneas de construcción del conocimiento tecnológico (Linn, 1987 citado en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002, p.12).

La evaluación en Educación Tecnológica está fuertemente relacionada con el *qué* y el *cómo* se enseña. Cada docente tiene sus propias experiencias y concepciones; no obstante, en este caso particular del área, se hace necesario construir algunos acuerdos. Habrá muchas preguntas que los docentes se deberán hacer a la hora de pensar en la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje: *¿Qué enseñé? ¿Qué cosas ya sabían? ¿Qué otras cosas dejaron de aprender? ¿Por qué?.* Incluyendo las actividades elegidas: *¿De qué modo lo enseñé? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hago para contribuir a un aprendizaje significativo de mis alumnos? ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje?* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002, p.14).

Es importante destacar el esfuerzo que debe realizarse en el diseño de actividades de evaluación o aprendizaje para el Primero y Segundo Ciclo de la Primaria en Educación Tecnológica. Dichas actividades deben tener, entre otras, las siguientes características:

- ✓ que estén relacionadas con contextos conocidos,
- ✓ que se ubiquen en situaciones próximas,
- ✓ que se sitúen en diferentes marcos de referencia,
- ✓ que propicien la conexión del aula con el medio social,
- ✓ que demanden el uso de estrategias variadas: comprensión de textos, análisis de datos, interpretación de dibujos y gráficos, adquisición de técnicas motrices, elaboración de síntesis,
- ✓ que abran nuevos caminos mentales de razonamiento,
- ✓ que presenten dificultades graduadas,
- ✓ que los saberes estén relacionados e integrados (conceptos, procedimientos y actitudes),
- ✓ que se deriven de ellas consecuencias prácticas,
- ✓ que sean posibles de realizar (Ministerio de Educación de la Nación, 2002).

Resulta especialmente grave considerar a la evaluación sólo sinónimo de calificación y promoción de los estudiantes. Se evalúa en distintas instancias y modalidades, supone poner en juego todas sus potencialidades como reguladores del proceso de enseñanza y aprendizaje, como retroalimentación para modificar la planificación y guiar la práctica docente. Fundamentalmente contribuye a reconocer las dificultades de los chicos para aprender y obtener información sobre las ayudas que deben suministrarse. Lo importante es que los estudiantes construyan activamente los significados;

y el cómo evaluar, al igual que las demás decisiones curriculares, deben colaborar al logro de ese propósito (Ministerio de Educación de la Nación, 2002).

La evaluación en Educación Tecnológica hace especial referencia a la enseñanza basada en la resolución de problemas (Marpegán, C.M., 2010). El rol de la evaluación considera las “acciones destinadas a obtener información útil, tanto para comprender mejor los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como para tomar decisiones dirigidas hacia la optimización de dichos procesos” (p. 17).

Las actividades de evaluación deben ser:

- ***Similares a las de aprendizaje, e incluso a veces las mismas.***

No se puede evaluar, lo que no se enseñó o no pasó la experiencia el estudiante, por lo tanto, si las actividades estuvieron enmarcadas en resolver un problema, la evaluación será correspondida con las metodologías adecuadas para evaluar el proceso, es decir “mirar” el accionar realizado y los resultados alcanzados.

En otros casos, se puede plantear otra situación similar, que le resulten conocidas por los chicos. Hay que evitar el desconcierto por parte de los estudiantes, es decir, proponer en las evaluaciones alguna tarea que no ha sido presentada en las de aprendizaje, o solicitar un concepto (memorístico) aislado de una aplicación. Las evaluaciones a “libro abierto” o consultas con sus propios apuntes, resultan muy interesantes, ya que al mismo tiempo se evalúa, no sólo lo que aprendieron, sino el interés que demostraron durante el desarrollo de las clases, al contar con los registros que se fueron realizando, la búsqueda de información recolectada, un trabajo práctico escrito, un resumen, entre otros registros verbales que los chicos puedan tener en sus cuadernos. El niño puede recurrir a ellos, y si lo hace, es porque lo tiene, recuerda y sabe que está en una situación que lo puede aplicar en una nueva. De este modo, se evalúa las actitudes frente a las obligaciones como estudiante.

Si las actividades fueran de análisis, como por ejemplo: las operaciones al realizar una tarea o un proceso, las evaluaciones serán el análisis de otro similar o diferente, compararlos y sacar conclusiones, así el docente puede comprobar que comprendió el tema. Se está evaluando los conceptos y los procedimientos de forma conjunta. Se evalúa tanto proceso como resultado. En las evaluaciones orales, el desempeño se puede observar en el modo que explican sus “proyectos” o exponen las reflexiones que el docente fue promoviendo durante el desarrollo de las actividades. A su vez, a través de sus informes, dibujos, maquetas, entre otros recursos utilizados en las actividades, se produce la conjunción entre el lenguaje verbal y no verbal, favoreciendo la comunicación y la construcción de conceptos (Mas, A. 2015). En los casos de presentación de “proyectos”, en el Segundo ciclo, “se recomienda el uso de las TIC para potenciar las posibilidades expresivas de los trabajos y de las presentaciones” (Diseño Curricular Provincial Primaria. Primer Ciclo. Chubut, 2014, p. 19).

Los propios estudiantes armando carpetas o cuadernos, van acumulando los trabajos escritos, los dibujos, croquis e informes, son los instrumentos que poseen y les permiten reflexionar sobre el modo en que trabajan y aprenden con otros. Se puede proponer un intercambio entre todos los grupos cuando lleguen a la mitad del desarrollo de la etapa de trabajo, cada grupo lee y comenta su registro, posibilitando al docente reflexionar con los chicos acerca de las dificultades, las estrategias y técnicas seleccionadas por cada uno de los grupos, ventajas y desventajas detectadas (Ministerio

de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007a). Este tipo de evaluación formativa tiene como objetivo ayudar a los alumnos a mejorar y superar las dificultades en el trabajo del taller. Los momentos de evaluación en Educación Tecnológica se entrelazan formando un tejido donde los chicos son verdaderos protagonistas de sus avances, las situaciones de enseñanza y aprendizaje se convierten en un todo dinámico.

- ***Variadas en su complejidad.***

Tiene que ver con la dinámica de las clases en Educación Tecnológica, cada actividad se diferencia de otra por sus características, esto es: construcciones, análisis de diferentes tipos, registros de datos, visitas (museos, fábricas, talleres), entre otras. Por ello, en las evaluaciones se deberán tener en cuenta los objetivos de cada una de ellas y a partir de allí, se elaboran los indicadores para su evaluación resultando las diferentes modalidades de evaluación.

En el caso de actividades de taller es necesario que el docente vaya acompañando el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a resolver dificultades a medida que se les presenten. Plantear que la evaluación es continua (que siempre se está evaluando) puede implicar que los chicos teman "fracasar" y por lo tanto no se animen a probar estrategias desconocidas o contestar preguntas, que guíen el trabajo, según sus conocimientos actuales, por lo que no es conveniente que los estudiantes sientan que los estamos evaluando todo el tiempo. Para poder acompañar a los chicos en el desarrollo de sus actividades en el taller es necesario la utilización de algún *instrumento de seguimiento* de las actividades o "proyectos" que van resolviendo en grupos o individual. Este servirá para reconstruir el proceso que al final se va a evaluar, recopilando materiales (dibujos, datos de investigaciones, ideas de trabajo, modos de organización, entre otros) permitiendo corregir aspectos durante el desarrollo del trabajo y ayudar al docente a tomar decisiones de intervención cuando el grupo de estudiantes pierde el rumbo o se enfrenta a un obstáculo que trava el desarrollo del trabajo (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002).

Uno de los instrumentos de seguimiento puede ser una "grilla" permitiendo al docente registrar el modo en que trabajan, tanto el grupo como cada uno de sus integrantes. El nivel de participación de cada uno, la organización del grupo, el tipo de comunicación que establecen, la pertinencia de las ideas en relación con el tema tratado, el cumplimiento a las normas de convivencia, entre otras, son algunas de las variables que el docente puede observar y registrar. El acompañamiento permite al docente ir obteniendo información sobre el tipo de desempeño, las dificultades y logros de los estudiantes (Orta Klein, Toscano & Cwi, 2012).

En la variedad de tipos de evaluación se puede mencionar: la evaluación de los aprendizajes los realiza el docente, la autoevaluación de cada estudiante y la coevaluación entre pares. Estas instancias son igualmente de aprendizaje. "En el aula, aprendizaje y evaluación pueden marchar juntas en un proceso recursivo que las retroalimenta" (Marpegan, 2010, p. 18).

En las secuencias didácticas deben estar planteadas, de algún modo, la "autovalidación"; es decir, la verificación de los procesos o de los resultados que pueda ser efectuada por el propio estudiante, *"como parte de la situación misma - sin tener que recurrir al dictamen del docente" (...). Un ejemplo usual es en el (...) "momento de ensayos y pruebas a que los niños someten sus producciones. Los propios alumnos deben poder comprobar que su alternativa de solución "funciona" (Marpegan, 2010, p. 20).* De este manera, la autoevaluación y la coevaluación se producen de modo espontáneo

y generan procesos de reflexión. Los estudiantes deben ser capaces de evaluar críticamente su producción individual, de su grupo y de otros grupos, y además, proponer cambios y mejoras.

En cualquier proceso tecnológico, la valoración, el ensayo, la prueba, y la apreciación de un producto, son momentos de evaluación que son imprescindibles. Por ello, la capacidad de evaluar (y aceptar ser evaluado), es uno de los contenidos específicos de aprendizaje. *“La autoevaluación durante todo el proceso y la coevaluación en las puestas en común son muy importantes”* (p.21).

- ***Diversas en los contextos en los que se presentan y ser capaces de transferir a otros contextos.***

De acuerdo al contexto donde se desarrolló la actividad será su modalidad de evaluación: visitas a talleres y fábricas (control de registros realizados y su posterior descripción e informe); trabajos de construcción (presentación del proceso de diseño, maquetas presentadas y defensa de la propuesta); análisis de objetos (conclusiones, reflexiones) entre otras circunstancias. Las actividades de evaluación se adaptan a las actividades de aprendizaje. Todo ello, se relaciona con lo anteriormente descrito.

Pero los solos registros de las actividades no bastan, si se asume que una de las *“finalidades de la Educación Tecnológica es contribuir a desarrollar competencias para la vida en el mundo actual (es decir, capacidades complejas para abordar situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social”* (...); entonces, (...) *“interesa, entre otras cosas, evaluar la funcionalidad de los saberes en situaciones diversas y cambiantes”* (Marpegan, 2010, p. 17). Es decir, es fundamental que los conocimientos que el chico construya, los pueda aplicar en otras situaciones. En la actualidad el mundo cambia con una rapidez vertiginosa, el sistema educativo debe *“apuntar a desarrollar conocimientos y habilidades creativas para resolver problemas complejos en contextos distintos, teniendo en cuenta la permanente evolución del escenario científico- tecnológico”* (p.17).

Para evaluar estas competencias, el docente debe proponer situaciones donde relacionen el proceso estudiado con otros procesos similares o con procesos distintos y encuentren los puntos en común que puedan reconocer. Por ejemplo, un proceso realizado en clase, de elaboración de bombones, con lo observado en la fábrica de galletitas o la fabricación de jarrones de cerámica, son situaciones que se pueden comparar y llegar a conclusiones.

- ***Capaces de reflexionar y demostrar interés por comprender.***

Uno de los factores a considerar si son capaces de expresar lo que aprendieron, ya sea por el interés y preocupación por desarrollar las tareas y el trabajo grupal, como si se predispusieron para pensar en lo realizado y sacar las conclusiones (llegar al concepto). Los indicadores para estos logros, pueden ser a través de escritos, debates, presentación de trabajos y defensa, entre otros. *“En relación con el producto obtenido por cada grupo, se puede proponer una autoevaluación dando algunos criterios para realizarla, para luego compartir con los compañeros y poner en común dificultades y modos de superarlas, logros, características técnicas del producto, confeccionar un croquis de funcionamiento del mismo o un instructivo de uso, entre otros”* (Orta Klein, Toscano & Cwi, 2012, p.31). Estas instancias reflexivas, y a través de los diferentes modos de comunicación, permite a los estudiantes, ser conscientes de su accionar. Al exponer sus ideas, entre ellos y el docente, generan un clima de debate que puede ser muy rico en cuanto a los aprendizajes que se

construyen, como por ejemplo: rescatando en qué medida satisface las especificaciones planteadas en la construcción de un artefacto. De igual modo, le sirve al docente (y al estudiante) *“para evaluar el manejo de los conceptos centrales del tema desarrollado, y reconocer dudas o confusiones que puedan ser retomadas mediante un cierre posterior del docente”* (p.32)

En las instancias de evaluación (y aprendizaje) es necesario ofrecer ambientes propicios y cordiales, las emociones juegan un papel muy importante en las aulas, ya que se relacionan con el razonamiento. Actualmente la neurociencia ofrece investigaciones que son útiles para la educación. El ser humano como producto de su propia vivencia de ser cuerpo en constante y dinámico acoplamiento con su entorno, es una unidad funcional. En las clases se integran los contenidos, el ambiente, tiempos de aprendizaje que se despliegan en un contexto. Es por ello, que en espacios que promuevan la confianza en sí mismos, la autoestima y la valoración de los estudiantes, serán beneficiosos para las instancias evaluativas de reflexión (Damasio, 2005, citado por Toro Arévalo, 2010).

- **Considerar el trabajo generador de ideas relativo a la creatividad**

En Educación Tecnológica (como en otras áreas) surge otra dificultad para evaluar los aprendizajes, al estudiante se le solicita que desarrolle soluciones creativas para los problemas. Surgen los interrogantes: *¿es posible evaluar la creatividad? ¿Cómo?*. Es posible evaluar procesos y resultados, pero no la creatividad en sí misma. En Educación Tecnológica la creatividad del niño son las habilidades para: *“diseñar, modelar, representar simbólicamente, organizar y clasificar información técnica, construir maquetas, imaginar procesos de innovación, planificar y organizar emprendimientos, programar tareas”* (Diseño Curricular Provincial Primaria. Primer Ciclo. Chubut, p. 18). En estos casos, los criterios de valoración son relativos y difíciles de especificar.

Cuando la evaluación está relacionada con la valoración de estrategias, procesos, modelos u objetos creados, las valoraciones bajas o negativas pueden ser tomadas por los chicos como algo "personal" en su contra, pueden producir un bloqueo emocional de la creatividad, o inhibir a los estudiantes para intentar métodos nuevos o innovadores. Hay que tener especial cuidado en generar el temor al error o al fracaso. Por ello, se debe promover la autoestima de los chicos, es importante que los instrumentos evaluativos utilizados estimulen la confianza en sí mismos, y así será el motor de la creatividad. Algunas estrategias es ofrecerles la posibilidad de investigar más sobre el tema, mostrar el docente soluciones innovadoras a través de diferentes recursos (videos, láminas, entre otras), como así también otro recurso es hacerle comprender que un error o un fracaso pueden conducir a un nuevo conocimiento, y de este modo, motivarlos para seguir buscando soluciones creativas. En las propuestas de secuencias de aula se debe incorporar siempre la evaluación crítica de los procesos, producciones y las posibilidades para mejorarlas. Es decir, *“el rediseño con vistas al perfeccionamiento de las producciones, corrigiendo los defectos o deficiencias detectadas”* (Diseño Curricular Provincial Primaria. Chubut, p. 17).

- **Relativas a la adquisición de saberes integrados**

En las actividades de Educación Tecnológica los procedimientos están estrechamente vinculados a los conceptos: *“la mano realimenta a la mente, pues en cierto modo la acción de la mano conceptualiza y la acción de los conceptos opera”* (Marpegán, 2010, p. 19). Lo procedimental (manipulación de lo concreto) es inseparable de lo conceptual (abstracción- ligado a las regularidades y a los invariantes), de allí las dificultades que pueden surgir en distinguirlos para intentar evaluarlos en forma aislada. Del mismo modo, sucede con las actitudes, no se puede tener actitudes negativas en una clase ya que esto dificulta el “hacer” y “pensar. Surgen los interrogantes: *“¿qué evaluar? ¿qué evaluamos? ¿resultados o procesos? ¿conocimientos teóricos o habilidades prácticas? ¿evaluamos las producciones de los chicos o sus procesos de aprendizaje?”* (p.19) Se considera que en Educación Tecnológica los contenidos son saberes integrados, por ello hay que pensar tanto en las actividades de aprendizaje y en las de evaluación como un “todo”.

La fuerte interrelación entre la comprensión conceptual, las habilidades prácticas y las actitudes frente a una situación de aprendizaje, se hace evidente, por ejemplo, durante los procesos de resolución de problemas. La información que los mismos estudiantes generan durante las actividades, es insumo fundamental para la evaluación por parte del docente. Desde el comienzo de una secuencia, los chicos *“suelen valorar y elegir las ideas para solucionar el problema utilizando distintos criterios subjetivos, pero atendiendo a motivos técnicos, estéticos, económicos o funcionales”* (p.20) de la misma manera avanzan en el diseño y en la ejecución de la solución, hasta obtener el producto o sistema técnico que resuelve el problema.

Las características del conocimiento tecnológico en el cual se integran el “hacer para aprender” es una de las razones fundamentales del seguimiento del docente desde la aparición de las primeras ideas y bocetos hasta el producto final, pasando por las demás etapas, es una de las formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Se busca evaluar “el conocimiento en la acción”, por eso, es importante la evaluación del proceso resolutorio y la evaluación del resultado o producto final, debido a su *“carácter práctico y funcionalista de la acción técnica”* (...) *“hay dos miradas. Una es sobre el proceso, o sea, evaluar el proceso que va haciendo el alumno en las actividades propuestas, y dentro de ese proceso, la apropiación de los contenidos. La otra mirada es sobre los resultados, pero que no debe quedarse allí, porque ésta también conlleva la aplicación y transferencia de lo aprendido a otras situaciones”* (Marpegán, 2010, p. 18).

- **La retroalimentación**

Para completar una propuesta pedagógica del Siglo XXI en los dispositivos de evaluación de los aprendizajes, como en los de enseñanza, se sugiere la posibilidad de utilizar instrumentos o herramientas para la retroalimentación.

La retroalimentación es una actividad continua, recurrente y programada, a través de ella posibilita revalorizar el trabajo colaborativo y contribuye a la mejora de los aprendizajes y revisión del propio proceso cognitivo del estudiante contribuyendo a las evaluaciones continuas. Estas instancias dentro del proceso de enseñanza, permite que los estudiantes aprendan y en consecuencia los docentes enseñen (Anijovich, 2010).

En el Segundo Ciclo la mediación que las TIC ofrecen a las instancias de retroalimentación, recursos pedagógicos que abren las puertas a otros contextos y herramientas de aprendizajes que potencian el trabajo colaborativo y la retroalimentación. Ofrecen oportunidades para una participación democrática: los blogs, los correos electrónicos, las redes sociales, los foros virtuales, los documentos colaborativos en línea, entre otros.

Las nuevas tecnologías favorecen la inclusión y la evaluación formativa, ofrecen espacios de comunicación particulares, permitiendo una apertura al estudiante para dar opiniones o retroalimentaciones casi instantáneas a través herramientas propias. Estas permiten tener una retroalimentación simple, a través de la escritura como también del lenguaje no verbal (imágenes gráficas, ilustraciones, entre otras) por medio de espacios virtuales de aprendizajes como son las plataformas.

Las herramientas TIC puede ser usada por el docente para detectar dificultades, problemas conceptuales, entre otros; como también hacer un seguimiento de los estudiantes para valorar la participación y colaboración mediante la opinión en los trabajos de sus pares.

Estas situaciones se podrán ofrecer según los contextos y características de la comunidad educativa, habrá que hacer un diagnóstico de las posibilidades de implementación y si el docente además de las habilidades técnicas necesarias para un manejo adecuado de los recursos TIC, tiene o adquiere otras habilidades, que tiendan a potenciar la formación de ciudadanía y verdaderas prácticas de inclusión social (Roldan, 2014).

Haciendo un cierre

El *cómo* evaluar está íntimamente ligado al *cómo* enseñar, y debe tener como referentes fundamentales las capacidades seleccionadas en los objetivos, los contenidos sobre los cuales se aplican las actividades seleccionadas y las sugerencias sobre los resultados esperados del aprendizaje.

En un sentido general evaluar significa formular un juicio de valor sobre una realidad, en particular, en el caso aplicado a una área, es necesario especificar cuáles son los aspectos y dimensiones del campo educativo en particular y de los procesos que allí se desarrollan. Se debe tener en claro en cuanto al proceso de evaluación:

- ✓ qué se hará con los resultados,
- ✓ a quién le sirve esa información,
- ✓ para qué se la va a utilizar,
- ✓ las expectativas que serán el referente,
- ✓ definir los indicadores, o sea las señales que le mostrarán que los alumnos han aprendido tales cosas,
- ✓ los momentos adecuados para evaluar.

La intencionalidad pedagógica de la evaluación tiene como objetivos:

Al docente: conocer el proceso de enseñanza que se está dando (ver si logra que sus estudiantes aprendan aquello que creía que estaba enseñando); para ajustar o mejorar su propia acción. *Al*

estudiante: para tomar conciencia de sus aprendizajes, de sus logros y sus errores, para su mejoramiento.

Este tipo de evaluación siempre remitirá al docente la situación en que se generó dicho aprendizaje, para pensar y reflexionar sobre cómo se aprendió tal o cual contenido o procedimiento, obligando a una regulación de la acción y permitiendo la intervención a tiempo. Esta evaluación es **formativa** y estará relacionada con el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Perrenoud, 1990).

En estas instancias en Educación Tecnológica, como se ha hecho referencia, presenta múltiples y variados recursos en diferentes instancias: momentos de análisis y reflexión, propuestas de soluciones a problemas de diseño y construcción, observaciones en diferentes contextos, entre otros. De igual modo, la diversidad de lenguajes (verbales y no verbales) permite diferentes modos de comunicación favoreciendo los procesos de construcción de conceptos como de evaluación. Una estrategia sugerida es utilizar los dibujos que los chicos pueden realizar de modo espontáneo ante una consigna como por ejemplo:

¿Cuáles son los objetos tecnológicos que hay en el aula? Dibújalos y justifica con tus palabras, luego lo mostraremos a todos los compañeros.

Pueden suceder algunas cosas interesantes:

Que el dibujo muestre por ejemplo: artefactos de iluminación, ventiladores, computadoras y celulares, pero por escrito u oral dice “todo lo que nos rodea, las mesas, sillas”. Es decir que gráficamente no está relacionado con lo que expresa verbalmente.

Puede darse el caso que el dibujo muestre una variedad de objetos, y al expresarlo verbalmente, afirme que se trata de “aquellos creados por el hombre”. Estos indicadores, al conjugar diferentes lenguajes, permiten al docente, “evaluar” y “conocer” realmente lo que piensa o sabe, muchas veces son contradictorios. El estudiante, en ciertas ocasiones, no sabe expresarse con claridad, pero si combina sus propios dibujos con la expresión verbal puede comunicar mejor las ideas. Por otra parte, el docente puede determinar el alcance de lo comprendido por el estudiante. Cuando el estudiante canaliza sus ideas de diferentes maneras (dibujo, palabra, gestos) adaptando a nuevas situaciones, demuestra una mejor apropiación del saber. La vinculación entre pensamiento, palabra y el uso del dibujo aporta una herramienta complementaria para favorecer el procesos en situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Mas, A., 2015).

Este tipo de recursos puede ser utilizado en cualquiera instancia evaluativa, son muy valiosas sobre todo en las de diagnóstico. **La evaluación diagnóstica**, de las ideas previas, antes de comenzar una nueva unidad de enseñanza permitirán conocer los puntos de partida de los estudiantes y poder actuar en consecuencia. Las preguntas que se suelen realizar al comienzo de un tema: ¿cómo se transportan las personas? ¿cómo riegan las plazas?, entre otras. Esto genera situaciones de debate, pero suelen ser un momento generalmente muy corto y no se obtienen registros, pero al solicitar que dibujen (y luego lo expliquen oralmente u escrito), no sólo se puede contar con ello, sino que se genera un tipo de ambiente más creativo, y no lo sienten como una evaluación, permitiendo a los estudiantes expresarse de otro modo con más confianza en sí mismos.

Por otra parte la evaluación sirve como **control- seguimiento** y los resultados de la misma serán usados para acreditar ciertos aprendizajes al término de un período escolar. Estas evaluaciones serán **sumativas** estarán más cerca de la medición en relación a algún parámetro o estándar establecido

previamente y permite cuantificar el resultado. Este tipo de evaluación suele tomarse como "una carrera de obstáculos" que los estudiantes deben superar y los predispone más a la valorización del puntaje obtenido que a un conocimiento sobre lo que realmente han aprendido.

Finalmente la ***evaluación al final*** de un trabajo o etapa debería servir para conocer cuáles son los aprendizajes nuevos que se han logrado a partir de las actividades desarrolladas y reconocer las etapas del proceso que han ido transcurriendo para lograrlo. Pero no debe erigirse en la "meta" o "punto de llegada" del programa de enseñanza, de lo contrario se desvirtúa el sentido del proceso de enseñanza haciendo que se enseñe sólo lo que se pretende evaluar al final, ya que en la evaluación en Tecnología, al finalizar un proyecto de trabajo sólo suele evaluarse el "producto" y no el proceso de cómo se llegó a él.

8.6 ÁREA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA”

8.6.1. FUNDAMENTACIÓN

El sistema educativo argentino desde sus orígenes consideró prioritario colaborar en la formación de personas éticas que se desenvuelvan en la sociedad como ciudadanos comprometidos y conscientes de las decisiones que toma.

La Formación Ética y Ciudadana constituye un conjunto de saberes que se han ido consolidando a lo largo de la historia. En la línea del tiempo histórico social esta área siempre ha estado sujeta a los vaivenes políticos, y las instituciones escolares debieron enseñar, llevar a la práctica, desarrollar, la “disciplina” -porque era considerada así, no admitía convergencia de contenidos y era cerrada-, de acuerdo a los cambios políticos que se produjeron en el país, es decir, al gobierno de turno en cada momento. Esto lo podemos apreciar en los diferentes nombres que estos saberes han tenido, como por ejemplo, Instrucción Cívica, ERSA –Estudio de la Realidad Social Argentina-, Educación Cívica, entre otros, respondiendo a diferentes concepciones ideológicas. Los **contenidos de enseñanza** de los mismos, **por supuesto**, han sido siempre propicios para formar al “**ser humano**” que mejor se adecuaba a las políticas de turno.

Es necesario tener muy claro el **sujeto** que intentamos contribuir a desarrollar tanto como la sociedad para la que se está construyendo. Es decir, que la consideración del binomio **contexto-sujeto** es imprescindible para pensar la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana.

La Formación Ética y Ciudadana debe propiciar la enseñanza de un **pensamiento reflexivo y crítico**, basado en **valores**, para el logro de un punto de vista autónomo, abierto, flexible, y poder así fundamentar sus ideas, para convivir en sociedad, a través de argumentos coherentes y sólidos.

Además es necesario complementar las dimensiones reflexiva y crítica con las del **pensamiento creativo y prospectivo**, en tanto en el proceso de construcción del sujeto ético-político democrático, la creatividad y la prospectiva son también indispensables y fundamentales para la construcción de la subjetividad autónoma, flexible y abierta.

En nuestra propuesta, siguiendo una trayectoria que comienza a gestarse con el gobierno democrático, el área *Formación Ética y Ciudadana* presenta un carácter interdisciplinar, interjuegan en ella saberes procedentes de la Filosofía, la Antropología Filosófica, la Ética, la Psicología, la Sociología, las Ciencias Sociales, las Ciencias Políticas, las Ciencias de la Cultura y el Derecho. Por tanto, referirse al objeto de estudio de esta área supone partir del reconocimiento del ciudadano en su contexto.

En la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana debemos tomar una decisión previa en torno a cuál va a ser el contenido principal, eje, centro, vertebrador y articulador de las problemáticas a enseñar. Este puede ser **el ciudadano, sus prácticas sociales, su personalidad, los conflictos, las normas, los valores**, etc. La elección de este contenido servirá para comenzar la propuesta didáctica y a partir de allí los conocimientos se irán entrelazando, en tanto es imposible abordarlos por separado y abstraídos de la realidad concreta. El hecho de ser un área interdisciplinar enriquece las

perspectivas desde las que puede abordarse, favoreciendo el análisis crítico de las diversas problemáticas, sin que el mismo padezca de oscuridad, desorden, confusión o caos.

Para comprender el área Formación Ética y Ciudadana, describiremos las características de la Ética como disciplina filosófica propiamente dicha, y la Formación Ciudadana, con los saberes que necesariamente tenemos que conocer y manejar para convivir en paz. El entrecruzamiento de ambas, permite fundamentar nuestras acciones, reflexionar sobre ellas, analizarlas críticamente, construir propuestas diferentes, etc.

La **Ética** estudia las **vivencias, acciones y reacciones de aquellos que formamos parte de una sociedad**. Es una disciplina teórica que nos ofrece una explicación de las experiencias, de los **comportamientos humanos en un determinado contexto**. Analiza la **moral de los hombres y mujeres que se relacionan en diferentes circunstancias**, entre las que se hallan las interacciones, los **diálogos**, los **conflictos**, los juegos, etc. que se dan en las instituciones escolares. La **moral es el objeto de estudio de la ética**, por tanto, la ética nos ayuda a clarificar **nuestros actos** llevados a cabo en diversas circunstancias, de acuerdo al contexto socio histórico.

“El complejo mundo de vivencias, acciones y reacciones del conjunto de personas que componen una sociedad, no son entidades abstractas, difusas e imperceptibles, sino que se expresan en materialidades concretas, en formas específicas de la vida cotidiana. Hay una estrecha relación entre los conflictos que se presentan a los seres humanos en cada momento histórico, y el modo como éstos los enfrentan.

En este contexto se inscribe el problema de la moral y el conjunto de valores que son el soporte de ella. El dominio de la moral se descubre en la relación entre conflicto respuesta.”¹¹⁸

Los **valores** constituyen uno de los pilares básicos de la ética y de la moral, estos se caracterizan por ser ejes rectores del accionar del ser humano, y deben comprenderse en su concreción, en su realización, es decir, que no tienen una existencia abstracta separada de la realidad del sujeto, sino que forman, constituyen parte de las decisiones y las acciones que este pone en práctica.

“...los valores son el factor aglutinante con que cuenta una sociedad, para establecer la unidad de conciencia capaz de enfrentar la crisis histórica que la aqueja. ¿Qué características tienen estos valores?

En primer lugar, son concretos. La historia no se desarrolla a partir de abstracciones morales, respetuosas de autoridades lejanas y difusas que, en todo caso, siempre protegen los intereses de sectores minoritarios. Esas abstracciones suelen servir para evadir respuestas precisas a coyunturas históricas concretas....

En segundo lugar, son realizables. No hay valores que no se expresen en materialidades....Según sea el momento, el bien, la belleza, la justicia o la verdad, sólo se perciben en hechos, circunstancias, o cosas perceptibles y factibles de ser construidas. El hecho de que vengan impuestos desde arriba o se construyan desde abajo, modifica la dirección de los beneficios, pero no el carácter realizable del valor.

En tercer lugar, son vivenciables. De la tensión dialéctica entre el conflicto y respuesta parcial, se desprende el resultado que se advierte y se percibe en la manera como cada miembro o cada grupo social vuelve a insertarse en la vida diaria. Así, es posible percibir el escepticismo o la confianza de la

¹¹⁸ DALLERA, O. (1989), Temas de Filosofía. Ed. Don Bosco, Argentina.

gente, según sea su praxis cotidiana; es posible advertir nihilistas y teleológicos según el modo como se presenta la vida a cada cual.”¹¹⁹

La **Formación Ciudadana** parte de la **consideración del concepto de ciudadanía desde sus diferentes acepciones, analiza las relaciones entre ciudadanía y democracia, profundiza en los diferentes tipos de democracia, se detiene en el plano normativo, trabaja deberes y derechos de los ciudadanos**, etc. Es decir, que aquí analizamos en detalle como el sujeto va deviniendo paulatinamente en ciudadano, en sujeto político de cierta y determinada sociedad.

“La formación ciudadana considera la convivencia social como un problema de los ciudadanos en tanto sujetos sociales, es decir, responsables de la construcción de un orden público que supone el respeto por la normas y las leyes que ellos mismos establecen. Esto es que las personas asuman el poder que tienen de participar en esta reconstrucción crítica continua del orden social”¹²⁰.

La construcción del **sujeto como ciudadano**, como **ser político** constituye una de las dimensiones más importantes del hombre, forma parte del proceso educativo en general, y de la formación ciudadana en particular, conduciéndolo al desarrollo de su personalidad y a su realización en sociedad. Negar o coartar la acción política del hombre supone convertirlo en un autómatas, sin poder de reflexión, de toma de decisiones, implica renunciar a la responsabilidad que nos compete en la construcción de la sociedad.

“Hacer política es inherente al ser mismo del hombre, es esencial a su labor porque es una dimensión de la vida personal y social...

Por política entendemos...el tomar partido frente a la realidad social, no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado; es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu, despertar la voluntad para resolver problemas de conjunto, desarrollar sentimientos de ser responsables del mundo y de su destino, encaminando así a los estudiantes hacia una acción militante”¹²¹.

El fundamento ético a través del análisis moral del **accionar del ciudadano en situaciones concretas**, nos permitirá abordar la Formación Ética y Ciudadana desde distintas propuestas teórico-prácticas. Los **vínculos** que establecen las personas entre sí, en las instituciones educativas, necesariamente deben ser objeto de estudio, de reflexión, de análisis, para lograr el cuidado de todos y cada uno de los que formamos parte de una determinada sociedad.

La formación política se articula con una perspectiva ética, que contempla **el diálogo y la argumentación** como modos de comprender y construir ideales acerca del mundo y del sentido de la vida. La enseñanza de la Ética junto con la de la Ciudadanía y la participación supone elaborar estrategias de enseñanza con actividades que promuevan un saber razonado, deliberativo, libre y con sentido de justicia.

El área Formación Ética y Ciudadana es imprescindible en todos los niveles del sistema educativo argentino, en tanto que en cada uno de ellos se contribuye a la formación del ciudadano que el país necesita.

En el nivel primario, la Formación Ética y Ciudadana, siembra y colabora en el desarrollo del sujeto en su condición de ciudadano, comenzando a prepararlo en el conocimiento paulatino de las **normas**,

¹¹⁹ DALLERA, O. (1989, ob. cit.

¹²⁰ CASULLO, A., FUNES, E., y otros (2007), Formación Ética y Ciudadana. Santillana Polimodal, Argentina.

¹²¹ GUTIERREZ, F. (2005), Educación como praxis política. Editorial siglo veintiuno. Argentina.

las **formas de abordar los conflictos**, los **cuidados personales**, la **convivencia**, las **formas de gobierno**, etc. A medida que el estudiante se va apropiando reflexiva y críticamente de estos saberes, se va formando como **ciudadano autónomo y responsable de sus decisiones y acciones**. El **diálogo** y la **tolerancia** en un contexto de **libertad e igualdad** son las bases que la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana en el nivel primario, debe propiciar, para contribuir a la construcción progresiva del **proyecto de vida** de cada uno de los estudiantes como ciudadano.

La sociedad demanda a la escuela que forme personas integrales y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo.

La Formación Ética y Ciudadana aporta aprendizajes de gran relevancia para la **educación sexual integral –ESI–**. Contribuye a la construcción de la autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

La **sexualidad** puede ser analizada desde lo biológico, lo psicológico, lo social, lo afectivo y lo ético, por tanto esto implica considerarla **como una de las dimensiones constitutivas de la persona** que, presente desde diferentes perspectivas, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida. En este sentido, se retoma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud: *"El término "sexualidad" se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano.(...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos"*.

Cada niño nace con un determinado dato biológico, a partir del cual se esperan determinadas conductas y la asunción de un rol masculino o femenino, el cual también se encuentra determinado por las expectativas del entorno familiar inmediato, el cual ofrece estímulos vinculados a los roles sociales que pretenden que su niño pueda ejercer (vestimenta, juego, tiempo compartido con el padre o la madre, entre otros). Estos estímulos, adquirieron tal grado de homogeneidad y prolongación en el tiempo que se llegó a creer que se trataba de conductas innatas; pero en la actualidad existe una tendencia a desmitificar esta idea y a desarrollar patrones más flexibles que les permita a los sujetos cierta plasticidad para ajustarse a situaciones de cambio, sin promover conductas estereotipadas o prejuiciosas.

Lo importante es promover actitudes respetuosas frente a aquellos hombres o mujeres cuyos papeles sociales no coincidan con los propios o con lo que se espera de ellos; siempre que no denigren a las personas, ni atenten contra sus derechos.

La sexualidad está incluida en el campo de la ética y genera una serie de valores que se traducen en un determinado marco normativo. Este marco normativo, le permite a los sujetos diferenciar las conductas positivas para sí mismo y para los demás.

Aun en sociedades multiculturales como la nuestra, existen una serie de principios generales, **valores mínimos**, que sirven para orientar los comportamientos individuales y grupales y que deben ser tenidos en cuenta a la hora de pensar intervenciones pedagógicas vinculadas a la educación sexual. Algunos de estos principios son:

- ✓ El **respeto** por la vida en sus diferentes manifestaciones

- ✓ La **consideración de la persona** como un fin en sí mismo y no como un “medio para...”, cuya dignidad las hace merecedoras de respeto.
- ✓ El respeto por las **elecciones personales**.
- ✓ El reconocimiento de los **derechos** en tanto forman parte de un entramado socio-político complejo.
- ✓ La posibilidad del **ejercicio de roles** femeninos y masculinos.
- ✓ La constitución de los **vínculos**.
- ✓ La incorporación de **normas y valores** como marcos referenciales para los múltiples comportamientos sexuales
- ✓ La construcción de la **identidad**.

Estos principios funcionan como marco actitudinal, cuyo fin se orienta a **valorar la vida, la libertad, la solidaridad, la paz, la convivencia, la reflexión crítica y la apertura al conocimiento**.

El enfoque de la ESI supone un abordaje que abarque las mediaciones socio-históricas y culturales, los **valores compartidos** y las **emociones y sentimientos** que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas. Los vínculos con los demás son de suma importancia en este proceso. Pensada de esta manera, la ESI, debe contribuir a desarrollar las **relaciones con los otros y con uno mismo**. Se trata entonces de enseñar a:

- ✓ Conocerse a uno mismo, y valorarse.
- ✓ Reconocer y expresar los sentimientos y los afectos.
- ✓ Comunicarse con el otro.
- ✓ Reconocer el valor que tiene la vida.
- ✓ Cuidarse.
- ✓ Enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana.
- ✓ Relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco de respeto por las diferencias.
- ✓ Poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso.
- ✓ Decir “no” si la persona se siente amenazada o en riesgo.

La ESI se plantea en términos de “**vínculos con los otros**”, por lo que en este marco, se hace necesario abordar desde la escuela:

- ✓ El enriquecimiento de las distintas formas de comunicación.
- ✓ La valoración de los sentimientos y su expresión.

- ✓ La valoración y el respeto por la diversidad.
- ✓ El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad.
- ✓ El desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones.
- ✓ El trabajo reflexivo sobre género.

Pensar la ESI en el marco de los **derechos humanos**, es ponderar su valor en la **construcción de la subjetividad** y en especial, en la **constitución de los sujetos como sujetos de derecho**. Significa recuperar la responsabilidad del Estado, en orden a garantizar el acceso a contenidos curriculares pertinentes y actualizados que contribuyan al cuidado de la salud propia y de los otros; como así también la centralidad de los adultos en el acompañamiento de los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños.

Desde el campo de la ética y la ciudadanía la enseñanza de la ESI debe propender a:

- ✓ Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas didácticas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- ✓ Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- ✓ Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- ✓ Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- ✓ Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.
- ✓ Inducir al reconocimiento, la aceptación natural y la valoración del otro como sujeto de derechos sea cual sea su elección sexual.

8.6.2. PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde el área de conocimiento de la Formación ética y Ciudadana es necesario que tanto el equipo de supervisión, de directivos, y docentes:

- ✓ Contribuyan a la formación de los estudiantes como participantes activos y críticos en la vida ciudadana.
- ✓ Ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de participar en el análisis de diversas experiencias, con el propósito de desnaturalizarlas y plantear nuevos interrogantes y/o respuestas.

- ✓ Promuevan la discusión y el debate de interpretaciones y puntos de vista a partir del análisis de situaciones concretas.
- ✓ Convoquen a padres, abuelos, tíos, etc. para la socialización de proyectos de convivencia y resolución de conflictos, con el propósito de habilitar el diálogo entre los actores, de la institución educativa y los que rodean al estudiante.
- ✓ Promuevan en los estudiantes el conocimiento de sí mismo y la autoestima, a la vez que colaborar en la puesta en práctica de normas y hábitos que pueden contribuir al desarrollo autónomo de la identidad personal, en la búsqueda de una convivencia justa y solidaria con los demás.
- ✓ Promuevan la construcción de prácticas y valores de la convivencia en la sociedad.
- ✓ Generen instancias que contribuyan al desarrollo de sujetos comprometidos, responsables y críticos.
- ✓ Brinden una formación ética que contribuya para asumir los valores de solidaridad, cooperativismo, paz, justicia, diversidad y responsabilidad, para poder convivir, compartir y llegar a ser transformadores, modificadores y constructores de la sociedad.
- ✓ Favorezcan las condiciones pedagógicas y didácticas que reconozcan la diversidad de los sujetos, de culturas, de identidades y las situaciones singulares que se despliegan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- ✓ Desarrollen la apropiación progresiva, de aquellos saberes y estrategias que les permitan abordar de manera crítica los mensajes de circulación masiva (prensa gráfica, televisión, Internet).

8.6.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Los ejes para el primero y segundo ciclo de la educación primaria en el área Formación Ética y Ciudadana son: en relación con la reflexión ética, en relación a la construcción de las identidades y en relación con los derechos y la participación.

El primer eje, ***En Relación con la Reflexión Ética*** hace foco en el accionar de la persona como ser humano, como sujeto de derecho, sus acciones, sus hábitos, costumbres, preferencias, etc., en los diferentes ámbitos. Es decir, que aquí responderíamos al *cómo actuamos* en los diferentes contextos. El segundo eje, ***En Relación a la Construcción de las Identidades*** se centra en la indagación acerca de nuestra interioridad, en una mirada metacognitiva, en función de nuestras acciones. Es decir, que aquí responderíamos al *quiénes somos*, cómo nuestro accionar condiciona lo que queremos ser.

El tercer eje, ***En Relación con los Derechos y la Participación*** hace hincapié en el reconocimiento de las normas, los deberes, los derechos del ciudadano. Reflexiona sobre las formas de participación en los diferentes tipos de gobierno. Reconoce la democracia como forma de vida y de gobierno. Es

decir, que aquí responderíamos a *cuáles son las diversas maneras de participar* en un gobierno electo por el pueblo, democrático.

Es necesario aclarar que estos tres ejes se dan tanto en la teoría como en la práctica de forma interrelacionada, respondiendo a la lógica del área, es decir que haciendo foco en un contenido desde las tres miradas integradas, se constituirá así, en un entramado al que se podrá acceder por cualquiera de las tres vías o ejes.

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

8.6.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

1º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO

Desde el área Formación Ética y ciudadana, en el primer ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de reflexión, análisis y construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen de modo conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Generar instancias de enseñanza en las que progresivamente el estudiante vaya construyendo una noción clara de ética, estimulando la reflexión crítica y la discusión argumentativa.
- ✓ Promover permanentemente el diálogo como forma ideal para la resolución de conflictos, la construcción de propuestas innovadoras, la comunicación respetuosa, en torno a diversas situaciones concretas de enseñanza.
- ✓ Propiciar el reconocimiento de las identidades, desde una mirada socio-histórica hasta la actualidad, haciendo hincapié en el sujeto y los grupos, en el marco de sus relaciones en los diversos ámbitos.
- ✓ Promover el desarrollo de la participación en el aula, la escuela, el club, la familia, etc. como ciudadano, como sujeto de derecho con responsabilidades y deberes, instando a la construcción de actitudes autónomas y solidarias.
- ✓ Inducir a la comprensión y al desarrollo paulatino de las nociones de libertad, paz, solidaridad, justicia, bien común, respeto, responsabilidad, compromiso frente a situaciones contrarias de violencia, injusticia, desigualdad, a partir del análisis de experiencias de la vida cotidiana.
- ✓ Instar a la reflexión respecto de saberes diversos pertenecientes a dimensiones sociales, éticas, políticas, interculturales, en diferentes áreas y temas transversales tales como: Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para la Salud, Educación Vial, entre otras.

- ✓ Propender al conocimiento de normas sociales, morales, jurídicas, de derechos y deberes, haciendo foco en los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, favoreciendo la comprensión y el reconocimiento de sí mismo en estos derechos.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS
UNIDAD PEDAGÓGICA 1º Y 2º GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
En relación con la reflexión ética	Reconocimiento de situaciones conflictivas en los diferentes ámbitos.	Las situaciones conflictivas son vividas permanentemente por todos, pero en algunas oportunidades, en algunos contextos –generalmente familiares- se naturalizan. Por tanto, a través de imágenes, historietas, u otras estrategias el estudiante, debe aprender a reconocerlas.
	Reflexión de situaciones diversas, y particularmente en las que hallan conflictos.	Si el estudiante logró el reconocimiento de situaciones en las que se manifiestan conflictos, es el momento de analizar las mismas, induciéndolo a comparar y reflexionar sobre aquellas situaciones en las que no hay conflicto alguno con las que si los presentan.
	Análisis de las situaciones de acuerdo a la posición adoptada.	Los dilemas morales son propicios para hacer notar a los estudiantes que la decisión que asume frente a un conflicto puede variar de acuerdo a la decisión por la que opte, y de acuerdo a la circunstancia en la que se halle.
	Reconocimiento de las posibles formas de solución.	Los dilemas morales ¹²³ son propicios para hacer notar a los

¹²³ Los dilemas morales son situaciones problemáticas en las que se plantean problemas involucran varias personas, afectan al sujeto al que vivencia el conflicto y a los que están a su alrededor; por tanto, todos se

	Puesta en práctica del diálogo y la valoración para el logro de acuerdos intersubjetivo¹²².	estudiantes que la decisión que asume frente a un conflicto puede variar de acuerdo a la decisión por la que opte, y de acuerdo a la circunstancia en la que se halle. Las problemáticas planteadas por la docente deberán orientar al estudiante hacia el diálogo y la reflexión, hacia el logro de puntos de vista reconocidos como válidos por todos, y el intento de aceptar no solo lo que opina y decide la mayoría, sino en la medida de lo posible lograr acuerdo entre todos.

En relación a la construcción de las Identidades	Elaboración y reconocimiento de situaciones en las que el estudiante se exprese con libertad y confianza, propendiendo al conocimiento de sí mismo y de sus pares. Respeto por sí mismo y por los otros a través del reconocimiento de lo semejante y lo disímil.	Si el estudiante pudo reconocer diversas situaciones en el marco de confianza, donde pueda expresarse libremente, podrá expresar lo que siente, lo que piensa, se podrá comunicar con sus compañeros y progresivamente irá desarrollando su autoestima. El diálogo de diferentes casos concretos, el análisis de situaciones áulicas, siempre con respeto por sí mismo y por los otros, conducirán al estudiante al reconocimiento y a la valoración de las semejanzas y diferencias entre los sujetos y en sus relaciones.

verán afectados por las decisiones que se tomen. Para más información se puede consultar SHUJMAN, G. (2007). Filosofía y Formación Ética y Ciudadana. Editorial Aique, Argentina.

¹²² HABERMAS, H. Teorías de la acción comunicativa en DI SANZA, S., FERNÁNDEZ, J. y LA PORTA, P. (1999) Filosofía. Editorial Santillana, Argentina.

	Reconocimiento de situaciones conflictivas, tales como maltrato, violencia, discriminación, abuso en diferentes ámbitos. Los valores y su puesta en práctica en diferentes situaciones áulicas, familiares y sociales.	Si el estudiante logró el reconocimiento de situaciones en las que se manifiestan conflictos, es el momento de analizar las mismas, induciéndolo a comparar y reflexionar sobre aquellas situaciones en las que no hay conflicto alguno con las que si los presentan, induciendo al estudiante a superar, dejar de lado, denunciar, dichas conductas o acciones. El estudiante comenzará a distinguir las diferentes acciones – valores-puestos en juego a través de las situaciones de análisis de las temáticas desarrolladas: diferencias y semejanzas entre los sujetos, clima de confianza y libertad de expresión, diálogo permanente.
En relación con los derechos y la participación	La relación entre los valores y las normas en situaciones concretas. Reflexión y análisis sobre diferentes normas en la familia, la escuela y el aula.	El estudiante progresivamente irá reconociendo que cada situación está enmarcada por límites – normas- con el objetivo de poner en práctica ciertos valores, y que si estas normas no se cumplen se producen desacuerdos y no hay diálogo. La reflexión sobre ellas es la herramienta adecuada para que el estudiante vaya comprendiendo su necesidad. La colaboración de los familiares es importante para llevar a la práctica el análisis de situaciones que responden a ciertas normas, y que luego deben respetarse en la escuela y en el aula. No obstante se deberá trabajar con casos para que el estudiante vaya

		comparando los diferentes ámbitos y reconociendo la necesidad de las normas en cada uno de ellos.
	Puesta en práctica de diferentes tipos de normas.	El análisis de las situaciones que requieran respetar las normas , favorecerá la comprensión y puesta en acción de las normas por parte del estudiante.
	Deberes y derechos de los sujetos, especialmente los niños; normativa que los ampara.	La salud, la educación, tener una vivienda, son derechos que deben ser garantizados para todos los sujetos. A su vez estos deben trabajar para solventar sus gastos y que dichos derechos se les reconozcan. La persona debe pagar sus impuestos, mantener a sus hijos, mandarlos a la escuela. Al niño se lo debe criar, cuidar, alimentar, y por no respetar estas normas fue necesario elaborar la Declaración Universal de los Derechos del Niño. El estudiante paulatinamente deberá reconocer en situaciones concretas, los deberes y derechos que tiene como niño, dónde y cómo se garantizan los mismos.
	El reconocimiento, la aplicación y el respeto de normas en la escuela, en el aula y por los símbolos que nos identifican.	Cada ámbito posee normas , a través de situaciones concretas se orientará al estudiante hacia el reconocimiento y la aplicación de las mismas especialmente en la institución educativa y en el aula , orientándolo al mismo tiempo hacia la identificación y valoración de los símbolos que nos identifican.
	Valoración y sentido de las	Además del respeto por los

	conmemoraciones relacionadas con las instituciones escolares y comunitarias. Derecho a la expresión, a ser escuchado, como mecanismo de participación ciudadana. Reconocimiento de las normas y señales de tránsito básicas como peatón y usuario de medios de transporte.	mayores, el cumplimiento de horarios, de actividades, también se valoran y respetan los símbolos patrios en tanto representan experiencias históricas que nos identifican como ciudadano. El estudiante paulatinamente deberá comprender y respetar estos símbolos y otros reconocidos a nivel social. El reconocimiento de los símbolos que se hallan en las escuelas y que se usan en diferentes conmemoraciones – bandera nacional, escarapela- o cómo insignia de una institución – cruz blanca, cruz roja-, deben ir generando en el estudiante respeto y valoración de los mismos, en tanto se trabaje la enseñanza del sentido y del significado de éstos. El estudiante a medida que va analizando las diferentes situaciones áulicas y sociales, a través de estrategias variadas, debe comprender y poner en práctica su derecho a hablar, a expresar lo que piensa -sea que esté o no de acuerdo con alguna decisión-, a escuchar, estar en silencio cuando otro habla, esperar su turno para hablar, respetar lo que el otro dice. El estudiante de hoy en sus juegos y relaciones cotidianas conoce los diferentes medios de transporte que circulan en su entorno, y los otros, en el caso de no conocerlos, los reconoce a través de los medios de comunicación. Por

		tanto, es necesario, generar estrategias y establecer relaciones entre los medios de transporte y las normas de tránsito que como transeúnte el estudiante deberá respetar.

3° GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
En relación con la reflexión ética	Análisis, comprensión y reflexión de situaciones conflictivas escolares y extraescolares extraídas de diversas fuentes. El diálogo, la argumentación y los acuerdos como herramientas necesarias para solucionar conflictos, como mecanismos de comunicación y para la construcción de acuerdos respetando los diferentes puntos de vista. Puesta en práctica del diálogo y la valoración para el logro de acuerdos intersubjetivos.	El estudiante deberá reconocer valores que se encuentran en las situaciones problemáticas, analizarlas y reflexionar sobre ellas, ofreciendo alternativas para su solución a través del diálogo. A través del análisis de las distintas conmemoraciones y la puesta en práctica de situaciones varias de la vida, real y/o ficticias, que las representen, el estudiante deberá hacer uso del diálogo, de argumentos válidos logrando acuerdos y respetando los diferentes puntos de vista. El debate, la reflexión, el diálogo sobre situaciones reales que requieran de una toma de decisión, deben ponerse en juego tratando de lograr, paulatinamente, acuerdos lo más universales posibles. Estos deben conducir al estudiante a superar el acuerdo por mayoría y lograr el acuerdo entre todas las partes involucradas.

	Los valores igualdad libertad, justicia, paz, solidaridad, amistad, familia, presentes en casos concretos, así como sus contrarios. Análisis de las situaciones de acuerdo a la posición adoptada Reconocimiento de las posibles formas de solución. Análisis y reflexión de los diferentes mensajes ofrecidos por los medios de comunicación.	El reconocimiento de la paz, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la familia, la amistad en casos concretos, y la identificación de los mismos cuando se hallen distorsionados, injusticia, desigualdad, guerra, avaricia, desamor favorecerán en el estudiante la posibilidad de compararlos, reflexionar acerca de la necesidad de poner en práctica los valores y expresar sus puntos de vista. Los dilemas morales son propicios para hacer notar a los estudiantes que la decisión que asume frente a un conflicto puede variar de acuerdo a la decisión por la que opte, y de acuerdo a la circunstancia en la que se halle. Los dilemas morales son propicios para hacer notar a los estudiantes que la decisión que asume frente a un conflicto puede variar de acuerdo a la decisión por la que opte, y de acuerdo a la circunstancia en la que se halle. Con la guía del docente, el estudiante podrá ir descifrando el sentido de los mensajes proporcionados por los diferentes medios de comunicación – videojuegos, publicidades, televisión, dibujos animados-, reconociendo en ellos los valores y estilos de vida que promueven.

En relación a la construcción de las Identidades	Reconocimiento de sí mismo y del otro a partir de la comunicación de las emociones, los sentimientos, las ideas, las valoraciones.	En un clima de libre expresión y respeto por sí mismo y por los otros, los estudiantes podrán expresar lo que piensan, lo que sienten sin temor ser discriminado y respetándose entre todos.
	Valoración y respeto por sí mismo y por el otro como igual y como diferente.	El estudiante deberá reconocer que entre él y sus pares existen aspectos comunes y diferentes , que deben respetarse y valorarse. Son seres humanos, poseen los mismos derechos, tienen una familia, y al mismo tiempo, piensan distinto, su familia está compuesta de diferente manera, su cuerpo no es idéntico, viven en lugares que no son comunes.
	Reconocimiento de situaciones conflictivas donde se manifieste maltrato, violencia, discriminación, abuso en distintos ámbitos.	Si el estudiante logró el reconocimiento de situaciones en las que se manifiestan conflictos , es el momento de analizar las mismas, induciéndolo a comparar y reflexionar sobre aquellas situaciones en las que no hay conflicto alguno con las que si los presentan, conduciendo al estudiante a superar, dejar de lado, denunciar, indignarse con dichas acciones o conductas.
	Valoración y respeto por las distintas formas de vida, creencias, costumbres de acuerdo al contexto socio cultural, regional y comunitario.	Las diferentes situaciones, casos, videos, historias de vida, deberán conducir a los estudiantes a reflexionar, respetar, aceptar y valorar las diferencias en cuanto a formas de vida, creencias religiosas, costumbres, elección sexual, en los distintos contextos.
	Los valores en cuentos, relatos de biografías, narraciones, etc.	El reconocimiento y la comprensión de los valores, el

		sentido, el significado que se halla en cuentos, historias, relatos biográficos, narraciones, debe ser factible de reflexión por parte de los estudiantes.
En relación con los derechos y la participación	Valoración de conmemoraciones relacionadas con las instituciones escolares y comunitarias.	El reconocimiento de los símbolos que se hallan en las escuelas y que se usan en diferentes conmemoraciones –banderas, escudos- o como insignia de una institución –cruz blanca, cruz roja-, deben ir generando en el estudiante respeto y valoración de los mismos, en tanto se trabaje la enseñanza del sentido y significado de éstos.
	El reconocimiento, la aplicación y el respeto de normas en la sociedad, la familia, la escuela y el aula.	El respeto por los mayores, el cumplimiento de horarios, de las actividades de la casa y escolares, deberán ir formando parte natural de los deberes del estudiante en los distintos ámbitos.
	Declaración de los Derechos del Niño como normativa que ampara los derechos y deberes de los sujetos en tanto futuros ciudadanos.	La Declaración de los Derechos del Niño deja en claro que la salud, la educación, la vivienda, entre otros, son derechos que deben garantizarse al estudiante. Su comprensión por parte de ellos lleva implícita también el reconocimiento de los deberes a cumplir.
	Derecho a la expresión y a ser escuchado, como formas de participación ciudadana.	El estudiante a medida que va analizando situaciones áulicas, escolares y sociales, a través de análisis de casos, historias de vida, noticias, deberá ir comprendiendo y poniendo en práctica su derecho a expresar lo que piensa -esté o no de acuerdo con sus pares-, a

	escuchar, estar en silencio, respetar el turno de habla del otro y sus opiniones. La necesidad de establecer y cumplir las normas de convivencia en la institución escolar, y en el aula, deben hacerse sentir al estudiante a través del análisis de situaciones diversas, así éste comprenderá que las normas sirven para relacionarse y comunicarse mejor mientras que su incumplimiento generalmente conducen a discusión y desorden. Las normas de convivencia elaboradas y acordadas entre los estudiantes y el docente pueden no estar suficientemente claras, ser insuficientes o no haber contemplado alguna situación. En cualquiera de los casos, el docente deberá hacerle comprender al estudiante, a través del análisis y reflexión sobre lo sucedido, la necesidad de revisar y/o elaborar nuevas normas entre todos. Progresivamente el estudiante deberá ir ejercitándose en los distintos modos de participación en el ámbito escolar: elegir quién los represente, escribir una carta, redactar un petitorio, entre otros, respondiendo a situaciones reales e imaginarias. La docente trabajará con los estudiantes problemáticas que requieran de la elaboración de proyectos para paliar sus dificultades y ofrecer soluciones.
Valoración de las normas de convivencia en la escuela, y el reconocimiento de sus consecuencias al cumplirlas o desobedecerlas. Análisis grupal de las normas de convivencia acordadas, y elaboración de otras si fuese necesario para una mejor convivencia y la reparación de su incumplimiento. La participación requiere dialogar con el público, reconocer la incidencia de su discurso, usar la palabra escrita u oral, elegir delegados, redactar cartas, etc. ante diversas situaciones. Elaboración de proyectos de carácter colaborativo, comunitarios y solidario orientados a resolver necesidades grupales y comunitarias.	

	Importancia de las normas y señales de tránsito para circular en la vía pública, como peatón, pasajero o conductor, distinguiendo actitudes correctas de imprudentes.	Así los estudiantes una vez que han comprendido los problemas y reflexionado sobre ellos, comenzarán a tirar ideas para organizar proyectos. El análisis de situaciones concretas, en las que se vean el accionar prudente e incorrecto de proceder en la vía pública, conducirá al estudiante a su reconocimiento, a la toma de conciencia y puesta en práctica de actitudes que favorezcan su conciencia como ciudadano y a desarrollar su responsabilidad.

2 º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO CICLO

Desde el área, en el segundo ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de reflexión, análisis y construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen de modo conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Generar instancias de enseñanza en las que progresivamente el estudiante vaya afianzando y reconstruyendo una noción clara de ética, estimulando la reflexión crítica y la discusión argumentativa, en el marco de los derechos humanos universales.
- ✓ Promover permanentemente el diálogo como forma ideal para la resolución de conflictos, la construcción de propuestas innovadoras, la comunicación respetuosa, en torno a diversas situaciones concretas de enseñanza.
- ✓ Propiciar el reconocimiento de las identidades, desde una mirada socio-histórica hasta la actualidad, haciendo hincapié en el sujeto y los grupos, en el marco de sus relaciones en los diversos ámbitos.
- ✓ Promover el desarrollo de la participación en el aula, la escuela, el club, la familia, etc. como ciudadano, como sujeto de derecho con responsabilidades y deberes, instando a la construcción de actitudes cada vez más autónomas y solidarias.

- ✓ Inducir a la comprensión y al desarrollo paulatino de las nociones de libertad, paz, solidaridad, justicia, bien común, respeto, responsabilidad, compromiso frente a situaciones contrarias de violencia, injusticia, desigualdad, a partir del análisis de experiencias de la vida cotidiana.
- ✓ Instar a la reflexión respecto de saberes diversos pertenecientes a dimensiones sociales, éticas, políticas, interculturales, en diferentes áreas y temas transversales tales como: Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para la Salud, Educación Vial, entre otras.
- ✓ Propender al reconocimiento y afianzamiento de normas sociales, morales, jurídicas, de derechos y deberes, haciendo foco en los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, favoreciendo la comprensión y el reconocimiento de sí mismo en estos derechos.
- ✓ Propender al desarrollo del reconocimiento de las diferentes normas, y hacer hincapié en la Constitución Nacional, como norma máxima del país, su importancia e incidencia en la vida cotidiana.
- ✓ Generar instancias a través de diversas estrategias de enseñanza que tiendan al conocimiento de las nociones de Estado, democracia como forma de vida y de gobierno, ciudadanía y política.
- ✓ Desarrollar una actitud de análisis crítico frente a los mensajes provenientes de los distintos medios y tecnologías de la comunicación e información.
- ✓ Instar a la producción de textos –orales, escritos, audiovisuales, artísticos- en forma individual y colectiva, que propicien el respeto por la opinión ajena, la comprensión de las diferencias, la elaboración conjunta, el intercambio colaborativo, la necesidad de argumentos claros, y la resolución de problemáticas vinculadas a reflexión social, ética y política.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

4° GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
En relación con la reflexión ética	El sentido de los valores, a través de la reflexión y de su significado.	El estudiante deberá comprender y construir las nociones de justicia, solidaridad, libertad, responsabilidad , a partir de la reflexión de situaciones concretas o ficticias, reconociendo los diferentes puntos de vista.
	Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.	El estudiante deberá reconocer los deberes, derechos, valores y sentimientos en situaciones distintas de diversos ámbitos, y propondrá posibles soluciones.
	Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.	La puesta en práctica del diálogo argumentativo para la reflexión y el análisis de situaciones que presenten conflicto, será la estrategia que los estudiantes deberán utilizar.
	Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.	El estudiante deberá reconocer en situaciones concretas el ejercicio de la libertad y la voluntad , como notas propias del ser humano, que se hallan condicionadas por las circunstancias. Es decir, que las acciones del sujeto están condicionadas aunque él ejerza su elección libre.
	Formas de vida, costumbres, modelos, relaciones de poder, propuestos a través de los medios de comunicación e información.	El estudiante deberá analizar la información brindada por los medios de comunicación respecto de costumbres, formas de vida, estereotipos, manejos de poder, reconociendo en ellos valores, sentimientos, prejuicios .

	Opiniones y sentimientos frente a las problemáticas éticas abordadas.	La reflexión ética deberá ser puesta en práctica por el estudiante a través de producciones escritas y orales.
En relación a la construcción de las identidades	El conocimiento de sí mismo y de los otros a través de las diferentes formas de comunicación. La presencia de la valoración, en situaciones reales y ficticias. La incidencia de figuras reconocidas con historias de vida diferentes. La cultura, la forma de vida, los valores de algunos pueblos originarios. Formas inviables, dañinas de relacionarse entre los sujetos.	El lenguaje oral, escrito, artístico favorecen los diferentes modos de comunicarse y transmitir emociones, sentimientos, pensamientos, escuchando y respetando la opinión del otro. El estudiante irá incrementando estas actitudes y practicando los distintos lenguajes en un clima de libertad y confianza generado por la docente. El reconocimiento por parte del estudiante de que en historias de vida, cuentos, casos de la vida real, ficciones de televisión, entre otras, siempre se hallan presentes valores que responden a puntos de vista diferentes. La valoración, el respeto y el reconocimiento de conocidos sujetos, su identidad y formas de vida, en tanto han incidido en la construcción de otros proyectos de vidas sociales, éticos y ciudadanos. El estudiante deberá reconocer y valorar en los pueblos originarios, a través de historias de vida, leyendas, casos, la manera de vivir y la incidencia ética de su accionar, en sí mismos y en el legado que dejaron. El reconocimiento de violaciones, maltrato, discriminación, conducirán al estudiante a reflexionar sobre las causas de estas, tomar posición y fomentar actitudes contrarias que

	El reconocimiento de las diferentes formas de familia y la idea de género, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño.	partan de la indignación y el rechazo. La educación sexual integral, deberá trabajar con la idea de género. El estudiante irá progresivamente reconociendo, respetando y valorando las diferentes formas de familia, constituidas por sexo femenino y masculino, o donde los integrantes sean del mismo sexo. Así como familias formadas por parejas no convencionales, es decir, donde el padre y/o la madre se hallan con otra u otro que no es el progenitor biológico; o donde los abuelos o terceros ahora son su familia. Lo importante es que el docente deberá enseñar una concepción amplia de familia; aceptar, reconocer, respetar y valorar la familia a la que pertenezca cada estudiante. Sólo si el docente plantea la temática en un clima de libertad, respeto y confianza, el estudiante logrará los aprendizajes esperados en esta problemática.
	Valoración de los símbolos y las conmemoraciones, su historia, sentido y significado.	Comprensión y valoración por parte del estudiante de la importancia y el sentido de los símbolos, en tanto representan la historia de los ciudadanos y su lucha por el reconocimiento en los ámbitos escolares y sociales. Se sugiere vincular este aprendizaje con la preparación de la promesa a la bandera, atendiendo a resignificar el sentido de esta conmemoración.

En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación	Las normas, su importancia y cumplimiento en los diferentes ámbitos.	El estudiante deberá reconocer la necesidad de aplicar y cumplir las distintas normas , tanto en la institución educativa como en el aula, en su familia o en cualquier otro ámbito . Por ejemplo, respetar la cola para subir a un colectivo o para que lo atiendan en un autoservicio.
	Normas y señales de tránsito básicas.	El estudiante deberá poner en práctica las normas que como peatón debe cumplir , identificar las que le son propias a los diferentes vehículos y en particular, las normas de tránsito que le competen a los medios de transporte .
	Formas de participación en un sistema de gobierno democrático. Forma de gobierno departamental y representantes.	El estudiante deberá reconocer la constitución del gobierno departamental, a través del análisis de recortes periodísticos, ejemplos de la vida diaria, panfletos, los diferentes modos de participar en un gobierno democrático , es decir, donde elegimos a nuestros representantes y podemos expresarnos libremente. Por ejemplo, a través del voto, las manifestaciones, los debates en programas de radio o televisión.
	Prácticas que representen la democracia. Conocimiento de la participación a través de ONG.	Los estudiantes, con la orientación del docente, elaborarán y participarán de proyectos que requieran prácticas, ejercicios democráticos que favorezcan su protagonismo la toma de decisiones colectivas . Por ejemplo, un proyecto sobre cómo reordenar la basura en el grado.
	El accionar colaborativo de organizaciones creadas para tal fin.	El reconocimiento de las funciones que cumplen organizaciones tales como: mutuales, cooperativas, de fomento, por parte de los estudiantes,

	Los derechos de los niños y el no reconocimiento de los mismos.	servirán de ejemplo para la construcción de proyectos tendientes a desarrollar actividades solidarias para paliar ciertas necesidades. El análisis y la reflexión sobre situaciones diversas, en las que se reconocen y en las que se violan los derechos de los niños, debe ser una práctica constante de enseñanza por parte del docente, y una ejercitación y reconocimiento permanente por medio de los estudiantes. El uso de testimonios y casos recientes de vulnerabilidad de los derechos pueden servir como estrategias de enseñanza.

5° GRADO

EJE	CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
En relación con la reflexión ética	El sentido de los valores, a través de la reflexión y de significado.	El estudiante deberá comprender y construir las nociones de justicia, solidaridad, libertad, responsabilidad , a partir de la reflexión de situaciones concretas o ficticias, reconociendo los diferentes puntos de vista , en diversas situaciones.
	Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.	El estudiante deberá reconocer los deberes, derechos, valores y sentimientos en situaciones conflictivas y no conflictivas , en diversos ámbitos, y propondrá posibles soluciones.
	El diálogo argumentativo, su uso y valoración como herramienta básica en situaciones conflictivas.	La puesta en práctica del diálogo argumentativo para la reflexión y el análisis de situaciones que presenten conflicto, será la estrategia que los estudiantes deberán utilizar, con el objetivo de lograr acuerdos.
	La libertad y la voluntad como caracteres distintivos del ser humano; la toma de decisiones en los actos.	El estudiante deberá reconocer en situaciones concretas el ejercicio de la libertad y la voluntad, como notas propias del ser humano , que se hallan condicionadas por las circunstancias. Es decir, que las acciones del sujeto están condicionadas aunque él ejerza su elección libre. Se sugiere utilizar dilemas distinguiendo entre razones o causas, circunstancias y consecuencias de los hechos, haciendo tomar consciencia a los estudiantes de la necesidad de prever y hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones .

	Formas de vida, costumbres, modelos, relaciones de poder, propuestos a través de los medios de comunicación e información. Opiniones y sentimientos frente a las problemáticas éticas abordadas.	El estudiante deberá analizar la información brindada por los medios de comunicación respecto de costumbres, formas de vida, estereotipos, manejos de poder, reconociendo en ellos valores, sentimientos, prejuicios. La reflexión ética deberá ser puesta en práctica por el estudiante a través de producciones escritas y orales u otros medios de expresión.
En relación a la construcción de las identidades	El conocimiento de sí mismo y de los otros a través de las diferentes formas de comunicación. La presencia de la valoración, en situaciones reales y ficticias. La incidencia de figuras reconocidas con historias de vida diferentes. La cultura, la forma de vida, los valores de algunos pueblos originarios.	El lenguaje oral, escrito, artístico favorecen los diferentes modos de comunicarse y transmitir emociones, sentimientos, pensamientos, escuchando y respetando la opinión del otro. El estudiante irá incrementando estas actitudes y practicando los distintos lenguajes en un clima de libertad y confianza generado por la docente. El reconocimiento por parte del estudiante a través de historias de vida, cuentos, casos de la vida real, ficciones de televisión, entre otras, donde siempre se hallan presentes valores que responden a puntos de vista diferentes. La valoración, el respeto y el reconocimiento de conocidos sujetos, su identidad y formas de vida, en tanto han incidido en la construcción de otros proyectos de vidas sociales, éticos y ciudadanos. El estudiante deberá reconocer y valorar los pueblos originarios, a través de historias de vida, leyendas, casos, su manera de vivir y la

	Formas inviables de relacionarse entre los sujetos. El reconocimiento de las diferentes formas de familia y la idea de género, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño.	incidencia ética de su accionar, para sí mismos y en el legado que dejaron. El reconocimiento de violaciones, maltrato, discriminación, conducirán al estudiante a reflexionar sobre las causas de estas y fomentar actitudes contrarias. La educación sexual integral, deberá trabajar con la idea de género. El estudiante irá progresivamente reconociendo, respetando y valorando las diferentes formas de familia, constituidas por sexo femenino y masculino, o donde los integrantes sean del mismo sexo. Así como familias formadas por parejas no convencionales, es decir, donde el padre y/o la madre se hallan con otra u otro que no es el progenitor biológico; o donde los abuelos o terceros ahora son su familia. Lo importante es que el docente deberá enseñar una concepción amplia de familia; aceptar, reconocer, respetar y valorar la familia a la que pertenezca cada estudiante. Sólo si el docente plantea la temática en un clima de libertad, respeto y confianza, el estudiante logrará los aprendizajes esperados en esta problemática.
En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación	Valoración de los símbolos y las conmemoraciones, su historia, sentido y significado.	Comprensión y valoración por parte del estudiante de la importancia y el sentido de los símbolos, en tanto representan la historia de los ciudadanos y su lucha por el reconocimiento en los ámbitos escolares y sociales.

	Las normas, diversos tipos de normas –morales, sociales, jurídicas-, su importancia y cumplimiento en los diferentes ámbitos.	El estudiante deberá reconocer la necesidad de aplicar y cumplir las distintas normas, tanto en la institución educativa como en el aula, en su familia o en cualquier otro ámbito. Por ejemplo, respetar la cola para subir a un colectivo o para que lo atiendan en un autoservicio.
	Normas y señales de tránsito básicas.	El estudiante deberá poner en práctica las normas que como peatón debe cumplir, identificar las que le son propias a los diferentes vehículos y en particular, las normas de tránsito que le competen a los medios de transporte.
	Formas de participación en un sistema de gobierno democrático. Forma de gobierno provincial y representantes.	El estudiante deberá reconocer la constitución del gobierno provincial, a través del análisis de recortes periodísticos, ejemplos de la vida diaria, panfletos, los diferentes modos de participar en un gobierno democrático, es decir, donde elegimos a nuestros representantes y podemos expresarnos libremente. Por ejemplo, a través del voto, las manifestaciones, los debates en programas de radio o televisión.
	Prácticas que representen la democracia.	Los estudiantes, con la orientación del docente, elaborarán y participarán de proyectos que requieran prácticas, ejercicios democráticos que favorezcan su protagonismo la toma de decisiones colectivas. Por ejemplo, un proyecto sobre cómo reordenar la basura en el grado.
	El accionar colaborativo de organizaciones creadas para tal fin.	El reconocimiento de las funciones que cumplen organizaciones tales como: mutuales, cooperativas, de fomento, por parte de los estudiantes, servirán

	Los derechos de los niños y el no reconocimiento de los mismos. El reconocimiento de sí mismo y del otro como sujeto de derecho, como ciudadano capaz de defender sus derechos, conocer y poner práctica los mecanismos de exigibilidad de los mismos	de ejemplo para la construcción de proyectos tendientes a desarrollar actividades solidarias para paliar ciertas necesidades. El análisis y la reflexión sobre situaciones diversas, en las que se reconocen y en las que se violan los derechos de los niños, debe ser una práctica constante de enseñanza por parte del docente, y una ejercitación y reconocimiento permanente por medio de los estudiantes. El uso de testimonios y casos recientes de vulnerabilidad de los derechos pueden servir como estrategias de enseñanza. El estudiante deberá reconocer que los derechos le pertenecen por tener la condición de ser humano, por tanto debe defenderlos. El docente debe orientar al estudiante en el reconocimiento y la puesta en práctica de los mecanismos de exigibilidad ciudadana de los derechos: hacerse escuchar, denunciar, dar a conocer a través de diferentes medios audiovisuales, etc.

6º AÑO

EJE	CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
En relación con la reflexión ética	El sentido de los valores, a través de la reflexión y su significado. La reflexión y el diálogo argumentativo como herramientas conceptuales básicas.	El estudiante deberá comprender y construir las nociones de justicia, solidaridad, libertad, responsabilidad , a partir de la reflexión sobre situaciones concretas o ficticias, reconociendo los diferentes puntos de vista , en diversas situaciones, y elaborando argumentos válidos.
	Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.	El estudiante deberá reconocer los deberes, derechos, valores y sentimientos en situaciones conflictivas y no conflictivas , en diversos ámbitos, y propondrá posibles soluciones.
	El diálogo argumentativo, su uso y valoración como herramienta básica en situaciones conflictivas.	La puesta en práctica del diálogo argumentativo para la reflexión y el análisis de situaciones que presenten conflicto, será la estrategia que los estudiantes deberán utilizar, con el objetivo de lograr acuerdos.
	La libertad y la voluntad como caracteres distintivos del ser humano; la toma de decisiones en los actos.	El estudiante deberá reconocer en situaciones concretas el ejercicio de la libertad y la voluntad , como notas propias del ser humano, que se hallan condicionadas por las circunstancias. Es decir, que las acciones del sujeto están condicionadas aunque él ejerza su elección libre . Se sugiere utilizar dilemas distinguiendo entre razones o causas, circunstancias y consecuencias de los hechos, haciendo tomar consciencia a los estudiantes de la necesidad de prever y hacerse cargo de las consecuencias de sus acciones, de sus decisiones.

	Formas de vida, costumbres, modelos, relaciones de poder, propuestos a través de los medios de comunicación e información. Opiniones y sentimientos frente a las problemáticas éticas abordadas. El conocimiento de sí mismo y de los otros a través de las diferentes formas de comunicación.	El estudiante deberá analizar la información brindada por los medios de comunicación –internet, videojuegos, publicidades, series de televisión-, respecto de costumbres, formas de vida, estereotipos, manejos de poder, reconociendo en ellos valores, sentimientos, prejuicios. La reflexión ética deberá ser puesta en práctica por el estudiante a través de producciones escritas, orales u otros medios de expresión. Se deberá incentivar el planteo de preguntas, la exposición de razones, de argumentos, la elaboración de guiones. El lenguaje oral, escrito, artístico favorecen los diferentes modos de comunicarse y transmitir emociones, sentimientos, pensamientos, escuchando y respetando la opinión del otro. El estudiante irá incrementando estas actitudes y practicando los distintos lenguajes en un clima de libertad y confianza generado por la docente. Se deberá reconocer que el modo de sentir, de percibir la realidad se modifica de acuerdo a las situaciones analizadas.
En relación a la construcción de las identidades	La presencia de la valoración, en situaciones reales y ficticias.	El reconocimiento por parte del estudiante a través de historias de vida, cuentos, casos de la vida real, ficciones de televisión, cartas, blogs, fotolog, entre otras, donde siempre se hallan presentes valores que responden a puntos de vista diferentes.

	La incidencia de figuras reconocidas con historias de vida diferentes. La cultura, la forma de vida, los valores de algunos pueblos originarios. Formas mal sanas, dañinas, inviables de relacionarse entre los sujetos. El reconocimiento de la idea de género, de la necesidad de una educación sexual integral, del cuidado de sí mismo y del otro, de la no discriminación, del sentido del amor sea cual sea el tipo de relación que se cultive.	La valoración, el respeto y el reconocimiento de conocidos sujetos, su identidad y formas de vida, en tanto han incidido en la construcción de proyectos de vidas sociales, éticos y ciudadanos. Se sugiere el uso de entrevistas a personas de renombre o que hayan sido conocedores de situaciones especiales. El estudiante deberá reconocer y valorar los pueblos originarios, sus concepciones de mundo, valores, pensamientos, modo y razones de vivir de cierta manera, a través de historias de vida, leyendas, casos, y la incidencia ética de su accionar, para sí mismos y en el legado que dejaron. El reconocimiento de violaciones, maltrato, discriminación, conducirán al estudiante a reflexionar sobre las causas de estas y fomentar actitudes contrarias. La educación sexual integral, deberá trabajar con la idea de género. El estudiante irá progresivamente reconociendo, respetando y valorando las diferentes formas de familia, constituidas por sexo femenino y masculino, o donde los integrantes sean del mismo sexo. Así como familias formadas por parejas no convencionales, es decir, donde el padre y/o la madre se hallan con otra u otro que no es el progenitor biológico; o donde los abuelos o terceros ahora son su familia. Se debe comprender el amor como sentimiento necesario que debe estar presente en cualquier tipo de relación, -amor fraternal, maternal, de pareja- entre otros. Además, es

	Los modelos corporales propuestos en los distintos medios de comunicación, y el cuerpo como una de las dimensiones propias del ser humano. La dignidad del ser humano entendida como la defensa de los derechos, la necesidad de una vida materialmente digna y socialmente libre Valoración de los símbolos y las conmemoraciones, su historia, sentido y significado.	importante que el docente enseñe a una concepción amplia de familia; y se acepte, reconozca, respete y valore la familia a la que pertenezca cada estudiante. Sólo si el docente plantea la temática en un clima de libertad, respeto, amor y confianza, el estudiante logrará los aprendizajes esperados en esta problemática. El estudiante, con la orientación del docente, deberá reflexionar acerca de los modelos de cuerpo que se priorizan en las revistas, publicidades, programas de televisión; y establecer comparaciones con la valoración del propio cuerpo, el cuidado del mismo, y su reconocimiento como parte de la propia identidad. La lucha por lograr niveles dignos de vida, desde lo material y social por parte del ser humano, el reconocimiento y la creación de condiciones de trabajo por parte del Estado, favorecerán el verdadero sentido de la dignidad del sujeto. El estudiante deberá tomar conciencia de las diversas situaciones y los modos de vida, y de lucha por parte de los individuos, tanto como las acciones generadas para paliar desigualdades por parte del gobierno de turno. Comprensión y valoración por parte del estudiante de la importancia y el sentido de los símbolos, en tanto representan la historia de los ciudadanos y su lucha por el reconocimiento en los ámbitos escolares y sociales. Se sugiere contribuir a la creación de símbolos que represente a los estudiantes, para

		favorecer su comprensión y su identidad.
En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación	Las normas, diversos tipos de normas –morales, sociales, jurídicas-, su importancia y cumplimiento en los diferentes ámbitos. Necesidad de las normas, diferencia entre autoridad, -aplicando la norma-, y autoritarismo, -abusando de la norma-.	El estudiante deberá reconocer la necesidad de aplicar y cumplir las distintas normas, tanto en la institución educativa como en el aula, en su familia o en cualquier otro ámbito . Por ejemplo, respetar la cola para subir a un colectivo o para que lo atiendan en un autoservicio. Se sugiere analizar diferentes casos donde se vea el uso de las normas y su abuso, para que el estudiante comprenda la diferencia entre autoridad y autoritarismo.
	Normas y señales de tránsito básicas.	El estudiante deberá poner en práctica las normas que como peatón debe cumplir, identificar las que le son propias a los diferentes vehículos y en particular, las normas de tránsito que le competen a los medios de transporte . Además, deberá reconocer señales de tránsito requeridas para el cuidado de los sujetos y del medio ambiente , a través del análisis de situaciones problemáticas.
	Formas de participación en un sistema de gobierno democrático. Forma de gobierno nacional y representantes. Forma de gobierno de nuestro país.	El estudiante deberá reconocer la forma de gobierno representativa, republicana y federal, a través del análisis de prácticas sociales, ejemplos de la vida diaria, panfletos, los diferentes modos de participar en un gobierno democrático , es decir, donde elegimos a nuestros representantes y podemos expresarnos libremente. Por ejemplo, a través del voto, las manifestaciones, los debates en programas de radio o televisión, el rol de los sindicatos.

	La ciudadanía ejercida en un gobierno democrático, republicano, representativo y federal. Prácticas que representen la democracia. El accionar colaborativo de organizaciones creadas para tal fin.	El estudiante deberá reconocer, valorar y comprender que el ejercicio de la ciudadanía libre y responsable, donde se puede hablar y participar sin ser censurados, solo se logra bajo un gobierno democrático. La democracia como base de la forma de gobierno de nuestro país tiene ciertas notas: es representativa –elegimos a quienes nos van a gobernar a través del voto-, es republicana –poseemos tres órganos o poderes que nos gobiernan: legislativo, ejecutivo y judicial- y es federal –el país se halla dividido en un gobierno central y gobiernos provinciales-. A través de casos, ejemplos concretos, análisis de situaciones, de recortes periodísticos, los estudiantes deberán comprender y valorar el sentido y significado de estas ideas, poniendo en práctica las mismas donde ellos se desenvuelven. Los estudiantes, con la orientación del docente, elaborarán y participarán de proyectos que requieran prácticas, ejercicios democráticos que favorezcan su protagonismo en la toma de decisiones colectivas y logren consenso. Por ejemplo, un proyecto sobre cómo reordenar la basura en el grado. El reconocimiento de las funciones que cumplen organizaciones colaborativas tales como: mutuales, cooperativas, de fomento, principalmente de Latinoamérica, por parte de los estudiantes, servirán de ejemplo para la construcción de proyectos tendientes a desarrollar actividades solidarias para paliar ciertas necesidades.

	Los derechos de los niños y el no reconocimiento de los mismos. El reconocimiento de sí mismo y del otro como sujeto de derecho, como ciudadano capaz de defender sus derechos, conocer y poner práctica los mecanismos de exigibilidad de los mismos Vulnerabilidad de derechos a través de casos contextualizados de la historia reciente y de la actualidad. Crímenes de lesa humanidad, y casos semejantes. Reconocimiento de derechos y garantías a través de la norma máxima de nuestro país: la Constitución Nacional.	El análisis y la reflexión sobre situaciones diversas, en las que se reconocen y en las que se violan los derechos de los niños, debe ser una práctica constante de enseñanza por parte del docente, y una ejercitación y reconocimiento permanente por medio de los estudiantes. El uso de testimonios y casos recientes de vulnerabilidad de los derechos pueden servir como estrategias de enseñanza. El estudiante deberá reconocer que los derechos le pertenecen por tener la condición de ser humano, por tanto debe defenderlos. El docente debe orientar al estudiante en el reconocimiento y la puesta en práctica de los mecanismos de exigibilidad ciudadana de los derechos: hacerse escuchar, denunciar, dar a conocer a través de diferentes medios audiovisuales, etc. Conocimiento de la historia de nuestro país y de países que hayan sufrido situaciones semejantes, donde se hayan violado los derechos de los sujetos como seres humanos y como ciudadanos, por parte de los estudiantes, con un sentido crítico y a través de fuentes orales, escritas, visuales, siempre respetando y salvaguardando la sensibilidad del estudiante. El docente deberá inducir al estudiante a poner en ejercicio, prácticas y derechos garantizados por la Constitución Nacional. El estudiante deberá reconocer los mismos y analizar críticamente aquellos casos o

	Producción de discursos que supongan reflexión, análisis, debate, desde una perspectiva ética y ciudadana.	situaciones donde estos se vean vulnerados. El estudiante deberá elaborar a través de textos escritos, orales, gráficos, dibujos, maquetas, dramatizaciones, es decir, diferentes producciones discursivas, sus reflexiones y conclusiones, en forma individual y/o grupal, en las que se manifieste su o sus puntos de vista de las diferentes problemáticas éticas, sociales y ciudadanas abordadas.

A MODO DE SÍNTESIS
CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

PRIMER CICLO

Eje: en relación con la reflexión ética.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Reconocimiento de situaciones conflictivas en los diferentes ámbitos.	Reconocimiento de situaciones conflictivas y no conflictivas en los diferentes ámbitos.	Análisis, comprensión y reflexión de situaciones conflictivas escolares y extraescolares extraídas de diversas fuentes.
Reflexión de situaciones sociales diversas, y particularmente en las que hallan conflictos.	Reflexión de situaciones sociales diversas, y particularmente en las que hallan conflictos, reconociendo situaciones conflictivas y no conflictivas.	El diálogo, la argumentación y los acuerdos como herramientas necesarias para solucionar conflictos, como mecanismos de comunicación y para la construcción de acuerdos respetando los diferentes puntos de vista.
Análisis de las situaciones de acuerdo a la posición adoptada. Dilemas morales. Reconocimiento de las posibles formas de solución.	Análisis de las situaciones de acuerdo a la posición adoptada. Dilemas morales. Reconocimiento de las posibles formas de solución.	Análisis de las situaciones de acuerdo a la posición adoptada. Dilemas morales. Reconocimiento de posibles alternativas de soluciones.
Puesta en práctica del diálogo y la valoración para el logro de acuerdos intersubjetivos.	Puesta en práctica del diálogo y la valoración para el logro de acuerdos intersubjetivos.	Puesta en práctica del diálogo y la valoración para el logro de acuerdos intersubjetivos en los distintos ámbitos.
Reconocimiento de situaciones en las que se manifiesten acciones – valores- diversos.	Reconocimiento de situaciones en las que se manifiesten acciones –valores- diversos.	Los valores igualdad libertad, justicia, paz, solidaridad, amistad, familia, presentes en casos concretos, así como sus contrarios.
Análisis y reflexión de mensajes a partir de cuentos, videos, programas de dibujos animados.	Análisis y reflexión de mensajes a partir de cuentos, videos, programas de dibujos animados.	Análisis y reflexión de los diferentes mensajes ofrecidos por los medios de comunicación.

Eje: en relación a la construcción de las identidades.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Elaboración y reconocimiento de situaciones en las que el estudiante se exprese con libertad y confianza, propendiendo al conocimiento de sí mismo y de sus pares.	Elaboración y reconocimiento de situaciones en las que el estudiante se exprese con libertad y confianza, propendiendo al conocimiento y al respeto de sí mismo y de sus pares.	Valoración y respeto por sí mismo y por el otro como igual y como diferente, expresándose con libertad y confianza.
Respeto por sí mismo y por los otros a través del reconocimiento de lo semejante y lo disímil en diversas situaciones.	Respeto por sí mismo y por los otros a través del reconocimiento de lo semejante y lo disímil en situaciones y especialmente en el sujeto.	Reconocimiento de sí mismo y del otro a partir de la comunicación de las emociones, los sentimientos, las ideas, las valoraciones.
Reconocimiento de situaciones conflictivas, tales como maltrato, violencia, discriminación, abuso en diferentes ámbitos.	Reconocimiento de situaciones conflictivas, tales como maltrato, violencia, discriminación, abuso en diferentes ámbitos, especialmente en la familia y en la escuela.	Reconocimiento de situaciones conflictivas donde se manifieste maltrato, violencia, discriminación, abuso en distintos ámbitos, la familia, la escuela, el aula, el club, etc.
Los valores y su puesta en práctica en diferentes situaciones áulicas, familiares y sociales.	Los valores y su puesta en práctica en diferentes situaciones áulicas, familiares y sociales.	Valoración y respeto por las distintas formas de vida, creencias, costumbres de acuerdo al contexto socio cultural, regional y comunitario.
Los valores en cuentos, historietas, programas de televisión, etc.	Los valores en cuentos, historietas, programas de televisión, etc.	Los valores en cuentos, relatos de biografías, narraciones, etc.

Eje: en relación con la ciudadanía, los derechos y la participación.

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
La relación entre los valores y las normas en situaciones concretas.	La relación entre los valores y las normas en situaciones concretas.	Análisis grupal de las normas de convivencia acordadas, y elaboración de otras si fuese necesario para una mejor convivencia y la reparación de su incumplimiento.
Reflexión y análisis sobre diferentes normas en la familia, la escuela y el aula.	Reflexión y análisis sobre diferentes normas en la familia, la escuela y el aula.	Valoración de las normas de convivencia en la escuela, y el reconocimiento de sus consecuencias al cumplirlas o desobedecerlas.
Puesta en práctica de diferentes tipos de normas.	Puesta en práctica de diferentes tipos de normas.	Valoración de las normas de convivencia en la escuela, y el reconocimiento de sus consecuencias al cumplirlas o desobedecerlas.
Deberes y derechos de los sujetos, especialmente los niños; normativa que los ampara.	Deberes y derechos de los sujetos, especialmente los niños; normativa que los ampara.	Declaración de los Derechos del Niño como normativa que ampara los derechos y deberes de los sujetos en tanto futuros ciudadanos.
El reconocimiento, la aplicación y el respeto de normas en la escuela, en el aula y por los símbolos que nos identifican.	El reconocimiento, la aplicación y el respeto de normas en la escuela, en el aula y por los símbolos que nos identifican.	El reconocimiento, la aplicación y el respeto de normas en la sociedad, la familia, la escuela y el aula; y valoración por los símbolos que nos identifican.
Valoración y sentido de las conmemoraciones relacionadas con las instituciones escolares y comunitarias.	Valoración y sentido de las conmemoraciones relacionadas con las instituciones escolares y comunitarias.	Valoración de conmemoraciones relacionadas con las instituciones escolares y comunitarias.
Reconocimiento de las normas y señales de tránsito básicas como peatón y usuario de medios de transporte.	Reconocimiento de las normas y señales de tránsito básicas como peatón y usuario de medios de transporte.	Importancia de las normas y señales de tránsito para circular en la vía pública, como peatón, pasajero o conductor, distinguiendo actitudes correctas de imprudentes.

Modos de participación: escucha atenta, expresión gráfica, expresión oral, etc. frente a diversas situaciones.	Modos de participación: escucha atenta, expresión gráfica, expresión oral, etc. frente a diversas situaciones.	Diversos modos de participación: dialogar con el público, reconocer la incidencia de su discurso, usar la palabra escrita u oral, elegir delegados, redactar cartas, etc. ante diversas situaciones.
Acuerdos grupales para organizar algunas acciones concretas en el aula.	Acuerdos grupales para organizar algunas acciones concretas en el aula.	Elaboración de proyectos de carácter colaborativo y solidario orientados a resolver necesidades grupales y comunitarias.
Derecho a la expresión, a ser escuchado, como mecanismo de participación ciudadana.	Derecho a la expresión, a ser escuchado, como mecanismo de participación ciudadana.	Derecho a la expresión y a ser escuchado, como formas de participación ciudadana.

SEGUNDO CICLO

Eje: en relación con la reflexión ética.

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
El sentido de los valores, a través de la reflexión y de su significado en situaciones concretas.	El sentido de los valores, a través de la reflexión y de significado en situaciones concretas, familiares y escolares principalmente.	El sentido de los valores, a través de la reflexión y su significado. La reflexión y el diálogo argumentativo como herramientas conceptuales básicas.
Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.	Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.	Deberes, derechos, valores, sentimientos en situaciones escolares y extraescolares.
El diálogo argumentativo como herramienta para la reflexión y análisis de los deberes, derechos, valores, sentimientos en diversas situaciones	El diálogo argumentativo, su uso y valoración como herramienta básica en diversas situaciones, fundamentalmente en aquellas que son conflictivas.	El diálogo argumentativo, su uso y valoración como herramienta básica en situaciones conflictivas y que no lo son, en diversos ámbitos.
El ejercicio de la libertad y la voluntad en tanto constituyen dimensiones propias del ser humano y guían su accionar.	La libertad y la voluntad como caracteres distintivos del ser humano; la toma de decisiones en los actos.	La libertad y la voluntad como caracteres distintivos del ser humano, los condicionantes del sujeto y la toma de decisiones en los actos.
Formas de vida, costumbres, modelos, relaciones de poder, propuestos a través de los medios de comunicación e información.	Formas de vida, costumbres, modelos, relaciones de poder, propuestos a través de los medios de comunicación e información.	Formas de vida, costumbres, modelos, relaciones de poder, propuestos a través de los medios de comunicación e información, valores, sentimientos y posiciones puestos en juego.
Opiniones y sentimientos frente a las problemáticas éticas abordadas.	Opiniones y sentimientos frente a las problemáticas éticas y sociales abordadas.	Opiniones y sentimientos frente a las problemáticas éticas abordadas.

Eje: en relación a la construcción de las identidades.

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
El conocimiento de sí mismo y de los otros a través de las diferentes formas de comunicación.	El conocimiento de sí mismo y de los otros a través de las diferentes formas de comunicación.	El conocimiento de sí mismo y de los otros a través de las diferentes formas de comunicación. Valoración de las diferentes formas de expresión y comunicación.
La presencia de la valoración, en situaciones reales y ficticias.	La presencia de la valoración, en situaciones reales y ficticias. Valoración y reconocimiento de las diferentes formas de vida.	La presencia de la valoración, en situaciones reales y ficticias. Valoración y reconocimiento de las diferentes formas de vida y distintos puntos de vista.
La incidencia y valoración de figuras reconocidas con historias de vida diferentes.	La incidencia de figuras reconocidas con historias de vida diferentes. Proyectos de vida.	La incidencia de figuras reconocidas con historias de vida diferentes. Valoración de diversos proyectos de vida.
La cultura, la forma de vida, los valores de algunos pueblos originarios.	La cultura, la forma de vida, los valores de algunos pueblos originarios. Su legado e incidencia.	La cultura, la forma de vida, los valores de algunos pueblos originarios. Su legado e incidencia.
Formas inviables de relacionarse entre los sujetos.	Formas inviables de relacionarse entre los sujetos, diferentes formas de maltrato.	Formas inviables de relacionarse entre los sujetos, diferentes formas de maltrato.
El reconocimiento de las diferentes formas de familia y la idea de género, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño. ESI.	El reconocimiento de las diferentes formas de familia y la idea de género, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño. ESI.	El reconocimiento de la idea de género, de la necesidad de una educación sexual integral, del cuidado de sí mismo y del otro, de la no discriminación, del sentido del amor sea cual sea el tipo de relación que se cultive.
El ser humano y el reconocimiento de sus derechos en situaciones concretas.	Las necesidades básicas del sujeto como reconocimiento de sus derechos.	La dignidad del ser humano entendida como la defensa de los derechos, la necesidad de una vida materialmente digna y socialmente libre

	Valoración de las distintas dimensiones del sujeto: moral, social, corporal.	Los modelos corporales propuestos en los distintos medios de comunicación, y el cuerpo como una de las dimensiones propias del ser humano.

Eje: en relación con la ciudadanía, los derechos y la participación.

Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Valoración de los símbolos y las conmemoraciones, su historia, sentido y significado.	Valoración de los símbolos y las conmemoraciones, su historia, sentido y significado.	Reconocimiento y valoración de los símbolos, del sentido y significado de las conmemoraciones.
Las normas, su importancia y cumplimiento en los diferentes ámbitos.	Las normas, diversos tipos de normas –morales, sociales, jurídicas-, su importancia y cumplimiento en los diferentes ámbitos.	Las normas, diversos tipos de normas –morales, sociales, jurídicas-, su importancia y cumplimiento en los diferentes ámbitos. Necesidad de las normas, diferencia entre autoridad, -aplicando la norma-, y autoritarismo, -abusando de la norma-.
Normas y señales de tránsito básicas.	Reconocimiento de las normas y señales de tránsito básicas.	Reconocimiento de normas y señales de tránsito básicas. Puesta en práctica de lo que le corresponde al sujeto como ciudadano que ejerce normas.
Formas de participación en un sistema de gobierno democrático. Representantes departamentales.	Formas de participación en un sistema de gobierno democrático. Representantes provinciales.	Formas de participación en un sistema de gobierno democrático. Representantes nacionales y forma de gobierno de nuestro país.
Prácticas que representen la democracia. Las ONG.	Prácticas que representen la democracia. El voto.	Prácticas que representen la democracia. El voto y los sindicatos. La ciudadanía ejercida en un gobierno democrático, republicano, representativo y federal. Poder legislativo, ejecutivo y judicial.

El accionar colaborativo de organizaciones creadas para tal fin.	El accionar colaborativo de organizaciones creadas para tal fin.	El accionar colaborativo de organizaciones creadas para tal fin.
Los derechos de los niños y el no reconocimiento de los mismos.	Los derechos de los niños y el no reconocimiento de los mismos.	Los derechos de los niños y el no reconocimiento de los mismos.
Modos de defender los derechos a través del reconocimiento de los mismos en situaciones concretas.	El reconocimiento de sí mismo y del otro como sujeto de derecho, como ciudadano capaz de defender sus derechos, conocer y poner práctica los mecanismos de exigibilidad de los mismos.	El reconocimiento de sí mismo y del otro como sujeto de derecho, como ciudadano capaz de defender sus derechos, conocer y poner práctica los mecanismos de exigibilidad de los mismos.
Reconocimiento de situaciones en las que se violan los derechos.	Comparación de situaciones en las que se reconocen los derechos con las que se vulneran.	Vulnerabilidad de derechos a través de casos contextualizados de la historia reciente y de la actualidad. Crímenes de lesa humanidad, y casos semejantes.
Práctica y uso de las normas.	Práctica y uso de las normas en los distintos ámbitos.	Reconocimiento de derechos y garantías a través de la norma máxima de nuestro país: la Constitución Nacional.
Elaboración de textos sencillos desde una perspectiva ética y ciudadana.	Elaboración de textos y otras producciones desde una perspectiva ética y ciudadana.	Producción de discursos que supongan reflexión, análisis, debate, desde una perspectiva ética y ciudadana.

8.6.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

La enseñanza del área Formación Ética y Ciudadana puede orientarse en dos direcciones, por un lado, la enseñanza en el ámbito propio, específico del área, es decir los contenidos de Formación Ética y Ciudadana en función de los aprendizajes esperados de los alumnos desde el área; y por otra parte, hay contenidos que admiten un tratamiento transversal, como la ESI, por tanto el área puede ofrecer una propuesta, o enseñarlos desde ciertas perspectivas, y también pueden enseñarse en relación con proyectos inter-áreas, interdisciplinarios, institucionales y/o comunitarios.

Cabe aclarar que las opciones presentadas no son excluyentes, sino que la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana puede orientarse en ambos sentidos; incluso es lo que normalmente sugerimos, de tal manera que se profundicen los contenidos tanto como la reflexión y el análisis de los mismos desde diversas perspectivas, y también la puesta en práctica de ellos.

La orientación de la enseñanza debe tender hacia un aprendizaje significativo, este supone enseñar en un clima ameno, de confianza, favoreciendo la libertad de expresión, generando **la participación activa, induciendo al análisis, a la reflexión, utilizando el diálogo argumentativo** que el estudiante irá aprendiendo, valorando y ejercitando progresivamente. Si bien estas orientaciones pueden aplicarse en cualquier área de enseñanza, en Formación Ética y Ciudadana, se deben poner en práctica en tanto son específicas del área.

Los contenidos de Formación Ética y Ciudadana sólo pueden ser apropiados por los estudiantes con sentido reflexivo, crítico y responsable sólo si se enseñan bajo las condiciones antes mencionadas.

Se debe partir del reconocimiento previo de los saberes que poseen los alumnos, estos traen desde sus vivencias el conocimiento respecto a: diferentes modos de vida, el sentido de lo que les pertenece, de lo que deben hacer, de cómo deben comportarse, de lo que sucede a nivel socio-político, entre otros saberes. Partir de los conocimientos previos permitirá profundizar en ellos sea para resignificarlos, reelaborarlos, construirlos y/o modificarlos, no obstante, sea cual sea la opción que haya que desarrollar curricularmente en el aula, deberán **confrontarse con situaciones de la cotidianidad, de la realidad**.

Se deberá, tener en cuenta las diferencias de etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares que cada grupo de niños posea y desarrolle en su crecimiento, y también se deberán reconocer las experiencias y vivencias respecto de la sexualidad que los sujetos manifiesten de maneras diferentes.

Admitir esta pluralidad supone una responsabilidad para los educadores. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberán ser tenidas en cuenta, y en el marco de los criterios curriculares propuestos, se deberán realizar las contextualizaciones necesarias, en términos de pensar, rediseñar, preguntar, crear intervenciones adecuadas a cada particularidad, trabajando en pos del consenso y la inclusión activa de las familias y la comunidad.

Esta área, para lograr la significatividad de los contenidos que aborda desde las perspectivas planteadas, debe utilizar entre otras, las siguientes estrategias de enseñanza: casos de la vida real, situaciones que presenten conflictos en ámbitos, escolares y socio-culturales, económicos, políticos con distintos puntos de vista, historias de vida, cuentos, mitos, leyendas, dilemas morales, programas de televisión, publicidades. El análisis y la reflexión con estos recursos didáctico, se sugiere que se

realice primero a través del diálogo dirigido por la docente en grupo total, escuchando la opinión de cada uno de los estudiantes, propiciando la participación, y la escucha de los mismos, esperando entre sí el turno para hablar y expresarse, siempre con fundamento, y luego en grupos más pequeños con consignas claramente establecidas por la docente orientando la discusión y la reflexión.

Se sugiere, en casos donde haya diferentes puntos de vista y fuese necesario llegar a tomar decisiones, ir desarrollando paulatinamente la toma de conciencia, de lograr acuerdos generales en conjunto y no mayoritarios.

“Habermas afirma que la validez del juicio se obtiene del consenso construido mediante la comunicación de argumentos racionales. De este modo descarta la posibilidad de aceptar como legítimos aquellos consensos limitados. Y propone lo que él llama consenso dialógico-argumentativo, que tiene características especiales que deben ser respetadas para asegurar la validez del acuerdo alcanzado:

- ✓ *En la discusión cada uno de los participantes deberá exponer sus argumentos, responder a las críticas, argumentar en función de los intereses propios o del grupo.*
- ✓ *Cada participante, por el solo hecho de entrar en la discusión, reconoce a los otros hablantes competentes como sujetos de derecho.*
- ✓ *Los participantes en la discusión deberán renunciar al uso de la fuerza, la amenaza, la manipulación ideológica, el engaño, etc. para defender racionalmente sus argumentos.*
- ✓ *Un consenso será legítimo y fundamentará una norma moral legítima, cuando se respetan todas las normas de procedimiento.”¹²⁴*

Si bien la propuesta habermasiana puede parecer utópica, si vamos desarrollando, formando los hábitos y las competencias necesarias en los estudiantes desde el primer ciclo, es factible que en el segundo ciclo, siempre con la guía del docente, en un clima de confianza, donde se priorice la libre expresión con argumentos claros y el diálogo permanente, se logren experiencias que contemplen estas ideas.

8.6.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación educativa es un proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas y de sus resultados, en un contexto que la condiciona. Forma parte intrínseca de la situación de enseñanza y de aprendizaje, y su función es proporcionar, hacer ver, la comprensión por parte de los estudiantes de los saberes trabajados en dicho proceso. Es decir, que desde esta perspectiva, la evaluación supone no sólo logros sino atender a los avances que se van produciendo en relación con las metas sucesivas, e ir analizando si los procedimientos son los adecuados para conseguir lo deseado; y caso contrario rever lo previamente propuesto –autoevaluación-. Esto implica concebir la evaluación como un proceso dinámico, permanente y que posibilita su retroalimentación casi simultáneamente con el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

¹²⁴ DI SANZA, S., FERNÁNDEZ, J. y LA PORTA, P. (1999) Filosofía. Editorial Santillana, Argentina.

La evaluación en el área Formación Ética y Ciudadana no escapa a la generalidad planteada, debe darse en proceso, en forma espiralada, recursiva, en tanto los contenidos se van desarrollando paulatinamente, alcanzando mayor profundidad y complejidad. Debe permanentemente relacionarse los saberes con lo que sucede en la realidad, haciendo hincapié en el binomio sujeto-contexto.

El uso de recursos didácticos variados debe formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje, y los mismos, respetando la lógica de los contenidos, deben aplicarse en el proceso de evaluación, siempre atendiendo al análisis de procesos y no de resultados acabados.

La evaluación diagnóstica se debe desarrollar al comienzo de la enseñanza del área para rescatar saberes previos, y cada vez que se van a enseñar contenidos nuevos o se profundizan los mismos.

La evaluación de resultado supone recuperar estrategias didácticas ya aprendidas y ponerlas en situación para su análisis, reflexión y propuesta de soluciones. El estudiante deberá haberse apropiado del análisis, la reflexión, la elaboración de alternativas, el diálogo argumentativo aplicados a contenidos básicos que se han ido desarrollando y aprendiendo en forma espiralada y recursiva.

El área Formación Ética y Ciudadana, es propicia para aplicar diferentes modos de evaluación, tales como la coevaluación y la heteroevaluación. Si se ponen en práctica a lo largo del proceso enseñanza aprendizaje es factible que el estudiante se apropie de ellos de manera auto reflexiva, con responsabilidad y criterios claros consensuados previamente.

Se sugieren a continuación algunos criterios o aspectos a tener en cuenta para la evaluación y de sus diversas modalidades:

- ✓ Justificación y desarrollo de ideas y/o sus puntos de vista sobre alguna problemática o saber.
- ✓ Participación en los momentos del proceso de análisis, reflexión y argumentación.
- ✓ Participación a través del dialogo y la construcción de ideas y acuerdos en común.
- ✓ Predisposición en los encuentros con los otros y en las situaciones en la que se debe compartir
- ✓ Manejo del lenguaje y del vocabulario pertinente.
- ✓ Escucha al otro.
- ✓ Respeto por las ideas y opiniones del otro
- ✓ Desarrollo y manifestación de tolerancia, paciencia.
- ✓ Responsabilidad por las tareas asumidas.
- ✓ Sensibilidad ante el dolor y las necesidades del otro.
- ✓ Habilidad para crear y sostener vínculos sociales solidarios.
- ✓ Habilidad para diseñar, implementar y sostener proyectos colectivos sustentables.
- ✓ Habilidad para la mediación, la negociación y la innovación social.

Finalmente en palabras de

“Con base en la teoría crítica, desarrollada por los pensadores de la escuela de Frankfurt, y en la hermenéutica de Gadamer y Ricoer, proponemos una didáctica que supere el modelo positivista medios-fines, típicamente operacional. En educación, jamás debe darse la imposición de un punto de vista o de una supuesta “verdad”, sino más bien una propuesta de diálogo y de construcción en común. Compartir, responsabilizar, propiciar un encuentro, comprender, influir sin dominar, servir impersonalmente, sería lo propio de una relación educativa. El lenguaje, el diálogo, el preguntar-responder, el asombro, la “fusión de horizontes” es algo esencial en la tarea educativa. Aprender a escuchar al otro, a ponernos en su lugar, a desarrollar la paciencia, la tolerancia y la simpatía, son las premisas de una educación crítica y hermenéutica.”¹²⁵

¹²⁵ ARAYA, D. (2003) Didáctica de la Filosofía. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

8.7 ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA”

8.7.1. FUNDAMENTACIÓN

La **Educación Física** se concibe como una disciplina pedagógica que incide en la constitución de la corporeidad y motricidad de los niños y niñas, en un contexto determinado, contribuyendo a su formación, en relación con los otros y en armonía con el ambiente.

El paradigma de la complejidad es el que sustenta el concepto de **corporeidad**, que trasciende la idea de cuerpo minimizada a sus aspectos orgánico- funcionales, implicando el hacer, sentir, pensar y querer; apuntando a la disponibilidad corporal y motriz de cada persona. Esta disponibilidad se refleja en la disposición para la acción en relación consigo mismo, en la interacción con los otros y con el ambiente en que se desarrolla.

El desarrollo de la corporeidad comprende la imagen y estima de sí mismo, las que se construyen a partir del encuentro personal con las propias posibilidades y limitaciones, a través de las prácticas vividas en las que el niño se involucra emocionalmente. Por ello, las acciones educativas deben estar dirigidas a la consolidación de la corporeidad de los estudiantes, en relación directa con los componentes sociales y culturales que la condicionan.

Para Eisenberg (2007), “la **motricidad** es concebida como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consciente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos, dentro de un proceso de complejidad humana.”

Sintetizando estos conceptos, Benjumea (2004) manifiesta que “La motricidad es la capacidad del hombre para moverse en el mundo; y la corporeidad, el modo del hombre de estar en él.”

Así, “la motricidad acompaña a la corporeidad y ambas no se distinguen, pues cuando nos movemos, es el cuerpo el que se mueve y nuestra corporeidad la que se manifiesta” (Trigo Aza, E. “Fundamentos de la motricidad” Ed. Gymnos, Madrid 2001). Por lo tanto, la motricidad es el modo de ser de la corporeidad y en tanto intencionalidad pedagógica, permite a los niños concretar sus proyectos, integrándose activamente en la sociedad.

La Educación Física en la escuela primaria, contribuye a la formación integral del niño, al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y motricidad, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones - conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros-, que hacen posible que esas acciones sean realizadas por ellos con sentido y significado, incidiendo en la constitución de su identidad. Para ello también considerará a la Educación sexual, como un eje transversal.

La Educación Física, destaca las acciones motrices y ludomotrices, propiciando la comunicación, la participación y la cooperación, claves en la configuración de las formas de relación social de los niños. Con relación a estas prácticas sociomotrices, el enfoque didáctico sostiene la necesidad de partir del juego espontáneo que permite a los niños manifestar sus necesidades de expresión y comunicación, saberes motores, formas de vinculación con los otros, lo que posibilita, luego, la construcción de juegos con mayor complejidad estructural, en la que ellos participen activamente.

Desde este enfoque se propicia el desarrollo de habilidades que posibilitan a los niños resolver distintas situaciones de juego en grupo. La intención es que inventen sus juegos, adapten y

compartan juegos tradicionales, acuerden y respeten las reglas, usen en el juego sus habilidades y se apropien de nociones de cooperación y de oposición.

Este enfoque curricular plantea un giro hacia una Educación Física que contemple lo multidimensional y lo heterogéneo, en función de una acción educativa, que responda a las exigencias de un nuevo mundo y de un nuevo sujeto; que replantee sus conceptos, prácticas y estrategias, y los reubique en una perspectiva que atienda a los procesos de formación personal y social, y potencie hacia nuevas significaciones la dimensionalidad corporal y lúdica del ser humano.

8.7.2. PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde el Área Educación Física, es necesario que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes:

- ✓ Contribuyan a la constitución de la corporeidad y motricidad, que promuevan la autonomía, la autoestima y el uso creativo de habilidades motoras para el desarrollo del sentimiento de bienestar y seguridad de sí mismo y con los otros, como base para una vida saludable.
- ✓ Propicien el desarrollo de las capacidades perceptivas, cognitivas, motrices, coordinativas, condicionales, relacionales, afectivas y expresivas, con adecuación a las diferentes etapas del desarrollo y los contextos.
- ✓ Promuevan el aprendizaje de juegos y actividades motrices grupales para desarrollar el pensamiento táctico, la resolución de situaciones problemáticas, la construcción y el respeto de las reglas y la asunción de roles.
- ✓ Promuevan experiencias de conocimiento, disfrute y protección del ambiente natural y otros.
- ✓ Favorezcan actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, promoviendo la interacción familia-escuela con el fin de posibilitar la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de la ciudadanía.
- ✓ Propicien actitudes con sentido inclusivo, fomentando la aceptación, cuidado y valoración de sí mismo y de los otros, respetando sus particularidades y posibilidades.

8.7.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

El orden de aparición de los Ejes no representa una secuencia ni establece una prioridad para la enseñanza. Se trabajan los tres Ejes en forma interrelacionada, integrando contenidos de modo tal que dicha agrupación y organización oriente las prácticas docentes, pudiendo reorganizarse según el contexto en el que se desarrolla.

Los ejes propuestos son:

EJE I: “Prácticas corporales, motrices y ludomotrices en relación a sí mismo”.

EJE II: “Prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con otros”.

EJE III: “Prácticas corporales, motrices y ludomotrices en el ambiente natural y otros.” ¹²⁶

IV- PROPÓSITOS Y ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO:

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.

1º CICLO

La Educación Física en este ciclo es sobre todo una forma de disfrute de la propia motricidad a través de experiencias corporales y motrices vivenciadas con un carácter lúdico y global. Se dirige al desarrollo de las capacidades físicas, perceptivo-motrices, sociomotrices y las habilidades motoras de modo que los niños puedan mejorar la relación con sí mismo, con los otros y con su entorno físico y social.

EJE I: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN RELACIÓN A SÍ MISMO.

El desarrollo de la corporeidad, motricidad y ludomotricidad del niño, implica el conocimiento y conciencia de su cuerpo y sus posibilidades de movimiento y expresión.

En este Eje se agrupan contenidos que permiten el desarrollo de capacidades perceptivo - motrices, físico – motrices y habilidades motoras.

Capacidad perceptivo– motriz: se refiere a la estructuración corporal, temporal y espacial.

Capacidades físico – motrices: son los componentes de la condición física (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) que intervienen en mayor o menor grado en la consecución de una habilidad motriz.

Habilidades motoras: es la capacidad del sujeto para resolver las situaciones en forma eficiente y eficaz, a través de sus acciones motrices.

EJE II: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS.

La motricidad, ejercitada a través de manifestaciones lúdicas, permite el desarrollo de la socialización del niño.

El juego constituye un aporte inigualable en la formación de actitudes y valores, promoviendo el crecimiento emocional y relacional.

¹²⁶ La expresión “ambiente natural” hace referencia a aquellos espacios con escasa o mediana intervención de la mano del hombre. La expresión “otros” hace referencia a los ámbitos no habituales en los que se puede desarrollar situaciones didácticas que presenten a los estudiantes desafíos diferentes a los cotidianos, y que resulten accesibles a la institución para el desarrollo de experiencias pedagógicas.

EJE III: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS.

Las actividades y juegos en contacto con el medio natural suscitan en los niños el placer por explorar, descubrir, registrar, reflexionar; adquiriendo habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor, en función de las situaciones problemáticas específicas que el medio les presente, en un marco de respeto y protección del mismo.

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

8.7.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

1º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO

Desde el área Educación Física, en el primer ciclo, se plantea el desafío de transformar este espacio en una construcción colectiva de conocimiento. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen de modo conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Propiciar el desarrollo de la capacidad perceptiva motriz, en relación al conocimiento de su cuerpo, el espacio, el tiempo y los objetos.
- ✓ Promover la participación en prácticas corporales y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- ✓ Plantear situaciones motrices y lúdicas que permitan al niño explorar, experimentar, descubrir y elaborar múltiples posibilidades de acción para la resolución de problemas, con y sin elementos, en forma individual y colectiva.
- ✓ Promover la valoración y participación en juegos motores, tradicionales, regionales y nacionales, en forma placentera, colaborativa e inclusiva.
- ✓ Favorecer el desarrollo de actitudes responsables, solidarias, respetuosas y el cuidado de sí mismos y de los otros en las actividades motrices y lúdicas, valorando el esfuerzo para alcanzar los desafíos propuestos.

- ✓ Ofrecer oportunidades para que el niño desarrolle la imaginación, la creatividad y la expresión en actividades motoras.
- ✓ Posibilitar la interacción con el medio natural y otros, a través de actividades y juegos que tiendan a su valoración, disfrute, cuidado y protección.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

EJE I	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN RELACIÓN A SÍ MISMO	1° grado -La exploración, el descubrimiento y la experimentación motriz de su cuerpo; sus posibilidades de movimiento. 2° grado -La exploración, el descubrimiento, la experimentación y la elaboración de acciones motrices con su cuerpo; sus posibilidades de movimiento. 3° grado- La experimentación, reconocimiento y elaboración de acciones motrices con su cuerpo, las posibilidades de movimiento propias y de los otros.	Se espera que los niños y niñas: - Explore movimientos globales y segmentarios de su cuerpo, con y sin desplazamientos, individuales, en parejas; con y sin elementos, en situaciones lúdico-problemáticas. -Vivencien movimientos: giros, saltos, flexiones, extensiones, rotaciones, etc. con su cuerpo en forma global y segmentaria; imitando, creando, descubriendo según sus propias posibilidades
	1° grado-Percepción y experimentación de posturas y estados corporales (reposo- actividad, tensión-relajación) 2° grado. -Experimentación y reconocimiento de posturas y estados corporales (reposo- actividad, tensión-relajación). 3° grado -Registro y comparación de posturas y estados corporales (reposo- actividad, tensión-relajación) en sí mismo y en los otros.	-Identifiquen diferentes posturas: parado, sentado, arrodillado, en cuclillas, acostado (de cúbito dorsal, ventral), de costado, extendido, flexionado, con más o menos apoyos, etc. -Reconozcan los estados corporales en acción o reposo: sudoración, respiración, pulsaciones, temperatura, ruborización, etc.

	1° grado-Experimentación de la lateralidad y reconocimiento de su predominio lateral. 2° grado-Reconocimiento de la lateralidad: derecha e izquierda y su dominancia lateral. 3° grado-Identificación de la lateralidad: derecha e izquierda y afirmación de la dominancia lateral.	-Realicen movimientos y acciones con miembros superiores e inferiores, vivenciando el uso de la derecha y la izquierda, con y sin elementos, en forma simultánea y alternada. -Utilicen el lado dominante en la resolución de situaciones lúdicas problemáticas.
	1° grado-Exploración de las nociones de ubicación y orientación del propio cuerpo y los objetos en el espacio. 1° grado-Exploración de las nociones temporales: velocidad, duración, sucesión y ritmo. 2° grado-Reconocimiento de las nociones de ubicación y orientación del propio cuerpo y los objetos en el espacio. 2° grado-Reconocimiento de las nociones temporales: velocidad, duración, sucesión y ritmo, en acciones motrices con su cuerpo y con los elementos. 3° grado-Integración de las nociones espaciales y temporales referidas a sí mismo, a los otros y a los objetos.	-Reconozcan el espacio: adentro, afuera, adelante, atrás, a los costados, arriba, abajo, alrededor de, por entre, hacia, desde, etc., del propio cuerpo y de los objetos. Siguiendo trayectorias rectas, curvas, sinuosas, paralelas, laberintos, etc. -Reconozcan las nociones temporales: lento, rápido, más tiempo que, menos tiempo que, antes que, después que, al mismo tiempo, marcaciones rítmicas, pausa, silencio, fuerte, débil, etc., por medio de habilidades motrices básicas. -Explore las nociones espacio-temporales en forma integrada, con su cuerpo y los objetos, resolviendo situaciones problemáticas.
	1° grado-Experimentación de habilidades motrices básicas locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos.	-Vivencien variados desplazamientos (caminar, trotar, galopar, salticar, correr) siguiendo ritmos, trayectorias, y combinándolos con otras

	2°grado-Identificación y ejecución de habilidades motrices básicas locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos. 3°grado-Elaboración y puesta en práctica de respuestas motrices que involucren las habilidades motoras básicas locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos.	habilidades. -Vivencien saltos en profundidad, en longitud, en altura, superando obstáculos, con rebotes, con pies simultáneos o alternados, desde posición estática y dinámica. -Experimenten giros, trepas, suspensiones y balanceos en diferentes planos, alturas y posiciones de su cuerpo. -Ejerciten empuje, tracción y transporte de objetos o compañeros, en forma individual o grupal. -Vivencien apoyos, rodadas y rolidos, con variantes en los apoyos, en diferentes posturas, ejes y planos.
	1°grado-Experimentación de habilidades motrices básicas no locomotivas: equilibrio del propio cuerpo y de los objetos. 2°grado-Identificación y ejecución de habilidades motrices básicas no locomotivas: equilibrio y reequilibración del propio cuerpo y de los objetos. 3°grado-Elaboración y puesta en práctica de respuestas motrices que involucren las habilidades motrices básicas no locomotivas: equilibrio y reequilibración del propio cuerpo y de los objetos.	-Experimenten situaciones de equilibrio estático, dinámico de su cuerpo y de los objetos, y reequilibración, en distintas superficies, alturas, apoyos y base de sustentación, resolviendo situaciones motrices varias.
	1°grado-Exploración de habilidades motrices básicas manipulativas que involucren coordinación óculo manual u óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción y dribling de distintos objetos. 2°grado-Identificación y ajuste de habilidades motrices básicas manipulativas que involucren coordinación óculo manual y óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción y dribling de distintos objetos. 3°grado -Elaboración y puesta en práctica de	-Ejerciten lanzamiento, pase y recepción, con una y dos manos, con uno y otro pie, variando los objetos, alturas, distancias, en forma individual, en parejas y grupos. -Vivencien conducción, dribling y malabares con elementos de distinto tamaño y forma, con o sin

	respuestas motoras que involucren habilidades motrices básicas manipulativas: lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos, con coordinación óculo manual y óculo podal.	desplazamiento, y ajuste motriz progresivo.
	1° grado –Disfrute de la exploración de las posibilidades expresivas y de movimiento de su cuerpo y de los objetos. 2° grado –Disfrute de las posibilidades motrices expresivas y comunicativas en variadas actividades corporales con y sin objetos. 3° grado –Disfrute de la creación de acciones expresivas y comunicativas con su cuerpo y los objetos.	-Explore movimientos, actitudes, manifestaciones de estados corporales y anímicos, y las posibilidades de acción de los elementos.

EJE II	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS	1° grado: Participación en actividades en interacción con otros , con y sin elementos. 2° grado: Participación en actividades en interacción con otros , con y sin elementos, acordando acciones. 3° grado: Participación y cooperación en actividades en interacción con otros , con y sin elementos, acordando acciones.	Se espera que los niños y niñas: -Cuiden y compartan los materiales de trabajo. -Participen en actividades grupales, en tríos, en parejas, con y sin elementos. -Elaboren respuestas motoras de manera conjunta y creativa a las situaciones problemáticas presentadas.
	1° grado: Participación en juegos colectivos identificando roles y funciones, cuidándose a sí mismo y a los otros. 2° grado: Participación en juegos de cooperación y oposición , acordando reglas, roles, funciones y espacios; respetando a compañeros y oponentes. 3° grado: Participación en juegos cooperativos y de oposición , acordando reglas, roles y funciones, con sentido integrador e inclusivo.	-Explore y asuman roles y funciones en los juegos colectivos. -Reconozcan y respeten al otro como compañeros u oponentes de juego. -Participen activamente en juegos motores masivos de organización simple, con sentido solidario e inclusivo. -Acuerden, reconozcan y acepten reglas sencillas para

		el desarrollo de los juegos. -Disfruten de la participación creativa y expresiva en los juegos. -Acepten los resultados y reflexionen acerca de los conflictos producidos en el juego.
	1° grado: Práctica de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras. 2° grado: Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras. 3° grado: Práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras.	-Vivencien juegos tradicionales de la cultura propia y de otras. -Reconozcan y valoren las expresiones lúdicas propias y de otras culturas.

EJE III	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS	1° grado: Práctica de actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural y otros, dentro o fuera de la escuela. 2° grado: Participación en actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural y otros, dentro y fuera de la escuela. 3° grado: Participación y disfrute de actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural y otros, dentro y fuera de la escuela.	Se espera que los niños y niñas: -Participen en actividades y juegos en ambientes naturales y con intervención de la mano del hombre, en la escuela y fuera de ella: patio, playón, cancha, SUM, plaza, parque, club, etc. -Vivencien actividades corporales (desplazamientos, saltos, balanceos, trepas, suspensiones, lanzamientos, rodadas, equilibrios, etc.,) con elementos que proporciona el medio, en ambientes naturales y otros. -Descubran y expresen sensaciones y emociones que les ocasione la realización de actividades corporales y juegos en el ambiente natural y otros.
	1° grado: Exploración y disfrute en el ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de cuidado del mismo.	-Participen en actividades y juegos de exploración, recolección, reconocimiento

	2° grado: Exploración, experimentación y disfrute en el ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de protección del mismo. 3° grado: Experimentación y valoración del en el ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de preservación del mismo.	y disfrute de elementos y ambientes naturales y urbanizados. -Disfruten de actividades y juegos en ambientes naturales y otros, protegiendo su flora y fauna, y cuidando sus instalaciones.
	1° grado: Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza: juegos, paseos, excursiones, caminatas, acantonamiento y otras. 2° grado: Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza: juegos, paseos, excursiones, caminatas, acantonamiento y otras. 3° grado: Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza: juegos, paseos, excursiones, caminatas, campamentos y otras.	-Participen en salidas, excursiones, paseos, actividades recreativas, caminatas, etc. en medios naturales y otros, disfrutando y preservando los mismos; respetando normas de seguridad e higiene.

2 ° CICLO

En el segundo ciclo, la Educación Física continúa con el proceso iniciado en el primero, en relación al desarrollo de la corporeidad y motricidad del niño, ampliando sus potencialidades motrices, cognitivas, expresivas y lúdicas. La mayor disponibilidad corporal y motriz con que cuenta el niño en esta etapa, le permitirá dar respuesta a los desafíos que las diferentes situaciones le presentan.

En esta etapa se da comienzo a los juegos de iniciación deportiva, realizándose el abordaje de los contenidos desde un enfoque multifuncional y lúdico, teniendo en cuenta las posibilidades e intereses de los niños. Es en los juegos de cooperación y oposición donde el niño actúa espontáneamente, asumiendo distintos roles e interactuando con los demás en diferentes ambientes, habituales y naturales, tendiendo al cuidado, preservación y disfrute de los mismos.

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO CICLO

Desde el área Educación Física, en el segundo ciclo, se plantea el desafío de transformar este espacio en una construcción colectiva de conocimiento. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen de modo conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Propiciar la producción motriz, con ajuste de las capacidades perceptivo-motrices de su cuerpo, el espacio, el tiempo y los objetos a situaciones problemáticas, según lo requieran.
- ✓ Promover la participación en prácticas corporales y ludomotrices que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, adoptando hábitos alimenticios saludables para una mejor calidad de vida.
- ✓ Plantear situaciones motrices y lúdicas que permitan al niño elaborar múltiples posibilidades de acción para la resolución de problemas, con y sin elementos, en forma individual y colectiva.
- ✓ Promover la valoración y participación en juegos motores y deportivos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, en forma placentera, colaborativa e inclusiva.
- ✓ Favorecer el desarrollo de actitudes responsables, solidarias, respetuosas y el cuidado de sí mismos y de los otros en las actividades motrices y lúdico-deportivas, valorando el esfuerzo para alcanzar los desafíos propuestos.
- ✓ Fomentar la participación en encuentros con diversas instituciones para la realización de prácticas ludo-motrices y deportivas, promoviendo la interacción familia-escuela y la manifestación de actitudes cooperativas e inclusivas.
- ✓ Ofrecer oportunidades para el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la expresión en prácticas corporales y motrices, con elaboración de secuencias individuales y grupales.
- ✓ Posibilitar la interacción con el medio natural y otros, a través de actividades, juegos y deportes que tiendan a su valoración, disfrute, cuidado y protección.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

EJE I: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN RELACIÓN A SÍ MISMO.

El desarrollo de la corporeidad y la motricidad del niño, implica el ajuste de sus posibilidades de movimiento y expresión a las diferentes situaciones que se le presenten.

En este Eje se agrupan contenidos que permiten el desarrollo de capacidades perceptivo - motrices, físico – motrices y habilidades motoras.

Capacidad perceptivo– motriz: se refiere a la estructuración corporal, temporal y espacial.

Capacidades físico – motrices: son los componentes de la condición física (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad) que intervienen en mayor o menor grado en la consecución de una habilidad motriz.

Habilidades motoras: es la capacidad del sujeto para resolver las situaciones en forma eficiente y eficaz, a través de sus acciones motrices.

EJE II: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS.

La motricidad, ejercitada a través de manifestaciones lúdico-deportivas, permite el desarrollo de la socialización del niño.

Los juegos de cooperación y de oposición constituyen un aporte inigualable en la formación de actitudes y valores, promoviendo el crecimiento emocional y relacional.

EJE III: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS.

Las actividades y juegos en contacto con el medio natural suscitan en los niños el placer por explorar, descubrir, registrar, reflexionar; adquiriendo habilidades necesarias para el adecuado desempeño motor, en función de las situaciones problemáticas específicas que el medio les presente, en un marco de respeto y protección del mismo.

EJE I	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN RELACIÓN A SÍ MISMO	4° grado -La experimentación y elaboración motriz considerando sus posibilidades de movimiento , con ajuste a situaciones problemáticas. 5° grado -La elaboración de acciones motrices según sus posibilidades de movimiento y sus aspectos saludables, con ajuste a situaciones problemáticas. 6° grado -La producción motriz según las posibilidades de movimiento propias y de los otros , y sus aspectos saludables, con ajuste a situaciones problemáticas.	Se espera que los niños y niñas: -Elaboren respuestas motoras según sus posibilidades, con y sin elementos, en forma individual, en parejas, grupal; con ajuste a situaciones problemáticas
	4° grado -Ejercitación de prácticas corporales y motrices que impliquen el desarrollo de las capacidades condicionales: flexibilidad, velocidad, fuerza y resistencia . 5° grado -Apropiación de prácticas corporales y motrices que impliquen el desarrollo de las capacidades condicionales: flexibilidad, velocidad, fuerza y resistencia . 6° grado -Apropiación y valoración de prácticas	-Ejecuten actividades que propicien el desarrollo de la flexibilidad, velocidad, fuerza y resistencia en forma global. -Flexibilidad: rotaciones, extensiones, flexiones, circunducciones, balanceos, etc., en actividades jugadas, individuales, en parejas,

	corporales y motrices que impliquen el desarrollo de las capacidades condicionales: flexibilidad, velocidad, fuerza y resistencia.	grupales, con y sin elementos, siguiendo ritmos, en ejercicios contruidos, etc. -Velocidad de traslación y de reacción: desplazamientos a distinta intensidad y distancia, desde diferentes posiciones de partida, con cambios de direcciones, respondiendo a distintos estímulos, en juegos de relevos y predeportivos. -Fuerza de grandes grupos musculares: actividades de empuje, tracción, transporte del compañero, ejercicios contruidos con y sin elementos, individuales o en parejas, en circuitos, etc. -Resistencia aeróbica: desplazamientos contruidos, en diferentes tiempos y distancias, siguiendo recorridos variados, circuitos, en actividades jugadas, juegos deportivos modificados y minideporte.
	4° grado -Ajuste de las trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos en el espacio y tiempo, para la resolución de situaciones problemáticas. 5° grado -Ajuste y anticipación de trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos, en el espacio y tiempo, para la resolución de situaciones problemáticas. 6° grado -Ajuste y anticipación de trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos, en el espacio y tiempo, para la resolución de situaciones problemáticas.	-Resuelvan situaciones lúdico-problemáticas en las que deban ubicarse, orientarse o esquivar objetos o compañeros, calcular trayectorias, distancias y velocidades con respecto a los objetos y los demás.

	4° grado- Apropriación de las capacidades coordinativas por medio de la experimentación de habilidades motrices básicas locomotivas y no locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas, rolidos y equilibrio. 5° grado -Resolución de situaciones problemáticas por medio de las capacidades coordinativas que involucren la ejecución de habilidades motrices combinadas y específicas locomotivas y no locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas, rolidos y equilibrio. 6°grado -Resolución de situaciones problemáticas por medio de las capacidades coordinativas que involucren habilidades motrices combinadas y específicas locomotivas y no locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas, rolidos y equilibrio.	-Resuelvan situaciones problemáticas con combinación y acople de habilidades locomotivas: desplazamientos y saltos; desplazamientos y giros; saltos y giros; suspensiones y balanceos; desplazamientos con empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos combinados con desplazamientos, saltos y giros; etc. -Resuelvan situaciones problemáticas con implementación y ajuste de habilidades no locomotivas: equilibrio de su cuerpo y de objetos en situaciones estáticas y dinámicas. Reequilibración en saltos, giros, balanceos, apoyos, rolidos, etc.
	4° grado -Identificación y ajuste de habilidades motrices manipulativas, combinadas y específicas, que involucren coordinación óculo manual y óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos. 5° grado - Identificación y ajuste de habilidades motrices manipulativas, combinadas y específicas, que involucren coordinación óculo manual y óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos. 6° grado -Elaboración y puesta en práctica de respuestas a situaciones problemáticas que involucren habilidades motrices manipulativas, combinadas y específicas: lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos, con coordinación óculo manual y óculo podal.	-Resuelvan situaciones problemáticas con implementación y ajuste de habilidades manipulativas: • lanzamientos a distancia y con puntería a blancos fijos y móviles, • pases y recepciones a distintas distancias y alturas, con y sin desplazamientos, • conducción y dribling con manos, pies u otro elemento (bastones, stick) • malabares con diferentes elementos.

EJE II:	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS	4° grado -Participación en juegos de cooperación y/o de oposición, acordando y respetando roles, reglas, funciones, etc. 5° grado -Participación y apropiación de juegos deportivos modificados que involucren acciones de cooperación y oposición, acordando reglas, estrategias, roles, funciones, etc. 6° grado -Participación y cooperación en juegos deportivos modificados y minideporte, comprendiendo su estructura lógica y acordando reglas, estrategias, roles, funciones, etc.	Se espera que los niños y niñas: -Participen en juegos de cooperación y oposición, juegos deportivos y minideportes, desempeñando diferentes roles y funciones según las estrategias del juego, respetando las reglas acordadas. -Analicen la posibilidad de realizar estas actividades fuera del ámbito escolar, como actividad recreativa o deportiva.
	4° grado -Participación en encuentros recreativos con sentido integrador. 5° grado -Participación en encuentros recreativos atléticos y deportivos, con sentido integrador. 6° grado -Participación en encuentros recreativos atléticos y deportivos, con sentido integrador e inclusivo.	-Participen en encuentros atléticos y deportivos con finalidad recreativa, fomentando la integración e inclusión.
	4° grado -Práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras. 5° grado -Reconocimiento, práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras. 6° grado -Reconocimiento, práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras.	-Practiquen juegos tradicionales que promuevan el conocimiento y valoración de la cultura propia y de otras.
	4° grado -Apropiación de prácticas corporales expresivas en forma grupal. 5° grado -Creación y apropiación de secuencias motrices, expresivas y comunicativas con acuerdo grupal. 6° grado -Disfrute por la producción de secuencias rítmicas y coreográficas elaboradas grupalmente.	-Elaboren grupalmente secuencias motrices expresivas, con ajuste rítmico.

EJE III	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS	4° grado -Participación en actividades ludomotrices y experiencias de convivencia en el ambiente natural y otros. 5° grado -Participación en actividades ludomotrices y experiencias de convivencia en el ambiente natural y otros. 6° grado -Participación y propuesta de actividades ludomotrices y experiencias de convivencia en el ambiente natural y otros.	Se sugiere plantear situaciones en las que los niños y niñas: -Propongan y participen en actividades corporales, motrices, (ejercicios de flexibilidad, fuerza, resistencia, saltos, lanzamientos, destrezas, etc.) ludomotrices y de convivencia (juegos grupales, grandes juegos, mini-deporte, etc.) en ambientes naturales y otros.
	4° grado -Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de protección del mismo. 5° grado -Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros, asumiendo actitudes de preservación del mismo. 6° grado -Exploración, experimentación sensible y valoración del ambiente natural y otros, con conciencia crítica de su problemática.	- Explore y valoren el ambiente natural y otros, por medio de actividades de desplazamientos, recorridos, juegos, etc., disfrutando del mismo y adoptando actitudes de cuidado de las instalaciones y protección de la naturaleza.
	4° grado -Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza, acordando normas de interacción, higiene y seguridad. 5° grado -Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza, acordando normas de interacción, higiene y seguridad. 6° grado -Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza, acordando normas de interacción, higiene y seguridad.	-Participen en juegos, paseos, excursiones, caminatas, campamentos, etc. en medios naturales y otros,(urbanos o rurales: sierras, valles, cerros, ríos, etc.) acordando y respetando normas básicas de interacción, higiene y seguridad

A MODO DE SÍNTESIS
CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA
PRIMER CICLO

EJE I: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN RELACIÓN A SÍ MISMO.

1° GRADO	2° GRADO	3° GRADO
-La exploración, el descubrimiento y la experimentación motriz de su cuerpo, sus posibilidades de movimiento.	-La exploración, el descubrimiento, la experimentación y la elaboración de acciones motrices con su cuerpo, sus posibilidades de movimiento.	-La experimentación, reconocimiento y elaboración de acciones motrices con su cuerpo, las posibilidades de movimiento propias y de los otros.
-Percepción y experimentación de posturas y estados corporales (reposo-actividad, tensión-relajación).	-Experimentación y reconocimiento de posturas y estados corporales (reposo- actividad, tensión-relajación).	-Registro y comparación de posturas y estados corporales (reposo-actividad, tensión-relajación) en sí mismo y en los otros.
-Experimentación de la lateralidad y reconocimiento de su predominio lateral.	-Reconocimiento de la lateralidad: derecha e izquierda y su dominancia lateral.	-Identificación de la lateralidad: derecha e izquierda y afirmación de la dominancia lateral.
-Exploración de las nociones de ubicación y orientación del propio cuerpo y los objetos en el espacio. -Exploración de las nociones temporales: velocidad, duración, sucesión y ritmo.	-Reconocimiento de las nociones de ubicación y orientación del propio cuerpo y los objetos en el espacio. -Reconocimiento de las nociones temporales: velocidad, duración, sucesión y ritmo, en acciones motrices con su cuerpo y con los elementos.	-Integración de las nociones espaciales y temporales referidas a sí mismo, a los otros y a los objetos.

-Experimentación de habilidades motrices básicas locomotivas : desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos.	-Identificación y ejecución de habilidades motrices básicas locomotivas : desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos.	-Elaboración y puesta en práctica de respuestas motrices que involucren las habilidades motoras básicas locomotivas : desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos.
-Experimentación de habilidades motrices básicas no locomotivas: equilibrio del propio cuerpo y de los objetos.	-Identificación y ejecución de habilidades motrices básicas no locomotivas: equilibrio y reequilibración del propio cuerpo y de los objetos.	-Elaboración y puesta en práctica de respuestas motrices que involucren las habilidades motrices básicas no locomotivas: equilibrio y reequilibración del propio cuerpo y de los objetos.
-Exploración de habilidades motrices básicas manipulativas que involucren coordinación óculo manual u óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción y dribling de distintos objetos.	-Identificación y ajuste de habilidades motrices básicas manipulativas que involucren coordinación óculo manual y óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción y dribling de distintos objetos.	-Elaboración y puesta en práctica de respuestas motoras que involucren habilidades motrices básicas manipulativas: lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos, con coordinación óculo manual y óculo podal.
-Disfrute de la exploración de las posibilidades expresivas y de movimiento de su cuerpo y de los objetos.	-Disfrute de las posibilidades motrices, expresivas y comunicativas en variadas actividades corporales con y sin objetos.	-Disfrute de la creación de acciones expresivas y comunicativas con su cuerpo y los objetos.

EJE II: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS.

1° GRADO	2° GRADO	3° GRADO
Participación en actividades en interacción con otros , con y sin elementos.	Participación en actividades en interacción con otros , con y sin elementos, acordando acciones.	Participación y cooperación en actividades en interacción con otros , con y sin elementos, acordando acciones.
Participación en juegos colectivos identificando roles y funciones, cuidándose a sí mismo y a los otros.	Participación en juegos de cooperación y oposición , acordando reglas, roles, funciones y espacios; respetando a compañeros y oponentes.	Participación en juegos cooperativos y de oposición , acordando reglas, roles y funciones, con sentido integrador e inclusivo.
Práctica de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras .	Reconocimiento y práctica de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras .	Práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras .

EJE III: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

1° GRADO	2° GRADO	3° GRADO
Actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural y otros , dentro o fuera de la escuela.	Participación en actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural y otros , dentro y fuera de la escuela.	Participación y disfrute de actividades corporales y ludomotrices en el ambiente natural y otros , dentro y fuera de la escuela.
Exploración y disfrute del ambiente natural y otro , asumiendo actitudes de cuidado del mismo.	Exploración, experimentación y disfrute del ambiente natural y otros , asumiendo actitudes de protección del mismo.	Experimentación y valoración del ambiente natural y otros , asumiendo actitudes de preservación del mismo.
Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza: juegos, paseos, excursiones, caminatas, acantonamiento y otras .	Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza: juegos, paseos, excursiones, caminatas, acantonamiento y otras .	Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza: juegos, paseos, excursiones, caminatas, campamentos y otras .

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

SEGUNDO CICLO

EJE I: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN RELACIÓN A SÍ MISMO.

4° GRADO	5° GRADO	6° GRADO
-La experimentación y elaboración motriz considerando sus posibilidades de movimiento , con ajuste a situaciones problemáticas.	-La elaboración de acciones motrices según sus posibilidades de movimiento y sus aspectos saludables, con ajuste a situaciones problemáticas.	-La producción motriz según las posibilidades de movimiento propias y de los otros , y sus aspectos saludables, con ajuste a situaciones problemáticas.
-Ejercitación de prácticas corporales y motrices que impliquen el desarrollo de las capacidades condicionales: flexibilidad, velocidad, fuerza y resistencia .	-Apropiación de prácticas corporales y motrices que impliquen el desarrollo de las capacidades condicionales: flexibilidad, velocidad, fuerza y resistencia .	--Apropiación y valoración de prácticas corporales y motrices que impliquen el desarrollo de las capacidades condicionales: flexibilidad, velocidad, fuerza y resistencia .
-Ajuste de las trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos en el espacio y tiempo , para la resolución de situaciones problemáticas.	-Ajuste y anticipación de trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos, en el espacio y tiempo , para la resolución de situaciones problemáticas.	-Ajuste y anticipación de trayectorias de sí mismo, de los otros y de los objetos, en el espacio y tiempo , para la resolución de situaciones problemáticas.
-Apropiación de las capacidades coordinativas por medio de la experimentación de habilidades motrices básicas locomotivas y no locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos y equilibrio .	-Resolución de situaciones problemáticas por medio de las capacidades coordinativas que involucren la ejecución de habilidades motrices combinadas y específicas locomotivas y no locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos y equilibrio .	-Resolución de situaciones problemáticas por medio de las capacidades coordinativas que involucren habilidades motrices combinadas y específicas locomotivas y no locomotivas: desplazamientos; saltos; giros; trepas, suspensiones y balanceos; empuje, tracción y transporte; apoyos, rodadas y rolidos y equilibrio .

-Apropiación de habilidades motrices manipulativas, combinadas y específicas , que involucren coordinación óculo manual y óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos.	-Identificación y ajuste de habilidades motrices manipulativas, combinadas y específicas , que involucren coordinación óculo manual y óculo podal: lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos.	-Elaboración y puesta en práctica de respuestas a situaciones problemáticas que involucren habilidades motrices manipulativas, combinadas y específicas : lanzamiento, pase, recepción, conducción, dribling y malabares de distintos objetos, con coordinación óculo manual y óculo podal.

EJE II: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN INTERACCIÓN CON OTROS.

4° GRADO	5° GRADO	6° GRADO
Participación en juegos de cooperación y/o de oposición , acordando y respetando roles, reglas, funciones, etc.	Participación y apropiación de juegos deportivos modificados que involucren acciones de cooperación y oposición, acordando reglas, estrategias, roles, funciones, etc.	Participación y cooperación en juegos deportivos modificados y minideporte , comprendiendo su estructura lógica y acordando reglas, estrategias, roles, funciones, etc.
Participación en encuentros recreativos con sentido integrador.	Participación en encuentros recreativos atléticos y deportivos , con sentido integrador.	Participación en encuentros recreativos atléticos y deportivos , con sentido integrador e inclusivo.
Práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras .	Reconocimiento, práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras .	Reconocimiento, práctica y valoración de juegos tradicionales de la cultura propia y de otras .
Apropiación de prácticas corporales expresivas en forma grupal.	Creación y apropiación de secuencias motrices, expresivas y comunicativas con acuerdo grupal.	Disfrute por la producción de secuencias rítmicas y coreográficas elaboradas grupalmente.

EJE III: PRÁCTICAS CORPORALES, MOTRICES Y LUDOMOTRICES EN EL AMBIENTE NATURAL Y OTROS

4° GRADO	5° GRADO	6° GRADO
Participación en actividades ludomotrices y experiencias de convivencia en el ambiente natural y otros.	Participación en actividades ludomotrices y experiencias de convivencia en el ambiente natural y otros.	Participación y propuesta de actividades ludomotrices y experiencias de convivencia en el ambiente natural y otros.
Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros , asumiendo actitudes de protección del mismo.	Exploración, experimentación sensible y disfrute del ambiente natural y otros , asumiendo actitudes de preservación del mismo.	Exploración, experimentación sensible y valoración del ambiente natural y otros con conciencia crítica de su problemática.
Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza , acordando normas de interacción, higiene y seguridad.	Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza , acordando normas de interacción, higiene y seguridad.	Participación en actividades específicas de vida en la naturaleza , acordando normas de interacción, higiene y seguridad.

8.7.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

1° CICLO

En la clase de Educación Física, es conveniente presentar situaciones que permitan la exploración de las habilidades motrices, como así también su uso en la resolución de problemas, evitando la práctica repetitiva y rutinaria. Las mismas deben ser planteadas en forma jugada, incentivando su curiosidad, su imaginación y su capacidad de resolver problemas, constituyendo así experiencias de aprendizaje. Las actividades que se presenten en este ciclo como situaciones problemáticas a resolver, deben ser atractivas y significativas para los niños y niñas, y no sólo educar en el ámbito motriz, sino también en las dimensiones afectiva, cognitiva y social.

El valor del juego en la clase de Educación Física es altamente educativo, conformando un espacio en el que los niños construyen actitudes, valores, normas de respeto y cuidado de sí mismo y de los demás, fundamentales para el desarrollo emocional. Es un ámbito socializante, ya que las relaciones establecidas en la interacción con otros, actúan como educadoras del futuro ciudadano.

Las prácticas corporales y ludomotrices podrán desarrollarse convenientemente en distintos ámbitos habituales y no cotidianos que permitan a los niños explorarlos y sensibilizarlos acerca de su cuidado y protección.

2° CICLO

En la clase de Educación Física, en el segundo ciclo, el docente debe presentar situaciones que permitan al estudiante, la reconstrucción y resignificación de las habilidades motrices combinadas y específicas, como así también su uso en la resolución de problemas, con ajuste progresivo de las mismas en variadas situaciones estables y cambiantes. Estas acciones favorecerán el proceso de conquista progresiva de su identidad corporal, la interacción con los otros y la vinculación con el ambiente. En forma paralela, se debe promover el análisis, adquisición y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, permitiendo la elaboración, expresión y comunicación de los saberes.

En esta etapa el docente debe propiciar la participación de los estudiantes en los juegos deportivos y el mini-deporte escolar con sentido colaborativo y de inclusión. Presenta el juego, en la clase de Educación Física, un valor altamente educativo, conformando un espacio en el que los estudiantes construyen actitudes, valores, normas de respeto y cuidado de sí mismo y de los demás, fundamentales para el desarrollo emocional, cognitivo y social.

Es importante favorecer las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas en distintos ambientes naturales y otros, que permitan a los estudiantes explorarlos y sensibilizarlos acerca de su cuidado, protección y preservación, asumiendo una actitud de valoración de los mismos.

8.7.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

1° CICLO

La evaluación en las clases de Educación Física debe ser entendida como un proceso que tiene como finalidad el seguimiento de la apropiación de saberes corporales, ludomotrices y socio-afectivos de los niños y niñas, de manera integral. Para ello el docente utilizará, como técnica fundamental, la observación; que puede ser sistemática (registro de la información) y no sistemática, dándole una mirada cualitativa a la misma.

Primeramente es necesario diagnosticar los saberes previos de los estudiantes, a partir de los cuales se construirán los indicadores de logros, que mostrarán la marcha del proceso y permitirán realizar los ajustes necesarios en cuanto a las estrategias de enseñanza empleadas. En este ciclo, la evaluación no se centrará en desempeños motores aislados, sino en la construcción de saberes en forma global. Es importante también que el docente reflexione sobre el desarrollo del proceso y su propuesta de enseñanza, tomando decisiones para rectificar o ratificar lo previsto en la planificación. En el primer ciclo, se sugiere tener en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

Se espera que el niño:

- ✓ Se oriente y desplace en el espacio y tiempo, en relación a los otros y a los objetos.
- ✓ Manifieste disponibilidad motriz en las prácticas corporales y lúdicas, en relación con otros y con el medio.
- ✓ Elabore variadas respuestas creativas a las situaciones expresivas, motrices y lúdicas planteadas.
- ✓ Disfrute de la participación en juegos motores y tradicionales, en forma colaborativa e inclusiva.
- ✓ Manifieste actitudes responsables, solidarias y respetuosas en relación a sí mismo, al otro y al medio natural.

2° CICLO

La evaluación en las clases de Educación Física debe ser entendida como un proceso que tiene como finalidad el seguimiento de la apropiación de saberes corporales, motrices, lúdico-deportivos y socio-afectivos de los estudiantes, de manera integral. El docente utilizará, como técnica fundamental, la observación; que puede ser sistemática (registro de la información) y no sistemática, dándole una mirada cualitativa a la misma.

La evaluación se centrará en la construcción de saberes que le permitan resolver a los estudiantes las situaciones problemáticas que se le presenten. Para ello el docente se guiará por los indicadores de logro contruidos a partir de los saberes previos diagnosticados, que orientarán la marcha del proceso de aprendizaje

Es importante también que el docente reflexione sobre el desarrollo del proceso y su propuesta de enseñanza, tomando decisiones para rectificar o ratificar lo previsto en la planificación.

Se sugiere tener en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

En el segundo ciclo, se espera que el niño:

- ✓ Produzca repuestas con ajuste perceptivo-motriz a las situaciones problemáticas presentadas, según sus propias capacidades.
- ✓ Manifieste disponibilidad motriz en las prácticas corporales saludables y lúdico-deportivas, en relación con los otros y con el medio.
- ✓ Resuelva situaciones motrices y lúdico-deportivas, en forma individual y colectiva, con y sin elementos.
- ✓ Elabore variadas respuestas creativas a las situaciones expresivas, motrices y lúdico-deportivas, en forma individual y grupal.
- ✓ Valore y disfrute de la participación en juegos motores, deportivos y tradicionales, autóctonos y de otras culturas, en forma colaborativa e inclusiva.
- ✓ Manifieste actitudes responsables, solidarias y respetuosas en relación a sí mismo y al otro, valorando el esfuerzo para alcanzar los desafíos propuestos.
- ✓ Asuma una actitud respetuosa, valorativa, cuidadosa y de protección del medio natural y otros.

8.8 ÁREA: EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PRESENTACIÓN GENERAL DEL ÁREA

La presencia de la Educación Artística en la escuela primaria resulta imprescindible por cuanto propicia la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo. La Educación Artística posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación, creación y producción, a partir de experiencias lúdicas que involucran el desarrollo de diversas capacidades. En este sentido su abordaje en la Educación Primaria posibilitará acercar a los estudiantes a la exploración y experimentación técnica y compositiva con sonidos, imágenes, movimientos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; formalizándose a través de los diversos lenguajes y modos de expresión que ofrecen la música, el teatro y las artes visuales.

Esta propuesta curricular se plantea en consonancia con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que reconoce en sus artículos 40 y 41, la responsabilidad de garantizar una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y 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.

La Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, propone desde el campo de la Educación Artística¹²⁷, en uno de los tres ejes referido a la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria¹²⁸, lo siguiente: *“Su principal desafío plantea la transmisión de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte y a la cultura, vinculados a sus diferentes lenguajes - Música, Artes Visuales, Plástica, Teatro y Danzas, incluyendo gradualmente otros lenguajes y especialidades actuales, tales como el lenguaje audiovisual -, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y de la soberanía.”*¹²⁹

Todos los individuos, y en particular niños y jóvenes, viven, se forman e interactúan inmersos en procesos de simultaneidad-instantaneidad, pluralidad, receptividad-emotividad, hipertextualidad, conocimiento en red, virtualidad, medios y lenguajes múltiples. Conceptos como: “fisicidad de la vida”, “revolución cognitiva”, “nueva percepción”, “reforma del pensamiento” son fenómenos que caracterizan la contemporaneidad. Desde estos nuevos

¹²⁷ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Educación Artística. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/mod_artistica_mas.html

¹²⁸ Se recomienda la lectura del anexo-I “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional” Resolución CFE N° 104/10 http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10_01.pdf aprobado por Resolución N° 111/10 del CFE, disponible en <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/Resolucion-111-10.pdf> donde se explicitan los lineamientos generales del área artística en la educación argentina.

¹²⁹ Ibidem

enfoques, entonces, ¿cómo redefinir la contemporaneidad? Tomando la definición de Stella Maris Muiños de Britos, la contemporaneidad no tiene lugar sólo en el tiempo cronológico de la historia, sino que es ante todo un modo de relacionarse del ser humano con su tiempo, que está en él como algo que lo transforma.

La cultura contemporánea podría describirse como ese conjunto de sentidos y prácticas que se dan en las fronteras de los territorios colectivos y son compartidos por las comunidades, y que nos obliga a tomar distancia para ver, para percibir a partir de la interrogación y la interpelación de nuestro presente. Constituye un modo particular de estar situados, que requiere un estar activos, un desnaturalizar lo cotidiano para hacerlo visible y legible, nos introduce en el gran escenario de este tiempo, a través del diálogo en torno al debate sobre la contemporaneidad.

La modernidad legó un conjunto de artes, con espacios propios, lenguajes y discursos claramente distintos. La contemporaneidad, por su parte, rompió con el orden moderno. Lo múltiple, lo diverso, lo distinto, lo heterogéneo, lo plural, lo virtual constituyen el foco de estudios sociales, históricos, antropológicos, educativos. Multiplicidad de miradas y pluralidad de perspectivas dan cuenta de una contemporaneidad inasible. La idea de frontera requiere superar el sentido cartográfico de límite y afincarse no ya en el estrecho trazo del linde sino en un espacio, en un ámbito experiencial que se da en el tiempo y en el que tiene lugar la cultura. La frontera podría definirse entonces como ese espacio-tiempo en el que confluyen de manera multidimensional, compleja, contradictoria, incierta, elementos y procesos, figuras y discursos, que rechazan todo emplazamiento y todo aislamiento. Así, las fronteras son ámbitos móviles, lábiles, flexibles, transitables, en las que se dirimen las luchas y conflictos de la contemporaneidad, en los que se hibridan y dialogan saberes y discursos. (Muiños de Britos en Giráldez; Pimentel, 2011:11).

Desde estos nuevos modos de entender la cultura, el arte de nuestro tiempo ofrece una sorprendente multiplicidad de manifestaciones y experiencias a cada paso, como si el mundo se hubiera transformado en un gran laboratorio, se prueban y utilizan técnicas, materiales y tecnologías de todo tipo. Las profundas rupturas se visibilizan acrecentadas por la articulación entre artes tradicionales, artes nuevas y nuevas tecnologías, las que demandan, por su diversidad, nuevas formas de categorización, nuevas formas de producción, coproducción y recepción. El arte da cuenta de un universo múltiple, el arte intensivo muestra y se muestra como punto de inflexión y de ruptura y, a la vez, como lugar antropológico de encuentro, reconocimiento y comunidad, y sale al espacio público a desmontar su aparente transparencia. Las artes contemporáneas, por lo que transgreden y por lo que autorizan, reúnen en sus presentaciones a creadores y espectadores –o más bien coproductores–, en un ámbito de sentido y participación compartido. En esas mismas prácticas convergen arte, ciencia y tecnología y la diversidad de sus presentaciones ha mundializado el mundo, es en el diálogo intercultural, que se reconoce al otro desde la igualdad de su humanidad y desde su diferencia cultural, el que promueve identidad en contextos multiculturales. Es el arte el que irrumpe en el espacio público como derecho humano y habilita construcción de ciudadanía.

Las prácticas artísticas se constituyen en prácticas políticas, en la vida cotidiana, en la gran aldea global. Es este arte contemporáneo el que nutre y se nutre de la realidad de su tiempo, el que se cuela por los intersticios limítrofes para asegurar la apertura de la frontera habitada.

Ante la desterritorialización de los espacios, la fugacidad de los tiempos, ubicados en las móviles fronteras temporales, los seres humanos buscan en el vínculo, en el diálogo, en la expresión y la comunicación, el sentido del nos-otros, y en este contexto, el arte contemporáneo ocupa un lugar protagónico.

Este entorno cotidiano, el ambiente educativo y en este sentido la educación requiere de docentes críticos, creativos, flexibles; capaces de enfrentar las demandas de los tiempos que corren. Está claro que los ciudadanos no cuentan con un sistema de referencia confiable, el sistema social es un complejo entramado donde se entrecruzan creencias, valores, actitudes y normas de lo más variadas. El desafío está en construir un proyecto educativo donde se aborden, planteen y mediaticen las situaciones de conflicto manifestadas en la sociedad. Como expresa Estelle Jorgensen: *“la educación siempre necesita ser transformada”*, se trata de un proceso en constante desarrollo que nunca se completa porque el contexto social es complejo, variable y dinámico. El arte y la educación están inmersos en un continuo cambio, producto de la adaptación y transformación a la vida social y cultural de la cual forman parte.

Se sabe que *“Las artes son disciplinas tradicionales en la educación. Desde la antigüedad han ocupado un lugar relevante en el pensamiento acerca de lo que debe formar parte de la educación de quienes quiera que, en cada etapa de la historia, hayan sido destinatarios del accionar pedagógico.”* (Teriggi, 2006: 18-19). En este sentido, la educación en arte *“se encuentra en un momento óptimo para reinventarse, para repensar cuáles son los fundamentos estéticos, epistemológicos, sociales y pedagógicos de su renovación curricular”* (Aguirre y Giráldez, 2009: 86). Para ello es necesario:

- ✓ Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora (Meta 1, Metas Educativas 2021; véase OEI, 2010). La educación no es un problema de los educadores, ni de los ministerios; es algo que nos atañe a todos como comunidad que acompaña y guía a los recién llegados.
- ✓ Pensar la cultura contemporánea en profundidad con una actitud reflexiva, activa, participativa y comprometida con su tiempo.
- ✓ Tener el coraje intelectual necesario para romper con la comodidad de las rutinas epistemológicas, pedagógicas e históricas y ser capaces de instalarnos en la movilidad y la incertidumbre de las fronteras.
- ✓ Tener valentía y pasión para hacerlo y sostenerlo en el tiempo.

Para profundizar estos aspectos se recomienda la lectura del anexo—I “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional” Resolución CFE Nº 104/10 aprobado por Resolución Nº 111/10 del CFE, donde se explicitan los lineamientos generales, concepciones, como así también otros aspectos fundamentales del área en la educación argentina.

El Apartado 6.1.2 que se refiere a la Educación Primaria manifiesta lo siguiente:

“81. En este nivel la Educación Artística se vincula con la construcción de conocimientos específicos vinculados a cuatro lenguajes básicos, lo que implica el tránsito por espacios curriculares tales como música, artes visuales, danza y teatro.

82. El propósito central de la Educación Artística está constituido por el abordaje de procedimientos de producción y de reflexión para la formación de sujetos situados, críticos e interpretantes; capacidades necesarias para la actuación comprometida en la sociedad.

83. El aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje, los procedimientos técnicos y compositivos y sus implicancias significativas en la producción de sentidos ficcionales, se tornan saberes fundamentales para comprender el mundo en su complejidad. En este nivel, continúa siendo relevante el abordaje de la exploración y la experimentación con el sonido, la imagen y el movimiento, con diversos materiales, soportes, herramientas e instrumentos - que podrán involucrar el empleo de las nuevas tecnologías -, en instancias de trabajo individual y grupal.

84. La construcción de saberes vinculados a los lenguajes/disciplinas artísticas es parte de la formación general de los alumnos. Por lo tanto, resulta imprescindible la integración de la Educación Artística en los Proyectos Institucionales y Curriculares, que faciliten la articulación entre los docentes de las diversas áreas, en una visión superadora de la tradición fuertemente arraigada que ve a la Educación Artística como un complemento y apoyo de las áreas curriculares consideradas centrales.

85. El diseño e implementación de propuestas áulicas de los lenguajes/disciplinas artísticas fortalece la inclusión social cumpliendo el objetivo de plena escolarización desde un acercamiento distinto al que tradicionalmente la escuela ofrece.”¹³⁰

Por todo lo expuesto resulta de gran valor el lugar relevante que se le otorga a la Educación Artística en la legislación vigente, sin embargo es preciso tener en cuenta que como cualquier área del conocimiento, se materializa en acciones y producciones concretas fuera y dentro del ámbito escolar. Será preciso arbitrar los medios para que se cumplan las líneas previstas.

*“En este sentido es fundamental que todos los niños tengan acceso a la Educación Artística de manera que las posibilidades de desarrollo de las capacidades inherentes al área no queden supeditadas al origen social, cultural, familiar. **La Inclusión de la Educación Artística en la escuela implica:***

- ✓ *Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a los diversos lenguajes artísticos, promoviendo la presencia de sus saberes específicos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje particulares.*

¹³⁰ Se espera Implementar “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional - Documento Base”, aprobado por Resolución Nº 111/10, a partir del año 2011, garantizando su pleno cumplimiento al año 2016. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/Resolucion-111-10.pdf> y su anexo <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/Anexo-resolucion-111-10.pdf>

- ✓ *Abordar instancias de producción en los diferentes lenguajes, a través de diversos modos de realización y de contextualización de las prácticas artísticas, desarrollando conocimientos desde una perspectiva socio-histórica.*
- ✓ *Incluir manifestaciones artísticas y estéticas de múltiples grupos sociales, aquellas 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.*

Por lo tanto, la Educación Artística se presenta como un campo clave de conocimiento para la formación de sujetos capaces de interpretar la realidad socio-histórica con un pensamiento crítico, y de operar sobre ella, soberana y comprometidamente, para transformarla.” (Larregui, 2012: 12).

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el nivel primario, se realiza un encuadre normativo y fundado de la importancia de trabajar la ESI¹³¹ en relación a la lógica de las disciplinas, en este caso, de la Educación Artística.

Estos contenidos o aspectos se encuentran presentes en las diferentes áreas del diseño, por su relevancia en el marco de los derechos del niño, los que podrán ser considerados en instancias del trabajo institucional, dentro de la elaboración e implementación de proyectos institucionales generales y/o específicos. La ESI se constituye en un transversal del Curriculum, y son los educadores quienes deberán pensar estrategias y diseñar intervenciones para la inclusión de los contenidos que a continuación se proponen para la educación artística en cada ciclo de la Educación Primaria. Los mismos constituyen orientaciones amplias a tener presente para el abordaje didáctico, de una de las problemáticas sociales más relevantes de la actualidad.

Educación Artística (música y artes visuales)	
Este espacio aporta aprendizajes de relevancia en la ESI, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas y sentimientos, emociones y sensaciones.	
Propuesta para el 1º ciclo	Propuesta para el 2º ciclo
Exploración y disfrute de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones	Exploración y apropiación de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para

¹³¹ Ver y ampliar lectura de encuadre normativo- legal, en el Campo General: “Aspectos Contextuales”, en Temas Transversales del Curriculum: “a. Educación Sexual Integral (ESI)”, Ley N° 26.150.

para mujeres y varones.	mujeres y varones.
La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión, sin prejuicios que deriven de las diferencias entre mujeres y varones.	La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión.
El reconocimiento de las posibilidades imaginativas, expresivas y comunicacionales del cuerpo con su memoria personal, social y cultural, en el proceso de aprendizaje de los lenguajes artísticos.	
El desarrollo de la propia capacidad creadora y la valoración de la de los demás compañeros.	La valoración de la creatividad, las propias producciones y la de los compañeros.
El conocimiento de las producciones artísticas a partir de diferentes lenguajes artísticos.	
La construcción de la progresiva autonomía y autovaloración respecto de las posibilidades de expresarse y comunicar mediante los lenguajes artísticos (visual, musical, corporal y teatral)	El reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
	El hacer, pensar y sentir de los estudiantes a través del conocimiento de los distintos lenguajes artísticos.

PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde el área de conocimiento de la Educación Artística es necesario que tanto el equipo de supervisión, de directivos, y de docentes:

- ✓ Favorezcan la construcción de la propia identidad desde la comprensión, valoración, respeto y disfrute de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, regional, nacional y latinoamericano.
- ✓ Faciliten la comprensión de la producción artística como fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural.
- ✓ Contribuyan a la autonomía y autovaloración, a las posibilidades de expresarse y comunicar, mediante los diversos lenguajes artísticos (visual, musical, corporal y teatral).

- ✓ Posibiliten el desarrollo de la sensibilidad estética, a través del contacto con el entorno natural y cultural, y del intercambio de ideas entre pares, a partir del reconocimiento y el respeto por las experiencias culturales y saberes con los que cuentan.
- ✓ Brinden oportunidades para ampliar los horizontes de saberes a través del conocimiento de distintas manifestaciones, géneros y estilos que componen el patrimonio artístico y cultural, considerando los procesos de transformación e integración que caracterizan las expresiones artísticas en el mundo contemporáneo.
- ✓ Brinden la posibilidad para la comprensión de las relaciones entre los lenguajes artísticos, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, propiciando la reflexión crítica sobre las producciones, desde el punto de vista estético, comunicativo, y personal.
- ✓ Promuevan el aprendizaje progresivo de los elementos que componen cada lenguaje a través del juego, la exploración y la experimentación con la voz, el cuerpo y con diversos materiales, soportes, técnicas, recursos, instrumentos y procedimientos propios de las diferentes disciplinas que constituyen el área.
- ✓ Proporcionen estrategias para la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas -tanto en términos de producción como de análisis- propias de cada uno de los lenguajes artísticos que favorezcan el pensamiento crítico y divergente.
- ✓ Ofrezcan una selección y una articulación de propuestas didácticas significativas que permitan a los niños ampliar los modos específicos de representación en cada uno de los lenguajes artísticos, como medios de expresión, comunicación y conocimiento.
- ✓ Posibiliten la participación en procesos de producción individual, grupal y colectiva que amplíen su campo de saberes y experiencias relacionadas con los lenguajes que constituyen el área, con sentido plural, cooperativo y democrático.
- ✓ Estimulen el análisis y la valoración de las producciones realizadas mediante los lenguajes que constituyen el área, ya sean propias, de sus pares y de otros artistas, dentro y/o fuera de la escuela.
- ✓ Favorezcan la participación en audiciones, muestras y espectáculos, a fin de vivenciar y disfrutar las manifestaciones culturales, en contacto directo con artistas, creadores o intérpretes.

8.8.1 EDUCACIÓN MUSICAL

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA”

8.8.1.1. FUNDAMENTACIÓN

Si bien la iniciación musical comienza en el hogar, incluso antes del nacimiento del bebé dado que el desarrollo de la función auditiva aparece alrededor del 6° mes de vida intrauterina, el recién nacido entra al mundo social, con un órgano auditivo igual al de un adulto y con una experiencia que le permite, por ejemplo, reconocer una voz familiar. El vínculo generado con su entorno afectivo (madre, padre, educadores) a través de la voz, con los gorgoros, canturreos, vocalizaciones, asimismo canciones o con músicas grabadas presentes en diferentes momentos compartidos, favorecerán un intercambio sonoro, musical y afectivo fundamental para su desarrollo personal. No obstante, dada la relevancia del tema, organismos internacionales manifestaron en sus “Declaraciones” la valoración de la educación musical dentro de los sistemas educativos.

Las acciones a favor de estas líneas en apoyo y defensa salen a la luz y son encauzadas por la UNESCO en el *Congreso Internacional sobre el papel y lugar de la música en la educación de los jóvenes y adultos* (1953), quien convocó a expertos para considerar la educación musical como parte integrante de la educación general, es a partir de ese momento que se formó la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) a fin de lograr el objetivo y desde entonces continúan las actividades (congresos, simposios, etc.) que reconocen y legitiman el valor fundamental de la educación musical en la vida de las personas y por ende, la necesidad de incluirla en el sistema escolar obligatorio.

Paul R. Lehman¹³², en el 2006 formuló dos interrogantes: “¿Por qué la música es importante? ¿Por qué todos los niños deben estudiar música en la escuela?”. La mayoría de los que han contribuido de manera significativa al pensamiento educativo desde Platón, coinciden en que la música debe ser parte integral de la educación básica de cada niño.

Investigaciones recientes infieren que la enseñanza de la música ejerce en los pequeños un efecto positivo sobre el funcionamiento del cerebro, y que puede ofrecer otros beneficios educacionales y evolutivos de un alcance mucho mayor aún. Estos resultados merecen atención, pero la razón básica más importante para encarar el estudio de la música es que la música, intrínsecamente, es digna de atención y vale por sí misma.

Lehman también expone algunas razones del por qué incluir la música en el currículo escolar:

- ✓ Permite transmitir la herencia cultural de un grupo a las subsiguientes generaciones. Y es justamente la música una de las más poderosas manifestaciones de cada patrimonio cultural.

¹³²Profesor Emérito, Universidad de Michigan, Ann Arbor Ex Presidente de MENC: Asociación Nacional para la Educación Musical Miembro Honorario Vitalicio de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME).

- ✓ Ayuda a los estudiantes a alcanzar su potencial. El potencial musical o la inteligencia musical de la que habla Howard Gardner es una de las habilidades básicas presente en cada persona. La mejor manera de desarrollarlo es permitiendo que el estudio comience a una edad temprana y continúe durante la adolescencia. Cuantas más oportunidades y experiencias tengan a su disposición, mayores probabilidades habrá de que la vida de los estudiantes sea lo más completa y rica posible.
- ✓ Ofrece la posibilidad de ir más allá de la superficialidad y banalidad de la cultura popular (a la cual están involuntariamente expuestos día a día por imposición de los medios masivos de comunicación), para descubrir un universo variado de músicas donde una vez destruidas las barreras del desconocimiento y de los prejuicios, gracias al estudio formal de este lenguaje, son de fácil acceso para todos, permitiéndole comprender y disfrutar de la música más sofisticada y compleja. Cualquiera puede “disfrutar” la música a un nivel rudimentario, pero el estudio secuencial puede afinar la percepción de los estudiantes, elevar su nivel de apreciación, y expandir sus horizontes musicales.
- ✓ Aporta un balance al currículo que puede ayudar a compensar lo que, de otra manera, en el mundo real, podría ser una visión distorsionada de resolución de problemas. Una de las cosas que implícitamente se enseña en las escuelas, es que para cada pregunta hay una respuesta correcta. Pero fuera de la escuela, raramente existan respuestas bien definidas para los problemas más importantes con los que la sociedad debe enfrentarse. La música se diferencia de las otras disciplinas básicas en cuanto a que no refleja una preocupación por respuestas correctas, es decir puede tolerar y acomodar las ambigüedades con las que la vida está llena. Nos enseña a manejarnos con la subjetividad.
- ✓ Motiva y estimula, por cuanto cada estudiante debe tener una alternativa para destacarse en algo. La música en la escuela brinda un aporte en relación a la recuperación del patrimonio cultural local, regional y nacional, permitiendo articular y enriquecer por ejemplo, el aprendizaje de algunos contenidos de las ciencias sociales. Para algunos estudiantes, la música puede hacer que la escuela les resulte más tolerable. La mayoría de los maestros de música han conocido alumnos que permanecieron en la escuela únicamente por la alegría y satisfacción que recibieron participando en la actividad musical. Sólo en la clase de música se apreciaron sus talentos, se respetaron sus contribuciones y se valoraron sus logros.
- ✓ Exalta el espíritu humano e intensifica la calidad de vida. Poco se repara en la vasta y singular habilidad que posee este lenguaje para mejorar la calidad de vida, porque la experiencia musical transforma la experiencia humana. Trae alegría y placer a hombres, mujeres y niños en cada sociedad y en cada cultura; consuelo en nuestras actividades cotidianas, y es un atributo indispensable, tanto para nuestra felicidad como para

nuestras ocasiones más solemnes. Es por ello que la música ha jugado un rol tan importante en toda cultura y es por ello mismo que lo seguirá haciendo allá lejos en el futuro en tanto y cuanto cualquiera pueda percibirlo.

Asimismo, además de lo antes expresado:

- ✓ Facilita las facultades necesarias para la adquisición, desarrollo y perfeccionamiento de otros aprendizajes, como por ejemplo el lenguaje, cálculo, lectura, psicomotricidad (Pascual, 2002:13), contribuyendo al rendimiento académico de las demás áreas curriculares.
- ✓ Otorga igualdad de oportunidades, democratizando el acceso al conocimiento y al quehacer musical para que todos los estudiantes puedan apreciarlo, practicarlo y disfrutarlo.
- ✓ Promueve el trabajo en equipo, cooperativo, comunitario, colectivo, donde las diferencias no son un problema, sino una fortaleza para la producción conjunta, para la experiencia compartida. La música compensa desigualdades, une e integra.
- ✓ Desarrolla la autoestima, la confianza en sí mismo, permite superar la timidez.
- ✓ Compromete la imaginación, la creatividad, es una manifestación básica del ser humano que permite expresar los pensamientos, emociones y sentimientos. La música es arte pero al mismo tiempo, es razón, conocimiento, ciencia.
- ✓ Despierta vocaciones y talentos, de ahí que algunos estudiantes opten por estudios musicales complementarios y hasta la elijan entre las posibilidades del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria o bien, como Carrera de Grado.
- ✓ Prepara para la vida laboral futura, una persona con una amplia educación va a encontrar un trabajo, pero un enfoque limitado sobre la capacitación laboral ignora las reales necesidades que los empleadores más desean: la habilidad para pensar con claridad y la habilidad para comunicarse eficientemente, pero las destrezas personales que más evalúan son: creatividad, flexibilidad, disciplina, y la habilidad para trabajar en colaboración con otros, son todas destrezas que se enfatizan en la música.

En consonancia con esas expresiones, los miembros del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM, México, 2002), firmemente comprometidos con su labor y unificados en red solidaria, declaran entre los diez principios, los siguientes:

- ✓ La educación musical es un derecho humano, presente a lo largo de toda la vida, dentro del ámbito escolar y fuera de él. Trabaja desde la música poniéndola al servicio de las necesidades y urgencias individuales y sociales.

- ✓ La educación musical es baluarte y portadora de los elementos fundamentales de la cultura de los diferentes los pueblos latinoamericanos, por lo que su atención es prioritaria en función de la conformación de las identidades locales y, por extensión, de la consolidación del carácter identitario de América Latina.
- ✓ La educación musical está al servicio de la integración socio-cultural y la solidaridad, y permite canalizar positivamente las diferencias de todo tipo.
- ✓ Una educación musical flexible y abierta tiende a romper estereotipos y a instaurar nuevos paradigmas de comportamiento y aprendizaje en el contexto escolar y social.
- ✓ La educación musical, procediendo desde la vivencia y la producción musical, tiende a promover el desarrollo pleno de la sensibilidad artística, de la creatividad y la conciencia mental.

Para finalizar este apartado se cita a Judith Akoschky quien, en su preludio del capítulo: Música en la escuela, un tema a varias voces del libro “Arte y escuela”, expresa:

“¿Por qué la música?

Porque ocupa un lugar en la Historia de la Humanidad.

Porque es producto y creación del hombre, en su afán de trascenderse a sí mismo.

Porque en la música está la historia de los pueblos, sus creencias, sus ritos, sus costumbres...

Porque con sus voces e instrumentos nos habla de diferentes épocas, distintas geografías...

Porque es memoria y en viaje por el tiempo recobra presencia, renueva Vigor...

Porque su variada gama da cuenta de diferencias y similitudes...

Porque expresa y comunica...

Porque emociona y enseña...

Porque en comunión con el cuerpo —gesto y movimiento— juega juegos, baila rondas, acuna sueños...

Porque en alianza con el texto —guiño y complicidad— canta versos, Cuenta cuentos...

¿Por qué enseñar música?

Porque la música, rápida y eficaz a la hora de congregar y compartir, es reticente cuando se trata de indagar acerca de su naturaleza: sus secretos devienen en vallas que sólo se sortean de la mano del conocimiento.

Porque a sus reglas constructivas, que cambian de acuerdo con los diferentes estilos, épocas y contextos socioculturales, se suma la función significativa del arte y la necesidad de su valoración estética.

¿Por qué música en la escuela?

Porque la vereda, la calle, la esquina, el barrio no basta para perpetuar las joyas de nuestra tradición musical. La escuela puede asegurar su perdurabilidad: la tradición es parte de nuestra identidad.

Porque la escuela transmite conocimiento y puede ser la encargada de fomentar y proteger la cultura: crear, difundir y actualizar valores, con la convicción y la legitimidad que da el saber.

Porque la escuela puede estimular la producción musical, inspirando proyectos, orientando y asesorando su concreción, instalando la necesidad del conocimiento y motivando el compromiso individual y conjunto en el quehacer creativo.”

8.8.1.2. PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA

Desde el área de conocimiento de Educación Musicales necesario que tanto el equipo de supervisión, de directivos y de docentes:

- ✓ Promuevan el desarrollo de la capacidad perceptiva, relacionada a los sonidos del entorno, la región, el país y el mundo que permita una actitud cuestionante frente al deterioro constante del hábitat.
- ✓ Posibiliten la apreciación (análisis-comprensión-valoración) de la obra musical en función de:
 - a) la resonancia afectiva emocional que produce en el grupo de niños atendiendo a sus características culturales – regionales y a la diversidad de intereses y experiencias previas;
 - b) sus elementos estructurales;
 - c) la posibilidad de transferencia a la creación individual y grupal;
 - d) sus posibilidades de influir en la elaboración del juicio crítico, en cuanto la música puede ser pensada, profundizando así su adhesión y valoración (sensibilidad estética) y la posibilidad de elección.
- ✓ Favorezcan el proceso de aprendizaje de destrezas psicomotrices que, en un grado de creciente complejidad, se encuentren disponibles, para que el proceso de autogestión y/o co-gestión en la construcción del hecho musical, sea posible.

- ✓ Faciliten la apropiación progresiva y paulatina de saberes específicos, en función con su significatividad y pertinencia en cada situación de aprendizaje, posibilitando su dominio y uso, en realizaciones expresivo-comunicacionales.
- ✓ Orienten a los estudiantes hacia un proceso de alfabetización, partiendo de la signografía no tradicional (grafismos analógicos y no convencionales) hasta alcanzar cierto dominio de la lectura y escritura musical (convencional occidental), en función de los requerimientos que demande el desarrollo y terminación del producto.
- ✓ Brinden experiencias (construcción de productos o concreción de proyectos) que requieran de los aportes de los lenguajes: plástico, visual, teatral, corporal y musical, favoreciendo el descubrimiento de articulaciones e integraciones entre los mismos, considerando los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.
- ✓ Propicien el análisis, la comprensión, la valoración, el respeto y el disfrute de las manifestaciones culturales, dentro y fuera del ámbito escolar, tendientes a:
 - a) la participación, tanto de manera individual como grupal, en conciertos, audiciones, muestras, festivales y espectáculos;
 - b) la vivencia en contacto directo con artistas, creadores y/o intérpretes;
 - c) la construcción de la propia identidad capitalizando el patrimonio cultural local, regional, nacional e internacional.

8.8.1.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Los contenidos de enseñanza seleccionados rondan en torno a tres ejes, siguiendo la propuesta de organización de los NAP 1° Ciclo de la Educación Primaria, en relación con:

Eje 1 - Los elementos del lenguaje musical

Eje 2 -La Práctica del lenguaje musical

Eje 3 - La construcción de identidad y cultura

En dicho documento curricular se explicitan los saberes o aprendizajes que deben ser adquiridos al concluir el 3° grado de la escolaridad primaria. A saber:

Eje 1 - Los elementos del lenguaje musical

La audición reflexiva y comprensiva de los elementos que componen el lenguaje musical a través de procedimientos diversos en situaciones que requieran:

- ✓ evocar, explorar y reproducir sonidos del entorno natural y social inmediato reconociendo sus posibilidades expresivas y organizándolos en relación de sucesión y simultaneidad en series de mayor complejidad;
- ✓ representar corporalmente y en gráficas por analogías los elementos del lenguaje musical a los que acceden progresivamente;
- ✓ identificar las cualidades del sonido en la audición de diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas;
- ✓ escuchar y cantar obras de diferentes géneros y estilos identificando el comportamiento del sonido en las relaciones musicales que lo conforman (de estructura binaria A-A, A-B, texturas monódicas y polifónicas simples: melodías acompañadas, ostinatos y bordones).

La utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para iniciar su apropiación de los contenidos específicos de la música en situaciones que requieran:

- ✓ traducir en movimiento relaciones musicales temporales y espaciales con fines expresivos;
- ✓ participar en juegos grupales a partir de producciones musicales (juegos de manos, canciones, rimas, trabalenguas y otros textos orales, etc.) que impliquen coordinar el propio movimiento con el de otro/s.

Eje 2 - La Práctica del lenguaje musical

La participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos de ejecución instrumental y vocal en situaciones que requieran:

- ✓ realizar producciones con sentido expresivo que requieran tareas y funciones diferenciadas y complementarias para concretar un producto final en común.
- ✓ reconocer el propio cuerpo como primer instrumento en producciones vocales y/o instrumentales (realizando acciones independientes, sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar);
- ✓ utilizar instrumentos y materiales sonoros en la interpretación y la creación de instrumentaciones propias, y aplicarlos también en las instrumentaciones creadas por otros niños y niñas;

- ✓ ejecutar ritmos de densidad cronométrica media con variaciones de tempo;
- ✓ interpretar (con acompañamiento en vivo o con bandas grabadas) un repertorio de canciones que represente un panorama variado de estilos y géneros.

El desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en proyectos grupales en situaciones que requieran:

- ✓ explorar sus posibilidades vocales (voz hablada y voz cantada: susurros, glissandos, imitación de sonidos de su entorno) y aplicarlas en arreglos vocales y/o vocales-instrumentales;
- ✓ explorar las posibilidades de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales con diferentes toques, mediadores y modos de acción para enriquecer sus producciones y aplicarlas en arreglos vocales y/o vocales-instrumentales; improvisar motivos rítmicos y melódicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a las posibilidades del año.

Eje 3 - La construcción de identidad y cultura

El conocimiento y la valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo, y la participación en la audición de música “en vivo” de artistas locales, regionales y/o nacionales en situaciones que requieran:

- ✓ identificar las producciones que integran el patrimonio musical local, regional y universal;
- ✓ valorar la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas;
- ✓ construir una opinión propia acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical identificando su diversa incidencia a lo largo del tiempo.

El desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical.

Los contenidos de enseñanza propuestos en la organización de los NAP 2° Ciclo de la Educación Primaria, se formulan sólo en dos ejes:

Eje 1 – En relación con las prácticas del lenguaje musical

Eje 2 – En relación con la contextualización

En dicho documento curricular se explicitan los saberes o aprendizajes que deben ser adquiridos al concluir el 6° grado de la escolaridad primaria. Teniendo en cuenta que el eje asociado a “Los elementos del lenguaje musical” debe estar afianzado en el 1° Ciclo, se profundizan contenidos en relación a:

Eje 1 – La práctica del lenguaje musical¹³³

La participación¹³⁴ de todas/os las/os estudiantes en propuestas de producción musical¹³⁵ (individuales, grupales, o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local y de la región, ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren:

- ✓ desarrollar el pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorpresivo, lo inesperado, lo absurdo, como modos de aproximación a la creatividad;
- ✓ valorar el silencio como materia prima de la música y como punto de partida para el desarrollo de toda actividad sonoro-musical;
- ✓ utilizar el propio cuerpo como fuente sonora (la voz hablada, la voz cantada y otros sonidos corporales), de instrumentos musicales (acústicos, eléctricos o con tecnología digital) y de materiales sonoros no convencionales;
- ✓ improvisar (aleatoria y pautada), la elaborar y ejecutar composiciones musicales¹³⁶ que presenten:
 - motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas dentro del contexto tonal y modal;

¹³³Cuando se transitan los procesos vinculados a la producción y a la recepción del hecho musical, se consolidan los elementos del lenguaje musical como construcciones del pensamiento.

¹³⁴Si bien la escuela siempre dirigirá sus propuestas a todos los alumnos y alumnas, en el caso de la música es necesario enfatizar que cada una de las experiencias planteadas debe ser para todos/as a fin de superar aquellas prácticas instaladas que priorizaban el trabajo con los “más aptos”, “dotados”, y/o “talentosos”.

¹³⁵Ejecuciones vocales y/o instrumentales, de obras musicales propias (sonorizaciones, creaciones, e improvisaciones, etc.) y de otros.

¹³⁶En esta instancia se entiende por componer a las acciones vinculadas con la exploración y la selección intencional de ciertos materiales para organizarlos musicalmente.

- ritmos con mayor o menor densidad cronométrica, con cambios súbitos de tempo y variaciones graduales (aceleraciones/desaceleraciones);
 - planos sonoros (plano principal y plano secundario) y las posibles relaciones (por superposición, por sucesión y/o alternancia);
 - organizaciones formales con relaciones de permanencia, cambio y retorno entre las partes;
- ✓ desarrollar los recursos técnico-vocales¹³⁷ necesarios para abordar un repertorio diverso de canciones, atendiendo a los rasgos de estilo;
 - ✓ desarrollar los recursos técnico-instrumentales, que posibiliten una ejecución musical fluida, atendiendo a los roles de ejecución, a los rasgos de estilo y al carácter;
 - ✓ usar las representaciones gráficas¹³⁸ (incluyendo grafías analógicas) como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución;
 - ✓ desarrollar las estrategias para el trabajo grupal vinculadas con la asignación de roles de ejecución; los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal; las decisiones que den sentido expresivo a las ejecuciones según las necesidades de cada obra, propiciando la puesta en común, la reflexión propia y con el otro, el respeto a la pluralidad de ideas.

La participación en propuestas de audición¹³⁹ que involucren:

- ✓ desarrollar el pensamiento divergente a través de instancias de reflexión que pongan en juego el reconocimiento de la ruptura, el cambio, lo novedoso, lo sorprendente, lo inesperado, lo absurdo como modos de manifestación de la creatividad en obras musicales (de elaboración propia o de otros, de producciones sonoras vinculadas a lo audiovisual y lo escénico; en registro grabado o producidas “en vivo”);
- ✓ valorar el silencio como materia prima de la música y como punto de partida para desarrollar toda actividad sonoro-musical;

¹³⁷ Referidos al manejo de la dosificación del aire, a la ampliación de la tesitura vocal, al progresivo dominio de la afinación, al cuidado de la articulación, al manejo de los resonadores de la voz, adecuándolos a los rasgos estilísticos de la obra por interpretar.

¹³⁸ Las representaciones gráficas son un recurso para la apropiación y comprensión del discurso musical ya que permiten plasmar a través de descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características rítmicas, melódicas, textuales y formales abordadas en el nivel.

¹³⁹ La audición es entendida como un modo de la interpretación de la obra musical puesta en acto en instancias de análisis, que motiven a la manifestación de diversos puntos de vista ante un mismo hecho sonoro, promoviendo la comprensión y la reflexión en torno a las características discursivas de la obra musical y el reconocimiento de las particularidades que presentan las manifestaciones musicales del entorno local, regional y de otros contextos sociales o históricos.

- ✓ percibir e interpretar¹⁴⁰ :
 - cualidades referenciales del sonido (es decir, de la información cultural de referencia);
 - relación fuente/sonido (es decir, de lo referido a cuestiones tímbricas);
- ✓ identificar las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales presentes en las obras musicales, y la clasificar a partir de distintos criterios: familia de instrumentos, materiales, construcción, elemento vibrante y modos de acción;
- ✓ buscar y reconocer diferentes usos de la voz hablada y cantada en estéticas y repertorios diversos;
- ✓ identificar los instrumentos musicales y utilizarlos en contextos culturales diversos;
- ✓ indagar los modos de producción del sonido en realizaciones con Tecnologías de la información y la comunicación (realizaciones audiovisuales y medios de comunicación);
- ✓ identificar y representar de manera gráfica¹⁴¹ (incluyendo grafías analógicas e iniciación a las grafías simbólicas) los elementos discursivos atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel;
- ✓ indagar los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética; se trata de ir de lo próximo –atendiendo a la realidad multicultural de los grupos clase– a lo lejano, enfatizando aquellas manifestaciones musicales a las que los alumnos no accederían sin la intervención del docente (especies folclóricas, tango, murga, etc.);
- ✓ identificar la interdependencia entre la melodía y el ritmo en música de diferentes géneros y estilos;
- ✓ utilizar terminología específica para denominar los elementos del discurso musical.

¹⁴⁰ La interpretación es entendida más allá de su acepción tradicional que la vincula a la ejecución musical; tanto el compositor que dispone y utiliza ciertos materiales sonoros y organizaciones musicales en función de una intencionalidad, como el oyente, quien a partir de su análisis le asigna sentido a la obra, son atravesados por instancias de interpretación.

¹⁴¹ Ver nota al pie 138 “Las representaciones gráficas...”

Eje 2 – La contextualización

El reconocimiento del contexto multicultural ¹⁴² en el que se inscribe las producciones sonoras, que involucre:

- ✓ atender el entorno sonoro del propio contexto local y regional;
- ✓ advertir las problemáticas de la contaminación sonora, asumiendo actitudes de compromiso frente a esta realidad;
- ✓ identificar la relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra;
- ✓ reconocer los diversos modos de producir sonidos en la actualidad;
- ✓ identificar los usos convencionales de las fuentes sonoras de acuerdo a estilos y situación social y/o marco cultural determinado;
- ✓ reconocer las relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música);
- ✓ acercar los profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos (instrumentistas, compositores, musicalizadores, sonidistas, etc.);
- ✓ identificar géneros y estilos y su relación con el contexto cultural;
- ✓ reconocer las combinaciones entre estilos musicales en la actualidad;
- ✓ indagar las diversas propuestas musicales y de educación artística que se presentan en su comunidad (por ejemplo en centros culturales, peñas, festivales, clubes, salas de concierto, recitales al aire libre, plazas) y entorno cercano;
- ✓ identificar y reflexionar sobre los ámbitos de circulación y “consumo”¹⁴³ de la música popular, la música académica y sus posibles entrecruzamientos.

¹⁴²Este reconocimiento implica la construcción de la identidad a través del conocimiento de la diversidad de manifestaciones que ofrece el entorno cultural; involucra la observación, el análisis y la reflexión acompañada de registros que fundamenten opiniones, críticas o miradas en torno a las manifestaciones musicales.

¹⁴³Refiere a la reflexión crítica en torno a cómo las industrias culturales y los medios de comunicación orientan o dirigen el “gusto” musical.

OTRAS CONSIDERACIONES

La educación musical en la sociedad sanjuanina. Antecedentes históricos.

Los procesos de reconstrucción de la historia regional de la música en la provincia¹⁴⁴, permiten poner en valor la vasta trayectoria vinculada a la música y la educación. El primer antecedente es el del año 1839, cuando Domingo F. Sarmiento como rector del “Colegio de Pensionistas de Santa Rosa de Lima” orientó la acción pedagógica asignando como materias: labores, religión, música, francés e italiano introduciéndose entonces por primera vez, la enseñanza obligatoria de la música. Los registros indican que las alumnas disponían de instrumentos como claves y pianos para las prácticas. Esto ubica a San Juan como provincia pionera en tema de inclusión del arte en la escuela.

Los conservatorios, institutos, asociaciones, agrupaciones, posteriormente la creación de la Universidad Nacional de San Juan: el Departamento de Música, el Centro de Creación Artística Coral y el Centro de Creación Artística Orquestal dependientes de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, unidades académicas estrechamente vinculadas a las actividades promovidas en el Auditorio Juan Victoria, como así también los otros espacios de divulgación artística, han contribuido favorablemente a la cultura de la comunidad, por ello resulta indispensable formar musicalmente a los estudiantes que transitan la Educación Primaria, a fin de que puedan apreciar, interpretar y valorar el patrimonio cultural local.

La Educación Musical en la actualidad. Generalidades.

“En su doble aspecto de educación y música, la Educación Musical es un proceso de enseñanza aprendizaje que, partiendo de las habilidades sensorio auditivas de los educandos y de sus posibilidades expresivas por la voz y la ejecución instrumental, crea situaciones de aprendizaje de amplio espectro, ayudando al sujeto en su proceso de cognición, ejercicio y valoración de este lenguaje artístico, promoviendo inclusive su elección vocacional en los casos de capacidades específicas evidentes.” (Frega, 1997: 7)

Llegar a esa definición implicó transitar un proceso de renovación pedagógica que se desarrolló desde finales del siglo XIX y XX. Los diversos periodos que caracterizaron las prácticas pedagógico musicales en diferentes partes del mundo, permiten afirmar que el XX fue el “siglo de los grandes métodos” o el “siglo de la iniciación musical” ya que, según Gainza, cada uno de los métodos “modernos” como: Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly, Suzuki, entre otros, realizaron un aporte específico y complementario, coincidiendo todos en estimular la participación activa de los estudiantes en sus respectivos procesos de musicalización, a través del canto, la ejecución instrumental, el movimiento, la danza, el trabajo grupal y la creatividad en sus diferentes formas. A estas importantes contribuciones metodológicas, se les sumaron, a lo largo del XX, las de la generación de los compositores-pedagogos: Paynter, Schafer, Dennis y muchos otros (en los diferentes países europeos y americanos), otorgándole un lugar

¹⁴⁴ Estudios desarrollados en el ámbito del Gabinete de Estudios Musicales del Departamento de Música de la FFHA – UNSJ.

preponderante al desarrollo de la creatividad a través de las técnicas de la música contemporánea. Ya en el Siglo XXI aparecen en la escena educativa “nuevos paradigmas y modelos pedagógicos -tradicionales y modernos- (que adhieren al constructivismo, la apertura, la integración, la participación, etc.), propuestas tendientes a recuperar la esencia práctica de la música, adaptadas por cada docente a las necesidades y expectativas de los estudiantes, teniendo en cuenta sus capacidades y sus diferentes modalidades de aprendizaje. Los resultados de esas acciones, múltiples y diversas, al ser personales, son todas auténticas, legítimas y verdaderas.

Para entender el binomio educación y música, es preciso reflexionar sobre los múltiples entrecruzamientos provenientes de diversas disciplinas y áreas de conocimiento, que han aportado y siguen contribuyendo a las prácticas pedagógicas, de ahí la necesidad de reconocer el carácter interdisciplinar del quehacer musical.

En este punto resulta conveniente mencionar los representantes de las corrientes de pensamiento que han influenciado los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música, los cuales podrían ser estudiados en profundidad pero eso excedería las intenciones del presente documento. Sintetizando los postulados teóricos más relevantes, se toman diferentes perspectivas acerca del desarrollo y construcción del conocimiento, es inevitable mencionar al epistemólogo, psicólogo y biólogo Jean Piaget (1896-1980), quien contribuyó a la iniciación de la renovación pedagógica, postulados basados en la noción de “conflicto cognitivo” donde el sujeto ante el desequilibrio busca el equilibrio entre la asimilación y la acomodación del conocimiento, de este modo la inteligencia construye mentalmente estructuras susceptible de adaptarse al medio. Dentro de los aportes más significativos, se encuentran las etapas del desarrollo cognitivo del ser humano, a saber: sensorio-motor (0-2 años), pre-operacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11 años en adelante), si bien confirma la invariabilidad del orden sucesivo de los estadios en niños de diferentes culturas, advierte la posibilidad de retardos o adelantos en esa sucesión. Con lo antes expuesto afirma que el niño tiene maneras de pensar específicas que lo diferencian del adulto. *“La teoría piagetiana ha sido debatida por otros psicólogos interesados en la educación..., las perspectivas cognitivas del desarrollo en general, y del desarrollo musical y artístico en particular, mantienen principios básicos de la teoría de Piaget (Hargreaves, 1989; Swanwick, 1991).”* (Ortiz Castro, 2006: 15-16) Marcos amplios derivados de su obra en lo concerniente a la resolución de problemas, permiten encuadrar el desarrollo de procesos creativos. Es factible hacer un paralelismo entre la noción de la asimilación - acomodación con la experiencia musical mediante la exploración y manipulación de materiales por el niño.

Otro aporte fundamental fue el enfoque sociocultural y la existencia de las funciones mentales superiores de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), considerado el primer psicólogo moderno en señalar la cultura como elemento del ser humano. Además destacó los procesos de internalización, transferencia y la Zona de Desarrollo Próximo como rasgos característicos de la psicología humana y dispositivos en el proceso de construcción del conocimiento. *“Las contribuciones sociales tienen directa relación con el crecimiento cognoscitivo; ya que muchos*

*de los descubrimientos de los niños y niñas se dan a través de otros.*¹⁴⁵ En este sentido, se producen aprendizajes guiados donde participa de forma activa en las actividades junto a pares más hábiles o adultos, quienes los ayudan y lo estimulan. La interacción social es promovida a través de los juegos recreativos, actividades en grupo, actividad cultural e interacción social; y las inferiores las cuales vienen dadas con el individuo, son de origen orgánico, patrones naturales determinados genéticamente, es lo que se puede hacer desde la intuición y la observación.

El concepto de aprendizaje significativo propuesto por el psicólogo, pedagogo e investigador David Ausubel (1918-2008), tuvo amplia resonancia en el ámbito educativo musical. Este postulado entiende que el estudiante va construyendo sus propios esquemas de conocimiento para comprender mejor los conceptos, es decir incorpora el nuevo conocimiento a la luz de los conocimientos previos, relacionándolos. No consiste en un aprendizaje acumulativo de información fragmentada. Adquiere gran relevancia el interés o actitud favorable del niño frente al conocimiento que se intenta impartir, de ahí que el aprendizaje significativo, partiendo de lo sabido, se contraponga al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico. Los aportes de la teoría de Ausubel pueden ser utilizados como base a la hora de diseñar proyectos áulicos con criterios sistemáticos y estructurales, tendientes a la construcción del conocimiento y la resolución de problemas, identificando los conceptos para organizarlos en un esquema jerárquico o relacional.

Otro psicólogo y científico de la educación, uno de los más importantes de la actualidad, es Jerome Seymour Bruner (1915), influyó positivamente en el campo de la educación musical. Sus contribuciones se vinculan a: a) El aprendizaje por descubrimiento, donde el instructor (docente) debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes descubran relaciones entre los conceptos y construyan conocimiento. b) La información o contenidos de aprendizaje deben presentarse de manera adecuada a la estructura cognitiva -el modo de representación- del aprendiz. c) El currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. Los niños y niñas irán modificando sus representaciones mentales a medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo. Desde su postulado pueden explicarse los niveles iniciales del pensamiento musical y las formaciones cada vez más complejas de la cognición musical. Posteriormente planteó la relevancia de la cultura como dimensión constitutiva de la actividad mental. La metáfora del andamiaje, formulada a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, fue propuesta para ilustrar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las interacciones entre las personas adultas y las criaturas (Word, Bruner y Ross, 1976).¹⁴⁶

¹⁴⁵ Conociendo a Vigotsky, Piaget, Ausubel y Novak: Introducción al Enfoque Constructivista (Video) por la Dra. María Eugenia Paniagua (Secretaria General de la CECC -Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana- y SICA -Sistema de la Integración Centroamericana-) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-YpCocmWxPA> y en <http://aprender.jardininfantil.com/2009/10/vigotsky-piaget-ausubel-novak.html>

¹⁴⁶ “Esta metáfora hace referencia a un hecho observado en distintos trabajos. Cuando un adulto interactúa con un niño o niña con la intención de enseñarle algo tiende a adecuar el grado de ayuda al nivel de competencia que percibe de él o ella. A menor competencia, mayor será la ayuda que le proporcionará el adulto. Por ejemplo, cuando un instructor de autoescuela percibe que su alumno no sabe conducir aumenta las ayudas (verbales, incluso físicas)

De interés resulta la Teoría de las Inteligencias Múltiples surgida en 1983, cuando Howard Gardner (1943) como psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard planteó en su libro “Estructuras de la mente” que la cultura había definido la inteligencia de una manera muy acotada o “estrecha”. La idea generalizada de una única inteligencia y su modo de evaluarla o cuantificarla por medio de los test de Coeficiente Intelectual que se había mantenido durante 80 años, era cuestionada y se vería reemplazada por una visión pluralista del intelecto, donde operan por lo menos siete tipos de inteligencias o competencias intelectuales humanas, la cuales se agrupan en siete categorías, a saber: Musical, Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Cenéstésico-corporal o Corporal-kinética y Personales: Interpersonal e Intrapersonal. (Gardner, 1994: 109-327)

Estas capacidades o potenciales intelectuales humanos (quizá siete), son variables debido a la herencia (dotación biológica), adiestramiento prematuro (interacción con el entorno y la cultura en un momento histórico particular) o, seguramente, a la interacción constante entre estos factores, de ahí que algunos individuos sean más hábiles en determinadas inteligencias que los demás; no obstante, todo individuo normal debiera desarrollar cada inteligencia en cierta medida, aunque sólo tuviera una oportunidad modesta para hacerlo. (Gardner, 1984: 328). Antes de avanzar en el tema es conveniente definir a la inteligencia como la capacidad para:

- ✓ resolver problemas cotidianos
- ✓ generar nuevos problemas
- ✓ crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural

Entre otros conceptos, habla de las experiencias paralizantes y las experiencias cristalizantes, hay ejemplos sobrados en el contexto escolar, donde son inhibidas las capacidades de los estudiantes a través de frases tales como: “no tenés oído para la música”, “no podés tocar ni el timbre”, “no servís para el canto”, “sos desafinado”, etc. O bien las capacidades son estimuladas mediante expresiones tales como: “lo hiciste muy bien”, “vamos a mejorarlo”, “vos podés lograrlo”, “seguimos ejercitando”, etc.

que ejercen de andamio. Este andamio permite que el aprendiz vaya aprendiendo a usar el instrumento correctamente (el coche). A medida que la persona va siendo más competente el monitor o enseñante retira su ayuda y concede más responsabilidad y control de la tarea al aprendiz, para que pueda, finalmente, realizar la actividad o tarea autónomamente. El resultado final es que el “andamio” (las ayudas del instructor), al ser innecesario, se retira. En esta nueva visión de la educación no se acentúa el trabajo en solitario de la representación y categorización cognitiva. Al contrario, la educación es un proceso público que consiste en intercambiar, compartir y negociar significados. Los andamios o, sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje, permiten moverse en seguridad hacia el próximo escalón. Y el próximo escalón es siempre la apropiación de una determinada herramienta cultural (la lectura, la escritura, la notación matemática, el uso de Internet, etc.). En este sentido la mente no se forma de dentro hacia fuera (tesis piagetiana), sino que las “prótesis” de la cultura (por ejemplo, sistemas institucionalizados para recordar, un cuerpo de leyes, Internet, un conjunto de historias) nos permiten amplificar nuestras capacidades psicológicas o, dicho con otras palabras, nos permiten recordar, pensar o intercambiar información. No podemos recordarlo todo y por eso inventamos la escritura y construimos monumentos, al igual que no podemos ver de muy lejos y por eso construimos telescopios. La cultura permite construir la mente humana a través de la educación.” Ver: Guilar, Moisés Esteban (2009) “Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”” en Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, Universidad de los Andes Venezuela. p. 23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

Otra teoría importante es la de la inteligencia emocional (1995) del psicólogo Daniel Goleman (1946), la que puede ser fomentada y fortalecida en todos los individuos, puede influir positiva o negativamente en el intelecto, favorecer este tipo de inteligencia permite tomar conciencia de las propias emociones, comprender los sentimientos de los demás, motivarse a sí mismo, tolerar las presiones y frustraciones del entorno, establecer relaciones, es decir, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que brindará mayores posibilidades de desarrollo personal. Estudios recientes arrojan evidencias científicas respecto a la influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje. *“El binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro”*, explica Francisco Mora.¹⁴⁷ Relacionado a la música podría mencionarse la publicación de Gabriela Conti (2007) denominada: *“Afinando las emociones”* donde aborda, entre diversos temas, el miedo escénico y otras emociones displacenteras habituales, desde la perspectiva de la práctica y la vivencia musical.

Una contribución significativa al campo musical ha sido la Teoría de la Gestalt (principios S. XX) considerada en el marco teórico de los trabajos realizados por María del Carmen Aguilar en: *“Método para leer y escribir música a partir de la percepción”* y otras publicaciones relacionadas al estudio audio-perceptivo.¹⁴⁸

La educación musical centrada en los procesos de aprendizaje, se nutre de aportes emanados de la pedagogía y de la psicología educacional, de los provenientes de investigaciones en el campo del arte y de la psicología de la música en particular. El esclarecimiento y progreso teórico de la especialidad ha sido posible gracias a los hallazgos derivados del campo de la investigación educativa y áreas afines. Desde el campo específico, resultarán fundamentales las ideas de expertos argentinos como: Espinosa, Fernandez Calvo, Frega, Furnó, Gainza, Malbrán, Martínez, Shifres, entre otros e internacionales como: Del Bem, Figuereido, Henteschke, Naveda, Oliveira, Souza (Brasil); Estrada, Galicia Moyeda (México); Carlsen, Davidson, Elliot, Froehlich, Howe, Humphreys, Madsen, Price, Scott-Kassner, Scripp, Sloboda, (EE.UU.); Bentley, Hardgreaves, Kemp, Stenvens, Swanwick, Welch (Reino Unido); Fiske, Jorgensen, Vaughan, Veblen (Canadá), Díaz, Giraldez, Jorquera, Lacárcel, Laucirica, Tejada, Vilar (España); Tafuri (Italia); Delalande (Francia); McPherson, Stevens (Australia) por citar sólo algunos, todos investigadores que en las últimas décadas han efectuado importantes avances en esta área del conocimiento y de cuyos hallazgos se nutren las actuales líneas que

¹⁴⁷ Saez, Cristina (2014). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro en revista Quo México, en septiembre de 2014. Disponible en: <https://cristinasaez.files.wordpress.com/2014/10/neuroeducacion.pdf>

¹⁴⁸ “En mis años de trabajo en la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, organicé sistemáticamente esta propuesta, tomando como base teórica las propuestas de Leonard Meyer, revisadas y desarrolladas por Francisco Kröpfel, es decir la Teoría de la Gestalt (o teoría de la percepción de configuraciones) y los conceptos de la Teoría de la Información, aplicándolas específicamente a enseñanza de la audición de música a estudiantes sin conocimientos técnico-musicales previos. (Sobre esta experiencia se puede consultar mi libro: *Análisis auditivo de la música*, Edición de la Autora, Buenos Aires, 1999)” Ver: “Percepción y educación musical: Seminario de Actualización para Profesores y Directivos de Formación Docente en el Área de Educación Artística - II Encuentro, Diciembre de 2000. Panel: Perspectivas actuales en el abordaje de los lenguajes artísticos”. Disponible en: http://www.mariaguilar.com/escritos/escritos_6.htm

preconizan la construcción del conocimiento como marco teórico. Para ampliar el tema se recomienda la lectura de Palacios Sanz, José Ignacio (2005).

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

8.8.1.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.

1º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO

En el Primer Ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Estimular el desarrollo de la capacidad perceptiva, relacionada a los sonidos del entorno, la región y el país que permita una actitud cuestionante frente al deterioro constante del hábitat.
- ✓ Posibilitar la apreciación (análisis-comprensión-valoración) de la obra musical en función de:
 - a) la resonancia afectiva emocional que produce en el grupo de niños atendiendo a sus características culturales – regionales y a la diversidad de intereses y experiencias previas;
 - b) sus elementos estructurales;
 - c) la posibilidad de transferencia a la creación individual y grupal;
 - d) sus posibilidades de influir en la elaboración del juicio crítico, en cuanto la música puede ser pensada, profundizando así su adhesión y valoración (sensibilidad estética) y la posibilidad de elección.
- ✓ Favorecer el proceso de aprendizaje de destrezas psicomotrices y saberes específicos que, en un grado de creciente complejidad, se encuentren disponibles para que la construcción del hecho musical sea posible.
- ✓ Orientar a los estudiantes hacia un proceso de alfabetización, partiendo de la signografía no tradicional (grafismos analógicos y no convencionales) para incluir elementos de la lectura y escritura musical (convencional occidental), en función de los requerimientos que demande el desarrollo y terminación del producto.

- ✓ Promover experiencias (construcción de productos o concreción de proyectos) que requieran de los aportes de los lenguajes: plástico, visual, teatral, corporal y musical, favoreciendo el descubrimiento de articulaciones e integraciones entre los mismos.
- ✓ Propiciar el análisis, la comprensión, la valoración, el respeto y el disfrute de las manifestaciones culturales, dentro y fuera del ámbito escolar, tendientes a:
 - a) la participación, tanto de manera individual como grupal, en conciertos, audiciones, muestras, festivales y espectáculos;
 - b) la vivencia en contacto directo con artistas, creadores y/o intérpretes;
 - c) la construcción de la propia identidad capitalizando el patrimonio cultural local, regional y nacional.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

UNIDAD PEDAGÓGICA 1º Y 2º GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJE ESPERADOS
Los elementos del lenguaje musical	El sonido.	Desarrollo de la audición reflexiva de los elementos que componen el lenguaje musical a través procedimientos diversos mediante la/el:
	Sonidos del entorno natural y social.	Atención en la escucha y devenir musical. Reconocimiento del silencio como condición previa a la escucha. Evocación, exploración, reproducción y reconocimiento de sonidos del entorno natural y social inmediato reconociendo sus posibilidades expresivas y organizándolos en relación de sucesión y simultaneidad.
	Cualidades o atributos del sonido: intensidad (grado fuerte y suave), timbre, duración (largo y corto) y altura (registro grave y agudo).	Identificación y denominación de las cualidades del sonido en la audición: en relación de pares, en diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas. Representación corporal y gráfica, mediante diseños analógicos (lectoescritura no convencional).

	Espacialidad del sonido: procedencia y distancia. Forma: frases, partes que se repiten A-A, que contrastan A-B) Géneros: vocal, instrumental y mixto Estilos: música folklórica, popular, académica y étnica. Textura musical: monodia, monodia acompañada (efectos vocales y/o instrumentales, ostinatos y bordones no tonales) y polifonía (canon y quodlibet). Dinámica: <i>f</i> - <i>mf</i> - <i>p</i>.	Reconocimiento auditivo de la procedencia (arriba – abajo; adelante – atrás, a un lado y el otro) y la distancia (lejos - cerca) del sonido. Producción vocal instrumental de paisajes, climas, relatos y cuentos sonoros. Grabación de las realizaciones, audición u observación del registro, análisis para comentar y/o mejorar el resultante. Escucha atenta e interpretación vocal, corporal y/o instrumental de obras de diferentes Géneros y Estilos identificando el comportamiento del sonido en las relaciones musicales que lo conforman: Forma: estructura binaria: A-A, A-B; Texturas musicales: monódicas y polifónicas simples, en vivo o con apoyo de bandas grabadas, haciendo uso de diversas dinámicas.
La práctica del lenguaje musical	Los modos y medios expresivos: La voz (hablada a través del recitado y cantada). Técnica vocal: relajación, respiración, vocalización y articulación. La percusión corporal: planos sonoros (pies, muslos, palmas y castañeteos) y otras posibilidades.	Participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos que demanden la/el: Exploración de sus posibilidades vocales (voz hablada y voz cantada: susurros, imitación de sonidos su entorno -onomatopeyas-, glissando y otros efectos) para su aplicación en fragmentos propuestos para la ejercitación y arreglos vocales y/o vocales – instrumentales. Diferenciación de la voz hablada y cantada. Interpretación de un repertorio de canciones que propicie la ampliación paulatina de la tesitura vocal con acompañamiento armónico (con y sin soporte de la melodía). Reconocimiento del propio cuerpo como primer instrumento en producciones vocales y/o instrumentales (realizando acciones independientes y sucesivas: cantar y/o ejecutar). Participación en juegos grupales, a partir de una música determinada, con diferentes acciones

	El movimiento corporal: libre y pautado. La ejecución instrumental de objetos sonoros, instrumentos no convencionales e instrumentos musicales. Modos de acción para producir sonido: soplar, percutir, sacudir, etc. Mediadores: mano, baqueta, etc. Componentes musicales: Ritmo: ritmo, pulso y acento. Métrica regular - pulsación regular, acentuación periódica, tempo estriado. Esquemas rítmicos. Velocidad. <i>Métrica libre</i>, acentuación no periódica, tempo liso. Melodía: motivo melódico repetido o alternado, por grado conjunto o disjunto (con intervalos de hasta quinta justa), en un ámbito de octava justa.	(percusión corporal, movimientos con y sin desplazamientos: mímicas y gestos). Utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para iniciar la apropiación de los contenidos específicos de la música (elementos del lenguaje musical), promoviendo las relaciones musicales temporales y espaciales. Realización de juegos musicales individuales y grupales (rondas, canciones, coreografías, danzas, etc.). Exploración de las posibilidades de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales con diferentes toques y modos de acción para enriquecer sus producciones y aplicarlas a arreglos instrumentales y vocales – instrumentales. Iniciación en las técnicas y modos de toque de los materiales sonoros e instrumentos musicales (membranófonos e idiófonos) para adquirir gradualmente habilidades y destrezas, progresando en sus ejecuciones instrumentales. Identificación auditiva del tempo de canciones y composiciones musicales. Ejecución de ritmos de densidad cronométrica media en alternancias de tempo por sección. Improvisación de motivos rítmicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a las posibilidades de los estudiantes. Producción vocal, corporal, instrumental y/o gráfica de secuencias sonoras. Grabación de las realizaciones. Interpretación de melodías completas y fragmentos. Improvisación de motivos melódicos con la voz y otras fuentes sonoras de afinación determinada, en función de las posibilidades de los estudiantes.

La construcción de identidad y cultura	Patrimonio cultural local, regional y/o nacional. Repertorio oficial: “Himno Nacional Argentino”, “Himno a Sarmiento” (versión provincial de Navarro y Colecchia). Espacios y/o ámbitos destinados a la difusión de la música: Auditorio, Centros culturales, Museos, Teatro.	Conocimiento y valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo, en situaciones que requieran la/el: Participación y disfrute de la audición de obras musicales de diversos tipos y procedencias, del ámbito local y/o remoto, en forma directa y/o mediatizada por recursos tecnológicos. Interpretación del repertorio oficial a capella y sobre bandas grabadas. Disfrute y valoración de las producciones musicales desde sus propias posibilidades y los aportes de otros niños y niñas, comprendiendo la importancia del trabajo cooperativo. Experimentación de audiciones de música “en vivo” de artistas locales, regionales y/o nacionales, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo, en situaciones que posibiliten el/la: Reconocimiento de los espacios físicos y/o ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto o presentación musical: salas, auditorios; festivales, fiestas populares, veladas. Construcción de una opinión propia acerca de lo vivido y expresar su punto de vista en el ámbito del aula. Identificación de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y de la comunicación en el hacer musical.

3º GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJE ESPERADOS
Los elementos del lenguaje musical	El sonido. Sonidos del entorno natural y social. Cualidades o atributos del sonido: intensidad (grado fuerte, medio, suave), timbre, duración (largo, medio, corto) y altura (registro grave, medio y agudo). Variaciones graduales de intensidad y altura. Forma: frases, partes que se repiten A-A, que contrastan A-B y retornan A-B-A / A-B-B / A-A-B. Géneros: vocal, instrumental y mixto.	Desarrollo de la audición reflexiva y comprensiva de los elementos que componen el lenguaje musical a través procedimientos diversos mediante la: Atención en la escucha y devenir musical. Reconocimiento del silencio como condición previa a la escucha. Evocación, exploración, reproducción y reconocimiento de los sonidos del entorno natural y social inmediato reconociendo sus posibilidades expresivas y organizándolos en relación de sucesión y simultaneidad en series de mayor complejidad. Audición y diferenciación entre sonido, ruido (como señal sonora indeseable), silencio (como ausencia relativa y momentánea del sonido). Identificación y denominación de las cualidades del sonido en la audición de secuencias sonoras, diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas. Producción vocal instrumental de paisajes, climas, relatos y cuentos sonoros. Grabación de las realizaciones, audición u observación del registro, análisis para comentar y/o mejorar el resultante. Representación corporal y gráfica mediante diseños analógicos (lectoescritura no convencional) de los elementos del lenguaje musical a los que acceden progresivamente. Escucha atenta, descriptiva, analítica e integradora de la organización musical en cuanto a la forma (relación musical entre las partes que conforman la obra) determinando estructura: binaria: A-A, A-B y ternaria: A-B-A, A-B-B, A-A-B; género, estilo y textura musical.

	Estilos: música folklórica, popular, académica y étnica. Textura musical: monodia, monodia acompañada (efectos vocales y/o instrumentales, ostinatos y bordones) y polifonía (canon y quodlibet). Dinámica: <i>f</i> - <i>mf</i> - <i>p</i>.	Interpretación vocal, corporal y/o instrumental de obras de diferentes géneros, estilos y texturas musicales: monódicas y polifónicas simples, en vivo o con apoyo de bandas grabadas, haciendo uso de diversas dinámicas.
La práctica del lenguaje musical	Los modos y medios expresivos: La voz (hablada a través del recitado y cantada). Técnica vocal: relajación, respiración, vocalización, articulación y afinación. La percusión corporal: planos sonoros (pies, muslos, palmas y castañeteos) y otras posibilidades sonoras del cuerpo. EL movimiento corporal: libre y pautado.	Participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos que demanden la/el: Exploración de sus posibilidades vocales (voz hablada y voz cantada: susurros, glissando, imitación de sonidos su entorno -onomatopeyas- y otros efectos) para su aplicación en arreglos vocales y/o vocales – instrumentales. Diferenciación de la voz hablada y cantada. Interpretación (con acompañamiento en vivo o con bandas grabadas) de un repertorio de canciones que propicie la ampliación paulatina de la tesitura vocal. Reconocimiento del propio cuerpo como primer instrumento en producciones vocales y/o instrumentales (realizando acciones independientes, sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar). Participación en juegos grupales a partir de producciones musicales (juegos de manos, canciones, rimas, trabalenguas y otros textos orales) que impliquen coordinar el propio movimiento con el de otro/s. Utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para iniciar la apropiación de los contenidos específicos de la música (elementos del lenguaje musical), promoviendo las relaciones musicales temporales y espaciales con fines expresivos.

	La ejecución instrumental de objetos sonoros, instrumentos no convencionales e instrumentos musicales. Modos de acción para producir sonido: soplar, percutir, sacudir, etc. Mediadores: mano, baqueta, etc. Componentes musicales. Ritmo: ritmo, pulso y acento. Métrica regular - pulsación regular, acentuación periódica, tempo estriado. Esquemas rítmicos. Velocidad. Métrica libre, acentuación no periódica, tempo liso. Melodía: motivo melódico repetido o alternado, por grado conjunto o disjunto (con intervalos de hasta octava justa), en un ámbito de octava justa.	Realización de juegos musicales individuales y grupales (rondas, canciones, coreografías, danzas, etc.). Utilización de instrumentos y materiales sonoros en la interpretación y la creación de instrumentaciones propias, y aplicarlos también en las instrumentaciones creadas por otros. Exploración de las posibilidades de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales con diferentes toques, mediadores y modos de acción para enriquecer sus producciones y aplicarlas en arreglos instrumentales y/o vocales – instrumentales. Construcción de cotidiáfonos. Realización de producciones con sentido expresivo que requieran tareas y funciones diferenciadas y complementarias para concretar un producto final en común, considerando la: Identificación auditiva del tempo de canciones y composiciones musicales. Ejecución de ritmos de densidad cronométrica media con variaciones de tempo. Representación corporal e instrumental con ajuste al tempo dado. Improvisación de motivos rítmicos con la voz, percusión corporal y otras fuentes sonoras acordes a las posibilidades de los estudiantes. Producción vocal, corporal, instrumental y/o gráfica de secuencias sonoras. Interpretación de partituras no convencionales o analógicas. Grabación de las realizaciones. Interpretación de melodías completas y

		fragmentos. Representación corporal y gráfica del contorno melódico. Improvisación de motivos melódicos con la voz y otras fuentes sonoras de afinación determinada, en función de las posibilidades de los estudiantes.
La construcción de identidad y cultura	Patrimonio cultural local, regional y/o nacional. El repertorio oficial: “Himno Nacional Argentino”, “Himno a Sarmiento” (versión provincial de Navarro y Colecchia), canciones: “Aurora” y “Saludo a la Bandera”; marcha: “San Lorenzo”. Espacios y/o ámbitos destinados a la difusión de la música: Auditorio, Centros culturales, Museos, Teatro. Medios masivos de comunicación. Tecnologías de la información y	Conocimiento y valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo: local, regional y / o nacional en situaciones que requieran la/el: Análisis e interpretación de diferentes obras del repertorio oficial según las efemérides reconociendo la importancia de las mismas en la construcción de la identidad nacional. Identificación de las producciones que integran el patrimonio musical local, regional y nacional, analizando rasgos sociales e históricos. Interpretación de obras musicales de diversos tipos y procedencias, del ámbito local y/o remoto. Valoración de la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas. Reconocimiento de los espacios físicos y/o ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto o presentación musical: salas, auditorios, centros culturales; festivales, fiestas populares, veladas, conciertos didácticos, etc. Participación y disfrute de la audición de música “en vivo”. Observación/audición y comentarios sobre la música difundida por los medios de comunicación. Construcción de una opinión acerca de la

	la comunicación.	presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical identificando su diversa incidencia a lo largo del tiempo. Desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical.

2 º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO CICLO

En el Segundo Ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Estimular el desarrollo de la capacidad perceptiva, relacionada a los sonidos del entorno, la región, el país y el mundo que permita una actitud cuestionante frente al deterioro constante del hábitat.
- ✓ Posibilitar la apreciación (análisis-comprensión-valoración) de la obra musical en función de:
 - a) la resonancia afectiva emocional que produce en el grupo de niños atendiendo a sus características culturales – regionales y a la diversidad de intereses y experiencias previas;
 - b) sus elementos estructurales;
 - c) la posibilidad de transferencia a la creación individual y grupal;
 - d) sus posibilidades de influir en la elaboración del juicio crítico, en cuanto la música puede ser pensada, profundizando así su adhesión y valoración (sensibilidad estética) y la posibilidad de elección.
- ✓ Favorecer el proceso de aprendizaje de destrezas psicomotrices que, en un grado de creciente complejidad, se encuentren disponibles, para que el proceso de autogestión y/o co-gestión en la construcción del hecho musical, sea posible.
- ✓ Facilitar la apropiación progresiva y paulatina de saberes específicos, en función con su significatividad y pertinencia en cada situación de aprendizaje, posibilitando su dominio y uso, en realizaciones expresivo-comunicacionales.
- ✓ Orientar el proceso de alfabetización musical, partiendo de la signografía no tradicional (grafismos analógicos y no convencionales) hasta alcanzar cierto dominio de la lectura y escritura (convencional occidental), en función de los requerimientos que demande el desarrollo y terminación del producto.
- ✓ Promover experiencias (construcción de productos o concreción de proyectos) que requieran de los aportes de los lenguajes: plástico, visual, teatral, corporal y musical, favoreciendo el descubrimiento de articulaciones e integraciones entre los mismos, considerando los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías.
- ✓ Propiciar el análisis, la comprensión, la valoración, el respeto y el disfrute de las manifestaciones culturales, dentro y fuera del ámbito escolar, tendientes a:

- a) la participación, tanto de manera individual como grupal, en conciertos, audiciones, muestras, festivales y espectáculos;
- b) la vivencia en contacto directo con artistas, creadores y/o intérpretes;
- c) la construcción de la propia identidad capitalizando el patrimonio cultural local, regional, nacional e internacional.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

4º GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJE ESPERADOS
La práctica del lenguaje musical	El sonido.	Participación en propuestas de audición que involucren la:
	Sonidos del entorno natural y social. Cualidades o atributos del sonido: intensidad (grado fuerte, medio, suave), timbre, duración (largo, medio, corto) y altura (registro grave, medio y agudo). Variaciones graduales de intensidad y altura.	Atención en la escucha y devenir musical. Valoración del silencio como materia prima de la música y como punto de partida para el desarrollo de toda actividad sonoro-musical. Atención respecto al entorno sonoro del propio contexto local y regional. Participación en propuestas de audición y producción (individual, grupal o colectiva) que involucren la: Identificación y denominación de las cualidades del sonido en la audición de secuencias sonoras, diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas. Ejecución vocal y/o instrumental, de obras musicales propias (sonorizaciones, creaciones e improvisaciones, etc.) y de otros. Grabación de las realizaciones, audición u observación del registro, análisis para comentar y/o mejorar el resultante. Representación corporal y gráfica mediante diseños analógicos (lectoescritura no convencional) de los elementos del lenguaje

	Forma: frases, partes que se repiten A-A, que contrastan A-B y retornan A-B-A / A-B-B / A-A-B. Géneros: vocal, instrumental y mixto. Estilos: música folklórica, popular, académica y étnica. Textura musical: monodia, monodia acompañada (efectos vocales y/o instrumentales, ostinatos y bordones) y polifonía (canon y quodlibet). Dinámica: <i>f</i> - <i>mf</i> - <i>p</i>; crescendo y disminuyendo.	musical a los que acceden progresivamente. Participación en propuestas de audición y producción musical (individuales, grupales o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local y de la región que involucren la: Escucha atenta, descriptiva, analítica e integradora de la organización musical en cuanto a la forma (relación musical entre las partes que conforman la obra) determinando estructura: binaria: A-A, A-B y ternaria: A-B-A, A-B-B, A-A-B, asimismo las relaciones de similitud y diferencia entre las partes; género, estilo y textura musical. Interpretación vocal, corporal y/o instrumental de obras de diferentes géneros, estilos y texturas musicales: monódicas y polifónicas simples, en vivo o con apoyo de bandas grabadas, haciendo uso de diversas dinámicas. Diferenciación de géneros (vocal e instrumental) y aproximaciones a los estilos (cancionero tradicional, folklore, tango, rock/pop, música académica). Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características texturales y formales abordadas en el nivel. Uso de estas representaciones como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución. Interpretación de pictogramas. Desarrollo de estrategias para el trabajo grupal vinculadas con la asignación de roles de ejecución, los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal.

	Los modos y medios expresivos: La voz (hablada a través del recitado y cantada) Técnica vocal: relajación, respiración, vocalización, articulación y afinación. Clasificación vocal - Registros: femeninos y niños (soprano y contralto) y masculino. Agrupamientos vocales: solista y conjunto (coro de cámara, coro mixto, femenino, masculino, de niños). La percusión corporal: planos sonoros (pies, muslos, palmas y castañeteos) y otras posibilidades sonoras del cuerpo. El movimiento corporal: libre y pautado.	Participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos que demanden la/el: Búsqueda y reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en repertorios diversos. Desarrollo de recursos técnico-vocales para un adecuado y óptimo desempeño. Interpretación (a capella, con acompañamiento en vivo o con bandas grabadas) de un repertorio de canciones en tesitura vocal media. Reconocimiento auditivo de diferentes registros vocales. Reconocimiento auditivo de diferentes agrupamientos vocales. Participación de experiencias de canto individual y grupal. Reconocimiento del propio cuerpo como primer instrumento en producciones vocales y/o instrumentales (realizando acciones independientes, sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar). Participación en juegos grupales a partir de producciones musicales (juegos de manos, canciones, rimas, trabalenguas y otros textos orales) que impliquen coordinar el propio movimiento con el de otro/s. Descripción de la estructura formal a través del diseño espacial coreográfico (formas libres y fijas). Danzas.

	La ejecución instrumental de objetos sonoros, instrumentos no convencionales e instrumentos musicales. Modos de acción para producir sonido: soplar, percutir, sacudir, etc. Mediadores: manos, baquetas, etc. Clasificación instrumental: maderas, metales, parches, plásticos, cerámica, etc. (según el material de construcción); cordófono, aerófono, idiófono, membranófono, electrófono (según el elemento vibrante); soplados, percutidos, sacudidos, etc. (según modo de acción). Agrupamientos instrumentales: académico, popular, folklórico, étnico. Componentes musicales. Ritmo: ritmo, pulso y acento. Métrica regular - pulsación regular, acentuación periódica, tempo estriado. Esquemas rítmicos. Velocidad. Métrica libre, acentuación no periódica, tempo liso.	Realización de juegos musicales individuales y grupales (canciones, coreografías, etc.). Utilización de instrumentos y materiales sonoros en la interpretación y la creación de instrumentaciones propias, y aplicarlos también en las instrumentaciones creadas por otros. Exploración de las posibilidades de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales con diferentes toques, mediadores y modos de acción que posibiliten una ejecución musical fluida atendiendo a los roles de ejecución, sean arreglos instrumentales y/o vocales – instrumentales. Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familia de instrumentos según material de construcción, elemento vibrante y modo de acción. Construcción de cotidiáfonos. Reconocimiento de los instrumentos de las músicas (académica, popular, folklórica y/o étnica) del contexto cercano. Realización de producciones con sentido expresivo que requieran tareas y funciones diferenciadas y complementarias para concretar un producto final en común. Identificación auditiva del tempo de canciones y composiciones musicales. Ejecución de ritmos de densidad cronométrica media con variaciones de tempo. Representación corporal e instrumental con

	Melodía: motivo melódico repetido o alternado, por grado conjunto o disjunto (con intervalos de hasta octava justa), en un ámbito de octava justa, dentro del contexto tonal y modal. Armonía funciones armónicas de tónica y dominante.	ajuste al tempo dado. Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características rítmicas abordadas en el nivel. Interpretación de partituras no convencionales o analógicas. Composición entendida como acciones vinculadas con la exploración y la selección intencional de ciertos materiales para organizarlos musicalmente utilizando motivos y/o frases rítmicas ritmo liso y ritmo estriado, con métrica regular binaria y ternaria. Interpretación de melodías completas y fragmentos. Representación corporal del contorno melódico. Improvisación de motivos melódicos con la voz y otras fuentes sonoras de afinación determinada, en función de las posibilidades de los estudiantes. Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características melódicas abordadas en el nivel. Reconocimiento y reproducción de la tensión y el reposo armónico como nota pedal (bordones) o bajo armónico. Identificación de la fórmula cadencial de cierre (acordes V-I).

La contextualización	Patrimonio cultural local, regional y/o nacional. El repertorio oficial: “Himno Nacional Argentino”, “Himno a Sarmiento” (versión provincial de Navarro y Colecchia); canciones: “Aurora”, “Saludo a la Bandera”; marchas: “Mi Bandera”, “Malvinas” y “San Lorenzo”. Espacios y/o ámbitos destinados a la difusión de la música: Auditorio, Centros culturales, Museos, Teatro.	Conocimiento y valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo: local, regional, nacional y / o internacional en situaciones que requieran la/el: Análisis e interpretación de diferentes obras del repertorio oficial según las efemérides reconociendo la importancia de las mismas en la construcción de la identidad nacional. Identificación de las producciones que integran el patrimonio musical local y regional, analizando rasgos sociales e históricos. Interpretación de obras musicales de diversos tipos y procedencias, del ámbito local y regional. Valoración de la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas. Reconocimiento de los espacios físicos y/o ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto o presentación musical: salas, auditorios, centros culturales; festivales, fiestas populares, veladas, conciertos didácticos, etc. Participación y disfrute de la audición de música “en vivo”. Visitas al teatro, auditorio, museo, centros culturales, etc. Aproximación a los profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos (instrumentistas, compositores, musicalizadores, sonidistas, etc.). Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad (por ejemplo en centros culturales, peñas, festivales, clubes, salas de concierto, recitales al aire libre, plazas).

	Medios masivos de comunicación. Tecnologías de la información y la comunicación. Integración de lenguajes artísticos.	Desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical. Observación/audición y comentarios sobre la música difundida por los medios de comunicación. Construcción de una opinión acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical. Visitas a radios, cines, estudios de grabación y canales de televisión. Reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras, involucrando la: Exploración de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad. Relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra. Identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música). Identificación y reconocimiento progresivo de los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética (especies folclóricas, murga, etc.).

		Identificación y reflexión sobre la función de la música en las tecnologías de la información y la comunicación (jingles, cortinas, bandas sonoras de películas y/o documentales). Realización de obras musicales donde se articulen diversos lenguajes artísticos (de elaboración propia o de otros, de producciones sonoras vinculadas a lo audiovisual y lo escénico; en registro grabado o producidas “en vivo”).

5º GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJE ESPERADOS
La práctica del lenguaje musical	El sonido. La onda sonora. Elementos para la percepción del estímulo: cuerpo vibrante, excitador de las vibraciones, medio transmisor, oído apto. El oído: partes y funciones. Ecología acústica.	Participación en propuestas de audición que involucren la: Atención en la escucha y devenir musical. Valoración del silencio como materia prima de la música y como punto de partida para el desarrollo de toda actividad sonoro-musical Experimentación y descripción del sonido como fenómeno físico. Representación gráfica. Identificación de los elementos necesarios para la percepción del sonido. Identificación de las partes y funciones del aparato auditivo. Atención respecto al entorno sonoro del propio contexto local, regional y nacional. Atención a las características de contaminación sonora que presenta el entorno sonoro del propio contexto local, regional y nacional.

	Cualidades o atributos del sonido: intensidad (grado fuerte, medio, suave), timbre, duración (largo, medio, corto) y altura (registro grave, medio y agudo). Variaciones graduales de intensidad y altura. Forma: frases, partes que se repiten A-A, que contrastan A-B y retornan A-B-A / A-B-B / A-A-B. Géneros: vocal, instrumental y mixto Estilos: música folklórica, popular, académica y étnica. Textura musical: monodia, monodia acompañada (efectos vocales y/o instrumentales, ostinatos y bordones) y polifonía (canon y quodlibet).	Identificación de los factores que generan la contaminación sonora y como promover la prevención de la misma. Reflexión en torno a los sonidos que afectan la salud. Participación en propuestas de audición y producción (individual, grupal o colectiva) que involucren la: Identificación de las cualidades del sonido en la audición de secuencias sonoras, diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas. Ejecución vocal y/o instrumental, de obras musicales propias (sonorizaciones, creaciones e improvisaciones, etc.) y de otros. Grabación de las realizaciones, audición u observación del registro, análisis para comentar y/o mejorar el resultante. Representación corporal y gráfica mediante diseños analógicos (lectoescritura no convencional) de los elementos del lenguaje musical a los que acceden progresivamente. Participación en propuestas de audición y producción musical (individuales, grupales o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local, de la región y el país, ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren la: Escucha atenta, descriptiva, analítica e integradora de la organización musical en cuanto a la forma (relación musical entre las partes que conforman la obra) determinando estructura: binaria: A-A, A-B y ternaria: A-B-A, A-B-B, A-A-B, asimismo las relaciones de similitud y diferencia entre las partes; género,

	La voz (hablada a través del recitado y cantada) Técnica vocal: relajación, respiración, vocalización, articulación y afinación. Clasificación vocal - Registros: femeninos y niños (soprano y contralto) y masculinos (tenor y bajo). Agrupamientos vocales: solista y conjunto (coro de cámara, coro mixto, femenino, masculino, de niños). La percusión corporal: planos sonoros (pies, muslos, palmas y castañeteos) y otras posibilidades sonoras del cuerpo. El movimiento corporal: libre y pautado. La ejecución instrumental de objetos sonoros, instrumentos	Búsqueda y reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en repertorios diversos. Desarrollo de recursos técnico-vocales para un adecuado y óptimo desempeño. Interpretación (a capella, con acompañamiento en vivo o con bandas grabadas) de un repertorio de canciones en tesitura vocal media. Reconocimiento auditivo de diferentes registros vocales. Reconocimiento auditivo de diferentes agrupamientos vocales. Participación de experiencias de canto individual y grupal. Reconocimiento del propio cuerpo como primer instrumento en producciones vocales y/o instrumentales (realizando acciones independientes, sucesivas y/o simultáneas al cantar y/o ejecutar). Participación en juegos grupales a partir de producciones musicales (juegos de manos, canciones, rimas, trabalenguas y otros textos orales) que impliquen coordinar el propio movimiento con el de otro/s. Descripción de la estructura formal a través del diseño espacial coreográfico (formas libres y fijas). Danzas. Realización de juegos musicales individuales y grupales (canciones, coreografías, etc.). Utilización de instrumentos y materiales sonoros en la interpretación y la creación de

	no convencionales e instrumentos musicales. Modos de acción para producir sonido: soplar, percutir, sacudir, etc. Mediadores: manos, baquetas, etc. Clasificación instrumental: maderas, metales, parches, plásticos, cerámica, etc. (según el material de construcción); cordófono, aerófono, idiófono, membranófono, electrófono (según el elemento vibrante); soplados, percutidos, sacudidos, etc. (según modo de acción). Agrupamientos instrumentales: académico, popular, folklórico, étnico. Componentes musicales. Ritmo: ritmo, pulso y acento. Métrica regular - pulsación regular, acentuación periódica, tempo estriado. Esquemas rítmicos. Velocidad. Métrica libre, acentuación no periódica, tempo liso.	instrumentaciones propias, y aplicarlos también en las instrumentaciones creadas por otros. Exploración de las posibilidades de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales con diferentes toques, mediadores y modos de acción que posibiliten una ejecución musical fluida atendiendo a los roles de ejecución, sean arreglos instrumentales y/o vocales – instrumentales. Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familia de instrumentos según material de construcción, elemento vibrante y modo de acción. Construcción de cotidiáfonos. Reconocimiento de los instrumentos de las músicas (académica, popular, folklórica y/o étnica) del contexto cercano (local – nacional), sus posibilidades sonoras -acústicos, eléctricos o con tecnologías digitales- y su utilización en contextos musicales diversos. Realización de producciones con sentido expresivo que requieran tareas y funciones diferenciadas y complementarias para concretar un producto final en común. Identificación auditiva del tempo de canciones y composiciones musicales. Ejecución de ritmos de densidad cronométrica media con variaciones de tempo. Representación corporal e instrumental con ajuste al tempo dado. Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante

	descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características rítmicas abordadas en el nivel. Interpretación de partituras no convencionales o analógicas. Improvisación (aleatoria y pauta), elaboración y ejecución de composiciones musicales acordes a las posibilidades de los estudiantes. Composición entendida como acciones vinculadas con la exploración y la selección intencional de ciertos materiales para organizarlos musicalmente utilizando motivos y/o frases rítmicas ritmo liso y ritmo estriado, con métrica regular binaria y ternaria. Interpretación de melodías completas y fragmentos. Representación corporal y gráfica del contorno melódico. Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características melódicas abordadas en el nivel. Improvisación (aleatoria y pauta), elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases melódicas dentro del contexto tonal y modal. Iniciación a la lecto-escritura musical vinculada a la audición y la experiencia práctica, tomando como punto de partida producciones (vocales, corporales y/o instrumentales) que se estén llevando a cabo en el aula y en función de las posibilidades de los estudiantes.
	Melodía: motivo melódico repetido o alternado, por grado conjunto o disjunto (con intervalos de hasta octava justa), en un ámbito de octava justa, dentro del contexto tonal y modal. Escalas: Do Mayor y La menor. Pentagrama. Clave de sol. Notas y su ubicación en el pentagrama. Figuras y silencios. Compases: 2, 3 y 4 tiempos, línea divisoria. Pulso. División

	del pulso: binaria y ternaria. Grupos rítmicos. Inicio: tético y anacrúsico. Armonía funciones armónicas de tónica, subdominante y dominante.	Reconocimiento y reproducción de la tensión y el reposo armónico como nota pedal (bordones) o bajo armónico. Identificación de la fórmula cadencial de cierre (acordes V-I). Improvisación de melodías sobre encadenamientos de acordes (Por ejemplo: I-I-V-I; I-V-V-I).
La contextualización	Patrimonio cultural local, regional y/o nacional. El repertorio oficial: “Himno Nacional Argentino”, “Himno a Sarmiento” (versión provincial de Navarro y Colecchia), “Himno al Lib. Gral. San Martín”; canciones: “Aurora”, “Saludo a la Bandera” y “Melodías de América”; marchas: “Mi Bandera”, “Malvinas” y “San Lorenzo”. Espacios y/o ámbitos destinados a la difusión de la música: Auditorio, Centros culturales, Museos, Teatro.	Conocimiento y valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo: local, regional, nacional y / o internacional en situaciones que requieran la/el: Análisis e interpretación de diferentes obras del repertorio oficial según las efemérides reconociendo la importancia de las mismas en la construcción de la identidad nacional. Identificación de las producciones que integran el patrimonio musical local y regional, analizando rasgos sociales e históricos. Interpretación de obras musicales de diversos tipos y procedencias, del ámbito local y regional y nacional. Valoración de la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas. Reconocimiento de los espacios físicos y/o ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto o presentación musical: salas, auditorios, centros culturales; festivales, fiestas populares, veladas, conciertos didácticos, etc. Participación y disfrute de la audición de música “en vivo”. Visitas al teatro, auditorio, museo, centros culturales, etc.

	Medios masivos de comunicación. Tecnologías de la información y la comunicación.	Aproximación a los profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos (instrumentistas, compositores, musicalizadores, sonidistas, etc.). Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad (por ejemplo en centros culturales, peñas, festivales, clubes, salas de concierto, recitales al aire libre, plazas). Desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical. Observación/audición y comentarios sobre la música difundida por los medios de comunicación. Construcción de una opinión acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical identificando su diversa incidencia a lo largo del tiempo. Visitas a radios, cines, estudios de grabación y canales de televisión. Reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras, involucrando la: Exploración de los diversos modos de producir sonidos en la actualidad. Relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra. Identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social

	Integración de lenguajes artísticos.	geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música). Identificación y reconocimiento progresivo de los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética (especies folclóricas, tango, murga, etc.). Identificación y reflexión sobre la función de la música en las tecnologías de la información y la comunicación (jingles, cortinas, bandas sonoras de películas y/o documentales). Realización de obras musicales donde se articulen diversos lenguajes artísticos (de elaboración propia o de otros, de producciones sonoras vinculadas a lo audiovisual y lo escénico; en registro grabado o producidas “en vivo”).

6º GRADO

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJE ESPERADOS
La práctica del lenguaje musical	El sonido. La onda sonora. Elementos para la percepción del estímulo: cuerpo vibrante, excitador de las vibraciones, medio transmisor, oído apto. El oído: partes y funciones. Ecología acústica. Cualidades o atributos del sonido: intensidad (grado fuerte, medio, suave), timbre, duración (largo, medio, corto) y altura (registro grave, medio y agudo). Variaciones graduales de intensidad y altura.	Participación en propuestas de audición que involucren la: Atención en la escucha y devenir musical. Valoración del silencio como materia prima de la música y como punto de partida para el desarrollo de toda actividad sonoro-musical Experimentación y descripción del sonido como fenómeno físico. Representación gráfica. Identificación de los elementos necesarios para la percepción del sonido. Identificación de las partes y funciones del aparato auditivo. Atención respecto al entorno sonoro del propio contexto local, regional, nacional y mundial. Atención a las características de contaminación sonora que presenta el entorno sonoro del propio contexto local, regional y nacional. Identificación de las problemáticas la contaminación sonora, asumiendo actitudes de compromiso en esta realidad. Reflexión en torno a los sonidos que afectan la salud. Participación en propuestas de audición y producción (individual, grupal o colectiva) que involucren la: Identificación de las cualidades del sonido en la audición de secuencias sonoras, diversos fragmentos musicales y en las canciones aprendidas.

	Forma: frases, partes que se repiten A-A, que contrastan A-B y retornan A-B-A / A-B-B / A-A-B. Géneros: vocal, instrumental y mixto Estilos: música folklórica, popular, académica y étnica. Textura musical: monodia, monodia acompañada (efectos vocales y/o instrumentales, ostinatos y bordones) y polifonía (canon y quodlibet). Dinámica: <i>ff</i> - <i>f</i> - <i>mf</i> - <i>p</i> - <i>pp</i>; crescendo y diminuendo.	Ejecución vocal y/o instrumental, de obras musicales propias (sonorizaciones, creaciones e improvisaciones, etc.) y de otros. Grabación de las realizaciones, audición u observación del registro, análisis para comentar y/o mejorar el resultante. Representación corporal y gráfica mediante diseños analógicos (lectoescritura no convencional) de los elementos del lenguaje musical a los que acceden progresivamente. Participación en propuestas de audición y producción musical (individuales, grupales o colectivas) considerando y revalorizando las características del entorno musical local, de la región y el país, ampliándolo a otros contextos estéticos que involucren la: Escucha atenta, descriptiva, analítica e integradora de la organización musical en cuanto a la forma (relación musical entre las partes que conforman la obra) determinando estructura: binaria: A-A, A-B y ternaria: A-B-A, A-B-B, A-A-B, asimismo las relaciones de similitud y diferencia entre las partes; género, estilo y textura musical. Interpretación vocal, corporal y/o instrumental de obras de diferentes géneros, estilos y texturas musicales: monódicas y polifónicas simples, en vivo o con apoyo de bandas grabadas, haciendo uso de diversas dinámicas. Diferenciación de géneros (vocal e instrumental) y aproximaciones a los estilos (cancionero tradicional, folklore, tango, rock/pop, música académica). Reconocimiento de las combinaciones entre estilos musicales en la actualidad.

		Identificación de géneros y estilos y su relación con el contexto cultural. Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características texturales y formales abordadas en el nivel. Uso de estas representaciones como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución. Interpretación de pictogramas. Improvisación (aleatoria y pautada), elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando: planos sonoros en sus relaciones jerárquicas (plano principal y secundario). Desarrollo de estrategias para el trabajo grupal vinculadas con la asignación de roles de ejecución, los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal, aceptando las decisiones que den sentido expresivo a las ejecuciones según las necesidades de cada obra, propiciando la puesta en común, la reflexión propia y con el otro, el respeto a la pluralidad de ideas. Participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos que demanden la/el: Identificación de las partes y funciones del aparato fonador. Sensibilización y descripción de los sistemas que intervienen en la emisión del sonido.
	Los modos y medios expresivos: El aparato fonador: partes y funciones. Sistemas intervinientes: respiración, emisión resonancia, articulación. La voz (hablada a través del recitado y cantada) Técnica vocal: relajación, respiración, vocalización, articulación y afinación.	

	Clasificación vocal - Registros: femeninos y niños (soprano y contralto) y masculinos (tenor y bajo). La ejecución instrumental de objetos sonoros, instrumentos no convencionales e instrumentos musicales. Modos de acción para producir sonido: soplar, percutir, sacudir, etc. Mediadores: manos, baquetas, etc. Clasificación instrumental: maderas, metales, parches, plásticos, cerámica, etc. (según el material de construcción); cordófono, aerófono, idiófono, membranófono, electrófono (según el elemento vibrante); soplados, percutidos, sacudidos, etc. (según modo de acción). Agrupamientos instrumentales: académico, popular, folklórico, étnico.	Búsqueda y reconocimiento de diferentes usos de la voz hablada y cantada en repertorios diversos. Desarrollo de recursos técnico-vocales para un adecuado y óptimo desempeño. Interpretación (a capella, con acompañamiento en vivo o con bandas grabadas) de un repertorio de canciones en tesitura vocal media. Reconocimiento auditivo de diferentes registros vocales. Utilización de instrumentos y materiales sonoros en la interpretación y la creación de instrumentaciones propias, y aplicarlos también en las instrumentaciones creadas por otros. Exploración de las posibilidades de las fuentes sonoras convencionales y no convencionales con diferentes toques, mediadores y modos de acción que posibiliten una ejecución musical fluida atendiendo a los roles de ejecución, sean arreglos instrumentales y/o vocales – instrumentales. Identificación y clasificación de las características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales a partir de distintos criterios: familia de instrumentos según material de construcción, elemento vibrante y modo de acción. Construcción de cotidiáfonos. Reconocimiento de los instrumentos de las músicas (académica, popular, folklórica y/o étnica) del contexto cercano y lejano, sus posibilidades sonoras -acústicos, eléctricos o con tecnologías digitales- y su utilización en

	Componentes musicales. Ritmo: ritmo, pulso y acento. Métrica regular - pulsación regular, acentuación periódica, tempo estriado. Esquemas rítmicos. Velocidad. Métrica libre, acentuación no periódica, tempo liso. Melodía: motivo melódico repetido o alternado, por grado conjunto o disjunto (con intervalos de hasta octava justa), en un ámbito de octava justa, dentro del contexto	contextos musicales diversos. Realización de producciones con sentido expresivo que requieran tareas y funciones diferenciadas y complementarias para concretar un producto final en común. Identificación auditiva del tempo de canciones y composiciones musicales. Ejecución de ritmos de densidad cronométrica media con variaciones de tempo. Representación corporal e instrumental con ajuste al tempo dado. Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características rítmicas abordadas en el nivel. Interpretación de partituras no convencionales o analógicas. Improvisación (aleatoria y pauta), elaboración y ejecución de composiciones musicales acordes a las posibilidades de los estudiantes. Composición entendida como acciones vinculadas con la exploración y la selección intencional de ciertos materiales para organizarlos musicalmente utilizando motivos y/o frases rítmicas ritmo liso y ritmo estriado, con métrica regular binaria y ternaria. Interpretación de melodías completas y fragmentos. Representación corporal.

	tonal y modal. Escalas: Do Mayor y La menor. Pentagrama. Clave de sol. Notas y su ubicación en el pentagrama. Figuras y silencios. Compases: 2, 3 y 4 tiempos, línea divisoria. Pulso. División del pulso: binaria y ternaria. Grupos rítmicos. Inicio: tético y anacrúsico. Armonía funciones armónicas de tónica, subdominante y dominante.	Representación gráfica para la apropiación y comprensión del discurso musical mediante descripciones, dibujos, relatos, esquemas, gráficos, etc., la organización discursiva en sus características melódicas abordadas en el nivel. Improvisación (aleatoria y pautada), elaboración y ejecución de composiciones musicales utilizando: motivos y/o frases melódicas dentro del contexto tonal y modal. Iniciación a la lecto-escritura musical vinculada a la audición y la experiencia práctica, tomando como punto de partida producciones (vocales, corporales y/o instrumentales) que se estén llevando a cabo en el aula y en función de las posibilidades de los estudiantes. Reconocimiento y reproducción de la tensión y el reposo armónico como nota pedal (bordones) o bajo armónico. Identificación de la fórmula cadencial de cierre (acordes V-I). Improvisación de melodías sobre encadenamientos de acordes (Por ejemplo: I-I-V-I; I-V-V-I). Utilización de terminología específica para denominar los elementos del discurso musical.
La contextualización	Patrimonio cultural local, regional y/o nacional. El repertorio oficial: “Himno Nacional Argentino”, “Himno a Sarmiento” (versión provincial de Navarro y Colecchia), “Himno al Lib. Gral. San Martín”; canciones: “Aurora”, “Saludo a la Bandera” y “Melodías de América”; marchas: “Mi Bandera”, “Malvinas” y “San Lorenzo”.	Conocimiento y valoración del patrimonio musical, teniendo en cuenta el contexto de origen y desarrollo: local, regional, nacional y/o internacional en situaciones que requieran la/el: Análisis e interpretación de diferentes obras del repertorio oficial según las efemérides reconociendo la importancia de las mismas en la construcción de la identidad nacional. Identificación de las producciones que integran el patrimonio musical local y regional, analizando rasgos sociales e históricos.

	Espacios y/o ámbitos destinados a la difusión de la música: Auditorio, Centros culturales, Museos, Teatro. Medios masivos de comunicación. Tecnologías de la información y la comunicación.	Interpretación de obras musicales de diversos tipos y procedencias, del ámbito local, regional, nacional y universal. Valoración de la música y su importancia en la sociedad y en la vida de las personas. Reconocimiento de los espacios físicos y/o ámbitos en los cuales se desarrolla un concierto o presentación musical: salas, auditorios, centros culturales; festivales, fiestas populares, veladas, conciertos didácticos, etc. Participación y disfrute de la audición de música “en vivo”. Visitas al teatro, auditorio, museo, centros culturales, etc. Aproximación a los profesionales de la música que desarrollan su actividad en distintos ámbitos (instrumentistas, compositores, musicalizadores, sonidistas, etc.). Indagación en torno a las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad (por ejemplo en centros culturales, peñas, festivales, clubes, salas de concierto, recitales al aire libre, plazas) para conocer otras que promueve e identifican a la provincia, la región y el país. Desarrollo de la capacidad de opinar en relación a lo escuchado y valorarlo, utilizando progresivamente criterios propios del lenguaje musical. Observación/audición y comentarios sobre la música difundida por los medios de comunicación.

		Construcción de una opinión acerca de la presencia de la música en los medios masivos de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el hacer musical identificando su diversa incidencia a lo largo del tiempo. Visitas a radios, cines, estudios de grabación y canales de televisión. Identificación y reflexión en torno a los ámbitos de circulación y “consumo” de las obras musicales y la influencia de las industrias culturales y los medios de comunicación en el “gusto” y preferencia musical de la sociedad. Reconocimiento del contexto multicultural en el que se inscriben las producciones sonoras, involucrando la: Indagación de los modos de producción del sonido en realizaciones con Tecnologías de la información y la comunicación (realizaciones audiovisuales y medios de comunicación). Relación entre las diversas fuentes sonoras y las características de estilo y procedencia de la obra. Identificación de relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música). Identificación y reconocimiento progresivo de los rasgos o características musicales que definen la pertenencia de una obra a una determinada estética (especies folclóricas, tango, murga, etc.).

	Integración de lenguajes artísticos.	Identificación y reflexión sobre la función de la música en las tecnologías de la información y la comunicación (jingles, cortinas, bandas sonoras de películas y/o documentales, programas musicales, producciones audiovisuales). Realización de obras musicales donde se articulen diversos lenguajes artísticos (de elaboración propia o de otros, de producciones sonoras vinculadas a lo audiovisual y lo escénico; en registro grabado o producidas “en vivo”).

8.8.1.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL CONTENIDOS

Hacer música en la actualidad es una experiencia multifacética. Tradicionalmente, el desarrollo musical individual se asociaba a saber tocar un instrumento, a componer obras musicales y a estimar el valor de una obra o una interpretación desde la escucha, sin embargo hoy en día es de carácter mucho más amplio. Más aún al considerar los productos multimedia, que son herramientas a las que acceden personas de diferentes edades resultando un recurso valioso en relación con la música. Existen múltiples trabajos llevados a cabo por Frega, Fernández Calvo, Espinosa, San Martín, entre muchos otros. *“Estos nuevos insumos artísticos han sido analizados sistemáticamente en el modelo cross modal –es decir, de modalidad cruzada– en las artes temporales (Cohen, 2001; S. Malbrán, 2010) y aportan al medio escolar una vertiente de riqueza insospechada, que indudablemente debiera formar parte de la clase de música.”* (Malbrán, 2011: 60). Se considera que el modelo cross-modal es un marco teórico de importancia para la pedagogía musical, cobrando relevancia la selección de los recursos utilizados.

Se sostiene que **los conocimientos musicales de los estudiantes se construyen** a través de su socialización primaria, de los aprendizajes sistemáticos que el nivel inicial promueve y/o de los accesos que el contexto cultural de pertenencia provee. Estos diversos modos de acceder a los aprendizajes, conforman un núcleo importante de saberes para indagar, recuperar, integrar, compartir, ampliar y considerar en las clases de música en la escuela.

Si bien la educación musical en el nivel primario está presente en los acuerdos curriculares federales desde el Primer Ciclo, hay casos que esta se inicia, en algunas instituciones, recién en el Segundo Ciclo. En tales situaciones, los docentes de Música a menudo se verán interpelados a iniciar o continuar en ese momento la formación musical de los alumnos.¹⁴⁹

Coincidiendo con los pedagogos más relevantes argentinos, como por ejemplo: Akoschky, Gainza, Frega, Simonovich y Malbrán, es importante destacar que **la actividad se aprende**

¹⁴⁹“En este sentido, la ampliación de la jornada en la escuela primaria constituye una ocasión para asegurar que los chicos y las chicas tengan acceso a los conocimientos que el arte en general, y la música en particular, promueven. Cuando desde la política educativa nacional se decide ampliar la jornada de la Escuela Primaria contemplando más tiempo de enseñanza también para el área de Educación Artística no sólo se están valorando los aportes que dicho campo de conocimiento brinda a la formación integral, sino que se propone, además, igualar oportunidades sociales en el acceso al conocimiento. Es frecuente que algunos niños y niñas participen de experiencias de aprendizaje musical por fuera de lo ofrecido en la escuela, habitualmente es una opción accesible a las clases sociales medias o altas. En tal sentido, la ampliación del tiempo escolar es una oportunidad para que todos tengan las mismas posibilidades de aprender.

Este nuevo escenario obliga a la escuela y a los docentes a replantearse qué y cómo enseñar música en la escuela primaria. La opción de extender el tiempo dedicado a la praxis musical, a su enseñanza y aprendizaje, implica la posibilidad de lograr una formación que incluya tanto la realización musical como la reflexión crítica en torno a las manifestaciones musicales, y que por lo tanto constituya un aporte a una de las formas de entender el mundo actual.” (Larregui, 2012: 19-20)

haciendo, vale decir que: a cantar se aprende utilizando la voz, conociendo todas sus posibilidades e interpretando melodías y canciones; a tocar instrumentos se aprende manipulándolos, explorándolos y ejecutándolos, tomando como prerrequisito el dominio creciente, a lo largo del tiempo, del propio cuerpo como productor de sonido.

En este punto se manejan **dos nociones básicas sobre el modo de conocer la música: la audición y la producción: interpretando y componiendo**, estos como pilares de la práctica pedagógica siguiendo a Feldman (1993) quien hace la distinción entre práctica docente y práctica pedagógica. El primero engloba un conjunto variado de dimensiones relacionadas con el trabajo de los maestros en las instituciones educativas. Incluye múltiples relaciones en el ámbito de la clase, las relaciones institucionales y con la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etc., mientras que la segunda noción, que denomina práctica pedagógica, es la manera más específica de las relaciones entre los docentes, alumnos y el conocimiento en torno al enseñar y al aprender en el marco de la clase -lo que Chevallard denomina el triángulo o sistema didáctico- pero designa simultáneamente aquellas acciones que rodean de manera directa esta relación: las prácticas curriculares como expresión de conocimientos y un plan global para la instrucción, la capacitación como expresión de la propuesta pedagógica; el pensamiento como organización del sistema.

La práctica pedagógica se desarrollará entonces a partir de **una concepción amplia de cognición**, la cual reconoce sus aspectos emocionales, afectivos, intelectuales, corporales e intenta evitar la distinción dicotómica entre cognición y afecto, generando una nueva concepción de mente y reconociendo el lugar que en el conocimiento juegan todos los sentidos, la percepción es entendida como un evento cognitivo, que se ve afectada por nuestros conocimientos, expectativas y fines previos, y no sólo por las cualidades del entorno percibido.

Respecto a la interpretación o ejecución musical, los neurocientíficos han avanzado en las últimas décadas, en la comprensión del funcionamiento del cerebro estudiándolo en tiempo real. La escucha e interpretación musical activa los dos hemisferios cerebrales, procesando información de manera simultánea, generando múltiples interrelaciones, asombrosamente rápido, se recomienda ver el video: ¿Qué pasa cuando tocamos un instrumento?¹⁵⁰

Justamente, tomando las ideas fundamentales propuestas por Rosario Larregui¹⁵¹, **la clase de música es una oportunidad para garantizar el desarrollo de capacidades complejas** que permite a los estudiantes participar, cantando y/o tocando solos o en grupo diferentes

¹⁵⁰ Dicho material fue elaborado por la organización de distribución del conocimiento TED y basado en un guión de Anita Collins, se explica de forma gráfica qué ocurre en nuestro cerebro cuando tocamos música. Los grafismos de Sharon Colman y la didáctica explicación de este estudio permiten apreciar cuántos beneficios conlleva aprender a tocar un instrumento desde o partiendo desde una buena base teórica. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=CZDlCx2GorI>

¹⁵¹ Propuestas para la enseñanza en el área de educación artística música: alternativas para las clases de música con chicos y chicas / Rosario Larregui ... [et.al.] ; con la colaboración de Cecilia Bertrán ; Marion Ruth Evans ; Rosario Larregui. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012. pp. 19- 24 Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109676/2-JE%20musica-F-2013.pdf?sequence=2>

músicas, y decidir con criterios autónomos, las que utilizan, consumen, quieren. Esta experiencia se capitaliza ofreciendo las herramientas para transitar exitosamente la Educación Secundaria, también obligatoria, que incluye la formación en arte, pudiendo darse la situación de que sea la música el lenguaje que se ofrezca aprender a un estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

El quehacer musical en **la Educación Primaria no tienen como finalidad formar “artistas”**, sean: instrumentistas, cantantes, directores o compositores, tampoco formar meros lectores de la música, y mucho menos seleccionar “talentos” que con ciertas aptitudes, podrán acceder a una formación específica. De ahí la necesidad de reflexionar sobre algunas tradiciones educativas, que reproducen modelos de enseñanza para la formación de músicos profesionales.

Es indispensable identificar qué es lo que se espera que los niños y niñas aprendan y sean capaces de hacer, para recién entonces pensar en cómo lograrlo. En este punto cada estudiante, luego de transitar la escuela primaria, debería considerar y reconocer la experiencia musical (en el sentido más amplio) como una práctica placentera, asimismo tener la habilidad para escuchar, interpretar (vocal, corporal y/o instrumentalmente desarrollando paulatinamente sus capacidades) y crear música con discernimiento. Como así también haber acrecentado su acervo cultural, con apertura hacia las múltiples culturas y estéticas que cohabitan en la actualidad, para respetar y valorar lo diferente o lo ajeno a lo propio, como bagaje que les permitirá comprender y enfrentar las realidades socio-culturales. En este sentido, cada niño manifiesta necesidades educativas en función de su propia individualidad, no debe olvidarse que la población escolar es parte de un tejido social en el que coexisten diferencias en cuanto a las características personales, raza, etnia, cultura, religión, etc. **Atender a la diversidad** supone una exigencia y un compromiso educativo intransferible, si bien es un tema complejo que genera incertidumbre, desconcierto y desazón, es preciso recordar que es un desafío ineludible, pues lo que está en juego es: **el derecho a aprender de todo ser humano y el respeto por lo que es y por lo que es capaz de ser y hacer.**

La música es una disciplina que posee características y problemáticas que le son propias y cuenta con su particular objeto de conocimiento. Como fenómeno no queda al margen de las transformaciones sociales y culturales, por ende la renovación pedagógica, la actualización disciplinar y el desarrollo profesional se vuelven indispensables para reflexionar y repensar las prácticas en el marco de las trayectorias escolares. En esta línea los educadores musicales pueden atender las siguientes recomendaciones: *“... toda propuesta pedagógica en artes exige de los especialistas en currículo y de los educadores anclar la construcción educativa en los siguientes puntos:*

a) Las características de la cultura contemporánea en la que viven, se educan, crecen niños, jóvenes y adultos, con expectativas, inclinaciones y preguntas diferentes a las de otros tiempos. La contemporaneidad se plantea como esencialmente dinámica, compleja y multidimensional y en ella interactúan arte, ciencia y tecnología como tres pilares que se plasman en diversidad de producciones (...).

b) *El estado actual del conocimiento en este campo del arte, que hoy se nutre de múltiples disciplinas que en su confluencia generan perspectivas diferentes de las que teníamos hace algunas décadas.*

c) *El estado actual de las teorías y perspectivas pedagógicas en un sentido amplio, que facilita herramientas para pensar y diseñar una propuesta educativa pertinente según las escuelas, los alumnos, los educadores y el medio. Los desarrollos en las ciencias de la educación han modificado y transformado también la pedagogía y la didáctica del Arte.*

d) *El perfil de los destinatarios. Cada propuesta debería afincarse en las características particulares de las actuales culturas infantiles y juveniles, resignificando este campo de conocimiento, el del arte, en la historia personal y colectiva de los estudiantes, para que no se constituya en una experiencia aislada, ni concluida sólo en el ámbito de la escuela, sino que se extienda más allá de sus muros y se integre a la experiencia cotidiana.”* (Muñoz de Britos en Guiraldez; Pimentel, 2011: 17-18)

La práctica musical, en la escuela primaria involucra aspectos referidos tanto a la audición y el análisis, la composición y la ejecución, como así también la reflexión. Esto implica el tránsito por diferentes etapas en la resolución de problemas, entre las que se encuentran: 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, y los múltiples acercamientos a resultados diversos. En tal sentido es necesario **promover experiencias de aprendizaje variadas**, que se reflejen en la planificación áulica, considerando actividades que contemplen esos aspectos que integran el “hacer musical”, trabajo que redundará en beneficio del “saber musical”, teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje particulares de cada estudiante.

Una guía para tener en cuenta es el cuaderno denominado: “Propuestas para la enseñanza en el área de educación artística música: alternativas para las clases de música con chicos y chicas”¹⁵². En él se encuentra “La mochila musical” que contiene cinco propuestas:

1. “Cuando en el fondo hay movimiento”
2. “Un recreo, múltiples sonidos”
3. “Muchas voces, un mismo derecho. La campaña de difusión”
4. “Muchos idiomas, un mismo canto”
5. “Visita de un músico local a la escuela”

Otro texto de interés, que comenta experiencias con repertorio sinfónico grabado, es el ofrecido por la Dra. Silvia Malbrán quien plantea diversas estrategias de abordaje de determinados temas musicales. En consonancia con lo expresado anteriormente invita a la reflexión diciendo: “*La educación musical en el aula tiene sentido cuando es una acción*

¹⁵² Larregui y otros, material de distribución gratuita entregado a docentes y directivos de Escuelas Primarias de Jornada Ampliada, disponible en internet.

placentera, esto es, cuando se concibe la música como objeto de conocimiento que se escucha, que se toca, que se comprende, que se inventa y que se disfruta. Ubicar esta disciplina en la oferta optativa del currículo supone ignorar que su puesta en práctica efectiva suscita emociones inigualables, pone en juego elaboraciones abstractas de alto nivel, basadas en percepciones multidimensionales, permite interpretaciones disfrutables para todos y brinda oportunidades para la producción original.”¹⁵³

Aporta algo sustancial afirmando: *“Las acciones y experiencias artísticas resultan válidas cuando promueven nuevas sensaciones y formas de pensar acerca de contenidos simbólicos, cuando generan energías positivas, encantamiento; deseo de repetirlas, de cambiar de rol, de gozar de la acción una y otra vez (P. Juslin y J. Sloboda, 2001). Sin embargo, las metas curriculares no incluyen como contenido de enseñanza la emoción por el placer estético. Esta omisión ¿es sólo circunstancial?, ¿es fruto del azar?, ¿no tiene mayor trascendencia? ... lo que no se goza, no se quiere. Y en el arte el goce es empatía con los otros, es encuentro vivencial, es dar para recibir, es descubrir la posibilidad de disfrutar con un contenido aparentemente inalcanzable. Por ende, aún con niños pequeños, es una forma de descubrimiento de uno mismo, de los otros y de mensajes de diferente naturaleza a los habituales en el entorno escolar. El problema es que frecuentemente se priorizan otras acciones sobre las emocionalmente significativas”¹⁵⁴*. Resulta conveniente revisar y replantear las estrategias didáctico metodológicas del quehacer musical, para **poner en “juego” las experiencias de tipo lúdico** que pueden generarse en clase y que resultan ideales para alcanzar un clima de trabajo áulico distendido, ameno, agradable, placentero y porque no “divertido”, ya que el juego no es privativo de la primera infancia, incluso pensar y considerar nuevas propuestas que permitan la **flexibilidad de los elementos estructurantes: tiempo, espacio y agrupamiento**, promovidos desde los lineamientos de la política nacional.

Algunas alternativas que desarrollan esas nociones son la instancia de producción, tanto individual como grupal, dentro y fuera del aula, la realización de charlas, clases especiales, muestras, talleres con artistas locales, realizadores de la comunidad. La intervención en ámbitos de la comunidad (radios, TV local, periódicos, plazas, auditorio, centros culturales, teatros, museos, etc.) para la concreción de proyectos que involucren la participación a través de muestras, actividades de taller, asistencias a espectáculos, festivales y encuentros de actividades musicales departamentales o zonales, conciertos didácticos, entre otros. Los ejemplos enunciados favorecen el abordaje de los saberes para trabajar al interior de la disciplina, del área y en articulación con otras áreas del currículo.

Otra variable a tener en cuenta y que ofrece una amplia variedad de alternativas es la **selección de los recursos didácticos** para la planificación. La utilización de variados estilos y géneros, teniendo en cuenta la multiplicidad de manifestaciones musicales del entorno, todas

¹⁵³ Malbrán, Silvia (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música en Giraldez, Andrea; Pimentel, Lucía (Coords.) Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Disponible en http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf , pp. 57-72 y García Malbrán, Eleonora (2011) Proyectos multimodales pp. 85 a 102.

¹⁵⁴ Ibidem p. 57

igualmente válidas, en la escuela no puede haber una única música, sino “las músicas” que tanto a nivel local, provincial, nacional, latinoamericano o global existen. Cabe mencionar la Ley N°: 353-H-2014, que establece la obligatoriedad de la enseñanza del Folklore en todas las escuelas de la Provincia, a través de sus manifestaciones, expresión corporal, canto coral y conjunto instrumental.

Considerar el material sonoro y musical grabado y/o en vivo para la audición, análisis y producción, el repertorio de canciones, la interpretación vocal, la expresión corporal y la danza, la construcción artesanal de instrumentos, la ejecución musical corporal e instrumental, el uso de textos literarios con fines musicales (cuentos y poesías para musicalizar), la utilización de otros recursos¹⁵⁵: verbales, visuales, gestuales, faciales, icónicos, simbólicos, táctiles, etc., y los infinitos cruces que esas actividades pueden originar, las cuales forman parte de experiencias variadas para resolver diversas situaciones problemáticas a la manera de “trabajos prácticos” que se incluyan en los recorridos diseñados: proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, etc. Se recuerda que cualquier plan de trabajo necesita integrarse a un abanico mayor en el que la creatividad y la emoción ocupen un lugar destacado.

Resulta indispensable revisar las propias prácticas pedagógicas, a fin de convertir el aula en un escenario que invite a aprender o como dice el pedagogo francés Philippe Meirieu, es el educador quien tiene que provocar el deseo de aprender, generando un espacio donde la experiencia musical comunique, conmueva y conmocione.

Los planes y currículos intentan mejorar la calidad académica afirma Malbrán, pero descuidar los componentes emocionales genera dudas acerca del grado de permanencia que tendrán en la vida de los estudiantes los contenidos escolares meticulosamente detallados en los programas. El gran desafío es que lo enseñado no sea apreciado solamente por el docente, sino que pase a ser apreciado por el alumno.

Se propone el **trabajo por proyectos** ya sean áulicos y/o institucionales, para el desarrollo de contenidos específicos de la disciplina, como del Área Educación Artística, asimismo para el tratamiento inter, pluri, trans o multidisciplinario donde se involucre dos o más campos del conocimiento, propuestas como: la murga, la comedia musical, el radioteatro, etc. pueden ser abordadas de esta manera, incluso resulta ideal este tipo de planificación para el desarrollo de los **temas transversales** tales como la: **Interculturalidad, Educación Ambiental, Educación y Memoria; Derechos Humanos, Educación Vial, Convivencia, entre otros**, los cuales no atañen sólo a un lenguaje y/o a un área en particular, sino que son responsabilidad de todos los actores educativos y de la sociedad en su conjunto, por ende han de ser abordados por cada institución escolar de manera puntual y específica. La escuela no queda ajena a las problemáticas actuales y constituye un ámbito privilegiado para promover que los estudiantes

¹⁵⁵ Malbrán (2015) afirma que los recursos son un soporte de la mente y juegan un rol preponderante en el conocimiento musical, dado su carácter abstracto y efímero del estímulo sonoro; facilitan el sostén de la atención por determinados periodos de tiempo, es una ayuda metodológica que opera como andamio entre los viejos y nuevos aprendizajes, entre otras cualidades. Estas visiones se inscriben en el modelo *cross-modal* para las ciencias cognitivas, que estudia la integración multisensorial suscitada por discursos que conjugan disciplinas artísticas diferentes, particularmente los de las artes temporales.

profundicen el análisis y la reflexión, desarrollen juicio crítico sobre estas realidades y sean capaces de asumir actitudes y modos de actuar basados en valores consensuados, democráticos y libremente asumidos para la conformación de la sociedad a la que aspira.

Para finalizar es preciso no perder de vista que las competencias musicales de los estudiantes se integran en tres categorías: recepción, interpretación y producción. Retomando a Malbrán se deben desarrollar algunas competencias más inclusivas. Se trata entonces de que los alumnos:

- ✓ Participen de experiencias de audición comprensiva e interpretación de música en tiempo real.
- ✓ Disfruten de la interpretación musical.
- ✓ Transfieran experiencias a diferentes contextos.
- ✓ Produzcan ideas aplicables a la música.
- ✓ Analicen y reflexionen sobre los productos que van generando.
- ✓ Sugieran formas de mejorar o ampliar producciones ya realizadas.
- ✓ Deseen repetir experiencias musicalmente significativas.
- ✓ Adviertan los múltiples modos de hacer música.
- ✓ Adquieran creciente autoconfianza sintiéndose cultores del arte sin por ello ser músicos.

Las estrategias docentes son también de diversificada naturaleza y se ponen en juego basadas en conocimientos y prácticas tales como:

- ✓ Diseñar experiencias musicales basadas en la acción de los estudiantes.
- ✓ Indagar en el repertorio musical en formato audio y multimedia, para despertar el interés y el placer artístico de los estudiantes.
- ✓ Concebir las experiencias musicales desde la perspectiva del conocimiento intuitivo y de las potencialidades de la gente común.
- ✓ Incluir propuestas, ideas o esbozos de producciones emergentes de los intereses del alumnado.
- ✓ Advertir los momentos emocionalmente conmovedores para repetirlos y justipreciarlos adecuadamente.

- ✓ Promover el desarrollo del gusto estético y de la conmoción comunicativa a través de la frecuentación de producciones de valor musical y artístico.
- ✓ Adoptar una actitud de indagación de producciones musicales actuales como forma de renovación y enriquecimiento de las estrategias de enseñanza.
- ✓ Propiciar en los estudiantes el auto-valoramiento musical, la autoestima y la valoración de la conmoción emocional emergente de la frecuentación artística.

8.8.1.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Si bien el tema de la Evaluación merece un capítulo aparte, no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte del proceso de enseñanza aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte de la práctica educativa que, como tal, es continuamente formativa. (Álvarez Méndez, 1996).

Con este principio se pretende sacar a la evaluación del sitio donde comúnmente se la ubica: un acto final de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje cumpliendo el rol de comprobación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporado.

Si bien existen diversos niveles de evaluación, la de los aprendizajes es un asunto complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: estudiantes, docentes, instituciones educativas, padres.

La evaluación es un proceso continuo, que permite la posibilidad de hacer “cortes” para revisar lo hecho y calificar, toda actividad educativa implica un proceso de evaluación y en este sentido las artes no escapan a esta realidad.

Se propone la reflexión en torno a cinco requisitos para que la implementación de la evaluación en música sea útil, eficiente y justa. , por ello a tal fin se sugiere que:

- ✓ los educadores musicales analicen con detenimiento el papel que desempeña la evaluación en la disciplina, para qué se evalúa y qué otras opiniones existen alrededor del tema. Con base en este conocimiento, podrán definir su postura frente a la relevancia de este proceso en su praxis.
- ✓ cada docente de música inicie un proceso de reflexión y discusión con sus colegas, para llegar a un consenso sobre las particularidades de lo que se consideraría una formación excelente en cada sub-área de la amplia gama de los aprendizajes musicales.

- ✓ el diseño de los dispositivos de seguimiento y la construcción de los instrumentos de evaluación¹⁵⁶ sean lo más confiables y válidos posibles, reconociendo que no es factible alcanzar el cien por ciento de exactitud y objetividad en la evaluación de las artes.
- ✓ sean seleccionados formatos de evaluación coherentes con los tipos de conocimientos que se evalúan. Para la implementación de una evaluación útil, eficiente, justa y beneficiosa, se recomienda el empleo de guías detalladas minuciosamente que informen sobre lo que se espera de los estudiantes. Estas no solamente deben preocuparse por la evaluación de aspectos técnicos asociados a la apreciación y/o la ejecución musical, sino considerar elementos de los tres ámbitos: saberes, haceres y sentires, vinculado esto con el Informe Delors solicitado por la UNESCO donde se plantean los cuatro pilares de la educación del siglo XXI.¹⁵⁷
- ✓ tanto docentes como alumnos participen en el proceso de evaluación, propiciando las co-evaluaciones entre compañeros de clase y las autoevaluaciones de los propios estudiantes, de modo tal que puedan aportar sus puntos de vista, si es que se busca facilitar un proceso natural, autoregulado, del aprendizaje en las aulas.

Evaluar los aprendizajes musicales implica tomar en cuenta sus múltiples dimensiones: el saber, el hacer y el ser, puestas en juego desde lo individual y lo grupal. Todas estas

¹⁵⁶ Ver tipos de instrumentos de evaluación en Prieto Alberola, Rafael. La evaluación de las actividades musicales. Contextos educativos, 4 (2001) pp. 335-336 Disponible en: https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=OCB0QFjAAhUKewiOwbm1oN7GAhXHHJAKHXkVBaQ&url=http%3A%2F%2Fdia.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F209706.pdf&ei=0OemVY6ZA8e5wAT5qpSgCg&usq=AFQjCNFVTvCXlgf9RupaeU2UChjS18KL_g&sig2=fPqPnRVdCukz-RtGwbyIHw

¹⁵⁷ La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana UNESCO, 1996. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF. "El capítulo cuatro, Los cuatro pilares de la educación, presenta una nueva manera de concebir la educación para toda la vida frente a la visión tradicional de educar para adquirir conocimientos. La educación, según el Informe Delors, debe cimentarse en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Aprender a conocer va más allá de la simple transmisión de conocimientos y supone el aprender a lo largo de toda la vida. Cada persona debe aprender a comprender el mundo que lo rodea y sentir el placer de conocer y de descubrir. Además aprender a conocer supone aprender a aprender, ejercitar la memoria y el pensamiento. Aprender a hacer implica un saber procedimental que va asociado a lo conceptual y "capacita al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo" (p. 109). Aprender a ser revaloriza la personalidad del individuo, su autonomía, sus capacidades y su responsabilidad y abre las posibilidades de una educación que valora las distintas potencialidades del alumno: razonamiento, capacidad física, sentido estético, competencia comunicativa... Aprender a convivir desarrolla la comprensión del otro y capacita al ser humano para vivir en comunidad respetando los valores de pluralismo, solidaridad, colaboración, aceptación y paz." Cita de Guillén Celis, Jenny Matilde: "Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors Laurus, vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 136-167 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>

dimensiones que interactúan en el desarrollo de las propuestas de trabajo deberán ser los referentes de la evaluación.

Tal como expresa María Antonia Pujol I Subirá la música es básicamente procedimental, en tanto se realizan acciones con los elementos del lenguaje musical: se canta, se escucha, se baila. Pero se ha de tener en cuenta que este contenido procedimental no ha de contemplarse aparte de las acciones que se pueden ver externamente, sino que hay toda una serie de acciones que forman parte de un proceso mental, que son tan importantes como las externas porque promueven la adquisición de los conceptos.

En la educación primaria los procedimientos, normas, valores y actitudes, promovidos desde la práctica musical, afirmarán las bases sensitivas de los alumnos y a partir de ello se convergerá en conceptos musicales estructurados, relacionados con los ejes de contenidos de la enseñanza propuestos. Por lo que el trabajo constante de normas como dejar los instrumentos ordenados en su sitio al terminar de tocar; de hábitos como de memorización, de sentarse o de estar de pie con una buena postura corporal, de escuchar en silencio; de actitudes como la concentración, y de valores como la responsabilidad y el respeto tiene que ser observado y reconocido.

En tanto la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos la participación en audiciones, la actividad de evaluación no debe limitarse a la constatación de unos contenidos de hechos y conceptos, como por ejemplo: ¿qué instrumento es?, ¿qué obra es?, ¿qué compositor es?; sino que hay que observar en el niño aquellos elementos que dan información sobre este saber escuchar: escucha quieto, en silencio, mantiene la misma actitud a lo largo de la audición, etc. Cuando se preparan actividades evaluativas sobre conceptos hay que tener presente si el trabajo realmente ha llevado a los alumnos a la adquisición final del concepto o si todavía está en fase de construcción.¹⁵⁸

Criterios de evaluación de música

A continuación se mencionan algunos indicadores/criterios de evaluación del Primer Ciclo¹⁵⁹ a fin de garantizar el alcance de los saberes esperados:

- ✓ Participan en propuestas de producción musical (sonorizaciones, arreglos vocales e instrumentales, instrumentaciones) colectivas y de pequeños grupos.

¹⁵⁸ Para profundizar resultará de interés la lectura del material de referencia y particularmente dos publicaciones que tratan la temática desde la especificidad del quehacer musical: Pujol I Subirá, María Antonia (1997). "La evaluación del área de música". Barcelona: EUMO – OCTAEDRO. Frega, Ana Lucía; González, Gustavo (Comp.) (2011). "Evaluación de aprendizajes musicales". Buenos Aires: Bonum.

¹⁵⁹ Fueron tenidos en cuenta los criterios de evaluación del Documento del Ministerio de Educación de la Nación: "Material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010" correspondiente a la Serie: *Entre Docentes de escuela primaria*. p. 31 Disponible en: http://primariadigital.educ.ar/material/publicaciones/entre_docentes/entre_docentes.pdf

- ✓ Reproducen sonidos del entorno inmediato y los utilizan en la producción musical.
- ✓ Utilizan el propio cuerpo, instrumentos convencionales y no convencionales como fuente sonora para sus producciones musicales
- ✓ Identifican y clasifican características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales.
- ✓ Exploran y utilizan diferentes mediadores y modos de acción en la ejecución de instrumentos convencionales y no convencionales.
- ✓ Identifican los instrumentos utilizados frecuentemente en obras musicales pertenecientes a su contexto cultural.
- ✓ Exploran y utilizan en las producciones musicales diferentes usos de la voz hablada y cantada.
- ✓ Reconocen diferentes usos de la voz hablada y cantada en repertorios diversos.
- ✓ Cantan un repertorio de canciones de variados estilos de manera afinada.
- ✓ Utilizan ritmos métricos y no métricos en las producciones musicales.
- ✓ Improvisan y ejecutan motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas con métricas regulares binarias y con velocidad media.
- ✓ Improvisan y ejecutan motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas dentro del contexto tonal.
- ✓ Utilizan relaciones de simultaneidad y sucesión en las organizaciones musicales, estableciendo jerarquías: plano principal y plano secundario (texturas musicales).
- ✓ Utilizan relaciones de similitudes y diferencias entre las partes en las organizaciones musicales (forma).
- ✓ Participan en propuestas de audición de variados géneros y estilos.
- ✓ Utilizan representaciones gráficas en las propuestas de audición y en las de producción: gráficos, descripciones, grafías analógicas.
- ✓ Analizan y opinan acerca del trabajo de sus compañeros.
- ✓ Participan en propuestas en las que se requiere emitir opinión acerca de lo producido y/o escuchado, atendiendo a criterios previamente establecidos.

Respecto a la evaluación en esta disciplina se seleccionaron los siguientes indicadores/criterios para el Segundo Ciclo¹⁶⁰, a fin de garantizar el alcance de los saberes esperados:

- ✓ Participan en propuestas de producción musical de creciente dificultad (sonorizaciones, arreglos vocales e instrumentales, instrumentaciones) colectivas, de pequeños grupos e individualmente.
- ✓ Improvisan, elaboran y ejecutan composiciones musicales con planos sonoros en sus relaciones jerárquicas -plano principal y secundario- (texturas musicales).
- ✓ Improvisan, elaboran y ejecutan composiciones musicales con organizaciones formales estableciendo entre las partes relaciones de permanencia, cambio y retorno.
- ✓ Usan representaciones gráficas como parte del proceso compositivo y soporte para la ejecución.
- ✓ Utilizan el propio cuerpo, instrumentos convencionales y no convencionales como fuente sonora para sus producciones musicales con mayor grado de destreza.
- ✓ Exploran y utilizan diversos modos de producir sonido en la actualidad.
- ✓ Desarrollan recursos técnicos vocales, de acuerdo a diferentes repertorios, para la interpretación correcta de las obras (afinación, fraseo, dinámica, estilo, etc.).
- ✓ Utilizan diferentes modos de toque instrumental, en la búsqueda de una ejecución musical fluida.
- ✓ Desarrollan y utilizan estrategias para el trabajo grupal propiciando la puesta en común, el respeto a la pluralidad de ideas y la reflexión con el otro, atendiendo a: la asignación de roles de ejecución; los acuerdos para la concertación, el ajuste temporal y la toma de decisiones que den sentido expresivo a las ejecuciones.
- ✓ Participan en propuestas de audición de variados géneros y estilos.
- ✓ Utilizan terminología específica para denominar los elementos del discurso musical.
- ✓ Abordan la relación entre fuente sonora y sonido considerando la relación entre cuestiones tímbricas y las cualidades referenciales.
- ✓ Improvisan y ejecutan motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas con métricas regulares binarias y/o ternarias y con velocidad media.

¹⁶⁰Ibidem p. 32

- ✓ Improvisan y ejecutan motivos y/o frases rítmicas y/o melódicas dentro del contexto tonal y modal.
- ✓ Representan gráficamente los elementos discursivos musicales atendiendo a las organizaciones rítmicas, melódicas, texturales y formales abordadas en el nivel.
- ✓ Valoran el silencio como materia prima y punto de partida de la música.
- ✓ Progresan en la Identificación y clasificación de características sonoras de fuentes convencionales y no convencionales.
- ✓ Identifican y clasifican los instrumentos musicales a partir de diferentes criterios (familia de instrumentos, material, construcción, elemento vibrante y modo de acción).
- ✓ Reconocen rasgos musicales característicos que definen la pertinencia de una obra musical a una determinada estética.
- ✓ Identifican los instrumentos de las músicas populares del contexto cercano -acústicas, eléctricas o con tecnologías digitales- sus posibilidades sonoras y su utilización en contextos musicales diversos.
- ✓ Reflexionan acerca de las vinculaciones entre fuentes sonoras y estilo y procedencia de la obra.
- ✓ Indagan acerca de las diversas propuestas musicales que se presentan en su comunidad, identificando las relaciones entre las manifestaciones musicales y el entorno social geográfico, histórico en el que se produce (instrumentos, danzas típicas, lugares y situaciones donde circula la música).
- ✓ Indagan en torno a las propuestas de educación artística que se presentan en su comunidad y entorno cercano.
- ✓ Reflexionan acerca de la utilización de la música en las tecnologías de la información y la comunicación.

Para finalizar se destaca que la educación general, y la musical en particular, es un proceso de desarrollo constante en un contexto social variable y dinámico, se encuentran inmersas en un continuo cambio, producto de la adaptación a la vida social y cultural de la cual forman parte. Por ello la educación no es un tema reservado solo para educadores, atañe a todos, precisa de una actitud abierta, flexible, activa, participativa, reflexiva y comprometida con su tiempo. El amplio y profundo campo de la enseñanza de la música, no se agota en esta propuesta, por lo

que se podrá explorar la bibliografía sugerida, leerla, analizarla, hacerla propia, recrearla e indagar otras. Será parte de un singular planteo creativo diseñar alternativas didácticas, en estrecha relación con los desafíos pedagógicos que requieren los estudiantes. El presente documento curricular se constituye en una herramienta, en una guía para orientar la tarea del docente-músico al momento de organizar su planificación áulica, abriendo múltiples formulaciones en los marcos de los proyectos institucionales (PEI), que con las adecuaciones y reajustes necesarios trazarán y definirán la trayectoria escolar musical de los niños y las niñas de la provincia, potenciando y contribuyendo al enriquecimiento de la enseñanza.

8.8.2 TEATRO

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA”

8.8.2.1. FUNDAMENTACIÓN

“hacer teatro en la escuela es la oportunidad de conocer un lenguaje, que valiéndose de su propio cuerpo como instrumento de expresión, contribuye al desarrollo de la creatividad, a la capacidad expresiva, al conocimiento de uno mismo y del mundo circundante y a la socialización”¹⁶¹.

El área artística Teatro está organizada por ciclo lo cual permite la planificación de secuencias y de trayectos formativos que no están condicionados por el GRADO escolar sino por la idea de un ciclo completo, lo que le permite al docente una mayor flexibilidad para diseñar su planificación teniendo en cuenta el proyecto institucional y los diferentes grupos de alumnos. Es importante que en cada institución estén dadas las condiciones para que los docentes puedan encontrarse y acordar proyectos en los que se relacionen y articulen los contenidos de cada una de las asignaturas de la currícula.

La incorporación del lenguaje teatral dentro de la currícula de educación primaria se ha convertido en uno de los procedimientos didácticos más eficaces para lograr objetivos formativos en todas las áreas del conocimiento por ser un medio idóneo para expresar ideas, emociones, sensaciones y vivencias a través de experiencias estético-expresivas.

Desarrollar la enseñanza del teatro de una manera sistemática a lo largo de los seis grados exige pensar en niveles de profundización de los contenidos y de complejidad en las propuestas de enseñanza. La puesta en práctica de estas habilidades propias del Juego Dramático Teatral, implica que los niños/as pongan en juego procesos de pensamiento que impliquen conectar ideas de forma lógica, completar y reajustar sus puntos de vista individual, tomar decisiones argumentadas, y autovalorar el proceso y el resultado de sus producciones.

El teatro es el medio más completo para permitir que el niño/ña se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo unificando la voz y el gesto. Se debe asegurar que los niños/niñas comprendan que el lenguaje teatral constituye en sí mismo un objeto de conocimiento al que se puede acceder mediante la vivencia de la acción dramática y cuyo instrumento de trabajo es su propio cuerpo el cual expresa, comunica.

La práctica teatral implica convivencia, ya que su desarrollo siempre es colectivo. Es en el hacer grupal donde cada individuo brinda su aporte para construir a partir del trabajo grupal el

¹⁶¹ María Elsa Chiaparo “El lenguaje teatral en la escuela”, en Artes y escuela, Buenos Aires Paidós 1998

desarrollo de la comunicación interpersonal para lograr escuchar, respetar, disentir y aportar a las propuestas del otro.

El proceso pedagógico teatral debe ineludiblemente partir del registro de la realidad particular de cada grupo de niños/as teniendo en cuenta los conocimientos previos, su entorno social-cultural, sus intereses y posibilidades asegurando así que las situaciones de enseñanza que se planteen se concreten en aprendizajes significativos y equitativos para cada uno de los alumnos llegando hasta este punto tras enfatizar en el desarrollo de la observación, la concentración, la imaginación y la percepción que es lo que les permitirá a los niños/as ampliar su sensibilidad y mirar su entorno desde una manera estética. El desarrollo de estas capacidades les darán las herramientas necesarias para apreciar las producciones propias y ajenas reflexionando sobre lo observado.

Si hablamos del teatro en su esencia, lleva consigo la interdisciplinariedad lo que promueve para trabajarla con diversas áreas y momentos y etapas del aprendizaje.

El desafío de los docentes consiste en lograr que los alumnos se entusiasmen y se comprometan con la tarea a la vez que descubren nuevos intereses.

8.8.2.2. PROPÓSITOS GENERALES DE TEATRO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde el área Teatro es necesario que tanto el equipo de supervisión, de directivos, y docentes:

- ✓ Transformen el espacio de trabajo en un aula-taller para generar las condiciones didácticas y áulicas que permitan que los niños/as puedan expresar libremente su interioridad, erradicando la idea de que el Teatro solo puede ser aprendido por personas que tienen un don natural.
- ✓ Faciliten el trabajo tendiente para que el niño/ña valore su cuerpo como instrumento de expresión.
- ✓ Estimulen en el niño/ña su aspecto humano y social, adoptar y adecuarse a distintos roles y situaciones.
- ✓ Propongan situaciones en las que los niños/as puedan conocer las características del lenguaje teatral como medio de expresión y comunicación lingüística, corporal, plástica, sonora, etc.
- ✓ Propicien situaciones de aprendizaje grupal y/o individual en las que los niños/as, puedan crear colectivamente.
- ✓ Promuevan la realización de proyectos compartidos con Música, Plástica y las otras áreas de la currícula.

- ✓ Brinden oportunidades para que los niños/as aprecien diferentes tipos de espectáculos dentro y fuera de la escuela para disfrutarlos y ampliar el concepto de "teatralidad" a otras manifestaciones no tan habituales (circo, murgas, danza-teatro, teatro callejero, etcétera).
- ✓ Promuevan encuentros dentro y fuera de la escuela con los creadores y partícipes del hecho teatral para que los niños/as comprendan la producción teatral como resultado del trabajo compartido desde diferentes lenguajes.
- ✓ Potencien las relaciones con la comunidad por medio de encuentros con otras instituciones en los cuales se muestren las producciones de los niños/as o se compartan actividades.
- ✓ Orienten a los niños/as para que manifiesten interés en ampliar su experiencia con el Teatro fuera del ámbito escolar y/o en continúen sus estudios en la escuela media.
- ✓ Ofrezcan la posibilidad de articular proyectos entre los diversos lenguajes que conforman el área de Artística con el resto de las áreas pedagógicas para que el trabajo en conjunto potencie el repertorio expresivo de los alumnos.
- ✓ Posibiliten el diseño de propuestas creativas e integradoras que amplíen sus posibilidades para comprender este lenguaje desde la vivencia de una manera integrada y no fragmentada.

8.8.2.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Según la organización de los contenidos presentados por ciclo es lo que permite la planificación de secuencias y de trayectos formativos que no están condicionados por el GRADO escolar sino por la idea de ciclo completo. Por esta razón, el docente dispone de una mayor flexibilidad para diseñar su planificación teniendo en cuenta el proyecto institucional y los diferentes grupos de alumnos.

Los contenidos se presentan divididos en dos ciclos:

Primer ciclo constituido por primer, segundo grado (Unidad Pedagógica) y tercer GRADO., y segundo ciclo compuesto por cuarto, quinto y sexto GRADO.

Los contenidos de TEATRO SE PRESENTAN EN DOS EJES:

EJE I: “En relación con los elementos y prácticas del lenguaje teatral”

EJE II: “En relación con la construcción de identidad y cultura”

EJE I: “En relación con los elementos y prácticas del lenguaje teatral”: Los contenidos a trabajar en este eje permitirán al niño- niña conocer las características del lenguaje a través de

su propia experiencia con el hacer teatral, desarrollando sus capacidades expresivas y comunicativas. Este eje abarcara la totalidad del proceso de trabajo y de juego, terminando o no en un producto final.

EJE II: “En relación con la construcción de identidad y cultura”: El teatro ha sido y es un lugar de encuentro y de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y quizás debería ser; siendo todo esto un vehículo para la construcción de nuestra identidad y cultura

Esta organización permite al docente planificar sus proyectos, secuencia de trabajo y sus clases; permitiendo a los alumnos profundizar los conocimientos sobre el Teatro a través de su propia experiencia y les brinda herramientas para lograr ser espectadores reflexivos de las obras de otros.

La presentación de los contenidos por ejes no implica un orden establecido. Según cada proyecto se focalizara en contenidos de uno u otro eje. Muchas son las opciones y los recorridos posibles; lo importante es que el docente se pregunte: ¿qué quiero que aprendan?, ¿Qué aprenden con esta experiencia?, ¿cómo se relacionan con las anteriores?, ¿Qué hay que tener en cuenta para futuros proyectos?

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

8.8.2.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

1º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO

Desde el área Teatro en el primer ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen de modo conjunto y brinden las oportunidades necesarias para que los niños/ñas logren:

- ✓ Apreciar e identificar como los elementos se organizan en una situación dramática teatral creada entre todos.
- ✓ Explorar, caracterizar e identificar de manera simultánea en un comienzo, qué es la situación dramática para comprender de qué manera se pueden asumir diferentes roles, realizar acciones propias y proponerse distintos objetivos a cumplir.

- ✓ Trabajar los elementos del lenguaje de una manera organizada y secuenciada que permitirá comprender la relación entre ellos en cualquier relación dramática.
- ✓ Observar y reflexionar sobre su propio trabajo y el de los compañeros empezando su formación como espectadores reflexivos.
- ✓ Desarrollar sus capacidades expresivas y comunicativas a través del Teatro, permitiéndose escuchar y hacerse escuchar; intercambiarse ideas; convenir propuestas; respetarse lo acordado y que comprender este lenguaje artístico como producto cultural de los hombres a través del tiempo.
- ✓ Evolucionar desde la propuesta de representación simultánea en donde asumen un rol dentro de una situación compartida hasta que logren organizar los juegos de ficción con algunos de los elementos del lenguaje como el conflicto, las acciones y rol-personajes.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

UNIDAD PEDAGÓGICA 1º Y 2º GRADO

EJE: EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS Y PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL

EJES	CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS Y	El cuerpo: esquema e imagen corporal. El cuerpo y su potencialidad expresivo. El cuerpo y la comunicación. El cuerpo: diferencia entre movimiento, quietud y acción. Calidad del movimiento, diferentes formas de movimiento por el espacio, niveles direccionales. Posturas físicas y ritmos. El cuerpo y la voz: volumen, tono y niveles.	Al finalizar el tercer trimestre, se espera que los niños estén en condiciones de su potencialidad expresiva de todo su cuerpo en cualquier situación de representación: Interiorización del esquema corporal: la imagen tridimensional del propio cuerpo y en relación. Valorar el cuerpo como instrumento de trabajo su en su más amplio sentido. Utilización de posturas, gestos y ritmos con intención comunicativa. Aceptar el cuerpo propio y del otro como medio de comunicación. Expresar intenciones con gestos y/o movimientos. Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimiento. Reconocimiento y discriminación de formas, sonidos, gestos, movimientos y acciones corporales. Explorar posibilidad de registro y respuestas sensoriales del cuerpo expresivo y de la voz. Los tonos de voz como evidencia de diferentes calidades de situaciones comunicativas.

EJE II: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA	Participación y valoración de las manifestaciones teatrales.	Reflexionar y manifestar su opinión personal, teniendo en cuenta su percepción y algunos criterios de apreciación acordados previamente con el docente. Registro de diferentes manifestaciones teatrales: circo, teatro callejero, murgas, etc.

TERCER GRADO**EJE I: EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS Y PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL**

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
E N R E L A C I Ó N C O N	Espacio Objeto. El objeto real, imaginario y polimorfo. Improvisación Elementos del código teatral: rol/personaje, acción dramática, conflicto dramático, espacio, tiempo e historia.	Explorar el cuerpo y el espacio. Explorar y jugar con el cuerpo y el objeto. Identificar las diferentes clases de objetos. Improvisar mensajes y diálogos de diferentes significación: producción de diálogos corporales y verbales. Identificar los elementos de la improvisación. Identificar los elementos del código. Representar roles y

L O S E L E M E N T O S Y P R Á C T I C A DEL L E N G U A J E T E A T R A L		conductas cercanas y lejanas; identificar los estereotipos. Elaboración de historias simples a partir de textos no dramáticos y/o dramáticos. Identificar los tipos de conflicto. Trabajar con el espacio y tiempo real o ficcionario.
	Narración	Crear historias a partir de textos no dramáticos. Adaptación. Reconocer la importancia del texto en una dramatización.
	La voz, la acción y el movimiento como herramienta de comunicación Proyección de la voz: tono, intensidad, modulación e intencionalidad.	Trabajar la voz en el rol y/o personaje. Importancia de la voz. Jugar con la voz.
	Teatro de muñecos. Código del teatro de Muñecos. El muñeco en el contexto de la situación dramática. Contexto de la situación dramática.	Construcción de muñeco y/o títeres. Jugar con muñecos para explorar las posibilidades del teatro de muñecos y/o títeres. Manipularlos muñecos y/o títeres de acuerdo a su confección. Buscar soluciones que propicien la transmisión del mensaje que se quiere transmitir con el muñeco y/o títere. Construir el teatrillo. Reconocer algunos de los elementos del código teatral de muñecos y/o títeres: diferenciar rol y personaje. Improvisar con obras cortas de teatro de muñecos y/o títeres.

EJE II: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA	Participación y valoración de las manifestaciones teatrales. Lenguaje teatral y el vínculo con las nuevas tecnologías.	Reflexionar y manifestar su opinión personal, teniendo en cuenta su percepción y algunos criterios de apreciación acordados previamente con el docente. Registro de diferentes manifestaciones teatrales: circo, teatro callejero, murgas, etc. Reconocer y utilizar en las puestas en escena nuevas tecnologías en el tratamiento del sonido, la luz, la escenografía y demás recursos técnicos del lenguaje teatral.

2 º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO CICLO

Desde el área, en el primer ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para que los niños- niñas logren:

- ✓ Trabajar progresivamente de manera más autónoma como base para posibilitarse el diseño, la gestión y la evaluación de sus propios proyectos.
- ✓ Vincular los elementos de la estructura dramática con la complejidad que implica la realización de una escena creada por ellos mismos.
- ✓ Explorar e Investigar sobre diversas posibilidades en vinculación con algunas temáticas que permitan indagar y conocer más sobre el teatro y sobre los artista, en esta disciplina.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

4º GRADO.

EJE I: EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS Y LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL

EJE	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS (al finalizar el tercer trimestre)
E N R E L A C I Ó N C O	El cuerpo: valoración del propio cuerpo y el cuerpo del otro. Los gestos, la voz, el movimiento, la expresión.	Reiteramos que estos contenidos son trabajados en el primer ciclo y con mayor profundidad se hará durante el segundo ciclo, siempre teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno de los niños. Este afianzamiento se trabajará para que, con más herramientas, puedan expresarse con gestos, la voz, el movimiento y la palabra. Esta confianza en su capacidad expresiva los ubicará en mejores condiciones para elaborar sus creaciones. Estimular la exploración de sus propias capacidades expresivas y sus intencionalidades. Identificar y experimentar distintos tonos de voz como evidencia de diferentes calidades de situaciones comunicativas.

N L O S E L E M E N T O S Y P R Á C T I C A D E L L E N G U A J		Improvisar e interpretar mensajes corporales y verbales, a través del juego dramático y del cuerpo expresivo. Encuentren códigos de comunicación propios y lleguen a la autoexpresión a través de su pensamiento, su cuerpo, su voz y su acción, creando estéticamente situaciones que lleven a la reflexión, al diálogo y al debate constructivo.
	Estructura Dramática: Elementos	Reconocer los elementos de la estructura dramática y el modo en que son puestos en juego en la obra. Abordar en forma sistemática los elementos de la estructura dramática y sus respectivas denominaciones: sujeto, acciones, conflicto, entorno, historia. Identificar en un texto dramático los elementos de la estructura dramática y su posterior análisis.
	Sujeto/Roles	Crear roles y caracterizar sus personajes a partir de datos físicos y/o comportamientos y actitudes
	Roles conocidos e imaginarios	Recrear roles en situaciones cotidianas.
	Opuestos y complementarios	Desarrollar y reconocer la noción de secuencia, a partir de dramatizaciones producidas en grupo.
	Caracterización	Incluir en sus y dramatizaciones roles complementarios, opuestos y así enriquecer la trama de sus historias.
	Acción/Situaciones	Desarrollar la imaginación creadora a partir de la improvisación y la interpretación de dramatizaciones espontaneas.
	Acciones reales e imaginarias	
	Acción con intención comunicativa	
	Construcción de situaciones	
	Conflicto	Identificar el conflicto en improvisaciones realizadas por los niños
	Con el otro	. y en los textos de autor leídos e improvisados en clase.
	Consigo mismo	
	Circunstancias dadas	
	Historia/Argumento	Crear breves situaciones en forma colectiva para representar frente a público.
	Secuencia narrativa	
	Creación Colectiva	

E T E A T R A L	Entorno: El aquí y el ahora Indicios del antes y el después El contexto	Utilizar elementos del entorno para crear escenografías, teniendo en cuenta el comportamiento visual de los elementos y que posibiliten resoluciones estéticas.
	Improvisación	Resolver situaciones a partir de la improvisación.

EJE II: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA	Participación y valoración de las manifestaciones teatrales.	Reflexionar y manifestar su opinión personal, teniendo en cuenta su percepción y algunos criterios de apreciación acordados previamente con el docente. Registro de diferentes manifestaciones teatrales: circo, teatro callejero, murgas, etc.
	Lenguaje teatral y el vínculo con las nuevas tecnologías.	Reconocer y utilizar en las puestas en escena nuevas tecnologías en el tratamiento del sonido, la luz, la escenografía y demás recursos técnicos del lenguaje teatral.

5 GRADO

EJE I: EN RELACION CON LOS ELEMENTOS Y LA PRACTICA DEL LENGUAJE TEATRAL

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS AL FINALIZAR EL TERCER TRIMESTRE
E N R E L A C I Ó N C O N L O S	El cuerpo: valoración del propio cuerpo y el cuerpo del otro. Esquema corporal. Los gestos, la voz, el movimiento, la expresión.	Reiteramos que estos contenidos son trabajados en el primer ciclo y con mayor profundidad se hará durante el segundo ciclo, siempre teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno de los niños. Este afianzamiento se trabajará para que, con más herramientas, puedan expresarse con gestos, la voz, el movimiento y la palabra. Esta confianza en su capacidad expresiva los ubicará en mejores condiciones para elaborar sus creaciones. Respetar y valorar el propio cuerpo y el del compañero. Estimular la potencialidad expresiva de todo su cuerpo en cualquier situación de representación. Identificar y experimentar distintos tonos de voz como evidencia de diferentes calidades de situaciones comunicativas. Improvisar e interpretar mensajes corporales y verbales, a través del juego dramático y del cuerpo expresivo.

E L E M E N T O S Y P R Á C T I C A D E L	Estructura Dramática: Elementos	Conocer y organizar elementos de la estructura dramática 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. Abordar en forma sistemática los elementos de la estructura dramática y sus respectivas denominaciones: sujeto, acciones, conflicto, entorno, historia. Identificar en un texto dramático los elementos de la estructura dramática y su posterior análisis.
	Sujeto/Roles/Personajes Roles conocidos e imaginarios Opuestos y complementarios Caracterización	Crear roles y caracterizar sus personajes a partir de datos físicos y/o comportamientos y actitudes Recrear roles en situaciones cotidianas. Desarrollar y reconocer la noción de secuencia, a partir de dramatizaciones producidas en grupo. Incluir en sus y dramatizaciones roles complementarios, opuestos y así enriquecer la trama de sus historias.
	Acción/Situaciones Acciones reales e imaginarias Acción con intención comunicativa Construcción de situaciones	Desarrollar la imaginación creadora a partir de la improvisación y la interpretación de dramatizaciones espontáneas. Desarrollar la técnica de la biomecánica entre otras.

L E N G U A J E T E A T R A L	Conflicto Con el otro Consigo mismo Circunstancias dadas	Identificar el conflicto en improvisaciones realizadas por los niños y en los textos de autor leídos e improvisados en clase. Crear y resolver situaciones dramáticas a partir de sus experiencias, de sus intereses trabajando las diferentes clases de conflicto.
	Historia/Argumento Secuencia narrativa Creación Colectiva	Crear breves guiones escritos en forma colectiva para representar frente a público. Trabajar en forma creativa la creación colectiva.
	Entorno El aquí y el ahora Indicios del antes y el después El contexto	Utilizar elementos del entorno para crear escenografías, teniendo en cuenta el comportamiento visual de los elementos y que posibiliten resoluciones estéticas.
	Improvisación	Resolver situaciones a partir de la improvisación.

EJE: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA	Participación y valoración de las manifestaciones teatrales. Lenguaje teatral y el vínculo con las nuevas tecnologías. Disfrutar y apreciar manifestaciones artísticas de distintos tipos, del ámbito local y/o remoto, dentro y/o fuera de la escuela.	Reflexionar y manifestar su opinión personal, teniendo en cuenta su percepción y algunos criterios de apreciación acordados previamente con el docente. Registro de diferentes manifestaciones teatrales: circo, teatro callejero, murgas, etc. Reconocer y utilizar en las puestas en escena nuevas tecnologías en el tratamiento del sonido, la luz, la escenografía y demás recursos técnicos del lenguaje teatral. Reconocer diferentes tipos de expresiones artísticas locales y regionales para la valoración de su patrimonio cultural y de las múltiples manifestaciones de su cultura.

6° GRADO

EJE I: EN RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS Y LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE TEATRAL

EJE	CONTENIDOS	APRENDIZAJES ESPERADOS (al finalizar el tercer trimestre)
E N R E L A C I Ó N C O N L O S E L E	El cuerpo: valoración del propio cuerpo y el cuerpo del otro. Esquema corporal e imagen corporal. Los gestos, la voz, el movimiento, la expresión. Estructura Dramática: Elementos	Reiteramos que estos contenidos son trabajados en el primer ciclo y con mayor profundidad se hará durante el segundo ciclo, siempre teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno de los niños. Este afianzamiento se trabajará para que, con más herramientas, puedan expresarse con gestos, la voz, el movimiento y la palabra. Esta confianza en su capacidad expresiva los ubicará en mejores condiciones para elaborar sus creaciones. Respetar y valorar el propio cuerpo y el del compañero. Elaborar paulatinamente el esquema y la imagen corporal propia en relación con los demás. Estimular la potencialidad expresiva de todo su cuerpo en cualquier situación de representación. Identificar y experimentar distintos tonos de voz como evidencia de diferentes calidades de situaciones comunicativas. Improvisar e interpretar mensajes corporales y verbales, a través del juego dramático y del cuerpo expresivo. Utilizar la palabra con diferentes parámetros vocales, explorando diferentes registros. Conocer y organizar elementos de la estructura dramática a través de la exploración de diferentes roles, la resolución de conflictos, las diversas

M E N T O S Y P R Á C T I C A D E L L E N G U A	Personaje: Caracterización e interpretación. Acción/Situaciones Acciones reales e imaginarias Acción con intención comunicativa Construcción de situaciones Conflicto Con el otro Consigo mismo Circunstancias dadas	secuencias de acción, la creación de entornos de ficción y la improvisación de diálogos. Abordar en forma sistemática los elementos de la estructura dramática y sus respectivas denominaciones: sujeto, acciones, conflicto, entorno, historia. Identificar en un texto dramático los elementos de la estructura dramática y su posterior análisis. Utilizar el gesto, el espacio y los objetos para la gradual codificación teatral. Conocer y organizar elementos de la estructura dramática en: la producción de creaciones colectivas y el análisis de textos dramáticos. Caracterizar personajes creativamente a través de las diferentes expresiones (plásticas, lingüísticas, ritmo- musical, corporal). Interpretar personajes en las diferentes situaciones dramáticas. Desarrollar la imaginación creadora a partir de la improvisación y la interpretación de dramatizaciones espontaneas. Desarrollar la técnica de la biomecánica y el método de las acciones físicas de Stanislavski. Identificar el conflicto en improvisaciones realizadas por los niños y en los textos de autor leídos e improvisados en clase. Crear y resolver situaciones dramáticas a partir de sus experiencias, de sus intereses trabajando las diferentes clases de

J E T E A T R A L		conflicto.
	Historia/Argumento	Crear breves guiones escritos en forma colectiva para representar frente a público.
	Secuencia narrativa	Trabajar en forma creativa la creación colectiva.
	Creación Colectiva	
	Obra de autor	
	Entorno	Utilizar elementos del entorno para crear escenografías, teniendo en cuenta el comportamiento visual de los elementos y que posibiliten resoluciones estéticas.
	El aquí y el ahora	
	Indicios del antes y el después	
	El contexto	
	Improvisación	Resolver situaciones a partir de la improvisación.
	Rol técnico teatral	Reconocer y seleccionar los elementos de la construcción escénica (sonoros, coreográficos, lumínicos, escenográficos, de vestuario, de maquillaje, y otros.) y sus posibilidades simbólicas en producciones teatrales.

EJE II: EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA

EJE	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
EN RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y CULTURA	Participación y valoración de las manifestaciones teatrales.	Reflexionar y manifestar su opinión personal, teniendo en cuenta su percepción y algunos criterios de apreciación acordados previamente con el docente. Registro de diferentes manifestaciones teatrales: circo, teatro callejero, murgas, etc.
	Lenguaje teatral y el vínculo con las nuevas tecnologías.	Reconocer y utilizar en las puestas en escena nuevas tecnologías en el tratamiento del sonido, la luz, la escenografía y demás recursos técnicos del lenguaje teatral.
	Disfrutar y apreciar manifestaciones artísticas de distintos tipos, del ámbito local y/o remoto, dentro y/o fuera de la escuela.	Reconocer diferentes tipos de expresiones artísticas locales y regionales para la valoración de su patrimonio cultural y de las múltiples manifestaciones de su cultura
	Valorar el hacer de los trabajadores teatrales y la especificidad de sus roles.	Vivenciar el rol del trabajador teatral : actores, directores, dramaturgos, escenógrafos, técnicos: iluminadores, sonidistas, maquilladores, vestuaristas y otros

8.8.2.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

La presentación de los contenidos por ejes no implica un orden establecido. Según cada proyecto se focalizará en contenidos de uno u otro eje y se organizarán las secuencias y las relaciones entre los distintos ejes. Ante cada caso se podrá evaluar por dónde conviene empezar. Muchas son las opciones y los recorridos posibles, lo importante es que ante cada situación de enseñanza el docente se pregunte: ¿qué quiero que aprendan los niños?, ¿qué aprenden con esta experiencia?, ¿cómo se relaciona con las anteriores?, ¿qué hay que tener en cuenta para futuros proyectos?

Cuando el docente de teatro resuelva y decida su didáctica de trabajo, su forma de afrontar la clase deberá saber con seguridad que será el orientador en un proceso de exploración y uso del cuerpo como instrumento.

En el primer ciclo se centrará la intencionalidad pedagógica en la enseñanza de los elementos del lenguaje teatral. Los alumnos podrán explorar de manera simultánea en un comienzo, que es la situación dramática para comprender de qué manera se puede asumir distintos roles, realizar acciones propias y proponerse distintos objetivos a cumplir.

El trabajo a desarrollar propone al cuerpo como eje, el reconocimiento de sí mismo, de sus posibilidades al igual que sus dificultades; deberá contar con un registro sensible, respetuoso y valorizador de cada uno de sus alumnos como punto de partida para un trabajo exhaustivo, progresivo y muy gratificante porque cuando el docente voltea la mirada hacia atrás descubre que cada uno de esos niños de aquel primer día de clase ya no son los mismos; es un niño que descubrió nuevos caminos, nuevas maneras de ver las cosas, de decir las cosas, de comunicarse con el otro. El cuerpo, el gesto y la voz ineludiblemente son contenidos que deberán ser abordados para que el alumno logre desarrollar su valoración por el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. El docente deberá ser un estimulador para que el niño pueda desarrollar sus posibilidades de explorar su cuerpo por lo que la propuesta de trabajo deberá apuntar a desarrollar el autoconocimiento y la conciencia corporal; el juego entre el movimiento y la quietud dan la posibilidad de variar y explorar; la quietud puede ser ausencia de movimiento o una detención en la que el movimiento es frenado pero sigue manteniendo la potencia del movimiento inicial, así se puede trabajar de lo general a lo particular con un mayor énfasis sobre los detalles del gesto y actitudes desde lo cotidiano hasta lo exagerado y/o transformado.

Como parte del cuerpo también está la voz que debe desarrollarse, pudiendo trabajar diferentes niveles, volumen y calidad.

La exploración del cuerpo a través del movimiento, los gestos y el uso de la voz son primordiales a la hora de apropiarse de la aceptación y confianza en sí mismo y que el alumno sea consciente de la potencialidad expresiva de todo su cuerpo en cualquier situación de representación.

Para que nuestros niños/niñas puedan lograrlo es que el docente deberá crear un clima de confianza propicio para la superación de inhibiciones y temores, ya que los alumnos no están familiarizados con el uso de su cuerpo para transmitir, expresar un mensaje un sentimiento una sensación. El cuerpo se relaciona y transmitirá ideas y así comienza el maravilloso proceso de comunicación, descubren el uso expresivo del cuerpo a través de los movimientos, los gestos y el uso de la voz.

El primer paso conjuntamente con el conocimiento y posterior reconocimiento de su propio cuerpo es que los niños logren adquirir su imagen corporal y continuar en el juego libre en el “COMO SI” donde se planteara el juego de roles, crearan una historia con conflicto, en un espacio pero siempre partiendo de algún estímulo narrativo, de observación y emulación de situaciones cotidianas; se trabajara con los elementos básicos del lenguaje teatral en el juego de roles, personajes, acciones, conflictos, espacio, tiempo e historia reales o de ficción. Y así progresivamente y transversalmente durante los seis GRADOS de la escuela primaria con una continuidad en el ciclo básico secundario.

El juego, el juego dramático, el juego dramático teatral es el recurso por excelencia primero partiendo del juego libre, el que los niños llevan a cabo espontáneamente, el juego es un importante recurso didáctico que permite modificar e incorporar contenidos desde lo vivencial, pero el juego debe tener un objetivo, un sustento pedagógico para arribar a los resultados deseados.

Primero será el juego sin espectadores en improvisaciones en el que cada alumno asumirá un rol elegido u otorgado por sus pares o el docente, entendiéndose que la improvisación es la técnica que más se utiliza en el aprendizaje y la práctica del teatro explorando respuestas creativas y resolviendo situaciones imaginarias. Estas improvisaciones se desarrollarán en el espacio total para luego habilitar el espacio del actor y del espectador.

Sobreentendido esta que se debe propiciar la participación de todos los alumnos y proponer juegos de improvisación que permitan a cada uno expresar las particularidades de cada niño con respecto a su mirada sobre la realidad. A medida que las improvisaciones vayan avanzando es necesario que todos los alumnos puedan asumir con el mismo entusiasmo, responsabilidad tanto el rol de actor como de espectador para facilitar el desarrollo de las capacidades de observación y de apreciación.

En el primer ciclo la improvisación es un juego de exploración, con pautas clara y breves, no habiendo observadores y participando todos de la acción a través del juego en grupos y/o subgrupo. La utilización de objetos se trabajara como parte integrante de la ficción, por lo que se propone elaborar secuencias didácticas en las cuales se incluyan elementos reales, transformados e imaginarios, se podrá explorar mediante el juego y decidir que objeto es necesario de acuerdo a la situación planteada. Esto apunta a que el niño pueda decidir que todo aquello que se incorpore debe tener un valor expresivo y su incorporación no puede ser casual sino causal.

Hacia el final del primer ciclo los alumnos ya deberán considerar el teatro como una actividad grupal y social. Es necesario que el docente planifique las formas de organización grupal que propondrá en función de los aprendizajes que desea promover.

Se recomienda en este ciclo la incorporación de los contenidos en forma progresiva de acuerdo a la edad y cada grupo de trabajo. En primer grado se trabajará haciendo hincapié en el reconocimiento del esquema corporal utilizando técnicas de Expresión Corporal.

En segundo grado se abordarán los contenidos con técnicas de Teatro de Mimo obteniendo como resultado pantomimas y mimodrama. Para terminar el primer ciclo en tercer grado con los contenidos abordados a través de las técnicas del Teatro de Títeres utilizando la animación de objetos y manipulación de los muñecos que responde a manipulación externa, interna o mixta según las características del muñeco como por ejemplo se utilizaran muñecos: títere de dedo-manopla-varilla o palo-marioneta-bunraku o títere.

A lo largo de este ciclo la propuesta estará centrada en que los niños – niñas tengan un acercamiento con el lenguaje teatral en la escuela. Para ello se propondrán actividades que contribuyan al desarrollo de la valoración del cuerpo como un instrumento expresivo y de comunicación. En donde

el trabajo apuntara al descubrimiento de las técnicas de mimos y/o pantomima. Trabajando como sugerencias:

Desplazamientos y movimientos espontaneo con siguiendo diferentes ritmos y energías.

Investigar las nociones de arriba – abajo, delante – atrás, lejos – cerca, adentro y afuera.

Expresar y utilizar posturas, gestos y ritmos con intención comunicativa

Juegos y ejercicios de percepción sobre si mismo y su entorno.

Juegos de percepción del cuerpo en el espacio.

Reconocimiento del juego con el otro.

Improvisación: con dialogo y sin dialogo; temáticas aportadas por ellos y/o por el docente.

Juegos de transformación expresivos del propio cuerpo.

Dramatización de roles conocidos y diferenciación de roles cercanos y lejanos y accionarlos.

Explorar las diferentes superficies de contacto del cuerpo con los objetos. Diferenciación entre cuerpo y objeto

Valoración de las producciones de sus pares y las propias.

Identificación del conflicto dramático en situaciones creadas

Organización del espacio escénico y su construcción.

Representación de historias con roles cotidianos y/o imaginarios.

Ejecutar técnicas de teatro de Mimo Clásico:

- ✓ Efectos de avances: caminata, carrera en cámara lenta, bicicleta, vuelo de la gaviota, etc.
- ✓ Efectos espaciales: pared, sogas y desplazamiento, etc.
- ✓ Combinación de técnicas y efectos.

Crear rutinas de entrenamiento de la técnica.

Crear puestas de escenas creativas y participativas para mostrar lo trabajado en clase.

En el segundo ciclo se alterna entre la improvisado y lo pautado.

La improvisación es un contenido que puede ser utilizado con toda facilidad para abordar un centenar de contenidos y así poder concretar la ejecución de proyectos interdisciplinarios propuestos por el cuerpo docente de cada institución.

En este ciclo se afianzarán los conocimientos desarrollados en el primer ciclo y se trabajará para que, con más herramientas, puedan expresarse con los gestos, la voz, el movimiento y la palabra. Esta confianza en su capacidad expresiva los ubicará en mejores condiciones para elaborar sus creaciones.

Además, se trabajará con la idea de que antes de trabajar en Teatro, como ante cualquier actividad física, es necesario preparar y cuidar el cuerpo.

Se crearán situaciones didácticas para que los alumnos sean conscientes de la potencialidad expresiva de todo su cuerpo en cualquier situación de representación. En este ciclo las propuestas didácticas apuntarán a que progresivamente los alumnos comprendan que en una situación o escena se estructuran todos los elementos del lenguaje. La experiencia del ciclo anterior los ubicará en condiciones para afrontar este lenguaje. Los elementos básicos del lenguaje teatral (*roles, personajes, acciones, conflictos, espacio, tiempo e historia*) serán trabajados de manera progresiva y

en diversas situaciones. El trabajo con objetos continuará con propuestas que propongan una utilización más creativa y variada. El uso de algún objeto en particular puede dar lugar a secuencias en las que, por ejemplo, se proponga el uso de telas exclusivamente. Las telas pueden servir para separar espacios, sugerir elementos de la naturaleza, y hasta armar vestuarios. Así, podrá explorarse a fondo las posibilidades de un objeto de una manera dramática y expresiva.

La improvisación es la técnica que más se utiliza en el aprendizaje y la práctica del Teatro, muchas veces equiparable con el juego y la exploración de respuestas creativas ante una situación y como la forma de resolver situaciones imaginadas. Las propuestas para improvisar son muchas y variadas. A medida que los chicos manejan mejor el lenguaje, pueden preparar una guía para improvisar y después pasar a la acción. También se pueden plantear situaciones imprevistas durante los trabajos; los alumnos deberán resolverlas en medio de la acción que vienen desarrollando. Se reitera que el trabajo sobre la improvisación teatral es inagotable y que, cuanto más se practica, más se descubre, se enriquece y se disfruta. La utilización de textos en segundo ciclo también será motivo de una buena planificación. Algunos chicos y grupos pueden crear sus propios textos sin grandes dificultades. Pero suele pasar también que algunos alumnos necesitan del apoyo y la seguridad que da una estructura escrita por otro. Por este motivo, no hay que descartar la posibilidad de trabajar un texto dramático. Es necesario tener en cuenta el proceso de elaboración de ese texto para que sea rico en situaciones de aprendizaje y de conocimiento de lo que significa hacer Teatro en la escuela. Se reitera que el texto es sostén de la acción que se representa. Por este motivo, al elegirlo, se deberá tener en cuenta los personajes que participan y los que se pueden agregar, la secuencia de acciones planteadas y el nivel de complejidad que presenta la trama para la comprensión de los niños. Durante todo el ciclo los alumnos deben valorar la importancia de volver sobre su propia producción como una forma de mejorar su trabajo a partir de escuchar los comentarios que hayan surgido de sus compañeros y del docente. Hacia el final del ciclo, en el caso de mostrar sus producciones, ensayarlas los colocará en mejores condiciones ya que les dará más confianza, seguridad. En segundo ciclo la propuesta es que los alumnos produzcan con otros con más frecuencia. La creación en conjunto no es una tarea fácil, ni para los chicos ni para los adultos. Por eso, el docente debe crear las condiciones para que los niños aprendan a hacerlo en un clima de respeto y confianza. Este clima propiciará que los alumnos con más dificultades puedan animarse a probar y a mostrarse ante los otros. En este sentido, el docente debe aparecer como el promotor y el “garante” del respeto mutuo interviniendo activamente en las situaciones que se presenten. En todo momento se buscará que todos los alumnos se sientan capaces de aportar ideas, aceptar las de los otros y reconocer las diferencias. Hacia el final del ciclo, se puede proponer una producción en la que todos estén incluidos desde distintos roles y tareas. De esta manera, todos se sentirán partícipes y responsables de esa producción colectiva.

La propuesta de “sensibilizar la mirada” y percibir lo extraordinario en lo cotidiano se mantiene desde el primer ciclo. En este ciclo, este trabajo de apreciación puede derivar en la invención de situaciones y de historias. Este es un ejemplo en el que abordar este tipo de contenidos se relaciona directamente con el “hacer”, con la producción. Hacia el final del ciclo los alumnos pueden trabajar la idea de narrar a otros las historias inventadas a partir de la apreciación. Se procurará profundizar en esta práctica individual y colectiva. Individual porque cada uno puede reflexionar sobre lo trabajado o dar opiniones sobre el trabajo de los otros. Colectiva porque la observación no se da en soledad sino que se pone en juego dentro del grupo. Poder opinar de manera pertinente y ser observador del

trabajo de los compañeros contribuye a tener más claridad sobre las cuestiones que se están trabajando y, en definitiva, sobre lo que se aprende. El objetivo será siempre opinar para reflexionar sobre la tarea. Es necesario acordar criterios para la apreciación a fin de que los alumnos tengan claro que marcar una dificultad también puede implicar aportar ideas, y pensar en cómo mejorar lo que se ve para que se entienda mejor. Se promoverá que los alumnos tengan la oportunidad de ver espectáculos teatrales (dentro o fuera de la escuela). Se trabajará el rol del espectador, con la finalidad de que puedan elaborar con más criterios y elementos sus opiniones. Poder analizar los espectáculos no debe oponerse al placer de ver y disfrutar la experiencia de ser espectadores. En este ciclo se puede trabajar junto con el maestro de grado para producir críticas sobre algunos espectáculos. Por eso los docentes deben ofrecer toda la información posible para ampliar el conocimiento de los chicos sobre el espectáculo.

Partiendo de las características del Teatro en la actualidad, en segundo ciclo continuará el trabajo de ampliar el concepto de teatralidad. En 4º y 5º se sugiere reflexionar sobre teatro callejero y su forma de comunicarse con el público en un espacio diferente del teatral (teatro circular-la no existencia de la cuarta pared-niveles espaciales-vestuario-utilería-escenografía-etc.). Hacia el final del ciclo, se recomienda poner en contacto a los alumnos con algunas manifestaciones del Teatro contemporáneo en los que se utilizan espacios no convencionales para la representación y se mezclan lenguajes (lo visual, lo sonoro, las proyecciones de multimedios, etcétera).

Además, continuará la propuesta de conocer la oferta cultural de la Ciudad para disfrutarla y frecuentarla más allá de la escuela.

8.8.2.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación constituye un elemento y un proceso fundamental en las prácticas educativas, que nos orienta y permite recoger la información y efectuar juicios de valor necesarios para la toma de decisiones con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje.

Habitualmente docente y alumnos perciben aciertos y errores en la marcha de las actividades, razonan y argumentan sobre que paso, sobre las dificultades y aciertos, es decir están permanentemente ejerciendo acciones evaluativas, dando un juicio sobre lo trabajado. Este concepto entonces no es solo aplicable a los alumnos sino también al docente quien podrá mejorar o cambiar sus herramientas didácticas, sus propias prácticas docentes.

Concebida entonces la evaluación como una tarea diaria tanto del docente como de los alumnos desde donde se medirá el crecimiento del grupo de aprendizaje.

Procedimientos tales como el **uso expresivo del cuerpo, la representación de situaciones dramáticas o la producción de guiones pueden alcanzar distintos grados de desarrollo durante el ciclo escolar o en sucesivos cursos**. Es por ello que el propio docente quien, atento a los contenidos seleccionados y trabajados, a las tareas de aprendizaje realizadas, a las dificultades y los obstáculos que hubieran intervenido, estarán en condiciones de establecer los niveles de logro que considera satisfactorio.

En una asignatura como TEATRO tanto el proceso como el producto son susceptibles de evaluación. La evaluación de los procesos apunta a la marcha del aprendizaje, permite descubrir y atender las

particularidades de cada uno de los alumnos, sobre los avances parciales en la ejecución de la tarea dándole al docente información que lo habilitará para intervenciones. La evaluación de los resultados se refiere a dos aspectos: **con respecto a las habilidades adquiridas; cambios observables en cuanto al manejo del lenguaje teatral-de los procedimientos-habilidades expresivas. Por otra parte pueden evaluarse los productos artísticos: elaboración de textos dramáticos-escenografías-la puesta en escena.**

Es muy importante que el docente lleve un registro de cada clase donde constarán las **actuaciones individuales y del grupo, la evolución en cada alumno en la utilización de distintos procedimientos y el grado de avance en cada producción.** Este registro de todo lo sucedido, de sus intervenciones y apreciaciones personales es una fuente de información para el posterior análisis no tan solo en lo que respecta a la evaluación de cada uno de los alumnos sino también los supuestos teóricos y metodológicos en que funda su propia enseñanza.

Como es sabido cada alumno debe acreditar, aprobar, ser calificado pero esta instancia no necesariamente debe coincidir con la evolución de los procesos de trabajo de un curso por ello se debe tener en cuenta y en forma certera que no siempre todo los alumnos lograrán adquirir los mismos conocimientos, no todos los alumnos manejaran los mismos procedimientos por esto la importancia de los registros para que el docente pueda evaluar el proceso individual de cada uno de sus alumnos.

8.8.3. ARTES VISUALES

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA”

8.8.3.1. FUNDAMENTACIÓN

“La escuela y las artes no se encuentran por casualidad.

No debería ser por casualidad que se protegiera

hasta el último detalle de este encuentro”

Eulalia Bosch

Las imágenes visuales construyen relatos que se configuran en un determinado contexto social, histórico y cultural, donde operan significados compartidos por una comunidad. En la actualidad las artes visuales se muestran través de distintos formatos e interactúan con la música, la danza, el teatro y otros lenguajes como las artes audiovisuales y multimediales. La enseñanza de las artes visuales hoy, implica desarrollar capacidades interpretativas respecto del universo artístico y cultural con el cual los estudiantes interactúan, esto conlleva el “saber hacer” y el “saber decir sobre lo que se hace y se ve”. La escuela debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de vincularse, intervenir, conocer, reflexionar y significar la realidad cultural, histórica y social a través de la construcción de relatos visuales propios, la creación de formas personales de representación y el acceso a formas simbólicas creadas por otros. Los docentes de artes visuales en la escuela tienen la labor de ampliar y profundizar el campo de experiencias y conocimientos de sus estudiantes. Para lograr el acceso a nuevos conocimientos el docente debe considerar la percepción, la producción y la reflexión como aspectos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, orientando sus estrategias hacia estos ámbitos.

Desde temprana edad los niños y niñas se interesan por conocer y comprender el mundo que lo rodea interactuando a través de lo visual, dibujando, pintando, modelando o construyendo; fundando así un bagaje de experiencias visuales. Las artes visuales en la escuela primaria deben enriquecer estas experiencias a través de procesos de sensibilización y pensamiento, que permitan a los estudiantes producir relatos visuales e interesarse por los relatos con los que la cultura visual continuamente lo interpela. Para ello es necesario que se apropien del lenguaje visual sirviéndose de él como una forma de conocimiento, expresión, comunicación y construcción de significados propios acerca del mundo. El producir y apreciar imágenes ponen en juego el desarrollo de capacidades de percepción, interpretación y reflexión; acrecentando el interés por crear, recrear, transformar, indagar, conocer e interactuar con la realidad cotidiana y con construcciones culturales que la escuela pone a su alcance. De esta manera la educación en lo visual contribuye a la formación de seres sensibles y comprometidos con la cultura.

El espacio educativo que ocupan las artes visuales debe aportar a la formación de la mirada, a través de prácticas artísticas que desarrollen: la percepción desde una postura crítica y reflexiva; la

producción como resultado de la imaginación y de la creación personal y el conocimiento del contexto como lugar configurador del hecho artístico. En este proceso de formación se alcanzan competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales.

Actualmente la visión del mundo es más gráfica y menos textual, por lo tanto como individuos debemos desarrollar la habilidad de interpretar gran cantidad de información visual. El uso de soportes tecnológicos proporciona nuevas y cautivantes formas de materialización, de significación y de reflexión, generando un universo visual que adquiere un papel fundamental por su fuerte poder persuasivo. Este material cotidianamente nos invita a ser mirado, de allí la importancia del aporte de la formación de la mirada crítica a través de la educación en Artes Visuales. Eulalia Bosch expresa “...los pequeños tienen menos barreras internas, lo que les facilita ser vitalmente más receptivos” (Eulalia Bosch, Un lugar llamado escuela, página 33), debemos partir de esta fortaleza de los más pequeños brindando espacios para ver, sentir y pensar las imágenes de la culturas propias, ajenas, pasadas y actuales.

En el marco de lo expuesto, el enfoque de las Artes Visuales en la educación primaria debe implicar:

- ✓ La superación del concepto tradicional de formas de representación artística hacia la idea de *cultura visual*, como aquel lugar en donde se crean y se discuten significados. En la actualidad conviven producciones tradicionales con propuestas innovadoras, objetos, intervenciones, imágenes fotográficas y virtuales, proponiéndonos nuevos modos de ver, conocer y representar. Por lo tanto la educación en artes visuales ha de interesarse por todo acontecimiento visual, desde una pintura al óleo hasta el amplio universo de imágenes que en la actualidad se crean, incluyendo los aportes de la tecnología, los medios de comunicación y las nuevas prácticas culturales gestadas por la interlocución entre distintos campos. La escuela tiene el desafío de convertir los discursos de los medios en un conocimiento que forme parte del capital cultural de los estudiantes. De este modo podrán descubrir significados y dar sentido, más allá de la literalidad de los mensajes. Para ello es necesario comprender que los estudiantes no sólo reciben “la cultura visual”, también la interpretan y la construyen; interactuando desde sus experiencias previas, los recuerdos, los conocimientos, las formas de ver y sentir. Todos estos aspectos deben estar presentes en prácticas educativas que aborden la formación de la mirada a fin de superar posturas analíticas descontextualizadas.
- ✓ La *formación de la mirada*, es decir enseñar a ver, a develar, a pensar la imagen y hablar de lo que se ve. La inclusión del concepto de formación de la mirada, busca superar la idea de lectura de imágenes. El proceso de mirar involucra lo visual, racional, sensitivo y emocional. Al enfocarnos en la práctica de la *lectura* de imágenes, corremos el riesgo de privilegiar el aspecto lingüístico por sobre el aspecto sensual de los fenómenos visuales; siendo este último el que los dota de poder de fascinación y persuasión. La percepción estética no resulta instantánea, sino que se aprende a ver una imagen, esta práctica implica nombrar, sentir, describir e interrogarlas. La vista llega antes que las palabras, según expresa John Berger, por eso la percepción visual tiene tanta importancia en nuestras vidas haciendo uso del poder de mirar, de observar y de hablar sobre lo que vemos. Ahora bien, el acto de ver no es objetivo ya que lo que vemos está condicionado por la sociedad a la que pertenecemos, por nuestra experiencia

personal y el contexto; por lo tanto el resultado admite interpretaciones diferentes y divergentes. La práctica de la formación de la mirada debe reconocer a la imagen como portadora de posibles sentidos y por lo tanto de múltiples interpretaciones.

- ✓ La importancia del “*contexto histórico y social*” no solo como un referente sino como desafío para la comprensión de diferentes visiones del mundo. Los artistas son partícipes de su tiempo observando, representando e interviniendo su realidad contextual. A veces son referentes de cánones estéticos del momento o los desafían y otras veces denuncian y reflexionan sobre la sociedad. Cada vez que producen su obra crean su lenguaje y nos ofrecen una forma distinta de ver la realidad. Este lenguaje nos permite acceder al contexto histórico y social que le dio origen y nos desafía a comprenderlo. Este proceso debe vivirse como una experiencia que busque superar el conocimiento analítico y formal para transformarlo en una posibilidad de enriquecimiento de nuestra propia visión de la realidad.
- ✓ La comprensión *de la cultura estética pasada, actual, propia y ajena*; favoreciendo el acceso a diferentes visiones del mundo y orientándolo hacia la valoración y el respeto. El acto de ver el hecho artístico debe iniciarse desde sí mismo poniendo en marcha mecanismos del pensamiento que le permitan descubrir, interrogar y construir sentidos; y no sólo brindando información que revele las intenciones del artista.

En la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales se involucran y dialogan los procesos de *producción* del discurso visual, de *apreciación* que da lugar a las posibles interpretaciones y de *contextualización*, espacio y tiempo en el que se producen y aprecian las imágenes y hechos culturales.

Generar un diálogo entre los contenidos curriculares y la realidad es uno de los desafíos de la educación, en este sentido la educación en artes visuales debe aportar a la comprensión, indagación y discusión sobre el mundo visual con el cual cotidianamente interactuamos.

La enseñanza de las Artes Visuales en la educación primaria debe brindar a los estudiantes experiencias necesarias para poder hacer, conocer y ser, ampliando sus fronteras y mostrando nuevas opciones. Estas experiencias deben fundarse en los distintos aspectos que involucra el proceso de construcción del hecho visual:

La Percepción: Proceso a través del cual un individuo conoce y evidencia una imagen a partir de las representaciones propias, construcciones sociales y culturales.

La Producción: Las elaboraciones que surgen de la experiencia de percepción y análisis crítico que da origen al conocimiento visual. En estas elaboraciones se toman decisiones sobre aspectos compositivos y técnicos de la imagen a fin de materializarlas.

La reflexión y el análisis crítico: Competencias que intervienen en los diferentes momentos de vinculación con el hecho visual. Implica procesos del pensamiento que permiten identificar, describir, transformar, recrear, relacionar, entre otros.

8.8.3.2. PROPÓSITOS GENERAL DE ARTES VISUALES

Desde de Artes Visuales es necesario que tanto el equipo de supervisión, directivo y docente:

- ✓ Promuevan el interés y disfrute por el mundo de las imágenes ofreciendo situaciones de aprendizajes variadas que le permitan experimentar, explorar y operar con los componentes, recursos técnicos y materiales del lenguaje visual.
- ✓ Propicien la circulación por procesos de exploración y creación que permitan representar emociones, sentimientos, ideas y experiencias personales y/o colectivas.
- ✓ Garanticen el acceso a manifestaciones artísticas pasadas y actuales propiciando la realización de múltiples interpretaciones ante un mismo hecho estético, generando espacios para la expresión de sentimientos, ideas y la reflexión.
- ✓ Favorezcan la construcción de la identidad desde la comprensión, valoración, respeto y disfrute de producciones visuales de la cultura local y regional.
- ✓ Propicien el desarrollo de capacidades que permitan la vinculación con nuevos modos de producción y recepción de hechos visuales.
- ✓ Promuevan el desarrollo del pensamiento crítico generando situaciones de aprendizaje que permitan experimentar, sensibilizarse, indagar, analizar y reflexionar al producir y apreciar imágenes.
- ✓ Favorezcan el aprendizaje social a partir de la participación en procesos de producción grupal favoreciendo la interacción, la cooperación y la responsabilidad.
- ✓ Brinden experiencias que favorezcan la valoración y disfrute de las producciones propias y ajenas, invitando a la participación, expresión y escucha.
- ✓ Propicien la construcción progresiva de la autonomía reflexionando sobre procesos y resultados.
- ✓ Favorezcan la autovaloración conociendo las propias posibilidades creativas y aceptando las diferencias.

8.8.3.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

Los contenidos se organizan en tres ejes: **Producción, Apreciación y Contextualización**, asegurando así el abordaje de los tres dominios que abarcan el aprendizaje de las Artes Visuales. El docente debe diseñar situaciones de aprendizaje que integren los contenidos de los tres ejes, evitando un enfoque escindido de los mismos. La elección y organización de los contenidos en artes visuales permite cierta flexibilidad, pero también requiere de una jerarquización y sistematización que posibilite: explorar, conocer, reconocer, identificar, comparar, relacionar y comprender con el fin de aprender a resolver e interpretar problemáticas visuales. De lo expuesto se estima como necesario pensar en distintos grados de profundización y comenzar desde lo simple hacia lo complejo. La finalidad es lograr que los estudiantes dominen el lenguaje visual para posteriormente hacer elecciones libre y desarrollar su autonomía.

EJE I: “de la Producción”

La producción es la instancia en la que el estudiante pone en juego sus procesos de creación accionando sobre las formas, el espacio, los colores, los materiales, etc. Para ello explora, experimenta, indaga, transforma, realiza elecciones, toma decisiones y reflexiona sobre sus prácticas desarrollando sus capacidades de percepción, sensibilización y pensamiento para simbolizar, conceptualizar y construir sentidos. Es una instancia de gran riqueza que el docente debe aprovechar diseñado experiencias variadas que le permitan al estudiante recorrer distintos caminos y atender a las diferentes posibilidades expresivas y fortalezas de los mismos.

La producción de imágenes conlleva el despliegue de materiales y herramientas de trabajo y un uso flexible del espacio, por ello es necesario desarrollar criterios de organización, actitudes de cuidado y de uso responsable de los mismos. Crear condiciones de trabajo óptimas a través de la sistematización de estos aspectos favorece el desarrollo de la responsabilidad, respeto y autonomía.

La importancia del eje de la producción excede al producto artístico en sí ya que implica la formación de conceptos, actitudes y valores. El eje de producción prioriza el aprendizaje a través de experiencias lúdicas, la exploración, el análisis y la reflexión, permitiendo la creación de imágenes a través de distintos caminos: imaginando, recordando, accionando sobre el mundo que lo rodea, manipulando materiales y objetos o haciendo interactuar los sentidos y diferentes lenguajes artísticos. La diversidad de propuestas permite a los estudiantes diferentes búsquedas y descubrir formas para elaborar sus imágenes y representar su visión del mundo. La exploración y experimentación con distintos recursos técnicos, materiales y herramientas deben ser experiencias enriquecedoras que permitan manipular y descubrir posibilidades y limitaciones de los mismos, esto favorece el conocimiento y el desarrollo de la autonomía para que paulatinamente logren hacer elecciones sobre estos recursos. Las experiencias con los recursos técnicos y materiales deben atender a tres aspectos la secuenciación, la continuidad y la diversidad. La secuenciación partiendo de aquellos materiales y herramientas de más fácil manipulación, la continuidad brindando varias posibilidades de uso de un mismo material hasta lograr su aprovechamiento y la diversidad permitiendo el acceso a distintas posibilidades con un mismo o diferentes materiales. La propuesta de materiales debe responder a una intencionalidad didáctica que despierte el interés de los estudiantes más allá del material mismo.

Las experiencias de producción en el espacio bi y tridimensional permiten modos de hacer diferentes con características particulares que deben ser evidenciadas durante el proceso de producción. Desafiar a los estudiantes a la resolución de imágenes en la bi y tridimensión con recursos técnicos, materiales, soportes y herramientas, mediante diferentes caminos de representación permitiéndoles explorar, descubrir, combinar asociar y transformar permite hallar formas de expresión propias.

El accionar en el espacio real interviniendo para resignificarlo y hacer partícipe a otros de estos significados de una manera directa, es una experiencia que no se agota en el ambiente escolar y que puede traspasar sus límites. Estas acciones motivan y comprometen a los estudiantes, permitiéndoles no sólo evidenciar sino también compartir y convocar al otro.

EJEII: “de La Apreciación”

A través de la apreciación los estudiantes se conectan sensible y emotivamente con las imágenes, percibiendo y reflexionando sobre sus cualidades visuales del entorno natural y la cultura. El desarrollo de los contenidos de este eje tiene como finalidad la formación de la mirada, motivando la curiosidad, la indagación, la reflexión y el disfrute.

El desarrollo de la capacidad perceptiva y de la sensibilidad hacia el mundo de las imágenes implica propuestas didácticas que lleven a los estudiantes a descubrir, mirar con atención e intencionalidad, describir, relacionar y reflexionar para iniciarlos en el camino de la interpretación, construyendo sentidos y desarrollando la apertura hacia diferentes formas de expresión.

La apreciación tomara como material de referencia las producciones propias, de sus pares, de artistas, el universo cultural y natural. El docente debe orientar el proceso de apreciación hacia la expresión de sensaciones, emociones y pensamientos que las imágenes despiertan, sustentados en sus cualidades visuales. De allí la importancia de las experiencias de producción para el conocimiento de cualidades visuales que permitan identificar y expresar nociones sobre aspectos de forma, color, espacio y otros componentes de la imagen, siendo posible la integración de los dos ejes al promover el hacer para saber.

La experiencia en sí permite trabajar “modos de ser”, ya que a partir del “conocer” se resignifica la producción artística y objetos de usos cotidiano, desarrollando la sensibilidad hacia el mundo estético. El docente debe lograr que los estudiantes despierten su interés por la indagación de imágenes traspasando el aula y transfiriendo conocimientos.

El proceso de apreciación debe favorecer inicialmente la indagación espontánea y libre permitiendo verbalizar lo vivido en este primer contacto, a partir de estos datos orientar la mirada del alumno para profundizar aspectos relevantes y proponer una búsqueda perceptual intencionada. La instancia de apreciación de imágenes promueve la escucha y la expresión de ideas, por lo tanto debe aprovecharse este espacio para el desarrollo de competencias relacionadas con la interacción, el aprendizaje grupal y valores de respeto. Es necesario brindar un tiempo prudente para la expresión de ideas permitir la interacción entre pares favoreciendo el despliegue de posibles sensaciones, emociones y pensamientos que las imágenes provocan.

Se espera que los alumnos a través de la práctica sistematizada de apreciación de imágenes superen la enumeración y la descripción para poder establecer asociaciones y relaciones con su mundo interior, con su experiencia y su conocimiento a fin de desarrollar habilidades interpretativas. En esta instancia se debe respetar las expresiones del grupo sin dejar de lado la posibilidad de hacer e

incorporar el lenguaje propio del arte visual. El contacto con las imágenes y la expresión de ideas es una oportunidad para el aprendizaje y enriquecimiento del lenguaje visual.

EJEIII: “de la Contextualización”

La contextualización se refiere a los contextos en los cuales las imágenes se producen. Los contenidos se relacionan con el artista que crea una obra en un lugar, época y cultura determinada y con la vivencia de hechos visuales que nos rodean. Si bien en esta instancia inscribimos el hecho visual en un contexto determinado, resulta muy enriquecedor establecer relaciones con otros contextos realizando rastreos y buscando anclajes.

El contexto también implica el encuentro con los espacios en los que las obras se muestran y circulan como muestras escolares, talleres, museos, medios de comunicación y herramientas de las nuevas tecnologías. Acercar a los estudiantes a hechos culturales de otros campos del arte puede convertirse en una posibilidad para comprender lo visual integrado a otro lenguaje con propósitos diferentes.

La visita a muestras, galerías y museos permite el contacto directo con la obra y posibilita presenciar recorridos desde distintos criterios: desde el artista, desde un tema, desde un procedimiento técnico, etc. La experiencia directa con la obra debe estar sustentada en la intencionalidad del docente, en los intereses de los alumnos y requiere el trabajo previo en el aula, a fin de que resulte enriquecedora y se optimicen los resultados.

Permitir el contacto del niño con la obra, acompañado con relatos sobre el artista, con imágenes que ambienten el lugar, la época y otros hechos relacionados con la obra, generan en los niños y niñas interés por conocer, le permite no sólo situar, sino también comparar, relacionar y los motiva a preguntar y compartir sus conocimientos.

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

8.8.3.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.

1º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO

Desde Artes Visuales en el primer ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos a partir de la producción, apreciación y contextualización. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Propiciar el descubrimiento formas personales de representación en la bi y tridimensión mediante la experimentación, exploración y reconocimiento de componentes del lenguaje, modos de organización y recursos compositivos.
- ✓ Favorecer la exploración, experimentación y reconocimiento de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos en los procesos de producción y recepción.
- ✓ Propiciar la construcción de relatos visuales favoreciendo la expresión de sensaciones, emociones, sentimientos, vivencias e ideas dando a conocer su mirada sobre la realidad.
- ✓ Generar espacios para el encuentro, disfrute y valoración de diversas producciones visuales de la cultura local, regional, nacional y universal de distintas épocas, géneros y estilos.
- ✓ Propiciar la aproximación a nuevos modos de producción y recepción de hechos visuales ampliando su concepción de lo visual.
- ✓ Promover el intercambio de ideas a fin de descubrir múltiples interpretaciones de un mismo hecho estético y formar la una mirada atenta y crítica.
- ✓ Promover situaciones de exploración, análisis y reflexión en los procesos de producción y recepción favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico.
- ✓ Generar espacios para la producción grupal promoviendo la interacción, la cooperación y el respeto por las reglas y por el otro.
- ✓ Propiciar la valoración y respeto por las producciones visuales ejercitando la expresión de ideas propias y el respeto por las ajenas.
- ✓ Propiciar la autonomía y la confianza en formas personales de expresión valorando posibilidades y aceptando diferencias.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

EJE I	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
PRODUCCIÓN	La creación de imágenes figurativas y abstractas que representen sensaciones, emociones, sentimientos e ideas en forma individual y grupal. La imagen tridimensional La forma tridimensional en relación con el plano y el relieve: Transformación del plano en relieve y en formas con volumen. Exploración de distintos materiales y procedimientos: Modelado, construcción y ensamblado. Propiedades de las formas tridimensionales: Indagación de la relación entre volumen, peso y equilibrio. Posibilidades espaciales de la forma tridimensional en relación con el entorno: Experimentación con formas apoyadas, suspendidas y móviles. La imagen Bidimensional: Características de las figuras: Exploración del contorno y superficie (Silueteado, descripción y tratamiento abstracto del espacio interior). La línea en la configuración de las formas y el espacio: Exploración e indagación de la línea como contorno, la línea descriptiva de los espacios internos y la línea	Se espera que los estudiantes expresen, comuniquen significados y construyan sentidos. Produzcan formas tridimensionales reconociendo las diferencias, posibilidades y relaciones entre los distintos modos espaciales. Reconozcan la relación entre volumen, peso y equilibrio para la producción de formas tridimensionales con distintos materiales Vivencien y reconozcan distintas interacciones entre el entorno y la forma tridimensional. Utilicen distintas posibilidades para trabajar contornos y superficies ampliando posibilidades expresivas y representativas. Reconozcan el comportamiento de la línea en el contorno, en la superficie y en la estructura compositiva a fin de aprovechar sus posibilidades con distinta intencionalidad.

	como estructura. Exploración de registros lineales con distinta finalidad: La línea: Recta, Curva, quebrada, espiralada, Vertical, horizontal, oblicua, continua y discontinua. Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Discriminación entre figura y fondo. Experimentación con distintas relaciones entre figura y fondo: Figura simple/Fondo complejo- Figura compleja/Fondo simple. Modos de organización en el plano: Experimentación con formas juntas- separadas, arriba- abajo, yuxtaposición, superposición, transparencia, repetición y variación. Relaciones proximidad-lejanía realizando indagaciones según: -La ubicación en el plano. -La relación de tamaño entre las formas. -La superposición de formas. -Relaciones entre colores. Recursos para la sugerencia del movimiento en la bidimensión: Experimentación con la repetición, rotación y dirección. El ritmo en la composición: Experimentación con ritmos simples y complejos. Elaboración de ritmos utilizando líneas, formas y colores con fines representativos y decorativos. Relaciones con ritmos corporales,	Identifiquen distintas relaciones entre figura y fondo flexibilizando estructuras compositivas. Flexibilicen estructuras compositivas recurriendo a distintos modos de organización espacial. Representen relaciones espaciales recurriendo a distintas variables compositivas. Representen el movimiento utilizando distintos recursos compositivos. Utilicen el ritmo como recurso para la creación de imágenes con distintos fines. Reconozcan las posibilidades de distintos marcos y su incidencia en la percepción de la imagen.

	de la naturaleza y del entorno. Problemáticas en relación al marco de encierro: Experimentación con distintos marcos: Cuadrado, rectangular, vertical, apaisado, circular ovalado La Textura Texturas visuales y táctiles en producciones bi y tridimensionales: Utilización con distintos fines, descriptivos, y expresivos. Exploración y aplicación de las cualidades de texturas naturales y artificiales: Lisa, rugosa, visual y táctil. Utilización de texturas elaboradas mediante distintas técnicas y procedimientos: Pintura, collage, frotage y otros. El Color El color en imágenes bi y tridimensionales. Uso del color con distinta intencionalidad: Expresivo, descriptivo, decorativo y comunicativo. Elaboración de mezclas espontáneas y orientadas de color para formar nuevos colores y producir variaciones de un mismo color. Organización y sistematización de mezclas de color con fines operativos. Exploración e indagación de relaciones de colores entre sí: Similitudes y diferencias. Indagación, identificación y aplicación de distintas relaciones:	Utilicen texturas con distinta intencionalidad fin de aprovechar sus posibilidades descriptivas y expresivas, en producciones bi y tridimensionales. Identiquen y utilicen posibilidades del color y sus mezclas en producciones bi y tridimensionales enriqueciendo el uso subjetivo y objetivo del mismo. Reconozcan distintas relaciones de color a fin de aplicarlas en sus producciones con distinta intencionalidad. Distingan las posibilidades del color en relación con los materiales a fin de adquirir autonomía para la aplicación en sus producciones Produzcan formas bi y tridimensionales reconociendo las posibilidades y limitaciones de distintas técnicas y procedimientos a fin de adecuar su uso a distintos fines.

	Color análogo, opuesto y temperatura del color (calidez y frialdad). Exploración de las posibilidades cromáticas de los materiales indagando sus características. La luz en construcciones tridimensionales: Indagación de la luz y sus efectos. Procedimientos bi y tridimensionales Procedimientos bidimensionales. Exploración e indagación de sus características, posibilidades y limitaciones: -Dibujo, pintura, collage, grabado, fotomontaje, tejido y técnicas mixtas. -Exploración y descubrimiento de distintos recursos técnico para manipular los materiales: Salpicar, frotar, estampar, incidir, recortar, pegar, calar, mezclar, empastar, diluir, etc. Procedimientos tridimensionales. Exploración e indagación de sus características, posibilidades y limitaciones: Modelado, Construcción, ensamblado, instalación, etc. Recursos técnicos para manipular los materiales. Experimentación y utilización de acciones como: Amasar, abollar, arrugar, plegar, doblar, retorcer, cortar, unir, ensamblar, ahuecar, calar, etc. Exploración e indagación de	Apliquen recursos técnicos propios de la bi y tridimensión en función de las necesidades representativas. Utilicen formas no tradicionales para la producción de imágenes y hechos visuales en el entorno cercano. Manipulen materiales y herramientas en forma cuidadosa y responsable conociendo y aprovechando sus posibilidades y limitaciones. Explore y reconozcan las posibilidades de distintos soportes y su relación con aspectos compositivos y técnicos.

	recursos tecnológicos a partir de aplicaciones sencillas. Experimentación con construcciones e instalaciones con materiales y objetos interviniendo espacios cotidianos. Materiales, Herramientas y Soportes Uso de diferentes materiales explorando sus calidades: seco-líquido, espeso- fluido, opaco-transparente y mate-brillante. Exploración y uso de materiales y herramientas convencionales y no convencionales en producciones bi y tridimensionales. Usos y cuidados de los materiales y herramientas. Realización de imágenes en soportes diversos según: -Su tamaño. -Su formato: Cuadrado, rectangular, circular, ovalado, irregulares, etc. -Según sean texturados, opacos, transparentes, brillantes, blandos, duros, etc. Indagación de las posibilidades de los soportes en relación con los recursos técnicos, procedimientos y materiales. Uso responsable y cuidado de materiales y herramientas de trabajo	

EJE II	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
APRECIACIÓN	La formación de la mirada a partir del contacto con el mundo visual: La percepción espontánea y orientada: Recorrido visual Focalización de los componentes de la imagen y su organización en el espacio. La percepción multisensorial de diferentes hechos visuales: Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos. Reconocimiento de interacciones entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen. La percepción de componentes y estructuras visuales en el entorno natural y cotidiano. La apreciación de producciones propias y de sus compañeros: Intercambiando ideas sobre procesos de producción su relación y aprendizajes logrados. Estableciendo relaciones entre componentes visuales, su organización y aspectos técnicos con lo expresado. La apreciación de producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas.	Se espera que los estudiantes: Incorporen distintas formas de aproximación a lo visual para desarrollar su sensibilidad, creatividad y elaborar conocimientos. Amplíen su capital creativo desarrollando la sensibilidad hacia el entorno visual. Formen una mirada crítica sobre procesos de trabajo propios y ajenos. Reconozcan distintas posibilidades de resoluciones visuales, compartiendo producciones propias y valorando respetuosamente la de sus pares. Conozcan y valoren distintas formas de representación. Formen una mirada atenta y curiosa desarrollando su sensibilidad y conocimientos sobre las artes visuales. Conozcan las posibilidades de los medios y las tecnologías en relación con la imagen visual.

	Exploración de los componentes visuales, aspectos técnicos y su organización. Indagación de relaciones entre las sensaciones, emociones, sentimientos e ideas expresadas con los componentes visuales y su organización La relación entre las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. Indagación sobre la integración y circulación de la imagen visual en los medios. Conocimiento de los medios digitales como soporte para la creación y transformación de imágenes. La apreciación grupal de imágenes: Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas. Observación y escucha atenta. Incorporación paulatina del lenguaje específico.	Conozcan y dé a conocer sus ideas a sobre procesos y resultados en producciones propias y ajenas. Construyan socialmente conocimientos sobre la imagen y su contexto.

EJE III	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
CONTEXTUALIZACIÓN	El contexto social y cultural: Exploración sobre las cualidades estéticas en espacios cotidianos: La escuela, el barrio, espacios naturales y urbanos. Búsqueda de imágenes artísticas que forman parte de la cultura urbana cercana: Monumentos, esculturas, relieves, pinturas, etc. Exploración de lo visual en dibujos animados, historietas, cuentos, juegos, películas, etc. Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Búsqueda de relaciones con el teatro, la danza, la música, la literatura, etc. Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. Conocimiento de producciones del patrimonio local, provincial, nacional y universal de diferentes ámbitos artísticos, artesanal y diseño. Indagación de las diferencias entre los temas, géneros y estilos en relación con su contexto y en relación con otros contextos culturales. Indagación sobre la continuidad y cambios a través del tiempo.	Se espera que los estudiantes: Observen en forma curiosa y atenta lo visual en el entorno. Reconozcan en el entorno social y cultural imágenes visuales indagando sobre las funciones y discursos. Amplíen sus posibilidades respecto a lo visual explorando distintos soportes y ámbitos cercanos. Encuentren relaciones entre las manifestaciones visuales y el contexto cultural y social en las que se producen y aprecian. Exploren las posibilidades creativas de la integración de las artes visuales y otras manifestaciones artísticas. Conozcan distintas formas de representación valorando y respetando la diversidad cultural. Encuentren relaciones entre producciones artísticas de distintas culturas y tiempos reconociendo cambios y permanencias. Conozcan las formas artísticas de la cultura aborigen local valorándolas en relación a su contexto y resignificándolas en relación con otros contextos culturales Construyan sentidos sobre las imágenes visuales indagando relaciones con la sociedad, la cultura y la época.

	Indagación de características del arte aborigen local en sus distintas manifestaciones: Arte rupestre, cerámica, tejido, etc. Relación entre el arte aborigen local y culturas del pasado. Búsqueda de características del arte aborigen local en objetos de uso cotidiano y producciones de la actualidad. Exploración de imágenes visuales en relacionadas con la tecnología y los medios de comunicación. Contacto con hechos visuales no convencionales de la cultura visual actual, indagación de sus particularidades. Las producciones y sus creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. Conocimiento de artistas, artesanos y diseñadores d diferentes tiempos y culturas. Los espacios convencionales y no convencionales de circulación y socialización producciones visuales: Conocimiento de distintos espacios: El museo, instituciones Públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.	Encuentren relaciones entre la tecnología y la difusión y creación de imágenes visuales. Conozcan aspectos relevantes de la cultura visual actual. Comprendan las producciones artísticas en relación con sus hacedores. Valoren el rol del artista en el desarrollo de la cultura pasada y actual. Conozcan distintas posibilidades de circulación de las producciones indagando la relación entre las producciones, el espacio que las muestra y el espectador.

2º CICLO

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO CICLO

Desde Artes Visuales en el segundo ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos a partir de la producción, apreciación y contextualización. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Propiciar la producción de imágenes mediante la experimentación, exploración, indagación, reconocimiento y reflexión sobre los componentes del lenguaje, modos de organización y recursos compositivos.
- ✓ Favorecer la exploración, experimentación, reconocimiento y reflexión sobre el uso de materiales, soportes, técnicas, recursos y procedimientos en los procesos de producción y recepción.
- ✓ Generar espacios para la elaboración de proyectos personales que permitan la toma de decisiones y la realización de elecciones sobre los componentes, materiales, soportes, recursos y procedimientos técnicos.
- ✓ Propiciar la construcción de relatos visuales favoreciendo la expresión de sensaciones, emociones, sentimientos, vivencias e ideas interactuando y dando a conocer su mirada sobre la realidad.
- ✓ Favorecer la construcción de sentidos resolviendo problemáticas visuales que permitan crear, transformar y repensar la imagen operando en distintos ámbitos de las artes visuales.
- ✓ Generar espacios para el encuentro, disfrute, reflexión y valoración de diversas producciones visuales de la cultura local, regional, nacional y universal de distintas épocas, géneros y estilos; promoviendo el desarrollo de capacidades interpretativas
- ✓ Propiciar la aproximación a nuevos modos de producción y recepción de hechos visuales ampliando su concepción de lo visual.
- ✓ Generar espacios para la incorporación de las nuevas tecnologías en la producción y recepción de manifestaciones artísticas.
- ✓ Promover el intercambio de ideas a fin de descubrir múltiples interpretaciones de un mismo hecho estético y formar la una mirada atenta y crítica.
- ✓ Ofrecer oportunidades para la producción y recepción de manifestaciones artísticas que integren distintos lenguajes.

- ✓ Promover situaciones de exploración, análisis, reflexión y evaluación de los procesos de producción y recepción, favoreciendo la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico.
- ✓ Generar espacios para la elaboración de propuestas grupales promoviendo la interacción, el ejercicio responsable de roles, la cooperación y el respeto por las reglas y por el otro.
- ✓ Propiciar la valoración y respeto por las producciones visuales ejercitando la expresión de ideas propias y el respeto por las ajenas.
- ✓ Propiciar la autonomía y la confianza en formas personales de expresión valorando posibilidades y aceptando diferencias.

EJES, CONTENIDOS Y APRENDIZAJES ESPERADOS

EJE I	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
PRODUCCIÓN	La creación de imágenes figurativas y abstractas que representen sensaciones, emociones, sentimientos e ideas en forma individual y grupal. La imagen en el ámbito del arte, las artesanías y el diseño. La imagen tridimensional: Propiedades de la forma tridimensional: Indagación y reconocimiento del volumen, la forma abierta y cerrada, la forma regular e irregular, la forma sólida y hueca, las entrantes y salientes. Relaciones entre peso y equilibrio: Exploración, planteo de problemas y búsqueda de soluciones para la elaboración de formas fijas y con movimiento. El movimiento en las formas tridimensionales: Experimentación e indagación de mecanismos simples y complejos, manuales y tecnológicos. La interacción de la forma y el espacio que la rodea: Exploración e indagación de variables de	Se espera que los estudiantes se expresen, comuniquen significados y construyan sentidos Identifiquen y reflexionen sobre las propiedades de la forma tridimensional a fin de aprovechar sus posibilidades en la producción de imágenes. Produzcan formas fijas y en movimiento identificando relaciones entre peso y equilibrio. Reconozcan y apliquen mecanismos para generar formas en movimiento. Reflexionen sobre la incidencia de la

	espacios, posiciones, situaciones ambientales, etc. La imagen Bidimensional: Las características de las formas: Experimentación e indagación de las posibilidades de las formas abiertas y cerradas, regulares e irregulares. Indagación de la línea en la configuración de las formas según distintas funciones descriptiva, expresiva, estructural y decorativa. Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Indagación de distintas relaciones de figura y fondo en distintos ámbitos de la imagen visual. Figura simple/Fondo Complejo- Figura Compleja/Fondo Simple- Figura simple/Fondo Simple-Figura Compleja/Fondo Complejo- Reversibilidad entre figura y fondo. Experimentación con distintas relaciones de proporción: -Entre las formas. -Entre las formas y el espacio que las contiene. Operaciones de contraste y semejanza. Indagación con fines expresivos, decorativos y comunicativos: -Simetría y Asimetría. -Regular e Irregular. -Lleno y Vacío. -Grande y Pequeño. -Estático y dinámico. Problemáticas de encuadre. Indagación de distintas posibilidades de encuadres: Primer plano, plano medio, Plano general plano detalle.	interacción entre el espacio y la forma tridimensional en la percepción de la misma. Reconozcan y reflexionen sobre las propiedades de la forma para producir imágenes con distinta intencionalidad. Utilicen y reflexionen sobre las posibilidades de la línea en el proceso de producción y resultado final de una imagen. Identifiquen y reflexionen sobre distintas relaciones entre figura y fondo interviniendo con distinta intencionalidad en imágenes artísticas y del campo del diseño. Utilicen distintas relaciones de proporción, operaciones de contraste y semejanza ampliando recursos para producir imágenes con distinta intencionalidad. Reconozcan las posibilidades de distintos encuadres y sus las variables en la

	La textura Indagación de texturas con distintos fines: Expresivos, descriptivos, comunicativos y decorativos trabajando en distintos ámbitos de la imagen visual. La textura en la pintura, en el grabado, en la escultura, en el diseño gráfico y de indumentaria, etc. Realización y utilización de texturas a partir de: -Las diferentes posibilidades del punto, la línea, la forma y el uso de grafismos. -El uso de distintos procedimientos tradicionales y tecnológicos: impresiones, incisiones, relieves y la transformación de materiales mediante distintos recursos arrugar, plegar, ahuecar, edición digital de imágenes. El Color El color en imágenes bi y tridimensionales. El color y sus mezclas: Elaboración de mezclas de colores con distintos fines: -Para formar nuevos colores. -Para aclarar y oscurecer. Organización y sistematización de mezclas de color con fines operativos: Colores primarios y secundarios . Propiedades del color: Exploración del color variando la saturación y el valor. Paletas de color: Policromía, monocromía y acromatismos. Elección y aprovechamiento de las posibilidades cromáticas de los materiales bi y tridimensionales. Uso del color con distinta intencionalidad: Expresivo y descriptivo, decorativo, comunicativo y simbólico. El color en distintos ámbitos de la imagen visual: Indagación del color en el campo de las artes, en el campo del diseño gráfico y la publicidad, de	percepción de la imagen. Utilicen texturas con distinta intencionalidad interviniendo en distintos ámbitos de la imagen visual. Utilicen mezclas, identifiquen propiedades del color y realicen elecciones sobre paletas de color en función de sus intereses creativos. Reconozcan las posibilidades cromáticas de los materiales bi y tridimensionales aprovechándolas en sus producciones. Utilicen en forma reflexiva y distintiva el color según el ámbito de la imagen en el cual operen.

	indumentaria, de objetos, etc. El color y la luz en la bi y tridimensión: Experimentación con la luz real en la tridimensión. Indagación de diferentes fuentes y direcciones de la luz en producciones bidimensionales. Procedimientos bi y tridimensionales Procedimientos bidimensionales: Indagación de sus posibilidades y limitaciones: Dibujo, pintura, collage, grabado, esgrafiado, fotomontaje, tejido y técnicas mixtas. Procedimientos tridimensionales. Experimentación y reflexión sobre sus posibilidades y limitaciones: Modelado, Construcción, ensamblado, tallado, instalación, etc. Recursos técnicos para manipular los materiales. Indagación de acciones como: Salpicar, frotar, estampar, incidir, recortar, pegar, calar, mezclar, empastar, diluir, etc. Identificación de las posibilidades y los resultados para su utilización con distintos fines. Recursos técnicos para manipular los materiales. Experimentación y utilización de acciones como: Amasar, abollar, arrugar, plegar, doblar, retorcer, cortar, unir, ensamblar, ahuecar, calar, etc. Materiales, Herramientas y Soportes Uso de diferentes materiales explorando sus calidades: seco- líquido, espeso- fluido, opaco-transparente y mate-brillante. Utilización y elección de diferentes materiales reconociendo y aprovechando sus cualidades. Elección y combinación de materiales con distintos fines. Exploración y uso de materiales y herramientas convencionales y no convencionales en producciones bi y tridimensionales.	Utilicen recursos para incluir la luz como parte de sus producciones en la bi y tridimensión. Produzcan formas bi y tridimensionales reconociendo las posibilidades y limitaciones de distintos procedimientos, a fin de adecuar su uso y realizar elecciones en forma autónoma. Apliquen, elijan e integren distintos recursos técnicos propios de la bi y tridimensión en función de las necesidades representativas. Manipulen materiales y herramientas en forma cuidadosa y responsable conociendo y aprovechando sus posibilidades y limitaciones. Realicen elecciones sobre materiales y herramientas en

	Redefinición del uso convencional de los materiales. Realización de imágenes en soportes diversos según: -Su tamaño -Su formato: Cuadrado, rectangular, circular, ovalado, irregulares, etc. -Según sean texturados, opacos, transparentes, brillantes, blandos, duros, etc. Identificación de las posibilidades de los soportes en relación con los recursos técnicos, procedimientos y materiales. Elaboración de soportes para fines específicos. Uso responsable y cuidado de materiales, y herramientas de trabajo Recursos tecnológicos: Indagación de distintas aplicaciones para la edición de imágenes. Utilización de fotografía y filmaciones como Recursos para la producción de imágenes. Intervención de espacios públicos con materiales, objetos y producciones.	función de sus necesidades creativas. Reconozcan las posibilidades de distintos soportes y su relación con aspectos compositivos y técnicos. Incorporen herramientas tecnológicas en la producción de imágenes. Utilicen formas no tradicionales para la producción de imágenes y hechos visuales en el entorno cercano.

EJE II	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
APRECIACIÓN	La formación de la mirada a partir del contacto con el mundo visual: La percepción espontánea y orientada: Recorrido visual, focalización, percepción global y segmentada de los componentes de la imagen y su organización en el espacio. La percepción multisensorial de diferentes hechos visuales Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos. Reconocimiento de interacciones entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen. La percepción del entorno natural y cultural. Identificación de componentes y estructuras visuales en formas naturales, objetos y espacios naturales y artificiales. La apreciación de producciones propias y de sus compañeros: Reflexionando sobre procesos de producción su relación con los resultados y los aprendizajes logrados. Reflexionando sobre las relaciones entre componentes visuales, su organización y aspectos técnicos con lo expresado.	Se espera que los estudiantes: Incorporen distintas formas de aproximación a lo visual para desarrollar su sensibilidad y elaborar conocimientos. Amplíen su capital creativo desarrollando la sensibilidad hacia el entorno visual. Reflexionen sobre lo visual en el entorno natural y cultural estableciendo relaciones al producir y apreciar imágenes. Comprendan la diversidad expresiva compartiendo producciones propias y valorando respetuosamente la de sus pares.

	La apreciación de producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas. Identificación de los componentes visuales, aspectos técnicos y su organización. Reflexión sobre los discursos visuales y su relación con los componentes visuales y su organización encontrando La apreciación de manifestaciones estéticas de diferentes ámbitos y contextos. Indagación de instalaciones, grafitis, productos de diseño, logotipos, cartelera urbana, etc. Reconocimiento de las artes visuales integrada a otros lenguajes artísticos. Reflexión sobre los que expresan y comunican imágenes en distintos ámbitos estéticos. La relación entre las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. Indagación la integración y circulación de la imagen visual en los medios. Incorporación de los medios digitales como soporte para la creación, transformación y	Construyan sentidos sobre producciones artísticas conociendo y valorando distintas formas de representación. Formen una mirada crítica desarrollando su sensibilidad y conocimientos sobre las artes visuales. Elaboren significados que le permitan hacer interpretaciones. Reconozcan lo visual en diferentes ámbitos artísticos reflexionando sobre distintas posibilidades expresivas y comunicativas de la imagen. Amplíen sus posibilidades expresivas y comunicativas incorporando prácticas artísticas y conocimientos elaborados a su obra. Conozcan, reflexionen e incorporen las posibilidades que brindan los medios y las tecnologías en relación con la imagen visual.

	presentación de imágenes. La apreciación grupal de imágenes: Intercambio de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas a partir de la observación, verbalización y escucha atenta. Expresión de conocimientos haciendo uso del lenguaje específico.	Interactúen con otros conociendo y dando a conocer sus ideas a fin de reflexionar sobre procesos y resultados en producciones propias y ajenas. Construyan socialmente conocimientos sobre la imagen y su contexto.

EJE III	CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA	APRENDIZAJES ESPERADOS
CONTEXTUALIZACIÓN	El contexto social y cultural: Indagación y reflexión sobre las cualidades estéticas en espacios cotidianos: La escuela, el barrio, espacios naturales y urbanos. Búsqueda e Indagación de imágenes artísticas que forman parte de la cultura urbana cercana. Indagación de producciones que configuran el repertorio visual de distintas ciudades: Monumentos, esculturas, relieves, pinturas en instituciones públicas y privadas, centros comerciales, plazas, etc. Reflexión sobre lo visual en dibujos animados, historietas, cuentos, juegos, películas, etc.	Se espera que los estudiantes: Observen en forma crítica y reflexiva lo visual en el entorno. Comprendan el entorno social y cultural como portadores de imágenes visuales reflexionando sobre la diversidad de funciones y discursos. Amplíen sus posibilidades respecto a lo visual reflexionando sobre su presencia en distintos soportes y ámbitos cercanos y lejanos.

	Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Búsqueda de relaciones con el teatro, la danza, la música, la literatura, etc. Reflexión sobre la incidencia de las artes visuales en otros campos artísticos. Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. Conocimiento de producciones del patrimonio local, provincial, nacional y universal de diferentes ámbitos artísticos, artesanal y diseño. Análisis de las diferencias entre los distintos temas, géneros y estilos comprendidos en su contexto y en relación con otros contextos culturales. Indagación sobre la continuidad y cambios a través del tiempo. Indagación de la importancia de las obras declaradas patrimonio cultural en relación con su o sus creadores, su origen, la época en que se creó, el lugar, sus aspectos referenciales, etc.	Reconozcan la relación entre las manifestaciones visuales y el contexto cultural y social en las que se producen y aprecian. Comprendan la importancia de la integración de distintas manifestaciones artísticas reconociendo sus posibilidades creativas. Reconozcan distintas formas en que los hacedores de la cultura artística visual interactuaron e interpretaron el mundo, valorando y respetando la diversidad cultural. Vinculen producciones visuales de distintas culturas y tiempos interpretando cambios y permanencias. Reconozcan obras declaradas patrimonio cultural reflexionando sobre las condiciones que las distinguen.

	Indagación de características del arte aborigen local en sus distintas manifestaciones: Arte rupestre, cerámica, tejido, etc. Indagación y reflexión sobre los antecedentes e influencias del arte aborigen local en relación con otras culturas del pasado. Reconocimiento de aspectos de características del arte aborigen local en objetos de uso cotidiano y producciones de la actualidad. Indagación y reflexión sobre las distintas intencionalidades de la imagen en relación con su contexto: Expresiva, comunicativa, etc. Búsqueda de relaciones entre la difusión y creación de imágenes visuales con la tecnología y los medios de comunicación. Conocimiento de hechos visuales no convencionales de la cultura visual actual. Indagación de las elecciones formales, técnicas, materiales en relación con los discursos y el contexto en que se desarrollan. Indagación de datos o hechos históricos que permitan comprender y valorar las manifestaciones artísticas.	Conozcan las formas artísticas de la cultura aborigen local valorándolas en relación a su contexto y resignificándolas en relación con otros contextos culturales Comprendan las posibilidades de la imagen visual como portadora de sentidos en su interacción con la sociedad, la cultura y la época. Reconozcan la influencia de la tecnología en la difusión y creación de imágenes visuales. Comprendan la dinámica creativa de la cultura visual actual reconociendo discursos y modos de recepción. Reconozcan la incidencia del contexto socio cultural en los artistas y en sus producciones. Comprendan las

	Las producciones y sus creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. Conocimiento de artistas, artesanos y diseñadores d diferentes tiempos y culturas. Los espacios convencionales y no convencionales de circulación y socialización producciones visuales: Conocimiento de distintos espacios: El museo, instituciones Públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.	producciones artísticas en relación con sus hacedores. Valoren el rol del artista en el desarrollo de la cultura pasada y actual. Comprendan las distintas posibilidades de circulación de las producciones reflexionando sobre la relación entre la obra y el espacio en que se muestra y el comportamiento del espectador.

A MODO DE SÍNTESIS
CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA
PRIMER CICLO

Primer Grado	Segundo grado	Tercer grado
Unidad Pedagógica		
EJE I: “PRODUCCIÓN”		
La imagen tridimensional La forma tridimensional en relación con el plano y el relieve. Distintos materiales y procedimientos para modelar. La imagen Bidimensional: Características de las figuras Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Figura y fondo. Modos de organización en el plano: Experimentación con formas juntas- separadas, arriba- abajo, Relaciones proximidad-lejanía realizando indagaciones según: -La ubicación en el plano. El ritmo en la composición. Problemáticas en relación al marco de encierro: Tamaño del marco La Textura Texturas visuales y táctiles en producciones bidimensionales Texturas naturales y artificiales: Lisa, rugosa, visual y táctil. El Color	La imagen tridimensional La forma tridimensional en relación con el plano y el relieve. Distintos procedimientos y materiales para construir y ensamblar. Propiedades de las formas tridimensionales: volumen, peso y equilibrio. La imagen Bidimensional: La línea en la configuración de las formas y el espacio. Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Distintas relaciones entre figura y fondo. Modos de organización en el plano: yuxtaposición y superposición Relaciones proximidad-lejanía según relaciones de tamaño entre las formas. El ritmo en la composición: Fines representativos y decorativos. Problemáticas en relación al marco de encierro: Tamaño y forma. La Textura Texturas visuales y táctiles en producciones bi y tridimensionales:	La imagen tridimensional La forma tridimensional en relación con el plano y el relieve. Procedimientos: Modelado, construcción y ensamblado. Posibilidades espaciales de la forma tridimensional en relación con el entorno. La imagen Bidimensional: registros lineales con distinta finalidad: La línea: Recta, Curva, quebrada, espiralada, Vertical, horizontal, oblicua, continua y discontinua. Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Modos de organización en el plano: Transparencia, Repetición y variación. Relaciones proximidad-lejanía según relaciones entre colores. El ritmo en la composición: Fines representativos y decorativos. Relaciones con ritmos corporales, de la naturaleza y del entorno. Problemáticas en relación al marco de encierro: Tamaño, forma y posición. Sugerencia del movimiento

El color en imágenes bi y tridimensionales. Mezclas espontáneas y orientadas. Similitudes y diferencias entre colores. Posibilidades cromáticas de los materiales. Procedimientos bi y tridimensionales -Dibujo, pintura, collage y técnicas mixtas. - Modelado. Recursos técnicos para manipular los materiales bi y tridimensionales. Recursos tecnológicos a partir de aplicaciones sencillas. Materiales, Herramientas y Soportes Materiales y herramientas convencionales y no convencionales. Soportes según su tamaño. Las posibilidades de los soportes en relación con los recursos técnicos, procedimientos y materiales. Usos y cuidados de los materiales y herramientas.	Texturas elaboradas mediante distintas técnicas y procedimientos: Pintura, collage, frotage y otros. El Color El color en imágenes bi y tridimensionales. Mezclas espontáneas y orientadas. Organización y sistematización de mezclas de color. El color: Expresivo, descriptivo y decorativo Temperatura del color. Posibilidades cromáticas de los materiales. Procedimientos bi y tridimensionales -Dibujo, pintura, collage, y técnicas mixtas. -Modelado, Construcción y ensamblado Recursos técnicos para manipular los materiales bi y tridimensionales. Recursos tecnológicos a partir de aplicaciones sencillas. Materiales, Herramientas y Soportes Los materiales y sus cualidades. Materiales y herramientas convencionales y no convencionales. Soportes según su tamaño y formato. Uso responsable y cuidado de materiales y herramientas	en la bidimensión: Experimentación con la repetición, rotación y dirección. La Textura Texturas visuales y táctiles en producciones bi y tridimensionales Texturas elaboradas mediante distintas técnicas y procedimientos con fines descriptivos y expresivos El Color El color en imágenes bi y tridimensionales. Mezclas espontáneas y orientadas. Organización y sistematización de mezclas de color. El color: Expresivo, descriptivo, decorativo y comunicativo. Mezclas Color análogo y opuesto. Posibilidades cromáticas de los materiales indagando sus características. Procedimientos bi y tridimensionales -Dibujo, pintura, collage, grabado y técnicas mixtas. - Modelado, Construcción, ensamblado, instalación, etc. Recursos técnicos para manipular los materiales bi y tridimensionales. Recursos tecnológicos a partir de aplicaciones sencillas. Construcciones e instalaciones con materiales y objetos interviniendo

	de trabajo	espacios cotidianos. Materiales, Herramientas y Soportes Los materiales y sus cualidades. Materiales y herramientas convencionales y no convencionales. Soportes diversos según su tamaño, formato y según sean texturados, opacos, transparentes, brillantes, blandos, duros, etc. Los soportes en relación con los recursos técnicos, procedimientos y materiales. Uso responsable y cuidado de materiales y herramientas de trabajo

Primer Grado	Segundo grado	Tercer grado
Unidad Pedagógica		
EJE II: “APRECIACIÓN” (Se subrayan aquellos aspectos que se sugiere enfatizar, teniendo en cuenta que generalmente los contenidos en este eje son los mismos, variando el recorte que el docente realiza al integrarlo con los otros ejes)		
La formación de la mirada <u>La percepción espontánea y orientada.</u> La percepción multisensorial de diferentes hechos visuales. <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos.</u> La Interacción entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen.	La formación de la mirada La percepción espontánea y orientada. <u>La percepción multisensorial de diferentes hechos visuales.</u> <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos.</u> La interacción entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen.	La formación de la mirada La percepción espontánea y orientada. <u>La percepción multisensorial de diferentes hechos visuales.</u> <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos.</u> <u>La interacción entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen.</u>

La percepción de componentes y estructuras visuales en el entorno natural y cotidiano. Producciones propias y de sus compañeros: Procesos de producción y su relación y aprendizajes logrados. Producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas.</u> La relación entre las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. Circulación de la imagen visual en los medios. La apreciación grupal de imágenes: <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas.</u> Observación y escucha atenta. Incorporación paulatina del lenguaje específico.	<u>La percepción de componentes y estructuras visuales en el entorno natural y cotidiano.</u> Las producciones propias y de sus compañeros: <u>Procesos de y su relación y aprendizajes logrados.</u> Relaciones entre componentes visuales y su organización Producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas.</u> <u>Componentes visuales, aspectos técnicos y su organización.</u> La relación entre las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. <u>Circulación de la imagen visual en los medios.</u> La apreciación grupal de imágenes: <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas.</u> <u>Observación y escucha atenta.</u> Incorporación paulatina del lenguaje específico.	<u>La percepción de componentes y estructuras visuales en el entorno natural y cotidiano.</u> Las producciones propias y de sus compañeros: Procesos de producción y su relación y aprendizajes logrados. <u>Relaciones entre componentes visuales, su organización y aspectos técnicos</u> Producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas. Componentes visuales, aspectos técnicos y su organización. <u>Relaciones entre las sensaciones, emociones, sentimientos e ideas expresadas con los componentes visuales y su organización</u> La relación entre las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. <u>Circulación de la imagen visual en los medios.</u> <u>Los medios digitales como soporte para la creación y transformación de imágenes.</u> La apreciación grupal de imágenes: Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos e ideas. Observación y escucha

		atenta. <u>Incorporación paulatina del lenguaje específico.</u>

	Segundo grado	Tercer grado
Unidad Pedagógica		
EJE III: CONTEXTUALIZACIÓN (Se subrayan aquellos aspectos que se sugiere enfatizar, teniendo en cuenta que generalmente los contenidos en este eje son los mismos, variando el recorte que el docente realiza al integrarlo con los otros ejes)		
<u>El contexto social y cultural:</u> <u>Cualidades estéticas en espacios cotidianos.</u> Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Lo visual en dibujos animados y cuentos. Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. <u>Producciones del patrimonio local y provincial.</u> <u>El arte aborigen local en sus distintas manifestaciones:</u> <u>Arte rupestre, cerámica, tejido, etc</u> Relación entre el arte aborigen local y culturas del pasado. Los temas y géneros en relación con su contexto. Imágenes visuales relacionadas con los medios de comunicación. Las producciones y sus creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. Artistas, artesanos y diseñadores de diferentes	<u>El contexto social y cultural:</u> Cualidades estéticas en espacios cotidianos <u>Lo visual en dibujos animados, cuentos y películas.</u> Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Búsqueda de relaciones con la música y la literatura Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. Producciones del provincial y nacional. Los temas y géneros en relación con su contexto y en relación con otros contextos culturales. El arte aborigen local en sus distintas manifestaciones: Arte rupestre, cerámica, tejido, etc. <u>Relación entre el arte aborigen local y culturas del pasado.</u> Imágenes visuales en relacionadas con la tecnología y los medios de comunicación. Las producciones y sus	<u>El contexto social y cultural:</u> Las cualidades estéticas en espacios cotidianos. La cultura urbana cercana: Monumentos, esculturas, relieves, pinturas, etc. Exploración de lo visual en dibujos animados, historietas, cuentos, juegos, películas, etc. Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Búsqueda de relaciones con el teatro y la danza. Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. Producciones del patrimonio provincial, nacional y universal de diferentes ámbitos artísticos, artesanal y diseño. Los temas, géneros y estilos en relación con su contexto y en relación con otros contextos culturales. <u>Continuidad y cambios a través del tiempo.</u> El arte aborigen local en sus distintas manifestaciones: Arte rupestre, cerámica,

tiempos y culturas. Los espacios convencionales y no convencionales de circulación y socialización producciones visuales: El museo, instituciones públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.	creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. <u>Artistas, artesanos y diseñadores d diferentes tiempos y culturas.</u> Los espacios convencionales y no convencionales de circulación y socialización producciones visuales: El museo, instituciones Públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.	tejido, etc. <u>Relación entre el arte aborigen local y culturas del pasado., objetos de uso cotidiano y producciones de la actualidad.</u> <u>Imágenes visuales en relacionadas con la tecnología y los medios de comunicación.</u> Hechos visuales no convencionales de la cultura visual actual, indagación de sus particularidades. Las producciones y sus creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. Artistas, artesanos y diseñadores d diferentes tiempos y culturas. Los espacios convencionales y no convencionales de circulación y socialización producciones visuales: El museo, instituciones Públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.

SEGUNDO CICLO

Cuarto Grado	Quinto Grado	Sexto Grado
EJE I: "PRODUCCIÓN"		
La imagen tridimensional: Volumen, Forma abierta y cerrada. Peso y equilibrio en formas fijas y en movimiento. La imagen Bidimensional: Formas abiertas y cerradas. Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Relaciones de proporción Operaciones de contraste y semejanza. Fines expresivos, decorativos y comunicativos: -Grande y Pequeño. -Lleno y vacío La textura Fines expresivos y descriptivos y decorativos en el ámbito de la pintura y la escultura. Texturas a partir de: -El punto, la línea, la forma y el uso de grafismos. Transformación de materiales mediante distintos recursos arrugar, plegar y ahuecar. El Color El color en la bi y	La imagen tridimensional: Volumen, Forma regular e irregular. El movimiento: Mecanismos simples. La forma y el espacio que la rodea: Variables de espacios. La imagen Bidimensional: Formas regulares e irregulares. Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Operaciones de contraste y semejanza. Fines expresivos, decorativos y comunicativo: -Regular e Irregular. -Estático y dinámico. Problemáticas de encuadre. La textura Fines expresivos, descriptivos y decorativos en el ámbito del grabado Texturas a partir de: -El punto, la línea, la forma y el uso de grafismos. -El uso de distintos procedimientos: Impresiones, incisiones y relieves. Color	La imagen tridimensional: Volumen, Forma sólida y hueca. Entrantes y salientes. El movimiento: Mecanismos simples y complejos, manuales y tecnológicos. La forma y el espacio que la rodea: Variables de espacios, Posiciones, Situaciones ambientales, etc. La imagen Bidimensional: La línea: Función descriptiva, expresiva, estructural y decorativa. Posibilidades y relaciones compositivas en la espacio bidimensional: Relaciones de figura y fondo en distintos ámbitos de la imagen visual. Operaciones de contraste y semejanza. Fines expresivos, decorativos y comunicativos: -Simetría y Asimetría. La textura Fines expresivos, descriptivos, comunicativos y decorativos en distintos ámbitos de la imagen visual. Texturas a partir de: -El punto, la línea, la forma y

tridimensión. El color y sus mezclas Organización y sistematización de mezclas de color: Primarios y secundarios. Paletas de color: Policromía, monocromía y acromatismos. Expresivo, descriptivo y decorativo. Posibilidades cromáticas de los materiales bi y tridimensionales. Procedimientos bi y tridimensionales: Dibujo, pintura, collage, esgrafiado, fotomontaje, tejido y técnicas mixtas. Modelado, Construcción, ensamblado, tallado, instalación, etc. Recursos técnicos para manipular los materiales en la bi y tridimensión, Utilización con distintos fines. Materiales, Herramientas y Soportes Los materiales y sus cualidades. Materiales y herramientas convencionales y no convencionales en producciones bi y tridimensionales. Los soportes en relación con los recursos técnicos, procedimientos y materiales. Soportes diversos según: Su tamaño, formato y según sean texturados, opacos, transparentes, brillantes,	El color en la bi y tridimensión. El color y sus mezclas. El color y la luz Expresivo y descriptivo y decorativo. Posibilidades cromáticas de los materiales bi y tridimensionales. Procedimientos bi y tridimensionales Dibujo, pintura, collage, grabado, esgrafiado, fotomontaje, tejido y técnicas mixtas. Modelado, Construcción, ensamblado, tallado, instalación, etc. Recursos técnicos para manipular los materiales en la bi y tridimensión. Utilización con distintos fines. Materiales, Herramientas y Soportes Los materiales y sus cualidades. Materiales y herramientas convencionales y no convencionales en producciones bi y tridimensionales. Redefinición del uso convencional de los materiales. Soportes diversos según: Su tamaño, formato y según sean texturados, opacos, transparentes, brillantes, etc. Elaboración de soportes para fines específicos. Cuidado de materiales, y	el uso de grafismos. -Procedimientos tradicionales y tecnológicos. El Color El color en la bi y tridimensión. El color y sus mezclas Expresivo y descriptivo, decorativo, comunicativo y simbólico. El color en distintos ámbitos de la imagen visual: El campo de las artes, del diseño gráfico, de la publicidad, de la indumentaria, del diseño de objetos, etc. Posibilidades cromáticas de los materiales bi y tridimensionales. Procedimientos bi y tridimensionales Dibujo, pintura, collage, grabado, esgrafiado, fotomontaje, tejido y técnicas mixtas. Modelado, Construcción, ensamblado, tallado, instalación, etc. Recursos técnicos para manipular los materiales en la bi y tridimensión. Utilización con distintos fines. Materiales, Herramientas y Soportes Los materiales y sus cualidades. Elección de diferentes materiales reconociendo y aprovechando sus cualidades. Materiales y herramientas

blandos, duros, etc. Cuidado de materiales, y herramientas de trabajo Recursos tecnológicos: Edición de imágenes.	herramientas de trabajo Recursos tecnológicos: La fotografía y filmaciones en la producción de imágenes.	convencionales y no convencionales en producciones bi y tridimensionales. Redefinición del uso convencional de los materiales. Soportes diversos según: Su tamaño, formato y según sean texturados, opacos, transparentes, brillantes, blandos, duros, etc. Elaboración de soportes para fines específicos. Cuidado de materiales, y herramientas de trabajo Recursos tecnológicos aplicados con distintos fines. Intervención de espacios públicos con materiales, objetos y producciones.

Cuarto Grado	Quinto Grado	Sexto Grado
EJE II: “APRECIACIÓN” (Se subrayan aquellos aspectos que se sugiere enfatizar, teniendo en cuenta que generalmente los contenidos en este eje son los mismos, variando el recorte que el docente realiza al integrarlo con los otros ejes)		
La formación de la mirada: <u>Percepción espontánea y orientada.</u> La percepción multisensorial. <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos.</u> La interacción entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen. La percepción del entorno natural y cultural: Componentes y estructuras visuales en formas naturales,	La formación de la mirada: La percepción espontánea y orientada <u>La percepción multisensorial.</u> <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos.</u> <u>La interacción entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen.</u> La percepción del entorno natural y cultural: Componentes y estructuras visuales en formas naturales,	La formación de la mirada: La percepción espontánea y orientada <u>La percepción multisensorial.</u> <u>Expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos.</u> <u>La interacción entre los distintos sentidos en la percepción de la imagen.</u> La percepción del entorno natural y cultural: Componentes y estructuras visuales en formas naturales,

objetos y espacios naturales y artificiales. Producciones propias y de sus compañeros: Procesos de producción y su relación con los resultados y los aprendizajes logrados. Relación entre los componentes visuales, su organización y aspectos técnicos. Producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: Sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas. Componentes visuales, aspectos técnicos y su organización. Manifestaciones estéticas de diferentes ámbitos y contextos En el entorno cercano: Instalaciones, grafitis, productos de diseño, logotipos, cartelera urbana. Instalaciones, grafitis, productos de diseño, logotipos, cartelera urbana. Las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. Medios digitales como soporte para la creación, transformación y presentación de imágenes. La apreciación grupal de imágenes: Intercambio, verbalización y escucha atenta. Uso del lenguaje específico.	objetos y espacios naturales y artificiales. Producciones propias y de sus compañeros: Procesos de producción y su relación con los resultados y los aprendizajes logrados. Relación entre los componentes visuales, su organización y aspectos técnicos. Producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: Sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas. Componentes visuales, aspectos técnicos y su organización. Los discursos visuales y su relación con los componentes visuales y su organización. Manifestaciones estéticas de diferentes ámbitos y contextos. En su ciudad y en su país: Instalaciones, grafitis, productos de diseño, logotipos, cartelera urbana, etc. <u>Las artes visuales integrada a otros lenguajes artísticos.</u> Reflexión sobre los que expresan y comunican imágenes en distintos ámbitos estéticos. Las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. <u>Circulación de la imagen visual en los medios.</u>	objetos y espacios naturales y artificiales. Producciones propias y de sus compañeros: Procesos de producción y su relación con los resultados y los aprendizajes logrados. Relación entre los componentes visuales, su organización y aspectos técnicos. Producciones visuales pasadas y actuales de diferentes contextos: Sensaciones, emociones, sentimientos e ideas sobre producciones artísticas. Componentes visuales, aspectos técnicos y su organización. Los discursos visuales y su relación con los componentes visuales y su organización. Manifestaciones estéticas de diferentes ámbitos y contextos. En su país y en otros países: Instalaciones, grafitis, productos de diseño, logotipos, cartelera urbana. Las artes visuales integrada a otros lenguajes artísticos. <u>Reflexión sobre los que expresan y comunican imágenes en distintos ámbitos estéticos.</u> Las artes visuales, los medios y soportes tecnológicos. Circulación de la imagen visual en los medios. <u>Los medios digitales como</u>

	Los medios digitales como soporte para la creación, transformación y presentación de imágenes. La apreciación grupal de imágenes: Intercambio, verbalización y escucha atenta. <u>Uso del lenguaje específico.</u>	<u>soporte para la creación, transformación y presentación de imágenes.</u> La apreciación grupal de imágenes: Intercambio desensaciones, emociones, sentimientos e ideas. Observación, verbalización y escucha atenta. <u>Uso del lenguaje específico.</u>

Cuarto Grado	Quinto Grado	Sexto Grado
EJEIII: “CONTEXTUALIZACIÓN” (Se subrayan aquellos aspectos que se sugiere enfatizar, teniendo en cuenta que generalmente los contenidos en este eje son los mismos, variando el recorte que el docente realiza al integrarlo con los otros ejes)		
El contexto social y cultural: <u>Cualidades estéticas en espacios cotidianos.</u> <u>La cultura urbana cercana: Monumentos, esculturas, relieves, pinturas en instituciones públicas y privadas, centros comerciales, plazas, etc.</u> Lo visual en las historietas y cuentos. Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Relación la literatura. La incidencia de las artes visuales en otros campos artísticos. Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. El patrimonio local y provincial en diferentes ámbitos artísticos, artesanal y diseño. <u>Los temas, géneros y estilos</u>	El contexto social y cultural: Cualidades estéticas en espacios cotidianos. La cultura urbana cercana: Monumentos, esculturas, relieves, pinturas en instituciones públicas y privadas, centros comerciales, plazas, etc. Lo visual en juegos digitales y no digitales. Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Relación con la danza y la música. La incidencia de las artes visuales en otros campos artísticos. Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. El patrimonio provincial y nacional en diferentes ámbitos artísticos, artesanal y diseño.	El contexto social y cultural: Cualidades estéticas en espacios cotidianos. La cultura urbana cercana: Monumentos, esculturas, relieves, pinturas en instituciones públicas y privadas, centros comerciales, plazas, etc. Lo visual en dibujos animados y películas. Las Artes Visuales integradas a otras manifestaciones artísticas: Relación con el teatro y el cine. La incidencia de las artes visuales en otros campos artísticos. Producciones artísticas del pasado y de la actualidad. El patrimonio nacional y universal en diferentes ámbitos artísticos, artesanal y diseño.

en su contexto y en relación con otros contextos culturales. Continuidad y cambios a través del tiempo. Las obras declaradas patrimonio cultural local, Arte aborígen local en sus distintas manifestaciones: Arte rupestre, cerámica, tejido, etc. <u>Arte aborígen local en relación con otras culturas del pasado, objetos de uso cotidiano y producciones de la actualidad.</u> La imagen en relación con su contexto: Expresiva, decorativa y comunicativa. Relación entre la difusión y creación de imágenes visuales con la tecnología y los medios de comunicación. Las elecciones formales, técnicas, materiales en relación con los discursos y el contexto en que se desarrollan. Datos o hechos históricos que permitan comprender y valorar las manifestaciones artísticas. Las producciones y sus creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. Conocimiento de artistas, artesanos y diseñadores locales pasados y actuales. Los espacios convencionales y no convencionales de	Los temas, géneros y <u>estilos</u> en su contexto y en relación con otros contextos culturales. <u>Continuidad y cambios a través del tiempo.</u> Las obras declaradas patrimonio cultural nacional. Arte aborígen local en sus distintas manifestaciones: Arte rupestre, cerámica, tejido, etc. Arte aborígen local en relación con otras culturas del pasado, objetos de uso cotidiano y producciones de la actualidad. La imagen en relación con su contexto: Expresiva, decorativa y comunicativa. <u>Relación entre la difusión y creación de imágenes visuales con la tecnología y los medios de comunicación.</u> Hechos visuales no convencionales de la cultura visual actual. Las elecciones formales, técnicas, materiales en relación con los discursos y el contexto en que se desarrollan. Datos o hechos históricos que permitan comprender y valorar las manifestaciones artísticas. Las producciones y sus creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. Conocimiento de artistas, artesanos y diseñadores	Los temas, géneros y estilos en su contexto y <u>en relación con otros contextos culturales.</u> Continuidad y cambios a través del tiempo. Las obras declaradas patrimonio cultural universal. Arte aborígen local en sus distintas manifestaciones: Arte rupestre, cerámica, tejido, etc. Arte aborígen local en relación con otras culturas del pasado, objetos de uso cotidiano y producciones de la actualidad. La imagen en relación con su contexto: Expresiva, decorativa y comunicativa. Relación entre la difusión y creación de imágenes visuales con la tecnología y los medios de comunicación. <u>Hechos visuales no convencionales de la cultura visual actual.</u> Las elecciones formales, técnicas, materiales en relación con los discursos y el contexto en que se desarrollan. Datos o hechos históricos que permitan comprender y valorar las manifestaciones artísticas. Las producciones y sus creadores: Encuentro e intercambio con artistas, artesanos, diseñadores, etc. Conocimiento de artistas

circulación y socialización producciones visuales: El museo, instituciones Públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.	provinciales y nacionales pasados y actuales. Los espacios convencionales y no convencionales de circulación y socialización producciones visuales: El museo, instituciones Públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.	artesanos y diseñadores nacionales y universales de diferentes tiempos y culturas. Los espacios convencionales y no convencionales de circulación y socialización producciones visuales: El museo, instituciones Públicas, la plaza, centros comerciales, galerías, revistas, libros, medios digitales, etc.

8.8.3.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en artes visuales implican instancias de producción y apreciación de imágenes, en ambas se da el análisis y la reflexión de la experiencia y los resultados obtenidos en un contexto determinado.

En la instancia de producción los estudiantes exploran, experimentan y manipulan componentes del lenguaje para la creación de estructuras compositivas que cargadas de significados. En esta instancia se deben proponer situaciones que requieran tomar decisiones sobre qué, cómo y con qué construir significados. El proceso de producción conlleva el análisis y la reflexión que permiten hacer consientes y verbalizar conocimientos mediante la interacción con otros. La producción es un punto de partida para la elaboración de conocimientos mediante la puesta en común de inquietudes y la apreciación de las distintas resoluciones. El docente debe orientar este proceso y favorecer el diálogo permanente entre la producción y la reflexión.

En la instancia de apreciación los estudiantes se encuentran con su obra, la de sus compañeros y la de artistas percibiendo y elaborando conocimientos que parten de su experiencia con lo visual y se enriquecen en la interacción con el otro. El docente debe generar espacios para la indagación espontánea y el análisis orientado, promoviendo la escucha atenta; el intercambio de ideas y el interés por descubrir procesos y contextos de creación.

PRIMER CICLO

En el primer ciclo las situaciones de aprendizajes deben favorecer la exploración, la experimentación, la sorpresa, el descubrimiento, la búsqueda, la resolución de acertijos y desafíos en relación a problemáticas visuales. Para ello el docente debe tener en cuenta las siguientes estrategias:

La creación de escenarios de trabajo

- ✓ Simular un laboratorio para crear colores o para experimentar con materiales y soportes, realizando registros, confeccionando catálogos, etc.
- ✓ Preparar el material didáctico previamente al ingreso de los estudiantes al aula con la finalidad de provocar sorpresa y motivar el interés por hacer y conocer; a partir de lo no habitual.
- ✓ Presentar objetos para trabajar tapados u ocultos y a partir de un relato incentivarlos a descubrir, generando la necesidad de accionar sobre ellos y representarlos.

La secuenciación de actividades

- ✓ Cada problemática visual requiere de conocimientos y habilidades como punto de partida. Previo a proponer una situación el docente debe reconocer cuáles son estos conocimientos y habilidades requeridas para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Esta práctica posibilita ir estableciendo grados de profundización en los distintos niveles.

La diversidad de experiencias para la producción de imágenes

En el primer ciclo los estudiantes espontáneamente exploran y buscan diferentes formas de representación, por lo tanto las experiencias de producción deben alentar la flexibilización y el descubrimiento de nuevas formas.

Las situaciones didácticas para la producción de imágenes deben resultar lo suficientemente significativas y enriquecedoras, para movilizar las capacidades expresión y comunicación. Para ello es conveniente tener en cuenta:

- ✓ El planteo de resolución de problemáticas visuales a través de experiencias lúdicas y de descubrimiento. Por ejemplo componer una imagen a partir de figuras presentadas como un rompecabezas: “Estas figuras son las partes de una ciudad”. De este modo se plantea como desafío hallar las partes correspondientes y organizarlas para finalmente trabajar sobre las diferentes formas de resolver el problema.
- ✓ La presentación de actividades a partir de relatos ficticiales, por ejemplo plantear la resolución de una imagen a partir de un registro lineal, proponiendo una situación imaginaria: Vino un artista y dejó un dibujo sin terminar y preguntarse ¿Qué habrá querido dibujar? Para esta actividad podemos partir de un registro realizado al azar o de la producción abstracta de un artista.

- ✓ La propuesta de actividades para explorar y experimentar como parte de una situación de aprendizaje. Por ejemplo presentar diversos materiales para una construcción y brindar un espacio en el que el estudiante pueda accionar con los mismos (doblar, plegar, trozar, cortar, etc.) para comprobar su comportamiento, descubrir posibilidades y conocer limitaciones.
- ✓ El desarrollo de experiencias que posibiliten combinar para crear, por ejemplo presentar varias figuras geométricas y construir una imagen. El docente puede secuenciar la actividad permitiendo la creación de una imagen en forma espontánea y en otra instancia trabajar las figuras como parte de una imagen determinada.
- ✓ Experiencias que favorezcan la asociación como por ejemplo componer una imagen asociando figuras de revistas y ambientándolas en un contexto.
- ✓ Experiencia de transformación partiendo de una línea, una mancha, o forma.
- ✓ En síntesis las situaciones didácticas deben fundarse en la diversidad de estrategias para posibilitar a todos los alumnos poner en juego sus capacidades y desarrollar nuevas.

La exploración de materiales y técnicas

La producción de imágenes está ligada a aspectos materiales y técnicos propios de cada procedimiento. En el primer ciclo debe continuarse con la exploración de los materiales, herramientas y técnicas que comienza en el nivel inicial, para que los alumnos paulatinamente conozcan sus particularidades. Se sugiere variar los materiales, las herramientas y los soportes, trabajando desde lo más simple a los complejos.

La resolución de una imagen dibujando, pintando o recortando propone al estudiante diferentes desafíos en cuanto a los materiales y herramientas, provocando distintas sensaciones o emociones y permitiendo elaborar conocimientos técnicos asociados a los componentes visuales. La experiencia con variedad de materiales en el primer ciclo favorecerá a formar este bagaje de conocimientos necesarios para que se exprese y comunique a través de la imagen. Es necesario recordar que la exploración y experimentación con materiales debe formar parte del proceso de creación de una imagen y no quedar en la simple experimentación.

La diversidad de experiencias para la recepción

El docente debe crear espacios que promuevan y activen el intercambio de sensaciones, sentimientos e ideas sobre lo visual en el entorno natural y cultural.

La exploración sensorial del entorno: El docente debe facilitar la exploración de componentes visuales en elementos naturales (flores, ramas, animales, piedras); en objetos cotidianos; en el paisaje (el cielo, los edificios, las calles, etc.) y en ambientes interiores. La exploración puede ser

desde lo multisensorial (mirar, tocar, oler y escuchar) para descubrir formas, contornos, superficies, colores, movimientos, etc. Estas experiencias tienen como finalidad ampliar el capital de imágenes para futuras creaciones.

La apreciación de producciones artísticas: El proceso de formación de la mirada en el primer ciclo debe iniciarse con una mirada espontánea para saciar las expectativas iniciales del estudiante y a partir de allí develar qué y cómo se representa, quién y en qué circunstancias y finalmente trabajar relaciones contextuales. El docente debe proponer experiencias secuenciadas según requieran procesos más simples o complejos.

- ✓ Se exponen en el aula los trabajos del grupo facilitando una mirada espontánea de las producciones, haciendo visible la diversidad de resoluciones.
- ✓ Se exponen en el aula los trabajos del grupo, proponiendo una mirada orientada basada en criterios pensados por el docente, sin dejar de incorporar aspectos que los estudiantes propongan.
- ✓ Un alumno oralmente explica su producción y sus compañeros realizan preguntas. Esta forma de intercambio guiado por el docente, ejercita la escucha atenta y favorece el desarrollo del respeto por trabajo del otro y la valoración del propio. El intercambio de ideas es una oportunidad para poner en evidencia contenidos trabajados.
- ✓ Se presenta una producción artística posibilitando una mirada espontánea y la expresión de ideas. El docente registra en un panel las expresiones y a partir de allí se puede trabajar sobre contenidos de los tres ejes y ampliar conocimientos.
- ✓ Presentamos una producción visual, acompañada de preguntas que orientan la mirada de los alumnos a modo de interrogantes.

Resulta enriquecedor trabajar la recepción de la imagen por medios digitales, inclusive digitalizar la producción de los alumnos genera un impacto y despierta el interés al variar el soporte de recepción. Anécdotas sobre la niñez del artista, su familia, el lugar donde vive o vivía, estudiaba, etc. son muy enriquecedoras para iniciar a los más pequeños en el contexto; familiarizándolos con el artista, al obra y motivándolos a conocer más. Para tal fin los soportes digitales ofrecen variedad de posibilidades para presentar textos, imágenes de ciudades y mapas que acompañen la información.

La realización de experiencias grupales: El docente debe permitir la producción grupal favoreciendo la asunción de roles, el intercambio de ideas y el respeto por el otro. Si bien en el primer ciclo proponer el desarrollo de experiencias grupales puede resultar difícil por las características propias de la edad, es importante comenzar a trabajar lo grupal. Se puede proponer distintas estrategias:

- ✓ De lo individual a lo grupal: El docente propone la construcción en la tridimensión de una ciudad: Un grupo trabaja sobre las casas, otro los autos, otro las plantas, etc. y al finalizar las producciones individuales componen un espacio grupal.

- ✓ Compartiendo el espacio de composición: El docente propone representar la escuela en una hoja de gran tamaño posibilitando que el grupo realice acuerdos. Resulta muy interesante al finalizar la tarea permitir observar las producciones grupales y reflexionar sobre aspectos como: Si lograron integrar las imágenes; si usaron el espacio en forma rígida (cada uno manteniéndose en un sector de la hoja o lograron circular por diferentes sectores) y si acordaron ideas permitiendo participar a todos los integrantes del grupo.

La realización de imágenes integrando lenguajes: Trabajar la imagen como parte de un texto literario o musical; incorporar música a una producción como parte misma de la obra; hacer del lenguaje corporal una herramienta visual para representar; son algunas de las posibilidades para iniciar a los alumnos en la producción visual integrada a otros lenguajes. Algunas propuestas de trabajo pueden ser:

- ✓ Acompañar la representación de la naturaleza (animales, el mar, etc.) en construcciones tridimensionales con efectos de sonidos.
- ✓ Simular retratos trabajando con el lenguaje corporal y la caracterización con vestuarios, detrás de marcos de distinto tamaños.
- ✓ Realizar un friso grupal representando un texto literario en forma simultánea a la narración del mismo.

La presentación de las distintas situaciones didácticas y las estrategias propuestas deben generar desafíos para el alumno, el deseo de participación y la motivación a compartir sus logros. Si bien en el primer ciclo la producción parte de la exploración y la experiencia lúdica, debe estar cargada de intencionalidad y secuenciada en función de un aprendizaje deseado; sin abandonar los momentos de observación, reflexión y verbalización sobre lo aprendido.

SEGUNDO CICLO

En el segundo ciclo las situaciones de aprendizajes deben proponer experiencias de exploración y experimentación, que paulatinamente se complejicen y debe focalizar cada vez más en la reflexión y el análisis sobre el lenguaje y el contexto. Es propicio que el docente diseñe experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes conocer y utilizar el vocabulario específico de la disciplina verbalizando su obra, la de sus compañeros y producciones de artistas. El propósito de conocer y poner en uso el lenguaje se interrelaciona con el ámbito del contexto, ya que el estudiante al interpretar una producción la sitúa en un espacio y tiempo determinado, como parte de su experiencia, de una sociedad y de una cultura. Algunos de los aspectos a tener en cuenta para la planificación de situaciones didácticas son:

Creación de espacios de trabajo para el análisis y la reflexión

El docente debe plantear experiencias que permitan desarrollar capacidades de análisis y reflexión mientras el estudiante crea, produce y se encuentra con producciones visuales. La acción y la reflexión no están escindidas, un camino conduce al otro y éstos se pueden orientar mediante:

- ✓ La secuenciación de actividades El desafío hacia distintos modos de resolución, a tener que optar, a tomar decisiones y a revisar procesos de trabajo.
- ✓ La generación de espacios en dónde los estudiantes anuncien y compartan sus propuestas e ideas para elaborar una producción, aprovechando esta instancia para trabajar el lenguaje específico.
- ✓ La motivación para que el estudiante indague, descubra y se interese por las formas de decir en las artes visuales.
- ✓ La trasposición de palabras y conceptos trabajados en el aula a otros ámbitos del saber o de la experiencia cotidiana a fin de familiarizar e incorporar vocabulario específico.

Cada problemática visual requiere de conocimientos y habilidades como punto de partida. Previo a proponer una situación el docente debe reconocer cuáles son requerimientos para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Esta práctica posibilita ir estableciendo grados de profundización en los distintos niveles. Los estudiantes del segundo ciclo ya han incorporado un bagaje de experiencias y conocimientos respecto al lenguaje visual, el docente debe aprovechar el mismo como un punto de partida para nuevas experiencias, evitando caer en acciones pedagógicas repetitivas que provoquen desinterés. Resulta muy interesante proponer actividades iniciales donde los estudiantes desplieguen sus conocimientos y el docente pueda reconocer el capital con el que cuentan sobre los contenidos y las capacidades a desarrollar. También es enriquecedor que los estudiantes establezcan relaciones con lo ya aprendido, el docente debe orientar este proceso indagando y poniendo el foco sobre las intervenciones que surjan.

La diversidad de experiencias para la producción de imágenes

En el segundo ciclo los estudiantes poseen experiencias y conocimientos en relación con los componentes de la imagen, formas de hacer, materiales y procedimientos técnicos; por lo tanto las experiencias de producción deben alentar la aplicación de estos conocimientos y el desafío a nuevas estrategias para representar. Para ello el docente debe tener en cuenta la resolución de problemáticas visuales que propongan:

- ✓ Trabajar una misma problemática visual invirtiendo estrategias de producción. Por ejemplo para abordar la relación Figura/Fondo se pueden realizar composiciones partiendo de la figura y luego resolver la operación inversa. El docente propone componer las figuras mediante estampados, plantillas o collage para que los estudiantes resuelvan el fondo; en la experiencia siguiente plantea la elaboración del fondo de una composición con esponjas, aguadas o recortes de papel para luego representar las figuras que sugiera la composición lograda. Invertir estrategias de producción posibilita establecer valoraciones y reconocer aspectos compositivos y técnicos que a veces pasan inadvertidos.
- ✓ Trabajar con variables de una misma problemática visual en forma simultánea. Por ejemplo proponer la división del espacio plano a partir de una línea según distintas variables (en el centro, en el plano superior o inferior, con una línea recta, inclinada, curva o quebrada) en forma simultánea y compartir los resultados. Esta experiencia favorece la indagación de las posibilidades representativas partiendo de un elemento abstracto como la línea y posibilita reflexionar sobre la relación entre las estructuras compositivas y lo representado.
- ✓ Trabajar con la idea de recorte y fragmento. Los alumnos al operar visualmente sobre el fragmento de una realidad encuentran un desafío interesante. Se puede partir del recorte de una imagen (de un objeto o de un lugar) para realizar una composición. También partir de una producción propia y elegir fragmentos utilizando una ventana para trabajar luego con el mismo. La fotografía es otro recurso muy interesante para operar con el todo y el fragmento dando lugar a experiencias posteriores (montajes, mosaicos, etc.). Trabajar con el fragmento y su relación con el todo posibilita reflexionar sobre lo que vemos, su significación y los cambios de sentido.
- ✓ Combinar realidades diferentes para crear una nueva realidad a partir del azar. Proponer a los estudiantes crear una imagen con varias figuras que extraen de una caja sin mirar o trabajar con elementos naturales y objetos representados por ellos que luego se reparten al azar. Estas experiencias posibilitan que el alumno asocie, combine, transforme y manipule las imágenes con un sentido creativo.
- ✓ Realizar composiciones a partir de dictados de imágenes planteando distintas variables. El docente realiza el dictado, cada alumno dicta una imagen o el docente dicta imágenes que forman parte de la obra de un artista sin que los alumnos la vean previamente; luego la ven

para compartir distintas formas de representar. Esta clase de actividad favorece la valoración de las distintas formas de componer una imagen a partir de motivos comunes.

- ✓ Trabajar a modo de taller procedimientos técnicos y sus procesos de producción. Pensar en la realización de un taller de tejido, grabado, construcción, fotografía; en el cual se plantee el aprendizaje de distintos procedimientos, se analicen las etapas de producción, los materiales, las herramientas y se evalúen resultados. Focalizar sobre un procedimiento y sus posibilidades técnicas puede convertirse en una puerta para reflexionar sobre el oficio y el trabajo del artesano o el artista en contextos pasados y actuales; sobre cómo se producen cambios por el aporte de las nuevas tecnologías y cómo un mismo objeto va mutando su función de acuerdo a la época y la valoración social del mismo. El docente debe aprovechar el interés del niño por el hacer para insertarlo en el mundo del conocimiento teniendo presente las múltiples relaciones entre las artes visuales y otros campos del saber.
- ✓ Crear imágenes trabajando con experiencias que favorezcan transformar, componer, descomponer y analizar estructuras compositivas bi y tridimensionales. Transformar una estructura lineal abstracta en imagen a partir de una composición propuesta por el docente, por los estudiantes o a partir de la obra de un artista. Componer un rostro a trabajando con las partes del mismo o una imagen figurativa o abstracta construyéndola con objetos en el espacio tridimensional. Descomponer una imagen en sus partes para proponer una nueva forma. Analizar la estructura de un paisaje trabajando sobre las líneas rectas o curvas que lo estructura y crear una nueva imagen a partir de la misma.
- ✓ Realizar experiencias en el espacio tridimensional escenificando un lugar o interviniendo la escuela o espacios cotidianos. Reconstruir un paisaje local trabajando con cartones y telas. Pensar en una acción para intervenir algún espacio compartido a fin de dar a conocer un evento o problemática ambiental.

La exploración de materiales y técnicas

En el segundo ciclo la exploración de materiales, herramientas y técnicas debe complejizarse y favorecer la indagación, el conocimiento, aplicación y combinación de los mismos. El docente debe alentar al estudiante a realizar la elección de materiales, herramientas y procedimientos apropiados para su producción, a fin de desarrollar la autonomía para expresarse con diferentes recursos.

El uso de las nuevas tecnologías debe ir cobrando mayor protagonismo en el segundo ciclo, formando parte del diseño, producción o difusión de las producciones de los alumnos.

Algunas actividades con software sencillos de edición para crear y modificar imágenes pueden ser:

- ✓ Dibujar y tratar superficies de las imágenes con tramas y texturas.
- ✓ Variar formatos de marcos observando cómo incide el marco en la percepción de la imagen.
- ✓ Modificar el largo y el ancho manteniendo las proporciones de la imagen o provocando distorsiones.

- ✓ Trabajar con herramientas que permitan seleccionar una sección de la imagen y a partir de allí tratarla como fragmento apartada de la imagen total.
- ✓ Rotar una imagen e indagar cómo varía la percepción de la misma.
- ✓ Realizar fotomontajes o fotomosaicos.
- ✓ Pintar utilizando diferentes herramientas como lápiz o aerosol y simular diferentes técnicas de pintura y tratamientos del color variando tonos, saturaciones, invirtiendo colores trabajando con monocromatismos.
- ✓ Espejar en forma vertical u horizontal una imagen
- ✓ Aumentar y disminuir para trabajar la imagen completa y el detalle.
- ✓ Incluir texto en las imágenes.
- ✓ Realizar diseños de tarjetas, postales, etiquetas, etc.

Estas aplicaciones deben pensarse como parte de situaciones didácticas enfocadas al aprendizaje de un contenido permitiendo al alumno hallar distintas herramientas para la producción de una imagen. De este modo una imagen puede construirse a partir de procedimientos propios de las artes visuales, otros no convencionales y tecnológicos.

La diversidad de experiencias para la recepción

El proceso de formación de la mirada en el segundo ciclo debe favorecer:

- ✓ La expresión de ideas mediante la percepción espontánea.
- ✓ El intercambio de ideas interactuando con el otro.
- ✓ El análisis de los componentes del lenguaje y su relación con la construcción de sentidos.
- ✓ La revisión de ideas incorporando nuevos conocimientos mediante el análisis y la reflexión.
- ✓ La reflexión y valoración de distintas formas de ver, representar e interpretar.
- ✓ El respeto por las distintas expresiones en sus contextos.
- ✓ El conocimiento de diferentes contextos y la capacidad de establecer relaciones entre los mismos.

Este proceso no sólo tiene como finalidad conocer sino también potenciar la capacidad de imaginar nuevas formas y desarrollar la creatividad. Algunas de las situaciones que se pueden proponer son:

- ✓ Exposición en el aula de los trabajos del grupo facilitando una mirada espontánea de los mismos, haciendo visible la diversidad de resoluciones.
- ✓ Exposición en el aula los trabajos del grupo proponiendo una mirada orientada basada en criterios pensados por el docente, sin dejar de incorporar aspectos que los estudiantes propongan.
- ✓ Explicación de una producción por parte de un estudiante permitiendo que el resto realice preguntas sobre la misma. El intercambio guiado por el docente, ejercita la escucha atenta; favorece el desarrollo del respeto por el trabajo del otro, la valoración del propio y pone en evidencia contenidos trabajados.
- ✓ Montar una muestra de producciones del grupo o de artistas en un lugar distinto al aula, aplicando criterios de organización y llevar a los alumnos a encontrarse inesperadamente con las producciones en otro contexto; pudiendo hasta invitarlos a descubrir criterios organizativos aplicados.
- ✓ Presentación de una producción artística posibilitando una mirada espontánea y la expresión de ideas. El docente registra en un panel las expresiones y a partir de allí se puede trabajar sobre contenidos de los distintos ejes y ampliar conocimientos.
- ✓ Elaboración y registro de ideas sobre una imagen en forma grupal. Se puede entregar una imagen en un afiche para que los grupos escriban lo que perciben sobre la misma. Luego se hace una puesta en común y se orienta el proceso teniendo en cuenta aspectos relacionados con lo formal, lo técnico o lo discursivo. Otra modalidad puede ser entregar la imagen con focos de interés señalados con círculos y flechas para que el grupo exprese sus ideas sobre los mismos. Esta forma permite enfocar la mirada y resulta ser más analítica. Se sugiere iniciarse en esta modalidad trabajando con focos de interés pensados por el docente, luego los mismos alumnos pueden proponer los suyos. También se pueden realizar búsquedas en internet de producciones artísticas que son analizadas a través de este recurso. Esta clase de experiencia resulta muy interesante y enriquecedora para desarrollar competencias que tienen que ver con los acuerdos grupales, la expresión de ideas, el poner en palabras lo que las imágenes narran, propiciando la reflexión sobre el enfoque que cada grupo propuso. Esta experiencia integra las tres formas de miradas: la espontánea, la compartida y la orientada.
- ✓ Presentación de una producción visual, acompañada de preguntas que orientan la mirada de los alumnos a modo de interrogantes.
- ✓ Visitas a museos y galerías virtuales.

- ✓ Exposiciones virtuales pudiendo compartir sus producciones con otras comunidades.

Resulta enriquecedor trabajar la recepción de la imagen por medios digitales, inclusive digitalizar la producción de los alumnos genera un impacto y despierta el interés al variar el soporte de recepción. Anécdotas sobre la niñez del artista, su familia, el lugar donde vive o vivía, estudiaba, etc. son muy enriquecedoras para iniciar a los más pequeños en el contexto; familiarizándolos con el artista, al obra y motivándolos a conocer más. Para tal fin los soportes digitales ofrecen variedad de posibilidades para presentar textos, imágenes de ciudades y mapas que acompañen la información. En el segundo ciclo los alumnos pueden intervenir en la digitalización de la imagen aplicando herramientas que le permitan:

- ✓ Focalizar sobre un detalle o recorte visual aplicando un zoom.
- ✓ Recortar la imagen y trabajarla desde una mirada parcial y luego total para establecer comparaciones y repensar significados.
- ✓ Incluir textos que acompañen la narrativa de las imágenes.
- ✓ Preparar presentaciones de secuencias de trabajos acompañadas de explicaciones de lo aprendido.
- ✓ Realizar presentaciones de imágenes artísticas sobre un contenido aprendido y establecer criterios de orden y secuenciación.

La realización de propuestas interdisciplinarias

La vinculación con otras áreas del currículo trabajando contenidos que pueda integrar el enfoque de dos o más disciplinas o contenidos transversales como medio ambiente, convivencia, etc.

La interacción con el entorno y distintos ámbitos de la comunidad.

Se puede invitar a la familia, a miembros de la comunidad y referentes culturales cercanos a muestras de producciones realizadas por los estudiantes. Otra forma de interacción es la exposición de trabajos en ambientes externos a la escuela. Estas propuestas permiten dar a conocer cómo se trabaja en las escuelas; comunicar propuestas sobre determinados temas que involucren a la comunidad y favorecer la valoración de las artes desde la actividad creativa de los estudiantes.

La visita a talleres de artesanos, artistas o diseñadores para conocer espacios, procesos de trabajos, herramientas y producciones permiten al estudiante situar la obra en su contexto de producción, allí donde tuvo origen y aún más, dialogar con su creador.

Las instalaciones, ambientaciones, grafitis y murales son algunas de las posibilidades para interactuar con el entorno y espacio público que los estudiantes cotidianamente transitan. Actuar en estos espacios a través del arte les permite concientizarse sobre el mismo, apropiarse, valorarlo y a su vez abrir estas posibilidades a quienes lo transitan, resignificándolo desde lo estético. En la actualidad existen múltiples ejemplos de creaciones artísticas que con distintas intencionalidad

hacen uso de este tipo de propuestas artísticas, haciendo intervenir los objetos, el cuerpo, la naturaleza y recursos tecnológicos.

La intervención debe ser pensada como un proyecto con cierto grado de complejidad que requiere de acciones previas de planificación, diseños, adecuación, comunicación, organización y permisos pertinentes. Cada propuesta debe tener presente el compromiso social que implica, lo que se desea expresar o comunicar, el emplazamiento y el efecto sobre el entorno. Este tipo de proyecto por su complejidad requiere de mayor o menor intervención del docente de acuerdo a las edades de los estudiantes.

La realización de experiencias grupales

El docente debe permitir la producción grupal favoreciendo la asunción de roles, el intercambio de ideas y el respeto por el otro. En el segundo ciclo lo grupal cobra gran importancia, los estudiantes son capaces de proponer y debatir propuestas de trabajo priorizando un objetivo en común. En esta interacción surgen interrogantes sobre aspectos formales, técnicos, temáticos y estrategias de producción. Suelen producirse intercambios muy enriquecedores que les permite definir y redefinir saberes y acciones; aún más al culminar la tarea el grupo puede evaluar y reflexionar críticamente la interacción del mismo y los resultados obtenidos. El docente debe ser claro en el propósito de la experiencia grupal y evidenciar las competencias que deberán trabajar los estudiantes para obtener logros esperados. Esto incluye no sólo los contenidos sino también modos de actuar y ser en lo grupal.

Se pueden proponer distintas estrategias para trabajar lo grupal en el espacio bi y tridimensional:

- ✓ Los grupos resuelven una misma problemática visual y luego se hace una puesta en común sobre los resultados valorando distintas posibilidades.
- ✓ Los grupos resuelven distintas problemáticas visuales y luego se comparten y exponen los resultados y aprendizajes.
- ✓ Los grupos realizan una producción compartida haciendo rotar la misma por los distintos grupos, de este modo la imagen se va construyendo con el aporte de todos.
- ✓ Todo el grupo resuelve una misma problemática compartiendo propuestas y espacio compositivo. Esta actividad puede ofrecer distintas variables: integrando propuestas individuales o de subgrupos; realizando división de tareas, etc.

La realización de imágenes integrando lenguajes

Las artes visuales vinculadas a la literatura, la música, la expresión corporal y el teatro favorecen el desarrollo de las posibilidades expresivas y de una visión multidimensional propia de la cultura visual actual.

Pensar en imágenes una canción o una melodía; ilustrar personajes, escenas y lugares de textos literarios; resolver con el cuerpo problemáticas propias de las artes visuales o imaginarse y crear una escenografía son algunas de las posibles propuestas.

Cada una de estas experiencias conlleva acciones que permiten al estudiante pensar desde lo visual lo que está dado en otro lenguaje e integrarlo o viceversa. Imaginar y trasponer palabras, sonidos, movimientos, metáforas, relatos, etc. de un lenguaje a otro requiere de procesos de abstracción y creación.

En el segundo ciclo los estudiantes pueden resolver un proyecto visual que integre el sonido, el movimiento y la palabra en una misma obra.

Las situaciones didácticas propuestas deben estar cargadas de intencionalidad y su secuenciación debe favorecer el logro y transferencia de aprendizajes que permitan a los estudiantes expresarse y comunicarse a través de lo visual, haciendo uso del sin fin de posibilidades que brindan las artes. Al finalizar el segundo ciclo los estudiantes deben haber atravesado una trayectoria de aprendizaje que le permita haber explorado, experimentado, manipulado, analizado y reflexionado sobre conocimientos y prácticas artísticas propias, del pasado y actuales; formando un capital cultural que lo convierta en un ser competente para la cultura visual en la que está inmerso. Esta trayectoria solo es posible si el docente propone experiencias que pongan en juego la percepción, la sensibilización, la imaginación, la creatividad y el análisis como el motor de producciones que den forma a su sentir, ver y pensar el mundo.

8.8.3.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación es la acción de valorar las prácticas del docente y del alumno con una finalidad reflexiva y crítica. Está presente durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de revisar procesos y resultados para realizar reajustes pertinentes. El docente debe evaluar los requerimientos previos a una situación de aprendizaje, las acciones realizadas durante el desarrollo de la experiencia y los resultados logrados en las instancias de producción, recepción y contextualización.

El proceso de evaluación involucra:

- ✓ La mirada crítica sobre el proceso de enseñanza del docente para poder repensar estrategias, procesos de enseñanza y criterios de evaluación. Nos permite reflexionar sobre la coherencia, la pertinencia, la jerarquización y secuenciación de aprendizajes de acuerdo a la realidad institucional y socio-cultural.
- ✓ La valoración del proceso de aprendizaje del alumno, observando las dificultades para proponer nuevas estrategias que las superen y los logros para afianzar sus posibilidades y autonomía. La evaluación permite al docente observar cómo el estudiante procesa los contenidos y desarrolla competencias artísticas para desde allí planificar futuras intervenciones.

Aspectos para tener durante el proceso de planificación y realización de la evaluación

La evaluación recae sobre el proceso y el resultado final:

- ✓ Durante el proceso de producción el docente observa y valora cómo el estudiante resuelve una problemática visual con la intención de producir sentidos; cuáles son las estrategias que aplica; cómo organiza su tarea, cómo usa los materiales y herramientas, las decisiones que toma, los interrogantes que plantea, etc. La evaluación responde a indicadores que el docente, en un marco institucional, espera que sus estudiantes logren; por lo tanto lo que se evalúa debe tener coherencia con las prácticas en el aula y éstas con los propósitos del docente. Al respecto vale aclarar que no se puede evaluar lo que no se propició. En este sentido la evaluación de la creatividad en las respuestas de los estudiantes sólo es posible si el docente brinda oportunidades y experiencias que la favorezcan. Muchas veces se cae en el error de hacer valoraciones sobre la creatividad sin haberla trabajado en la clase. El docente debe tener muy en claro que procesos pondrá en juego el estudiante para transitar una experiencia visual y a partir de allí establecer parámetros a evaluar.
- ✓ En el resultado final se visualiza el proceso de aprendizaje materializado en una producción. Aquí las valoraciones realizadas deben estar vinculadas con el proceso observando cómo el estudiante resolvió las estrategias, qué decisiones tomó respecto al color o al uso de materiales y herramientas, etc. Muchas veces se valora una producción porque se ve “completa” y “bien terminada” sin tener en cuenta si el estudiante se arriesgó, indagó, buscó nuevas formas; acciones que no siempre están asociadas a la perfección pero sí a la búsqueda de resoluciones creativas. Estas apreciaciones sólo pueden comprenderse si se observa comparativamente el proceso de aprendizaje en forma individual.

La evaluación de las intervenciones orales: La producción es el aspecto sobre el cual se hace más visible la evaluación, sin embargo el ámbito de la intervención oral también debe ser observado. El mismo es una fuente de información sobre los aprendizajes de los alumnos durante los procesos de producción, recepción y contextualización.

En la intervención espontánea el docente puede evaluar su pertinencia, el nivel de inquietudes conceptuales, procedimentales, técnicas o temáticas; la claridad en la expresión de ideas, el empleo del lenguaje específico, el nivel de intercambio con sus compañeros, etc.

En la intervención orientada el docente debe tener muy en claro la finalidad de sus interrogantes y observar la adecuación de la respuesta en relación a la pregunta. El docente puede preguntar para que el estudiante:

- ✓ Observe, enumere y describa: Preguntamos “qué, cómo y dónde”. Por ejemplo ¿Qué representante en esta imagen? ¿Cómo pintaste el cielo? ¿Cómo es la mujer de la pintura? ¿Dónde está jugando la niña? etc.

- ✓ Bosqueje hipótesis sobre lo que interpreta: Preguntamos “por qué”. Por ejemplo ¿Por qué utilizaste este color para el fondo? ¿Por qué un artista realizó el retrato de perfil? etc.
- ✓ Invente e imagine: Preguntas para que aporte desde su experiencia y fantasía. Por ejemplo ¿Qué sonidos imaginas en el paisaje que representaste? ¿Qué título le pondrías a esta pintura?; etc.
- ✓ Exprese sus gustos, sensaciones y emociones respecto a una tarea o una producción. Por ejemplo: ¿Les gustó la tarea? ¿Por qué? ¿Qué sienten cuando ven esta imagen?
- ✓ Expresen conocimientos aprendidos específicos de las artes visuales. Preguntas que permitan establecer relaciones entre lo que observan respecto a los componentes visuales, recursos técnicos, procedimientos y estrategias de producción. Por ejemplo: ¿Representaste algunas formas más cerca y otras más lejos? ¿El artista representó figuras en movimiento, cómo lo hizo?
- ✓ Expresen conocimientos aprendidos en otras áreas. Preguntas que permitan establecer relaciones con las matemáticas, las ciencias sociales, naturales, etc.
- ✓ Expresen ideas sobre lo narrativa de la imagen. Por ejemplo: ¿Por qué el artista habrá pintado una niña? ¿Por qué eligió ese lugar?
- ✓ Descubran el contexto. En esta instancia el docente interviene brindando datos objetivos de la obra a partir de las intervenciones de los estudiantes. ¿De qué época es esta pintura? ¿Qué ciudad o país representa? ¿Qué objetos de la pintura no reconoces? etc.

Los interrogantes deben pensarse desde lo más conocido hacia lo más desconocido y flexibilizarse en cuanto al contenido de las preguntas y la dinámica de las mismas a medida se trabajen producciones visuales más complejas propias de la cultura visual actual.

La autoevaluación

Es un mecanismo que debe ponerse en práctica paulatinamente, comenzando en forma grupal con interrogantes sencillos sobre la resolución de la tarea; para ir complejizándolo luego. Es necesario partir de aspectos subjetivos tales como si les agradó o no la tarea, si les resultó difícil o no; para luego incorporar aspectos más objetivos relacionados con resoluciones estructurales, técnicas o de significado. La autoevaluación permite que los estudiantes piensen sus propios procesos de aprendizajes, se planteen interrogantes, revisen y reformulen posibles soluciones. Por ello es importante que los mismos conozcan los aspectos que serán evaluados y los aprendizajes esperados. En esta clase de experiencias suelen surgir comparaciones que pueden ser resueltas mediante la valoración de las diferencias y la acentuación de distintos aspectos que pueden ser observados en cada producción.

Herramientas para evaluar

La evaluación en las artes visuales tiene componentes subjetivos y sus logros no siempre pueden ser medidos como en otras aéreas, sin embargo existen distintas herramientas para evaluar procesos y resultados, algunas de ellas son:

- ✓ La observación de producciones de una clase o una secuencia didáctica.
- ✓ Las intervenciones orales de los estudiantes durante el proceso de producción y recepción.
- ✓ Los escritos sobre aprendizajes, sobre todo en el segundo ciclo cuando ya tienen dominio de la escritura relatando aspectos sobre cómo hicieron una tarea, qué aprendieron, etc.
- ✓ La entrevista con el estudiante para conocer aspectos de una producción preguntando sobre ¿Qué representó? ¿Cómo lo hizo? etc.
- ✓ Las exposiciones de producciones de una clase.
- ✓ La exposición de producciones de una secuencia didáctica.

El registro que el docente realiza de las evaluaciones puede ser mediante escritos descriptivos por clase y/o por alumno, mediante la confección de tablas con indicadores de logros dejando abierta la misma a la incorporación de aspectos que puedan surgir durante el proceso; mediante grabaciones de las intervenciones de los alumnos o el registro fotográfico y filmaciones de experiencias.

PRIMER CICLO

En el primer ciclo la evaluación debe focalizar la paulatina flexibilización que el estudiante logra para la representación de ideas mediante la producción de imágenes y el creciente interés por expresarse sobre producciones propias, de sus compañeros, del entorno y de artistas. El docente debe asegurarse que el estudiante comprenda y sea capaz de interpretar la propuesta de trabajo; cuente con los recursos materiales y el espacio requerido para su realización. Estos factores influyen directamente en el proceso y resultado.

En la producción se debe tener en cuenta la capacidad para explorar y resolver la propuesta de trabajo, la indagación de conocimientos y prácticas, los recursos técnicos y la exploración de materiales, la flexibilización y fluidez de imágenes, la expresión de sensaciones, el desarrollo paulatino de la autonomía y nivel de organización para el desarrollo de la tarea, la verbalización de la experiencia y acciones realizadas.

En la recepción se debe focalizar sobre la expresión espontánea de emociones, sentimientos e ideas sobre lo visual en el entorno, en producciones propias de sus compañeros y de artistas. La escucha atenta; la interacción con el otro; la indagación sobre las imágenes preguntándose qué, cómo y con qué a fin de comenzar a establecer relaciones entre las estructuras visuales y los significados.

Cada experiencia de producción debe ser valorada como parte de un proceso en el que se deben observar modificaciones que le permitan al estudiante hallar recursos expresivos, técnicos y procedimentales para poder concretar en imágenes sus ideas.

Algunos de los criterios que pueden sustentar la evaluación pueden ser:

- ✓ La exploración para construir nuevas experiencias y conocimientos.
- ✓ La autónoma para resolver las experiencias.
- ✓ La flexibilización en la construcción de la imagen.
- ✓ La verbalización de lo aprendido.
- ✓ La identificación de componentes, recursos materiales y técnicos durante el proceso de producción y recepción.
- ✓ La participación activa en instancias de exploración, producción y reflexión.
- ✓ La interacción con el otro para dar a conocer sus ideas y conocer las ajenas.
- ✓ La valoración de sus producciones y el respeto por la producción ajena.
- ✓ El interés por la apreciación de producciones y la indagación del contexto.

SEGUNDO CICLO

En el segundo ciclo la evaluación se centra en la paulatina aplicación de conocimientos y prácticas aprendidas; la capacidad para indagar y para reflexionar sobre producciones propias, de sus compañeros, del entorno y de artistas. Cada experiencia propuesta por el docente debe convertirse en una posibilidad para estos logros y no resultar una actividad desprovista de intencionalidad pedagógica, de allí la importancia de los itinerarios y las secuencias didácticas. La comprensión de una propuesta por parte del estudiante, la claridad de las intenciones del docente y la factibilidad de su resolución en un espacio acondicionado con los recursos materiales requeridos, inciden directamente en el proceso y resultado.

En la producción se debe tener en cuenta la capacidad para resolver la propuesta de trabajo; la modificación de conocimientos y prácticas; la fluidez de imágenes; el nivel expresivo y comunicativo; la autonomía y nivel de organización para el desarrollo de la tarea y la reflexión sobre la experiencia y acciones realizadas.

En la recepción se debe focalizar sobre el nivel de expresión de ideas; la capacidad de análisis y reflexión sobre lo visual en producciones propias, de sus pares y diferentes ámbitos de la cultura; la

interacción con el otro; la capacidad para establecer relaciones entre las estructuras visuales, los significados y el contexto.

Cada experiencia de producción debe ser valorada como parte de un proceso en el que se deben observar modificaciones que le permitan al estudiante hallar recursos expresivos, técnicos y procedimentales para poder concretar en imágenes sus ideas.

Algunos de los criterios que pueden sustentar la evaluación pueden ser:

- ✓ La exploración e indagación para construir nuevas experiencias y conocimientos.
- ✓ La autonomía para resolver las experiencias.
- ✓ La aplicación de aprendizajes adquiridos.
- ✓ La conceptualización mediante la producción y la verbalización
- ✓ La identificación y análisis de componentes visuales, estrategias, recursos materiales y técnicos durante el proceso de producción y recepción.
- ✓ El nivel de elecciones realizadas acorde a las necesidades creativas y discursivas.
- ✓ La participación activa en instancias de producción, análisis y reflexión.
- ✓ La interacción con el otro expresando con claridad y adecuación sus ideas.
- ✓ El uso del lenguaje específico de las artes visuales.
- ✓ la indagación de contextos en los cuales las imágenes se producen y circulan.

8.9 ÁREA LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

A-PRESENTACIÓN: “MIRADA PANORÁMICA DEL ÁREA”

8.9.1. FUNDAMENTACIÓN

Este diseño curricular plantea la enseñanza de la lengua extranjera inglés desde una perspectiva intercultural y plurilingüe que pretende aportar al desarrollo cognitivo y a los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los niños y niñas¹⁶² de la provincia. El aprendizaje de una lengua cultura extranjera (LCE) desde este punto de vista busca hacer visible las relaciones entre las lenguas y culturas y sensibilizar hacia una pluralidad de lenguas y culturas valorando la propia. La enseñanza del inglés en la escuela primaria permite a los niños/as entrar en contacto con diversas situaciones que les abrirán una puerta al mundo global que ya los rodea. Es preciso reconocer que las infancias de hoy, independientemente de sus contextos socio económicos, interactúan con el inglés de manera significativa a través de la televisión, los juegos de video, los celulares, la moda, los deportes, etc. Múltiples palabras y expresiones forman parte de su vocabulario y son usadas por niños/as sin mayor dificultad. Enseñar inglés en la escuela primaria debe apuntar precisamente a desarrollar un uso significativo y cada vez más complejo de la LCE, valorándola como una manera más de contribuir a la formación de futuros ciudadanos con múltiples competencias entre las que el manejo efectivo del inglés tendrá valor agregado frente al trabajo y la educación superior. Una base sólida en LCE inglés en la escuela primaria contribuye a garantizar igualdad de oportunidades, especialmente para los más desfavorecidos que no tienen la posibilidad de acceder al inglés de manera privada.

Esta propuesta apunta al desarrollo de saberes “de y sobre las LCE” y contribuye a la formación de ciudadanos respetuosos de la diversidad lingüística y cultural, promoviendo el trabajo multidisciplinario en el que se aborden desde la LCE las problemáticas relacionadas a la Educación Ambiental y los Derechos Humanos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico desde el nivel primario, contribuyendo a la educación para la ciudadanía y la paz. Desde esta perspectiva se alienta el trabajo con otras áreas del currículo utilizando recursos y estrategias que permitan abordar un mismo tema desde múltiples perspectivas, incorporando también lo particular de la lengua extranjera desde el vocabulario, el diálogo intercultural, la reflexión sobre la lengua de acuerdo al desarrollo y edad de los estudiantes, etc. Será importante entonces que los docentes generen en el aula espacios para que esto sea posible, para poder ir más allá de la gramática del idioma, para superar modelos anteriores que sólo se planteaban enseñar el “Presente Simple” o los “Pronombres Personales” apuntando a que los estudiantes puedan trabajar estos contenidos de manera significativa, utilizándolos para hablar, escribir, escuchar o leer sobre temas que pertenecen a su realidad y que a la vez puedan comparar otras realidades de pueblos que hablan otro idioma pero también comparten una familia, la escuela, el deporte, el entretenimiento, el cuidado del medio ambiente, los valores para construir una sociedad más justa, etc.

¹⁶² NAP Lenguas Extranjeras- Educación Primaria y Secundaria. Res. CFE 181/12

8.9.2. PROPÓSITOS GENERALES DEL ÁREA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde esta área de conocimiento es necesario que tanto el equipo de supervisión, directivo y docentes:

- ✓ Desarrollen estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en LCE inglés.
- ✓ Favorezcan la comprensión, expresión de ideas e interacción contextualizada y significativa de acuerdo a los intereses y realidad sociocultural de los niños/as.
- ✓ Promuevan progresivamente la autonomía en el uso de la LCE inglés en prácticas de oralidad, lectura y escritura en experiencias socioculturales concretas.
- ✓ Acompañen en la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje de acuerdo a la edad de los niños y niñas, entendiendo que hay diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y reconociendo el error como parte constitutiva del proceso de aprendizaje.
- ✓ Generen situaciones de aprendizaje que ayuden a disfrutar del proceso de aprendizaje de la LCE, de las posibilidades de comunicación significativa y de la oportunidad de apertura a otros mundos favoreciendo un espacio de encuentro con las expresiones literarias, el teatro, el cine, la danza y la música en inglés, con la intención de fomentar la lectura, la dramatización, el canto y el juego.
- ✓ Construyan respeto por las lenguas y sus variedades, comprendiendo que las personas utilizan diversas formas para comunicarse de acuerdo con múltiples contextos y grupos de pertenencia, sin favorecer unas en detrimento de otras.
- ✓ Contribuyan a que los niños/as puedan valorar la/s lengua/s y cultura/s propias a partir del acercamiento a esta LCE.
- ✓ Favorezcan el aprendizaje de la LCE en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural como experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar.

8.9.3. EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

En este diseño se pretende establecer lineamientos y aprendizajes prioritarios para el área lengua extranjera: “Inglés”, que los niños y niñas deberán lograr al finalizar su educación primaria. Al momento de construir el PCI, cada institución podrá hacer los ajustes necesarios que permitan diseñar estrategias y favorecer situaciones de aprendizaje de acuerdo a su realidad institucional en contexto.

El diseño de LCE Inglés para el nivel primario, de acuerdo a lo establecido en los NAP para Lenguas Extranjeras, es flexible y se organiza en seis ejes:

- ✓ **Comprensión Oral**
- ✓ **Lectura**
- ✓ **Producción Oral**
- ✓ **Escritura**
- ✓ **Reflexión sobre la lengua que se aprende**
- ✓ **Reflexión intercultural**

Se debe respetar el proceso de alfabetización que los niños y niñas estén atravesando en su escolaridad y según se encuentren en el primer o segundo ciclo del nivel.

El trabajo en el aula será la manera efectiva de establecer contacto con la lengua y cultura extranjera inglés, promoviendo vínculos interpersonales, fomentando la participación activa y abriendo la puerta a otro campo del saber. Los aprendizajes desarrollados en este espacio apuntan al desarrollo progresivo de las prácticas de oralidad, lectura y escritura necesarias para el uso significativo de la lengua inglesa. Del mismo modo se desarrollarán las estrategias comunicativas, cognitivas, metacognitivas y socioafectivas que favorecen la regulación del propio aprendizaje en concordancia con el desarrollo de capacidades vinculadas con el pensamiento crítico y la apertura hacia la interculturalidad.

De acuerdo a la etapa de alfabetización en la que se encuentren los niños/as se espera también que los estudiantes puedan interactuar con textos orales y escritos simples de diversas fuentes y formatos; comprender instrucciones simples y resolver situaciones problemáticas de índole lingüístico y comunicativo en intercambios sociales como diálogos, búsqueda de información faltante (information gap activities: Find someone who), juego de roles (roleplaying), etc.

Para lograr estos aprendizajes es imprescindible que la propuesta áulica considere el desarrollo gradual de las prácticas de oralidad e interacción social de la lengua extranjera en concordancia con los intereses propios y las vivencias de los niños/as de la educación primaria, a la vez que plantee el desarrollo gradual y sistemático de la lectura y producción de textos escritos en inglés. Desde esta perspectiva es importante que los estudiantes construyan aprendizajes vinculados con habilidades para contar, medir, clasificar, categorizar, comparar, predecir, describir, secuenciar, registrar e inferir.

B- ESPECIFICACIONES POR CICLO Y POR GRADO: “MIRADA FOCALIZADA”

8.9.4. PROPÓSITOS, EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS.

Las especificaciones para Lengua extranjera Inglés estarán dadas sólo por ciclo y no por grado, como en otras áreas del diseño, esto se debe a la particularidad que presenta el área. Según describen los NAP para Lenguas Extranjeras la enseñanza del inglés puede tener cuatro recorridos diferentes a lo largo de la escolaridad obligatoria. El aprendizaje de la lengua extranjera en el Primer Recorrido puede comenzar en el primer ciclo de educación primaria y extenderse hasta la finalización de la educación secundaria. El Segundo Recorrido puede iniciar el aprendizaje del inglés en el segundo ciclo de educación primaria y extenderse, al igual que en el primer recorrido, hasta terminar el ciclo orientado de la educación secundaria. El Tercer Recorrido puede iniciar la enseñanza de inglés en el ciclo básico de la educación secundaria y continuar hasta terminar el ciclo orientado de la misma. Por último, el Cuarto Recorrido inicia la enseñanza de la lengua extranjera sólo en el ciclo orientado de la educación secundaria, está pensado desde la incorporación de una segunda lengua extranjera que complete la formación en el nivel secundario.

La particularidad de este área de conocimiento, plantea una importante dificultad a la hora de realizar especificaciones por grado, por lo que se ha optado por trazar recomendaciones generales y definir aprendizajes esperados para cada ciclo, entendiendo que cada institución deberá realizar los ajustes necesarios al momento de construir su PCI, en función de su realidad y situación vinculada con el área “Inglés”. Es importante destacar que los aprendizajes descriptos en el segundo ciclo de educación primaria (4°,5° y 6° grado) son los aprendizajes mínimos que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el nivel primario. En el caso de las instituciones que sólo incorporarán la enseñanza de inglés en este segundo ciclo, deberán ajustar el diseño para incorporar aquellos aprendizajes que están descriptos en el primer ciclo. Cabe aclarar que **no se está hablando de una sumatoria de contenidos**, sino que será necesario hacer un análisis de aquellas estrategias, contenidos, actitudes, etc, que son descriptas en el primer ciclo y que pueden complejizarse para el segundo, con la intención de alcanzar las finalidades propuestas para el nivel. Será fundamental para esto generar múltiples situaciones en el aula que faciliten el aprendizaje, recurriendo a lo lúdico, al estímulo visual, la música y el dibujo entre otros para facilitar el proceso de apropiación de la lengua a los niños/as del nivel primario.

1° CICLO

PROPÓSITOS PARA EL PRIMER CICLO

Desde el área, en el primer ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Facilitar la comprensión de consignas orales en lengua extranjera considerando la exposición a la lengua extranjera bajo el concepto de input comprensible apoyándose en el lenguaje gestual u otros soportes.
- ✓ Generar espacios para la escucha de diferentes textos orales expresados por el/la docente o provenientes de fuentes diversas (grabaciones de audio y video, entre otras) ayudándolos a formular anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos.
- ✓ Promover la escucha global de textos orales breves del universo infantil con el apoyo de material rico en imágenes y de propuestas lúdicas apreciando el ritmo y la musicalidad en los textos trabajados.
- ✓ Desarrollar la lectura de textos breves y simples relacionados con diferentes temáticas y acordes al momento de la escolaridad y a las condiciones de enseñanza, con ilustraciones y otros tipos de apoyo visual en los casos en que sea necesario.
- ✓ Favorecer la lectura como posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio, y como recurso para buscar información o realizar una tarea.
- ✓ Generar oportunidades para la producción de intercambios propios del contexto escolar y de textos orales acordes al momento de escolaridad y a las condiciones de enseñanza, apoyándose en lenguaje no verbal.
- ✓ Entusiasmar a los estudiantes a reproducir rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, poesías, etc., propias de la lengua extranjera y a participar en dramatizaciones, rondas infantiles, juegos y otras instancias lúdicas que impliquen interacción oral.
- ✓ Proponer situaciones significativas para el desarrollo gradual y progresivo de textos escritos breves en diferentes soportes trabajando a partir de modelos o ejemplos textuales a partir de los cuales trabajar la propia escritura
- ✓ Generar instancias para la socialización –dentro y fuera del aula- de los textos escritos mediante la elaboración individual y/o grupal de carteleros, carpeta viajera, rincón del Inglés (English Corner), entre otros.
- ✓ Ayudar a reconocer algunas similitudes y diferencias en relación con el castellano como, por ejemplo, las categorías de género y número, el uso de mayúsculas, fonemas propios de la lengua extranjera que se aprende, etc.

- ✓ Iniciar a los estudiantes en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con la cultura extranjera, considerando sus formas de organización de la vida cotidiana: la escuela, el juego, las celebraciones, las comidas, entre otras.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

Ejes	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
En relación con la comprensión oral.	✓ La comprensión de consignas orales en lengua extranjera apoyándose en el lenguaje gestual u otros soportes. ✓ Comprensión de textos orales simples con respecto a: ✓ Presentación personal ✓ Expresiones del ámbito áulico ✓ Descripción de los miembros de la familia ✓ Enumeración y descripción de objetos y/o animales usando colores y tamaño. ✓ Descripción de preferencias con respecto a comidas, deportes, animales. ✓ Descripción de personas y animales reconociendo partes del cuerpo. ✓ Saludos. ✓ Escucha y comprensión de textos orales tradicionales de la lengua inglesa del mundo infantil: rhymes, chants, songs, short poems, riddles. ✓ Comprensión de consignas orales	Al finalizar el primer ciclo se espera que los estudiantes puedan resolver situaciones relacionadas a escuchar y comprender: • saludos. • presentaciones personales en las que se mencionen nombre, edad, origen. • descripciones de los miembros de la familia de compañeros y docente. • expresiones del ámbito áulico para saludar, pedir permiso, preguntar dudas, etc. • enumeraciones de objetos • números y colores • rhymes, chants, songs, riddles, etc; disfrutando del ritmo y sonidos particulares de estos textos tradicionales. ✓ Consignas orales simples y actuar en consecuencia.

En relación con la lectura	✓ Lectura de consignas en inglés. Verbos básicos: <i>write, read, match, color, put a tick/cross, circle, draw</i> entre otros. ✓ Formulación de anticipación e hipótesis previas utilizando diferentes recursos escritos y orales. ✓ Comprensión de saludos y descripciones simples utilizando recursos visuales y paratextuales que facilitan la comprensión. ✓ Aproximación a la lectura como posibilidad de disfrutar, emocionarse, conocer otros mundos.	Al finalizar el primer ciclo se espera que los estudiantes puedan resolver situaciones relacionadas a leer y comprender: ✓ Consignas escritas simples para realizar diferentes actividades en el aula o en casa referidas a escribir, dibujar, elegir, colorear, unir, etc. ✓ Saludos, descripciones breves, opiniones y preferencias elaborando anticipaciones e hipótesis sobre los textos a partir de preguntas realizadas por el/la docente. ✓ Textos escritos simples referidos a las temáticas trabajadas y de acuerdo al nivel de alfabetización de los estudiantes en su lengua materna/ de escolarización, valiéndose de recursos visuales y paratextuales para facilitar la comprensión. En especial se trabajará con aquellos textos referidos al mundo infantil típicos de la lengua extranjera (rhymes, chants, etc.) ✓ Descripciones en tiempo presente de miembros de la familia, comidas, animales utilizando vocabulario específico.

En relación con la producción oral	✓ Intercambios orales propios del contexto escolar: pedir permiso, saludar, pedir/ofrecer ayuda, preguntar dudas, etc ✓ Reproducción de rimas, adivinanzas, poemas, canciones infantiles, etc. ✓ Producción de diálogos breves sobre las temáticas abordadas. ✓ Dramatizaciones, rondas infantiles y juegos en inglés para reforzar los temas desarrollados.	Al finalizar el primer ciclo se espera que los estudiantes puedan resolver situaciones relacionadas a: ✓ Comunicarse oralmente con el/la docente y pares en interacciones típicas del aula saludando, pidiendo permiso, preguntando dudas; utilizando expresiones propias del inglés para esas situaciones. ✓ Reproducir poemas y rimas propias del mundo infantil en inglés relacionados con las temáticas trabajadas, atendiendo a la pronunciación y ritmo de los mismos. ✓ Describir en forma oral su familia, preferencias con respecto a la comida, deportes, colores, animales utilizando vocabulario específico. ✓ Utilizar números y colores en situaciones reales de comunicación. ✓ Interactuar con sus pares en diálogos cortos, formulando preguntas y elaborando respuestas acordes para construir situaciones comunicativas reales y significativas en tiempo presente. ✓ Jugar en inglés pudiendo utilizar vocabulario propio del tema desarrollado y expresiones propias de lo lúdico como: es mi turno (It's my turn), throw the dice (arrojar el dado), move the counter (mover la ficha), miss a turn (perder un turno), etc.

En relación con la escritura	✓ Escritura gradual y progresiva de textos breves iniciando con la escritura de oraciones simples, en soporte físico o digital a partir de otros textos que sirvan de modelos para trabajar la propia escritura. ✓ Escritura a partir del dictado por parte del docente. ✓ Transcripción de textos breves, reemplazando diferentes elementos (miembros de la familia, nombres, números, colores, deportes, entre otros) con la ayuda del/la docente. ✓ Reconocimiento de la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir. ✓ Socialización –dentro y fuera del aula- de los textos escritos mediante la elaboración individual y/o grupal de carteleros, carpeta viajera, posters, entre otros.	Al finalizar el primer ciclo se espera que los estudiantes puedan : ✓ Escribir textos breves en inglés respetando su grado de alfabetización en la lengua materna, reconociendo la diferencia entre grafía y pronunciación del inglés. ✓ Escribir carteles , afiches, tarjetas en soporte papel o digital que sirvan a la vez de soporte visual para reforzar el aprendizaje de nuevos vocablos referidos a los temas tratados (colores, números, miembros de la familia, animales, comidas, entre otros) ✓ Escribir las palabras dictadas por la docente reflexionando sobre la diferencia entre cómo se pronuncian las palabras en inglés y como se escriben. Este proceso deberá respetar el grado de alfabetización de los estudiantes en su lengua materna. ✓ Escribir textos breves y simples en tiempo presente a partir de modelos en los que se reemplacen vocablos de acuerdo a la realidad de cada estudiante o de la situación planteada por el/la docente. ✓ Elaborar carteles, señales, posters, etc. donde reflejen gráficamente los temas trabajados: árbol familiar, las mascotas, comidas favoritas, deportes favoritos, colores y números, etc.

En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende	✓ El inicio en la reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre algunos aspectos del funcionamiento de la lengua inglesa, por ejemplo: la entonación como portadora de sentidos(preguntas); la relación entre ortografía y pronunciación; el uso de algunos signos de puntuación como, por ejemplo, punto, coma y signos de exclamación e interrogación; el uso de conectores básicos. ✓ El reconocimiento de algunas similitudes y diferencias en relación con el castellano como, por ejemplo, sobre las categorías de género y número, el uso de mayúsculas, ✓ fonemas propios de la lengua extranjera que se aprende.	Al finalizar el primer ciclo se espera que los estudiantes puedan : ✓ Reconocer que existen diferencias entre su lengua materna/ de escolarización y la lengua extranjera inglés. ✓ Autocorregir sus errores ortográficos a partir de la comparación. ✓ Reconocer y utilizar algunos elementos de puntuación propios del inglés, como por ejemplo signos de exclamación e interrogación solo al final de exclamaciones y preguntas, uso de mayúsculas para días de la semana, meses del año e idiomas. ✓ Reconocer la falta de número y género en los adjetivos. ✓ Pronunciar gradualmente aquellos fonemas que no existen en castellano y que son propios del inglés, como por ejemplo /^θ/ como en thing
En relación con la reflexión intercultural	✓ El inicio en la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s), considerando sus formas de organización de la vida cotidiana: la escuela, el juego, las celebraciones, las comidas, la familia entre otras. ✓ La valoración de la práctica del diálogo para construir conocimiento y favorecer la participación y la convivencia.	Al finalizar el primer ciclo se espera que los estudiantes puedan : ✓ Reconocer la presencia de otras lenguas además de la propia. ✓ Respetar las diferencias entre nuestra cultura y la extranjera valorando la propia. ✓ Identificar algunas marcas de cortesía muy propias de la LC inglesa, por ejemplo el uso de <i>please</i> y <i>thank you</i> que favorecen la convivencia armónica.

2° CICLO

PROPÓSITOS PARA EL SEGUNDO CICLO

Desde el área, en el segundo ciclo, se plantea el desafío de transformar el aula en un espacio de construcción colectiva de conocimientos. Para ello será fundamental que tanto el equipo de supervisión, directivos y docentes, trabajen en conjunto y brinden las oportunidades necesarias para:

- ✓ Complejizar la escucha de diferentes textos orales identificando elementos relevantes de la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, la adecuación del tipo de escucha -global o focalizada- al propósito comunicativo.
- ✓ Desarrollar estrategias para la formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos orales y escritos a partir de palabras o expresiones relacionadas con el tema, del tono de voz de quien habla, entre otras pistas temáticas, lingüístico-discursivas, paraverbales y no verbales, textuales y paratextuales.
- ✓ Desarrollar estrategias para la comprensión y construcción del sentido de los textos escritos y orales valiéndose de recursos léxicos, visuales y sociales para la contextualización.
- ✓ Generar espacios y situaciones para que los estudiantes aborden descripciones y narraciones breves utilizando recursos lúdicos.
- ✓ Promover el contacto y la exploración de variados materiales escritos en soporte físico o digital y en diferentes contextos de lectura.
- ✓ Iniciar a los estudiantes en la reflexión sobre algunas características de los géneros discursivos abordados.
- ✓ Promover la participación en intercambios orales breves, a partir de disparadores, para resolver tareas comunicativas concretas.
- ✓ Facilitar la producción en proceso de textos orales y escritos breves de experiencias personales y de descripciones.
- ✓ Entusiasmar a los estudiantes a reproducir y producir rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, entre otros.
- ✓ Ayudar a los estudiantes en el uso de estrategias de consulta y de reparación sobre sus producciones orales y escritas.
- ✓ Diseñar estrategias para desarrollar la reescritura sobre la base de devoluciones del/la docente o de pares.
- ✓ Concientizar a los estudiantes sobre la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir.

- ✓ Promover la socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela.
- ✓ Complejizar la reflexión sobre la lengua que se aprende atendiendo a la relación entre ortografía y pronunciación; el uso de signos de puntuación en la lectura y escritura de los textos trabajados; el uso de conectores básicos en los diferentes textos trabajados.
- ✓ Favorecer el reconocimiento de la diversidad lingüística en su comunidad, en la región y en el país.
- ✓ Valorar la lengua oral y escrita como espacio privilegiado para el aprendizaje de saberes relacionados con otras áreas del currículum y la ampliación del universo cultural.
- ✓ Favorecer la percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s), observando sus manifestaciones en la vida cotidiana: el tiempo libre y el entretenimiento, la vestimenta, la música, entre otras.
- ✓ Valorar los rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera.
- ✓ Fomentar la práctica del diálogo como camino de acercamiento entre culturas y de la toma de la palabra como práctica ciudadana que favorece la participación y la convivencia.

EJES, CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES ESPERADOS

Ejes	Contenidos de la Enseñanza	Aprendizajes esperados
En relación con la comprensión oral.	✓ La aproximación a la comprensión de que un texto oral puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman. ✓ La escucha de diferentes textos orales, referidos a los contenidos desarrollados, provenientes de fuentes diversas que supone: la identificación de elementos relevantes de la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado (contexto de enunciación); la adecuación del tipo de escucha -global o focalizada- al propósito comunicativo con la ayuda del/la docente. ✓ La formulación de anticipaciones e hipótesis sobre el sentido de los textos a partir de preguntas guiadas por el/la docente. ✓ La comprensión y construcción del sentido del texto oral utilizando estrategias variadas como valerse de objetos, soportes visuales o gestos para contextualizar la escucha, retomar conocimientos previos, solicitar repetición, etc. ✓ La escucha global y/o focalizada de descripciones y narraciones breves (por ejemplo, diálogos, cuentos,	✓ Al finalizar el segundo ciclo se espera que los estudiantes puedan resolver situaciones relacionadas a: ✓ Identificar todos aquellos aspectos que facilitan la comprensión de un texto oral aunque no se conozca la totalidad de las palabras que lo componen. ✓ Escuchar y comprender textos orales de fuentes variadas referidos a los siguientes temas: la escuela y el barrio; mi cuerpo y su cuidado; la salud y el deporte; ayer y hoy; mis experiencias; mi futuro; el medio ambiente y su cuidado; mi país y el mundo; la tecnología; entretenimiento y tiempo libre. ✓ Diferenciar los elementos propios de situaciones comunicativas concretas y desarrollar estrategias que les permitan comprender un texto oral ya sea de forma global o focalizada. ✓ Recurrir a diferentes estrategias para comprender un texto oral valiéndose entre otras de recursos visuales (gestos) y/o auditivos (ruidos de fondo en un audio que ayudan a contextualizar la situación), los interlocutores. ✓ Formular anticipaciones e hipótesis frente a un texto oral con la ayuda de la/el docente a partir de preguntas. ✓ Comprender las instrucciones para el trabajo áulico que el/la docente imparta en forma oral.

	canciones, relatos, poesías, entre otros) y propuestas lúdicas. La apreciación del ritmo y la musicalidad en los textos trabajados.	Reconocer el ritmo propio de la lengua extranjera en canciones y rondas infantiles en inglés.

En relación con la lectura	✓ La aproximación a la comprensión de que un texto escrito puede abordarse aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y de que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman. ✓ La lectura de consignas en lengua extranjera. ✓ La formulación de anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, valiéndose de ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas. ✓ La lectura global o focalizada de textos de géneros variados, con diferentes propósitos comunicativos construyendo sentidos a partir de estrategias que suponen la identificación del género, del tipo de lectura requerida (global/focalizada), uso de recursos como el paratexto, confirmación o modificación de hipótesis planteadas. La lectura como posibilidad de apertura a otras realidades y de reflexión sobre la propia; como recurso para buscar información o realizar una tarea; como disfrute y puerta a mundos imaginarios.	✓ Al finalizar el segundo ciclo se espera que los estudiantes puedan resolver situaciones relacionadas a leer y comprender: ✓ Narraciones, descripciones, diálogos e instrucciones, relacionados con situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes y con temas como: la escuela y el barrio; mi cuerpo y su cuidado; la salud y el deporte; ayer y hoy; mis experiencias; mi futuro; el medio ambiente y su cuidado; mi país y el mundo; la tecnología; entretenimiento y tiempo libre. ✓ Textos escritos a pesar de no conocer el significado de todas las palabras que lo componen, utilizando para ello recursos lingüísticos y no lingüísticos que contribuyan a la comprensión. ✓ Consignas escritas referidas a diferentes acciones que tengan como objetivo la comprensión de un texto, la realización de un juego, la búsqueda de información, la realización de un diálogo o juego de roles, etc. ✓ Textos escritos de diferentes géneros referidos a los contenidos desarrollados utilizando una variedad de estrategias. ✓ Canciones, rimas y poesías en Inglés atendiendo a la particularidad de cada género. Historias cortas en Inglés referidas a las temáticas abordadas disfrutando de la lectura.

En relación con la producción oral	✓ Participación espontánea y permanente en los intercambios orales propios del aula: pedir permiso, preguntar dudas, saludar, etc. ✓ Participación en intercambios orales breves, a partir de disparadores, para resolver tareas comunicativas relacionadas a los temas trabajados como hablar sobre actividades del tiempo libre, sobre reglas de convivencia de la clase, entre otros. ✓ La producción de relatos breves de experiencias personales y de descripciones, contextualizando las producciones orales con la ayuda de preguntas, fichas, etc. ✓ La reproducción y producción de rimas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, entre otros. ✓ La participación en dramatizaciones, juegos, juegos de roles y otras instancias lúdicas que impliquen interacción oral. ✓ Uso de estrategias de consulta y de reparación como solicitar repetición, preguntar sobre la pronunciación de una palabra o su significado, entre otras.	✓ Al finalizar el segundo ciclo se espera que los estudiantes puedan resolver situaciones relacionadas a: ✓ Comunicarse oralmente con el/la docente y pares en interacciones típicas del aula saludando, pidiendo permiso, preguntando dudas; utilizando expresiones propias del inglés para esas situaciones. ✓ Reproducir y construir intercambios orales breves para situaciones comunicativas concretas siguiendo un modelo en las primeras etapas y de forma independiente según se avance en el manejo de las estrategias que hacen a la comunicación oral. ✓ Describir en forma oral sus opiniones e ideas con respecto a los temas desarrollados en clase en torno a : la escuela y el barrio; mi cuerpo y su cuidado; la salud y el deporte; ayer y hoy; mis experiencias; mi futuro; el medio ambiente y su cuidado; mi país y el mundo; la tecnología; entretenimiento y tiempo libre. ✓ Socializar oralmente en el aula sus producciones escritas como por ejemplo leer un poema, explicar un poster hecho en grupo, relatar una anécdota, entre otras. ✓ Interactuar con sus pares en dramatizaciones, ya sea a partir de un modelo dado o construyendo las propias. ✓ Jugar en inglés pudiendo utilizar vocabulario propio del tema desarrollado y expresiones propias de lo lúdico como: es mi turno (It's my turn), throw the dice (arrojar el dado), move the counter (mover la ficha), miss a turn (perder un turno), etc.

En relación con la escritura	✓ Escritura gradual y progresiva de textos breves de diferentes géneros conocidos por los estudiantes (descripciones, narraciones, cartas, etc.), en soporte físico o digital a partir de otros textos que sirvan de modelos para trabajar la propia escritura. ✓ Consideración de elementos referidos al contexto de enunciación: destinatarios, propósito, entre otros. ✓ Elaboración de esquemas para organizar la escritura con ayuda del /la docente si fuera necesario. ✓ Reconocimiento de la importancia de la relectura de lo escrito, la corrección con ayuda del/la docente y la re-escritura a partir de los comentarios hechos. ✓ Importancia de la vinculación entre la lectura y la escritura como modo de favorecer el proceso de aprender a escribir. Socialización –dentro y fuera del aula- de los textos escritos mediante la elaboración individual y/o grupal de carteleros, carpeta viajera, posters, entre otros.	✓ Al finalizar el segundo ciclo se espera que los estudiantes puedan : ✓ Escribir textos breves en inglés, de diversos géneros, que se complejizarán paulatinamente, en relación a los temas desarrollados: la escuela y el barrio; mi cuerpo y su cuidado; la salud y el deporte; ayer y hoy; mis experiencias; mi futuro; el medio ambiente y su cuidado; mi país y el mundo; la tecnología; entretenimiento y tiempo libre. ✓ Escribir textos en soporte papel o digital que reflejen los contenidos/ temas trabajados teniendo presente los elementos del contexto de enunciación. ✓ Elaborar esquemas para organizar la escritura previos al proceso de producción escrita. ✓ Trabajar la escritura como “proceso” en el que forman parte constituyente la relectura de lo escrito, la corrección por parte de la docente o pares y la re elaboración de la producción escrita a partir de los comentarios/correcciones realizadas. ✓ Leer en inglés como estrategia que favorece la escritura. ✓ Socializar las producciones escritas en el aula y la escuela a través de carteleros, concursos, rincones destinados a las producciones de los estudiantes, etc.
En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende	✓ La reflexión, con la ayuda del/la docente, sobre algunos aspectos del funcionamiento de la lengua inglesa, por ejemplo: la entonación como portadora de sentidos; la relación entre ortografía y pronunciación; el uso de signos de puntuación y signos de exclamación e interrogación; el uso de conectores para coordinar o subordinar proposiciones.	✓ Al finalizar el segundo ciclo se espera que los estudiantes puedan : ✓ Reconocer que existen diferencias entre su lengua materna/ de escolarización y la lengua extranjera inglés. ✓ Autocorregir sus errores ortográficos a partir de la comparación. ✓ Reconocer y utilizar elementos de puntuación propios del inglés, como por ejemplo signos de exclamación e interrogación solo al final de

	✓ El reconocimiento de algunas similitudes y diferencias en relación con el castellano como, por ejemplo, lo alfabético y lo ortográfico, el orden de palabras, el uso de tiempos verbales y su morfología, el uso de pronombres, los cognatos y falsos cognatos, las colocaciones, las frases idiomáticas, los diferentes registros según el contexto, entre otros.	exclamaciones y preguntas, uso de mayúsculas para días de la semana, meses del año e idiomas. ✓ Utilizar conjunciones para conectar ideas. ✓ Reconocer y producir oraciones respetando el orden de palabras propio de la lengua. ✓ Utilizar expresiones propias del inglés y reconocer la existencia de falsos cognatos, colocaciones y expresiones idiomáticas que pueden favorecer o dificultar la comunicación en la lengua extranjera. Reconocer la formalidad o informalidad de los contextos de enunciación para la apropiada selección de las palabras a utilizar en la construcción comunicativa.

En relación con la reflexión intercultural	✓ Reconocimiento de la diversidad lingüística y riqueza cultural del mundo que los rodea. ✓ La lengua extranjera como espacio propicio para el aprendizaje de otros saberes del currículum y la ampliación del universo cultural. ✓ La percepción de particularidades culturales a partir del encuentro con otra(s) cultura(s), observando sus manifestaciones en la vida cotidiana. ✓ La percepción y valoración de rasgos de la propia identidad cultural a partir del estudio de la lengua extranjera. ✓ La valoración de la práctica del diálogo para construir conocimiento y favorecer la participación y la convivencia. La identificación de elementos socioculturales relevantes de la lengua que se aprende, en los materiales trabajados y con la ayuda del/la docente.	✓ Al finalizar el segundo ciclo se espera que los estudiantes puedan : ✓ Reconocer la presencia de otras lenguas y culturas además de la propia y la riqueza que esto implica. ✓ Comprender la importancia de manejar una lengua extranjera como instrumento para acceder a una variedad de saberes de otras áreas del currículum. ✓ Respetar las diferencias entre nuestra cultura y la extranjera reconociendo aquellos rasgos/convenciones/particularidades culturales y lingüísticas que pueden favorecer o entorpecer la comunicación en la lengua extranjera como por ejemplo las marcas de cortesía, la diferencia entre lo formal y lo informal, palabras apropiadas o no para determinados contextos , entre otros. ✓ Expresar opiniones y posiciones frente a las diferencias culturales en un marco de respeto y diálogo comprendiendo que las manifestaciones culturales

		todas contribuyen a la riqueza de la humanidad y que el aprendizaje de una lengua extranjera permite tener acceso a otros mundos.

8.9.5. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS

1º CICLO

EJE: En relación con la comprensión oral.

EJE: En relación con la producción oral.

Es importante destacar que los estudiantes pueden realizar diferentes recorridos en el aprendizaje de la lengua extranjera según esté incorporado inglés desde el primer grado o a partir del segundo ciclo de la educación primaria.

Siendo el caso del primero, la enseñanza del inglés en los tres primeros años de la escuela primaria debe tener una fuerte presencia, y en algunos casos casi exclusividad, de lo oral ya que se deberá respetar el grado de alfabetización de los estudiantes en castellano. Las opciones para esto son variadas y de una gran riqueza tanto lingüística como cultural. Es una gran oportunidad para trabajar con pequeñas rimas, trabalenguas, canciones, juegos, etc.; que son parte de la cultura extranjera y que enfrentarán a los niños/as con el ritmo, los sonidos y la musicalidad propias del inglés. Las nuevas tecnologías hoy permiten a los/las docentes estar a un click de distancia de incontables recursos didácticos para la enseñanza que están disponibles para todos online de manera gratuita.

El aprendizaje del inglés en estas primeras etapas debe estar colmado de experiencias gratificantes con propuestas variadas dentro de la misma clase. Es importante recalcar que los niños /as disfrutan de repetir las canciones, rimas o trabalenguas lo que genera un contexto propicio para desarrollar también la pronunciación de las palabras en inglés.

En esta etapa es recomendable unir lo que se escucha con una acción para facilitar la comprensión, por ejemplo utilizando la mímica para representar acciones o instrucciones. El movimiento, el uso de la música, el juego son grandes aliados en la enseñanza del inglés en los primeros años de escolaridad. Todos los contenidos que se propongan para estos años pueden trabajarse desde lo oral para no interferir la alfabetización de los estudiantes en castellano. A continuación se citan algunos ejemplos con respecto al contenido: Saludar en Inglés- Presentarse en inglés

Se puede trabajar con los saludos básicos Hello (Hola) Good bye (chau) caminando por el aula y saludando a los compañeros. Después podemos hacerlo solo moviendo los labios o haciendo mímica, a continuación podemos saludarnos contentos, enojados, tristes, estando cerca, estando lejos, susurrando, gritando, cantando, etc.

Podemos unir al saludo mi nombre y armar pequeños diálogos:

A: *Hi, I'm María.*

B: *Hey María, I'm Pedro*

A: *Bye Pedro*

B: *Bye María*

Para complejizar la actividad podemos decir a los niños/as que utilicen los nombres de sus personajes favoritos, o elijan otros nombres que a ellos les gusten.

Es importante destacar que el trabajo interdisciplinario con las otras áreas y el contacto permanente con la docente a cargo del grado facilitan la enseñanza de los contenidos en lengua extranjera, considerando por ejemplo que los estudiantes estarán aprendiendo a enumerar tanto en castellano como en inglés. Es por lo tanto recomendable atender a las dificultades que podrían presentarse si el contenido en lengua extranjera interfiere con la alfabetización. A modo general los niños/as no tienen grandes dificultades para aprender estos contenidos en inglés y en muchos casos ya manejan un gran número de palabras en la lengua extranjera gracias a la exposición a los juegos online o de la computadora que están en su mayoría en inglés.

Con respecto a esto último, y si las condiciones de infraestructura y equipamiento lo permiten, la internet brinda múltiples opciones de juegos online donde los chicos pueden por ejemplo escuchar las instrucciones en inglés y elegir la opción correcta o unir, armar algo según las instrucciones, colorear un figura según el color que escuchan, escuchar y poner en orden, etc.

EJE: En relación con la lectura

El aprendizaje de la lectura en la lengua extranjera en estos primeros años de la educación primaria estará en gran medida condicionado por el grado de alfabetización en castellano que alcancen los niños/as. En los primeros años de escolaridad se puede trabajar la lengua extranjera en gran medida desde lo oral y circunscribir la lectura a algunas palabras que tengan que ver con las acciones propias de las instrucciones: escribir, unir, colorear, etc.; rimas cortas; saludos; entre otros.

En el caso que los estudiantes no presenten grandes dificultades porque han superado las primeras etapas de alfabetización, se pueden trabajar pequeños textos en lengua extranjera referidos a los temas desarrollados por ejemplo una carta, postal o e-mail donde un niño/a se presenta diciendo su nombre, edad, origen. También pueden leer una rima al mismo tiempo que la escuchan para iniciar la asociación entre escritura y fonética, que representa una de las mayores dificultades de la lengua extranjera.

La comprensión lectora debe estar asistida por todos aquellos recursos paratextuales que faciliten el proceso. La ayuda del/ de la docente en esta etapa es fundamental para trabajar con anticipaciones e hipótesis que ayuden a los estudiantes a entender lo que está escrito a pesar de que quizás no comprendan o sepan todas las palabras que aparecen en el texto.

EJE: En relación con la escritura.

La producción escrita en lengua extranjera debe estar fuertemente unida a la comprensión lectora. La escritura tiene como base la lectura, por lo tanto mientras mayor sean las

posibilidades de vincular a los estudiantes a textos escritos en inglés, menor será la dificultad para producir textos similares a los que han leído.

En el primer ciclo es recomendable trabajar con modelos de textos escritos, pudiendo hacerle todas aquellas modificaciones para que los niños/as pueden producir textos propios que les sean significativos. En un primer momento los estudiantes completarán con alguna palabra faltante y según avancen en el proceso de aprendizaje podrán ir complejizando sus producciones al nivel de la oración y por último de la producción de un texto completo de su autoría. En estos primeros años hablamos de textos simples con poca variedad de estructuras como una tarjeta para un amigo o familia; descripciones cortas personales, de una mascota, de un familiar, de la casa; entre otros.

Como el estímulo visual es importante para el desarrollo de la lectura, es inminente promover un ambiente alfabetizador a través de la presencia en el aula de carteles, señales, afiches e imágenes referidos a los temas que se están desarrollando resulta de mucha ayuda para los niños/as en esta etapa. Es una opción armar un “English Corner” en algún rincón del aula donde los estudiantes puedan exponer y socializar sus producciones y el/la docente coloque aquellas frases o palabras que se necesiten para el trabajo áulico como las frases para pedir permiso, preguntar dudas, expresar que no se entendió algo, etc.

EJE: En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende.

El/la docente de lengua extranjera inglés debe ayudar a los niño/as a visualizar paulatinamente aquellos aspectos que son diferentes entre el castellano y el inglés. Como se mencionó antes la diferencia entre grafía y pronunciación de la lengua extranjera será, sobre todo en los primeros años de la primaria, una de las mayores dificultades. Es importante que el/la docente entienda que aprender a escribir en inglés será un proceso largo que incluso resulta de gran dificultad para los nativos de la lengua inglesa. La recomendación está entonces en acompañar a los niños/as en descubrir las diferencias y a través de la comparación poder corregir sus propios errores. Hay ciertas características del inglés, como el uso de mayúscula para el pronombre personal de 1ra persona singular “I”, o el uso de mayúsculas para los días de la semana que también deberán ser tenidos en cuenta a la hora de la producción escrita aunque esta no supere la complejidad de una lista.

EJE: En relación con la reflexión intercultural.

La reflexión intercultural en este ciclo de la educación estará dada por la concientización sobre la presencia de otras lenguas en el mundo entre las que se encuentra el inglés. Es importante trabajar con los niños/as el concepto de lengua/cultura valorando la propia y las otras lenguas como expresiones de la humanidad y sus culturas. Un aspecto de lo cultural está presente en las normas de cortesía que son muy importantes en la lengua-cultura inglesa. Con ayuda del /de la docente los niños/as deben aprender que decir “por favor” (please) y “gracias” (thank you) son fundamentales para la convivencia armónica y el desarrollo exitoso de la comunicación, generando malestar en los interlocutores nativos de la lengua si estas marcas de cortesía son obviadas.

2º CICLO

Las recomendaciones que a continuación se detallan están planteadas para los estudiantes que han iniciado su aprendizaje de la LCE Inglés en el primer ciclo de la educación primaria. En el caso que la enseñanza de esta lengua extranjera se inicie en este segundo ciclo, recomendamos a los docentes a cargo del espacio, consultar las recomendaciones hechas para el primer ciclo para realizar las adecuaciones de contenidos pertinentes.

Tanto para el primer como segundo ciclo, y entendiendo que en la mayoría de los casos el/la docente sigue algún libro de texto diseñado para el nivel que enseña, sugerimos también adaptar algunas de las propuestas hechas en los libros de texto a las realidades contextuales de los estudiantes y complementarlas con otras actividades como juegos y canciones que resultan óptimas para la buena enseñanza y el aprendizaje.

EJE: En relación con la comprensión oral.

La exposición a la lengua extranjera en este nivel sigue estando fuertemente marcada por la oralidad. Debido a nuestra realidad y a la imposibilidad de contar con espacios o situaciones en la cotidianeidad donde se pueda interactuar en inglés, será el/la docente la principal fuente de la lengua extranjera para los niños/as.

Recomendamos el uso de la gestualidad, soportes visuales, mímica, entre otros para ayudar a la comprensión de los textos orales, recurriendo en un mínimo posible a la utilización del castellano. Es importante que el/la docente trabaje con los estudiantes para realizar hipótesis sobre lo que se va a escuchar, ayude a los niños/as a identificar pistas paralingüísticas que pueden facilitar la comprensión como ruidos de fondo o imágenes que acompañan los ejercicios que realizarán.

También en este ciclo resultan de gran ayuda las rondas infantiles, rimas, trabalenguas, poemas cortos y canciones para facilitar la comprensión oral y acercar a los estudiantes al ritmo y sonido propios de la lengua extranjera.

En el caso de contar con recursos tecnológicos en la escuela o que estén al alcance del / de la docente, se puede incorporar el trabajo con juegos online o descargar extractos de películas infantiles de sitios que trabajan específicamente con material para desarrollar la habilidad de la comprensión oral.

EJE: En Relación con la lectura.

Los niños/as que hayan tenido inglés en el primer ciclo de la educación primaria estarán un poco más familiarizados con la escritura del idioma extranjero, sin embargo, como la propuesta en el primer ciclo está marcada principalmente por la oralidad, será en este segundo ciclo donde se profundizará en la comprensión escrita siempre atendiendo al grado de alfabetización que los estudiantes tengan en castellano.

La comprensión lectora estará acompañada de estrategias que la faciliten como el planteo de hipótesis guiadas por el/la docente a partir de las imágenes que acompañen al texto, la tipología, el lugar en donde está el texto escrito, etc.; a la vez que se ayuda a los estudiantes a comprender la globalidad del mismo aunque no sepan todas las palabras que lo componen.

Leer en inglés de manera autónoma es un gran desafío para los niños/as de este nivel que puede iniciarse con las instrucciones de las actividades a realizar, las que también pueden ir acompañadas de imágenes que faciliten la comprensión como por ejemplo:

“Write your name”



De igual modo es importante que los textos escritos abordados estén acompañados de diferentes actividades que exploten al máximo la riqueza del texto, es decir que los niños/as vuelvan al texto escrito para realizar diferentes actividades como determinar verdadero o falso, subrayar vocabulario, extraer frases, completar un cuadro, realizar un dibujo, unir, etc.

Al igual que con la oralidad, probablemente el aula sea uno de los pocos ámbitos en que los estudiantes tengan exposición a textos escritos en inglés por lo tanto es recomendable el uso de carteles, algún rincón para colgar producciones escritas por los alumnos o docente, canciones trabajadas en clase, etc., que sirvan de estímulo visual e incentiven la lectura en la lengua extranjera.

EJE: En relación con la producción oral.

La producción oral está estrechamente vinculada a la comprensión oral y a la exposición en la lengua extranjera. Para que los estudiantes puedan producir textos orales en inglés deben contar con una gran exposición a la lengua que dependerá en gran medida del/la docente. Es importante también crear necesidad de comunicarse en inglés en el aula a través de juegos y situaciones comunicativas reales que los niños/as deban resolver sólo utilizando el inglés como pedir permiso, saludar, preguntar dudas, etc. Hablar en inglés debe ser un juego para los estudiantes ya sea porque es parte de una actividad lúdica en sí misma o porque lo que se hace toma la forma de un juego.

La repetición es importante en esta etapa y los niños/as en general lo disfrutan pero será la manera en la que se plantea la repetición lo que asegurará el éxito de la actividad, apelando así a la recursividad, a la significación, al placer por el logro del aprendizaje progresivo y con sentido para el/la niño/niña. Como ejemplo podemos usar la canción “Head and shoulders, knees and toes” para enseñar las partes del cuerpo. Esta canción siempre se acompaña de movimiento señalando las partes del cuerpo a medida que se nombran pero se puede agregar otras variaciones como cantarla más lento o más rápido, o señalando otras partes del cuerpo e identificar el error o también cuando los niños/as ya la hayan aprendido pueden cambiar la letra de la canción y poner otras partes del cuerpo.

Se sugiere también trabajar con diálogos entre pares sobre los distintos temas, los que serán en un primer momento más pautados o a partir de un modelo dado y después más libres en los que los niños/as podrán hacer diferentes versiones propias. También son de gran valor aquellas actividades que presentan alguna incógnita a resolver de manera comunicativa, es decir aquellas actividades en las que los estudiantes deben hacer preguntas para encontrar la solución a un problema o incógnita como por ejemplo “FIND SOMEONE WHO...” que permite ser adaptado a cualquier tema que se esté trabajando.

EJE: En relación con la escritura.

La producción escrita en lengua extranjera debe estar fuertemente unida a la comprensión lectora. La escritura tiene como base la lectura, por lo tanto mientras mayor sea la exposición y contacto con textos escritos en inglés, menor dificultad tendrán los estudiantes en producir textos similares a los que han leído.

En el segundo ciclo se puede continuar trabajando con modelos de textos escritos a partir de los cuales, y haciendo las modificaciones necesarias, los niños/as pueden producir textos propios que les sean significativos. Según avancen en el proceso de aprendizaje podrán ir complejizando sus producciones y producir eventualmente un texto completo de su autoría. En este ciclo se pueden trabajar textos simples como una carta o e-mail a un amigo o familia; descripciones de personas; procesos como por ejemplo recetas de comida utilizando secuenciadores; etc.

Como se mencionó anteriormente, el estímulo visual es importante para el desarrollo de la lectura, la presencia en el aula de carteles, señales, afiches e imágenes referidos a los temas que se están desarrollando resulta de mucha ayuda para los niños/as en esta etapa. Es una opción armar un “English Corner” en algún rincón del aula donde los estudiantes puedan poner sus producciones y el/la docente coloque aquellas frases o palabras que se necesiten para el trabajo áulico como las frases para pedir permiso, preguntar dudas, expresar que no se entendió algo, etc.

EJE: En relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende.

El/la docente de lengua extranjera inglés debe ayudar a los niño/as a visualizar paulatinamente aquellos aspectos que son diferentes entre el castellano y el inglés. Como se mencionó antes la diferencia entre grafía y pronunciación de la lengua extranjera será, también en el segundo ciclo, una de las mayores dificultades. Es importante que el/la docente entienda que aprender a escribir en inglés será un proceso largo que incluso resulta de gran dificultad para los nativos de la lengua inglesa. La recomendación está entonces en acompañar a los niños/as en descubrir las diferencias y a través de la comparación poder corregir sus propios errores. Hay ciertas características del inglés, como el uso de mayúscula para el pronombre personal de 1ra persona singular “I”, o el uso de mayúsculas para los días de la semana que también deberán ser tenidos en cuenta a la hora de la producción escrita aunque esta no supere la complejidad de una lista.

En este segundo ciclo, sobre todo en el último año, donde los chicos están haciendo un análisis también del castellano, es importante notar, comparar las diferencias con los tiempos verbales entre el inglés y el castellano, y tener en cuenta la imposibilidad de que en inglés exista el sujeto tácito.

EJE. En relación con la reflexión intercultural.

La reflexión intercultural en este ciclo de la educación estará dada por la concientización sobre la presencia de otras lenguas en el mundo entre las que se encuentra el inglés. Es importante trabajar con los niños/as en el concepto de lengua/cultura valorando la propia y las otras lenguas como expresiones de la humanidad y sus culturas. Un aspecto de lo cultural está presente en las normas de cortesía que son muy importantes en la lengua-cultura inglesa. Con ayuda del /de la docente los niños/as deben aprender que decir “por favor” (please) y

“gracias” (thank you) son fundamentales para la convivencia armónica y el desarrollo exitoso de la comunicación, generando malestar en los interlocutores nativos de la lengua si estas marcas de cortesía son obviadas.

También en este segundo ciclo se pueden analizar estilos de vida y costumbres propias de cada cultura, respetando las diferencias y valorando la propia.

8.9.6. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Hablar de evaluación es hablar también de proceso y de construcción, de acompañamiento y reacomodación para seguir aprendiendo. La evaluación en el área de lenguas extranjeras en el nivel primario debe estar planteada de manera sistemática y procesual, dando lugar a la reflexión sobre lo que se trabaja y priorizando el desarrollo por sobre los resultados.

Entendemos que los aprendizajes de este nivel deben ser evaluados utilizando diferentes instrumentos de evaluación que estén acordes a la etapa evolutiva y el nivel de alfabetización de los niños/as.

Para el primer ciclo de educación primaria recomendamos utilizar instrumentos de evaluación que prioricen la oralidad por sobre la escritura. Se puede trabajar con preguntas simples, instrucciones orales para realizar diferentes actividades similares a las trabajadas en el aula como si fuera un juego, pedir a los/as estudiantes que pinten o dibujen algo de manera individual o grupal, etc. En estos primeros años de contacto con la lengua extranjera es de vital importancia que los niños/as se sientan seguros/as y entusiasmados/as a aprender por lo que el docente tendrá que optimizar recursos para hacer un seguimiento del avance en el aprendizaje con instrumentos que van más allá de los tradicionales. El trabajo con otros es muy enriquecedor y se pueden pensar en evaluar a los niños/as de esta edad en forma grupal llevando registro de las producciones y de la participación de los estudiantes.

En el segundo ciclo recomendamos seguir trabajando fuertemente la oralidad pero los estudiantes ya están en condiciones de producir textos escritos y orales más complejos. La prueba escrita o la lección oral son algunas de las opciones con las que cuentan los docentes para evaluar los aprendizajes pero no son siempre las más representativas de lo que los niños/as realmente pueden hacer en la lengua extranjera. Otras opciones pueden ser los juegos de roles, un juego con los contenidos trabajados, una competencia de preguntas y respuestas que integre los temas vistos, un proyecto áulico, entrevistas, un video, la escritura de mails o cartas, etc.

A continuación se detallan los **criterios de evaluación** para el área inglés de educación primaria:

- ✓ Comprender textos orales de complejidad creciente de diversas fuentes realizando actividades diversas.
- ✓ Comprender textos escritos de formatos simples interpretando instrucciones para realizar actividades concretas de interpretación textual.
- ✓ Producir textos orales y escritos simples sobre las temáticas abordadas; comenzando por repeticiones (como en el caso de canciones infantiles) o producciones a partir de modelos para luego realizar producciones propias.

- ✓ Participar activamente en la clase de inglés respetando las normas acordadas para una convivencia armónica.
- ✓ Distinguir algunas diferencias entre castellano e inglés para poder realizar autocorrección por ejemplo en el caso de errores ortográficos.
- ✓ Iniciar la reflexión sobre la existencia de múltiples lenguas y culturas y apreciar la riqueza de la diversidad.

9. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA Y/O SUGERIDA

A- CAMPO GENERAL

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (2000) *"Didáctica, Currículum y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas"* Miño y Dávila Editores. Bs As.
- (2007) *"Evaluar para conocer, examinar para excluir"*. Morata. Madrid (3º Ed)
- ALTERMAN, N. (2009) *"Desarrollo curricular centrado en la escuela y el aula"*. Doc. elaborado para la capacitación en Gestión escolar". FOPIE
- ANDONEGUI, M. (2004) *"El desarrollo del pensamiento lógico"*. Caracas: colección procesos educativos. Fe y Alegría.
- BAQUERO, R. (1996) *"Vigotsky y el aprendizaje escolar"*. Aique. Bs As
- BÁRRIGA DÍAZ, A. (1992) *"Didáctica. Aportes para una polémica"*. Colección Cuadernos. Editorial Aique. Bs As.
- (1990). *"Currículum y evaluación escolar"*. Colección Cuadernos. Editorial Aique. Bs As.
- BERSTEIN, B. (1988) *"Clases, códigos y control"*. Madrid. Akal Universitaria
- BERTONI, A. POGGI, M y TEOBALDO, M (1999) *"Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja"*. Kapeluz. Bs As
- BRAVSLASKY, C (1985). *"La discriminación educativa en la Argentina"*. Bs As.
- BRUNER, J. *"Acción, Pensamiento y Lenguaje"*. Madrid, Alianza. 1998
- BUSTELO, E. *"El recreo de la Infancia"* Ed. Siglo XXI. 2007
- CAMELS, D. *"Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional"*. Ed. Homo Sapiens. 2011
- CAMILLONI, A (1998) *"De lo cercano a lo lejano en el tiempo y en el espacio"*. Mimeo. Bs As.
- (1998) *"La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo."* Paidós
- CARLI, S. (1999) (Comp.) *"De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad"*. Santillana: Buenos Aires.
- (Comp.). (2006). *"La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping"*. Paidós, Buenos Aires.

- CARUSO, M. Y DUSSEL, I. (2001) *"De Sarmiento a los Simpsons: Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea"*. Kapelusz. Buenos Aires.
- COLL, C., MARCHESI, A. Y PALACIOS, J. (1990) *"Desarrollo psicológico y educación"* Vol. I Psicología evolutiva. España: Alianza Editorial.
- CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Gobierno de Entre Ríos. Argentina.
- CONNELL, R. (1997) *"Escuelas y justicia social"*. Morata. Barcelona.
- CULLEN, C. (2009) *"Entrañas Éticas de la identidad docente"*. La Crjía. Bs As.
- DE ALBA, A. (2006). *"Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas"*. Miño y Dávila editores. Bs. As.
- EISNER, E. (1998) *"Cognición y Currículum. Una visión nueva"*. Colección agenda educativa. Editorial Amorrortu. Bs As.
- EDWARDS, V. (1995) *"Las formas del conocimiento en el aula"* en La escuela cotidiana. FCE. México.
- EDWARDS, V y MERCER, N (1994) *"El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula"*. Paidós. Barcelona
- ESPELETA, J. y ROKWELL, E. (1999) *"Escuela y clases subalternas"* en Flavia Terigi (Comp), *Itinerarios para aprender un territorio*. Santillana. Bs As
- FASCE, J. (2001) *"Las buenas rutinas"*. El monitor, N° 2.
- FLORES, E. (2015) *"Pautas para la construcción del Diseño Curricular provincial de San Juan"*. Coordinadora del Diseño Curricular. San Juan
- FREIRE, P. *"Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido"*. Siglo XXI. México.
- FRIGERIO, G (2001) *"En la vida que comienza y se obstina"* en Antelo, E (Comp). *La escuela más allá del bien y del mal. Ensayo sobre la transformación de los valores educativos*. AMSAFE. Santa Fé.
- (2004) *"De la gestión al gobierno de lo escolar"*. Revista Novedades Educativas N° 159.
- FRIGERIO, G y DIKER, G (2005) *"Educar: ese acto político"*. Bs As.
- FRIGERIO, G y POGGI, M (1989) *"La supervisión, la institución y los actores"*. MEJ-OEI Bs As.

GALLARDO, A. L. (2015) *"En los marcos del Seminario Contornos Sociales desde una Perspectiva Latinoamericana y de la internalización"*. México.

GIRUX, H (1990). *"Los profesores como intelectuales."* Ediciones Paidós. España.

HARF, R. (2004). *"La articulación interniveles. Un asunto Institucional. ¿Utopía o realidad?"*. Bs As.

----- (2006) *"Conferencia La articulación: Continuidad y coherencia educativa"*.
Ministerio de Educación de provincia de Bs As.

HARF, R, ORIGLIO, F, PITLUK, L, ULLUA, J (2006) *"¿Qué pasa con el juego en la Educación Inicial?"*
Ed. Hola chicos.

HILLERT, F. (2011). *"Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado"*.

LITWIN, E. (1997) *"Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior"*. Paidós

----- (1997) *"La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula"*.
Novedades Educativas. Bs As

----- (2000) *"El campo de la didáctica : la búsqueda de una nueva agenda"*. Paidós.

----- (2008) *"El oficio de enseñar : condiciones y contextos"*. Colección Voces de la Ed. Bs As

----- (2005) *"La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo"*.
Ammoroutu Editores.

LEY N° 23.849 (1990) *"Convención sobre los derechos del Niño"*

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.202. 2006

LEY DE EDUCACIÓN PROVINCIAL N° 1.327-H.19.2015. San Juan

LEY N° 7338 (2002). *"Protección Integral de los derechos de todos los niños y adolescentes"*.
San Juan.

LEY NACIONAL N° 26061 (2005). *"Ley De Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños Y Adolescentes"*.

LEY NACIONAL N° 26.892 (2013) *"Para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas"*

MARTÍN, O (2009) *"¿Sexualidad en la escuela? Los desafíos de la Ley de Educación Sexual Integral"*. Ed. SB. Bs As.

MEIRIEU, P. (2013) *“La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”*. (Conferencia).
Ministerio de Educación de la Nación. Bs.As.

------(2006) *“ Charla abierta: educar en la incertidumbre”* El monitor.
Noviembre. N° 9

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006).Ley de Educación Nacional N°
26206. 2006

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Ley 26150. *“Programa Nacional de
Educación Sexual Integral”*. Bs As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006).*“Aportes para la construcción de la
Modalidad Educación domiciliaria y Hospitalaria”*.2014

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2009) *“Educación Sexual Integral para la
Ed. Primaria. Contenidos y propuestas para el aula”*. Serie Cuadernos EDI. Bs As.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SAN JUAN.(2015) Resolución N° 2803-ME-San Juan.*“Unidad
pedagógica.” Anexo I*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2010) *“Entre directores de escuela
primaria. La generación de condiciones institucionales para la enseñanza”*. Bs As

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2009) *“Entre docentes (Lecturas para
compartir”*. Dirección de Ed. Primaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2009) *“Cuadernillo Juntos Escuela y
Familia”*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2014)*“Guía Federal de Orientaciones para la
intervención en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2007).Colección de materiales pedagógicos, documentación
narrativa de experiencias y viajes pedagógicos.

MEIRIEU, P. (2013) *“La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”*. (Conferencia).
Ministerio de Educación de la Nación. Bs.As.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA.
(2007) *“Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones
Andina y Cono Sur”*. Bs. As. Argentina.

PAVÍA, V. (2005) *“El patio escolar: el juego en libertad controlada”*. Ediciones Novedades
Educativas. Bs. As

PIAGET, J. (1991) *“Seis estudios de Psicología”*. Barcelona: Labor.

PINEAU, P.(2008) *“EL derecho a la educación. Argentina: movimiento de educación popular y promoción social”*. Fe y alegría de Argentina.

)”PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE (2013)” *Nuestra Escuela. Educación de Nivel Primario*”. Ministerio de Educación de la Nación.

PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PERMANENTE.(2015) *“Los desafíos de los niveles educativos”*. Cuadernos de trabajo. Serie política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. 2015.

PITLUK, L. (2006)*“La modalidad de taller en el Nivel Inicial”*. Homo Sapiens Ediciones

POGGI, M (Comp) (1997) *“Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular”*. Kapeluz

PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (2007). *“Diseño Curricular”*.

PROVINCIA DE CÓRDOBA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012-2015). *“Diseño curricular de la Educación primaria”*.

PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. (2011). Consejo General de Educación, Dirección de Educación Primaria Diseño Curricular de Educación Primaria.

PROVINCIA RÍO NEGRO. (2011). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Consejo Provincial de Educación.

PUIGRÓS, A. (2006) *“Sujetos disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo”*. Editorial Galerna.

RESOLUCIÓN CFE N° 119/10 (2010) *“Educación Rural en el Sistema educativo”*.

RESOLUCIÓN CFE N° 119/10 (2010) *“La modalidad intercultural bilingüe en el Sistema Educativo Nacional”*

RESOLUCIÓN CFE N° 188/12.(2012) *”Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”*.

RESOLUCIÓN CFE.N° 174 (2012) *“Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Primario y Modalidades y su regulación.”*

RESOLUCIÓN CFE N° 201/12.*”Programa Nacional de Formación Permanente”*. Bs As.

RESOLUCIÓN CFE N° 202/13 y anexo *“La Educación Domiciliaria y hospitalaria en el Sistema educativo Nacional”*.

RESOLUCIÓN CFE N° 239/14 *“Pautas y Criterios para la elaboración de los acuerdos de convivencia en el Nivel Inicial y Primario” Anexo I*

RESOLUCIÓN CFE N° 239/14 *"Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo"* Anexo II

ROCKWELL, E (1996)(Comp) *"La escuela Cotidiana"*. FCE

----- (2005) *"De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"*, en la Escuela cotidiana.FCE. México.

ROGOFF, B. (1998) *"Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social"*. Paidós.

----- (1997) *"Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, guiada y aprendizaje"*. En Werstch, J y otros. *La mente Socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Colección cultura y conciencia. Madrid

SÁNCHEZ ACOSTA, M.E. Y GONZÁLEZ, M. (2004). *"Psicología general y del desarrollo"*. Buenos Aires: Editorial Deportes.

SANTOS GUERRA, M.A (1990) *"Hacer visible lo cotidiano"*. Madrid

.....(1995) *"La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora"*. Ed. Aljibe. Málaga

----- (1996) *"Evaluación educativa"*. Ed Magisterio. Bs As

----- (2000) *"Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica"* en Boggino, N y Avendaño, F (Comps) . *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Ed Homo Sapiens. Bs. As

SARLÉ, Patricia (Compiladora). *"Enseñar en clave de juego."* Ed. Novedades Educativas.

SARLÉ, P. (2006). *"Enseñar el juego y jugar la enseñanza"*. Paidós. Buenos Aires.

SCHELEMENSON, S. *"El aprendizaje un encuentro de sentidos"*. Colección triángulos pedagógicos. Editorial Kapeluz.

SOTO, C y VIOLANTE, R. *"Pedagogía de la Crianza. Un Campo Teórico en Construcción."* Editorial Paidós. 2008. Bs. As.

SECRETARIA DE ESTADO AMBIENTE Y DESARROLLO SUSTENTABLE (2014). *"Manual de Educación Ambiental de la Provincia de San Juan"*. San Juan.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). *"Serie Cuadernos para el aula"*. Ed. Primaria

SARLÉ, P.; RODRÍGUEZ SAENZ, I. Y RODRÍGUEZ, E. (2010) *"Juego con objetos y juego de construcción. Casas, juegos y nidos"*. 1° Edic. Buenos Aires: OEI para la educación la Ciencia y la Cultura.

- SKLIAR, C. (2012) *Conferencia "Ética de la mirada"*. San Juan.2012
- TEDESCO, JC (2006) *"¿Son posibles las políticas de subjetividad? Conferencia inaugural del Seminario Internacional Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera"*. IIPE.UNESCO. Bs As
- TERIGI, F. (2009) *"Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa"*. OEI- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2009.
- (1999) *"Curriculum, itinerarios para aprender un territorio"*. Santillana. Bs As
- (Comp) (2006) *"Diez miradas sobre la escuela primaria"*. Siglo XXI. Bs As
- (2008) *"Lo mismo no es lo común"* en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps) *Educación y posiciones acerca de lo común*. Del Estante. Bs As.
- (2010) *Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular*. INFOD. Ministerio de educación: Buenos Aires.
- (2012) *"Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico"*. - 1a ed. - Buenos Aires. Santillana.
- (2010). *"Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares"*. Jornada de apertura del ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.
- TORRES, R. BERTONI, A. CELMAN, S. *"La Evaluación"*. Novedades educativas. Bs As.
- TORRES, M. (2012) *"La enseñanza como especificidad de la institución escolar"*. Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO. *"Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva"*. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur". Buenos Aires. 2007.
- VIGOTSKY, L. (1979). *"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores"*. Barcelona. Grijalbo.
- (1995). *"Pensamiento y Lenguaje"*. Trad. María Margarita Rotger. Buenos Aires. Fausto

WEBGRAFÍA

- Araya, V.; Alfaro, M. & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, Mayo-Agosto, 76-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>.
- Bejerano González, F. (2009) Características generales del niño y la niña de 0 a 6 años. *Cuadernos de educación y desarrollo. Revista académica*, Vol 1, N° 5, Julio 2009. Universidad de Málaga. Málaga: eumed.net. Recuperado de www.eumed.net.

Burbules, N. (2010). Entrevista sobre Modelo 1:1. Recuperado de <http://youtu.be/VYfYmX5k6Gc>

Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza.

DÍAZ BÁRRIGA, F. (2006). *“La enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida”*. México. Editorial Mac Graw Hill. PDF disponible en [www.benu.edu.mx/wp-content/Encounters/Encuentros/Rencontres on educations, 13, 3-14](http://www.benu.edu.mx/wp-content/Encounters/Encuentros/Rencontres_on_educations_13_3-14.pdf).

Documentos de la UNESCO: www.unesco.org

Feldman, D. “Escuela de Maestros”. Canal Encuentro. Capítulo la enseñanza.

Jaramillo, L. (2007) Concepción de infancia. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8, 108-123. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial: Buenos Aires.

“Manual de adiestramiento para docentes de nivel primario sobre Prevención Sísmica <http://www.inpres.gov.ar/manual%20de%20adiestramiento%20docentes%20primario.pdf>

Manual Educación ambiental.

Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/marco_ed_ambiental.pdf

Ministerio De Educación de la provincia de Córdoba. Diseño Curricular. 2011 [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teacher/perrenould/phpmain 2000/2000 26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teacher/perrenould/phpmain2000/200026.html)

Ponce de León, A. Juego. Características del juego en niños de 7-8 años y 11-12 años. *Psicogeometría*. Artículo #A9. México. Recuperado de <http://www.psicogeometria.com/juego.html>

Violante, Rosa. Los principios pedagógicos para desarrollar el Período de Iniciación en las salas de la Escuela Infantil. [http://www.educared.org.global/dilemas.2009](http://www.educared.org/global/dilemas.2009)

Zaccagnini, M. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamérica de educación*. RIE-OEI. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>.

B- BIBLIOGRAFÍA DEL CAMPO ESPECÍFICO

9.5 EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

- ANIOVICH, R. (Comp.) (2010). *“La evaluación significativa”*. Buenos Aires: Paidós.
- BERTALANFFY, V. L. (1986) *“Teoría general de los sistemas”*. (Trad Almeda). México: Fondo de cultura económica.
- BRUNER, J. (1972). *“Desarrollo cognitivo y educación.”* México: Morata.
- BUCH T. (1997). *“El Tecnoscopio”*. Buenos Aires: Aique.
- CWI, M. (2010). *“Los NAP: su abordaje en el marco de la capacitación docente”*. Ciclo Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Educación Tecnológica. Clase virtual Nº 6 - Equipo del Área de Tecnología. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1983) *“Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica”*. Barcelona. Paidós.
- GAY, A & FERRERAS, M.A. (2003). *“La Educación Tecnológica. Aportes para su implementación”*. Buenos Aires: INET. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Martín Barbero, J. (1999). *“Globalización comunicacional, descentramiento cultural en La dinámica global/local”*. Buenos Aires. Ciccus - La Crujía.
- MAS, A., (2015). *“Dibujar y pensar: el dibujo como mediador entre lenguajes. La alfabetización gráfica-expresiva en el proceso de desarrollo del pensamiento y de la comunicación”* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2002) *“Fortalecimiento Profesional de capacitadores en Tecnología” (For de Cap)*. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Subsecretaría de Educación Básica. Buenos Aires.,
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007) *“Núcleos de aprendizaje prioritarios 1º Ciclo EGB / Primario. Tecnología”*. Buenos Aires: Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Área de producción pedagógica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2009) *Núcleos de aprendizaje prioritarios 2º Ciclo EGB / Primario. Tecnología*. Buenos Aires: Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Área de producción pedagógica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2009). *“Familias, escuelas, comunidad: vínculos educativos”*. Gobierno de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa ATEC. Argentina.
- MITCHAM, C. & MACKEY, R. (2004). *“Filosofía y tecnología”*. Madrid. Encuentro

- MOLES, A. & JANISZEWSKY, L. (1992). *"Grafismo funcional"*. Barcelona. CEAC.
- ORTA KLEIN, S. (2010). *"En relación con los procesos tecnológicos y su didáctica"*. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Educación Tecnológica. Módulo 3, Clase virtual N° 7 -Equipo del Área de Tecnología del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- ORTA KLEIN, S., TOSCANO, E.D. & CWI, M.E. (2012) *"Propuestas para la enseñanza en el área de educación tecnológica: el mundo de los objetos técnicos"* Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- PERKINS, D. & BLYTHE, T. (2005). *"Ante todo, la comprensión. Magisterio Educación y Pedagogía"*. Bogotá.
- PERRENOUD, P. (2008). *"Diez nuevas competencias para enseñar. Tiempo de Educar"*, (9) 17, pp. 153-159. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- PETROSINO, J. (1999). *"Las tecnologías de la información y las comunicaciones"*. Buenos Aires: Mimeo.
- POGRÉ, P. (2001). *"¿Qué significa enseñar para la comprensión? (Cap. 3). Enseñanza para la comprensión Un marco para innovar en la intervención didáctica. Cómo planifican las escuelas que innovan. Escuelas del futuro I"*. Aguerro, I. y colaboradoras. Argentina. Papers.
- QUIROGA, B. (2001). *"Léxico de Diseño, los conceptos más polémicos con enfoque psicológico y semiológico"* (2da ed.). Mendoza. EDIUNC.
- RICHAR, D. (2013). *Clase 1: La Educación Tecnológica y las TIC. Propuesta educativa con TIC: Educación Tecnológica y TIC I*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (2010). *"Las actividades humanas mediadas por técnicas: continuidades y cambios"*. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Educación Tecnológica. Equipo del Área de Tecnología del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- SERAFINI, G. & CWI, M. (1999) *Procesos Productivos, un eje temático para organizar contenidos en el área de tecnología*. Buenos Aires: PROCIENCIA.
- SIMON, H. (1973). *Las ciencias de lo artificial*. Barcelona: ATE
- TISHMAN, S., PERKINS, D. & JAY, E. (1998). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*, (Cap. 8). Buenos Aires: Aique.

VYGOTSKY, L. S. (1995). *"Pensamiento y Lenguaje"*. Trad. María Margarita Rotger. Buenos Aires. Fausto

VALIÑO, G. (2006, junio) *"El juego en la infancia y en el nivel inicial. Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial"*. 1º Encuentro Regional de Educación Inicial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

WEBGRAFÍA

Diseño Curricular para La Educación Primaria. Primer Ciclo. Chubut (2014). Gobierno de Chubut. PDF disponible en www.chubut.edu.ar

Bunge, M., (2010). *Ramas de la tecnología*. Disponible en:
<http://www.alegsa.com.ar/Diccionario/C/15952.php>).

Gallardo, M. (2010). *Prospectiva y futuro*. Disponible en <http://cita.es/prospectiva/>

Giuliano, G. (2008). Tecnología, desarrollo y democracia: hacia otra artificialidad posible. *scientiæ zudia*, São Paulo, (6) 3, p. 371-377. Disponible en
<http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n3/v6n3a06.pdf>

Hervás Anguita, E. (2008). El Juego en la Educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*. PDF disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_6/ESTHER_HERVAS_1.pdf

IIPE-Unesco (2000). *Resolución de problemas*. PDF disponible en
<http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo07.pdf>

Leliwa, S. (2008). *Sujetos, subjetividad y tecnología*. PDF disponible en
http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Leliwa_Susana_CEDOC_.pdf

Liniesky, C. (2014). La Educación Tecnológica y las TIC. Disponible en
<http://laeducaciontecnologica.blogspot.com.ar/>

Marpegán, C.M. (2010). *La enseñanza basada en la resolución de problemas a través del diseño*. Subsecretaría de Promoción de igualdad y Calidad Educativa- Área de Gestión Curricular .

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba .PDF disponible en
<http://igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Secundario/Clase2capavirtualsec/Educ.Tecnol%C3%B3gica.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de aprendizaje prioritarios Nivel Inicial*. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007a). Tecnología. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario. Núcleos de Aprendizajes Priorizados. Serie Cuadernos para el Aula. PDF disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/nap/tecno_2_final.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007b). Tecnología. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario. Núcleos de Aprendizajes Priorizados. Serie Cuadernos para el Aula. PDF disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/nap/tecno_2_final.pdf

Ministerio de Educación (2010) *Las herramientas*. Educar. El portal educativo del Estado argentino, Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/eid/tecnologia/para-trabajar-clase/las-herramientas.php>

Ministerio de Educación de Tierra del Fuego (2015). Dirección Provincial de Diseño, Gestión y Evaluación Curricular. Disponible en <http://gestioncurricular.prometeotdf.org/dcprimaria/tecnologia/>

Orta Kein, S. [Orta Klein]. (2014, septiembre). Apuntes 01 Silvina Orta Klein - La educación tecnológica [Archivo de video]. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=dc_M6dYHdgl

Quintanilla, M.A. (1998) Técnica y Cultura. *Teorema* (17)3 pp 49-69. PDF disponible en <http://www.oei.es/salactsi/teorema03.htm>

Real Academia Española (2015). *Diccionario en línea*. Disponible en <http://www.rae.es/>

Rodríguez de Fraga, A. (2008). De la acción técnica al conocimiento técnico: aportes para una didáctica de las áreas tecnológicas. *Jornada Enseñanza de la Tecnología*. Instituto Tecnológico de Buenos Aires. PDF disponible en http://www2.itba.edu.ar/archivos/secciones/Abel_Rodriguez_de_Fraga.pdf

Roldán, P. (2014). *Tecnologías como objetos culturales, estéticos y productores de nuevas subjetividades*. Disponible en <http://www.educaton.org.ar/actividades/tic-y-nuevas-subjetividades>

Toro Arévalo, S. (2010). Neurociencias y Aprendizaje... texto en construcción. *Estudios Pedagógicos*, (36) 2, pp. 313-331, Universidad Austral. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200018&lng=es&nrm=iso&tlng=es

9.6 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

- DALLERA, O. (1989). *"Temas de Filosofía"* Ed. Don Bosco, Argentina.
- CASULLO, A., FUNES, E., Y OTROS (2007). *"Formación Ética y Ciudadana"*. Santillana Polimodal, Argentina.
- HABERMAS, H. *"Teorías de la acción comunicativa"* en DI SANZA, S., FERNÁNDEZ, J. y LA PORTA, P. (1999) Filosofía. Editorial Santillana, Argentina.
- DI SANZA, S., FERNÁNDEZ, J. y LA PORTA, P. (1999) *"Filosofía"*. Editorial Santillana, Argentina.
- ARAYA, D. (2003) *"Didáctica de la Filosofía"*. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- GUTIERREZ, F. (2005). *"Educación como praxis política"*. Editorial siglo veintiuno. Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996). *"Los CBC en la escuela. Primer Ciclo"*. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. República Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1996). *"Los CBC en la escuela. Segundo Ciclo"*. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. República Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PRESIDENCIA DE LA NACIÓN CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). *"Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria "* NAP. República Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PRESIDENCIA DE LA NACIÓN CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). *"Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2° Ciclo Educación Primaria"* NAP. República Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE SAN JUAN (1999). *"Diseño Curricular Provincial. EGB 1"*. San Juan, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN GOBIERNO DE SAN JUAN (1999). *"Diseño Curricular Provincial. EGB 2"*. San Juan, Argentina.
- BRUNERO, M. (1999). *"No todo me da igual. Conversaciones con Cristian"*. Aique. Bs. As., Argentina.
- BRUNET, G. (1996). *"Hablemos de Ética"*. Homo Sapies. Bs. As., Argentina.
- CALVO MARTINEZ Y NAVARRO CORDÓN (1996). *"Filosofía."* Anaya Bachillerato Logse. Madrid.
- CORTINA, A. (1998). *"Ética"*. Akal editorial. Bs. As., Argentina.
- DALLERA, O., FERNANDEZ, E., y otros (1997). *"La Formación Ética y Ciudadana"*. Editorial Novedades Educativas. Bs. As., Argentina.

FRASSINETI, M. Y FERNANDEZ, E. (1993). *"Antología Filosofía Viva"*. AZ ed. Bs. As., Argentina.

FRASSINETI, M. Y SALATINO, G. (1994). *"Filosofía esa búsqueda reflexiva"*. AZ ed. Bs. As., Argentina.

GAMBOA, S. (2003). *"Descubrir Valores Jugando"*. Ed. Bonum. Bs. As., Argentina.

GENTILI, P. (2000). *"Códigos para la ciudadanía"*. Santillana. Bs. As., Argentina.

OBIOLS, G. (1993). *"Curso de Lógica y Filosofía"*. Editorial Kapelusz. Bs. As., Argentina.

OBIOLS, G. (1995). *"Nuevo Curso de Lógica y Filosofía"*. Editorial Kapelusz. Bs. As., Argentina.

PAREDES DE MEAÑO, Z. (1999). *"Los contenidos transversales: Formación Ética y Ciudadana"*. El Ateneo editorial. Bs. As., Argentina.

RACHELS, E. (2008). *"Introducción a la Filosofía"*. El ateneo ed. Bs. As., Argentina.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1999). *"Ética"*. Ed. Crítica. Barcelona, España.

SCHUJMAN, G., HERSZKOWICH, E. Y FINOCCIO, S. (1999). *"Filosofía y Formación Ética y Ciudadana"*. Aique. Bs. As., Argentina.

SCHUJMAN, G. (coordinador) (2007) *"Filosofía. Claves para la formación docente"*. Ed. Biblos. Bs. As., Argentina.

SCHUJMAN, G., CLÉRICO, L. y CARNOVALE, V. (2008). *"Derechos Humanos y Ciudadanía"*. Editorial Aique. Bs. As., Argentina.

VIDIELLA, A. (1999). *"Filosofía y Formación ética y Ciudadana"*. Ed. Logse. Bs. As., Argentina.

CAMPANA, P., BUGALLO, A. Y OTROS (2012). *"Filosofía Formación Ética y Ciudadana 1"* Ed. Puerto de Palos, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Bs. As.

RICCARDINI, S., MORICHETTI, M. Y OTROS (2000). *"Ciencias Sociales EGB 7"*. Editorial Santillana. Bs. As., Argentina.

RICCARDINI, S., MORICHETTI, M. y otros (2000). *"Ciencias Sociales EGB 8"*. Editorial Santillana. Bs. As., Argentina.

RICCARDINI, S., MORICHETTI, M. y otros (2000). *"Ciencias Sociales EGB 9"*. Editorial Santillana. Bs. As., Argentina.

FRAGA, N. y RIBAS, A. (2011). *"Instrucción Cívica"*. Nueva Edición. A-Z editora. Bs. As., Argentina.

DE LUCA, P., FARIÑA, M. y otros (2010). *"Política y Ciudadanía. Saber es clave"*. Editorial Santillana. Bs. As., Argentina.

ALONSO, M., BACHMANN, L. y CORREALE, M. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998). *“Los derechos de las personas. Formación ética y ciudadana”*. Editorial troquel. Argentina.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2008). *“Educar a la ciudadanía. Un proyecto político”*. Miño y Dávila editores. Colección Educación crítica y debate. Bs. As., Argentina.

SANTIAGO, G. (2012). *“El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños”*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As., Argentina.

SHALOM, H. (2008). *“El derecho de elegir. Conversaciones con los jóvenes”*. Colección ciencia joven. Editorial Eudeba. Argentina.

SAVATER, F. (2007). *“Ética para Amador”*. Ediciones Ariel S. A. Argentina.

SAVATER, F. (2012). *“Política para Amador”*. Ediciones Ariel S. A. Argentina.

SAVATER, F. (2012). *“Ética de urgencia”*. Ediciones Ariel S. A. Argentina.

HENCHE ZABALA, I. (2008). *“Educar en valores a través de los cuentos”*. Editorial Bonum. Argentina.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, Ley 26150, artículo 3º.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, Ley 26150, artículo 1º.

PERALTA, J. (2005). *“Los múltiples escenarios de la sexualidad humana. Salud, sexualidad y VIH/SIDA. Actualización para el debate con los docentes”*. Ministerio de Educación y Ministerio de Salud GCBA-UNICEF.

WEBGRAFÍA

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo. (2004). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. PDF disponible en www.buenosaires.gov.ar

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo. (2004). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. PDF disponible en www.buenosaires.gov.ar

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. (2007). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. PDF disponible en www.servicios2.abc.gov.ar

Diseño Curricular para La Educación Primaria. Segundo Ciclo. (2008). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. PDF disponible en www.servicios2.abc.gov.ar

Diseño Curricular para La Educación Primaria Entre Ríos. (2011). Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. PDF disponible en www.entrerios.gov.ar

Diseño Curricular para La Educación Primaria Río Negro. (2011). Gobierno de Río Negro. PDF disponible en www.educaciónrionegro.gov.ar

Diseño Curricular para La Educación Primaria. Chubut. (2011). Gobierno de Chubut. PDF disponible en www.chubut.edu.ar

Diseño Curricular para La Educación Primaria. Salta. (2011). Gobierno de Salta. PDF disponible en www.salta.edu.ar

9.7 EDUCACIÓN FÍSICA

AISENSTEIN, A. 2000. *"Repensando la Educación Física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz"* Buenos Aires. Novedades Educativas

CASTAÑER, M Y CAMERINO, O. (2009). *"Hacia un enfoque global y sistémico de la motricidad"*. En Grasso, A. (Coord)

CASTAÑER, M. Y CAMERINO, O. (2009). *"La Educación Física cambia"*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

DÍAZ LUCEA, J. (1999). *"La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas"*. Barcelona, INDE.

DÍAZ LUCEA, J. (2005). *"La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física"*. Barcelona, INDE.

FELDMAN, DANIEL. (2010) *"Didáctica general"*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

GÓMEZ, J. (2002). *"La Educación Física en el patio. Una nueva mirada"*. Buenos Aires, Stadium.

GÓMEZ, J. (2004). *"La Educación Física en el Nivel Primario"*. Buenos Aires, Stadium.

GÓMEZ, R. (2007) *"La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B."* Buenos Aires, Stadium.

GÓMEZ, R. (2003). *"El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven"* Buenos Aires, Stadium.

GRASSO, A. (COMP.) (2009). *"La Educación Física cambia"* Buenos Aires – Novedades Educativas.

PITLUK, L. (2006) *"La planificación didáctica en el Jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo"* Homo Sapiens. Rosario.

ROZENGARDT, R. (2006) *"Acerca de los contenidos de la Educación Física escolar"*. Buenos Aires –en revista digital, 11 (100)

DISEÑO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN PRIMARIA. Provincia de Buenos Aires. 2008.

DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Provincia de Entre Ríos. 2011.

DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Provincia de Córdoba. 2012 – 2015

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. CFE. “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios NAP – Educación Física”. Primer y segundo ciclo de Educación Primaria. 2008.

9.8 EDUCACIÓN ARTÍSTICA

9.8.1. MÚSICA

ABADI, S.; KOTIN, C.; ZIELONKA, L. (1992). “*¡Música Maestro!*”. Bs. As. Humanitas.

AGUILAR, M. del C. (2000). “*El taller coral*”. Bs. As. Edición de la Autora.

AGUILAR, M. del C. (2004). “*Folklore para armar*”. Bs. As. Ediciones Culturales Argentinas. Reeditado en 2007

AGUILAR, M. del C. (2014). “*Método para leer y escribir música a partir de la percepción*”. Bs. As. Edición de Autor. 15º ed.

AGUILAR, M. del C. (2009). “*Aprender a escuchar*”. Bs. As. Edición de la autora.

AKOSCHKY, J. (1991). “*Cotidifonos*”. Bs. As. Ricordi. Incluye CD.

AKOSCHKY, J.; ALSINA, P.; DÍAZ, M.; GIRADLES, A. (2009). “*La música en la escuela infantil (0-6)*”. España. Graó. 2º Reimpresión

AKOSCHKY, J. y otros (1998). “*Educación artística. Aportes para la Capacitación Nº 4*” en *Novedades Educativas*. Bs. As. Novedades Educativas. Nº 93.

AKOSCHKY, J.; ALSINA, P.; DÍAZ, M. Y OTROS (2009). “*La música en la escuela: la audición*”. Barcelona. Graó. 2º Reimpresión.

AKOSCHKY, J.; SPRAVKIN, M. Y OTROS (2006). “*Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*”. Bs. As. Paidós. 4º Reimpresión.

AKOSCHKY, J.; VIDELA, M. (1967). “*Iniciación a la flauta dulce*”. Volumen I y II. Bs. As. Ricordi Americana.

ARETZ, I. (1970). “*El folklore musical argentino*”. Bs. As. Ricordi Americana.

ARETZ, I. (2003). “*Música prehispánica de las Altas Culturas Andinas*”. Bs. As. Lumen.

ARETZ, I. (2004). “*América Latina en su música*”. Bs. As. Siglo XXI Editores - UNESCO. 9º Edición.

ARONOFF, F. W. (1974). “*La música y el niño pequeño*”. Bs. As. Ricordi.

ARÓSTEGUI, J. L. y otros (2007). “*La Creatividad en la Clase de Música*”. España. Graó.

ANDER EGG, E. (1993). *“La planificación educativa Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores”*. Bs. As. Editorial Magisterio del Río de La Plata. 1° ed.

ANDER EGG, E. (1999). *“Interdisciplinariedad en Educación”*. Bs. As. Ediciones Magisterio del Río de la Plata.

ANDER EGG, E.; AGUILA, M. J. (1998). *“Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales”*. Bs. As. Lumen-Humanitas. 14° ed.

ARMSTRONG, T. (1999). *“Las inteligencias múltiples en el aula”*. Bs. A. Manantial.

BACOT, M. y otros (2005). *“El uso adecuado de la voz”*. Bs. As. AKADIA.

BACOT, M. C.; FACAL, M. L.; VILLAZUELA, G. (2005). *“El uso adecuado de la voz”*. Bs. As. Akadia Editorial.

BENSAYA, P. (1988). *“Instrumentos de papel”*. Bs. As. Ricordi.

BOVONE, E.; TAVERNA, B. (1991). *“Juegos y canciones”*. Bs. As. Corcel.

BOZZINI, F; ROSENFELD, M.; VELÁZQUEZ, M. I. (2000). *“El juego y la música”*. Bs. As. México. Ediciones Novedades Educativas.

DE CASTRO, R. O. (2005). *“Los materiales del lenguaje musical”*. Bs. As. Ediciones del Aula Taller. Contiene CD-ROM

DE CASTRO, R. O. (2010). *“Las formas musicales a lo largo de la historia”*. Bs. As. Ediciones del Aula Taller. Contiene CD-ROM

DELALANDE, F. (1995). *“La Música es un Juego de Niños”*. Bs. As. Ricordi.

DENNIS, B. (1975). *“Proyectos Sonoros”*. Bs. As. Ricordi.

DISEÑO CURRICULAR (2012). Ministerio de Educación de San Juan. Supervisión de Educación Musical. Versión sin publicar.

DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN MUSICAL DE NI, EGB 1 y 2 de San Juan (2005). Ministerio de Educación. Supervisión de Educación Musical. Versión sin publicar.

ESCALADA, O. (2009). *“Un coro en cada aula”*. Bs. As. Ediciones GCC. - Publicaciones Musicales.

FERNANDEZ CALVO, D.; FREGA, A. L. (2000). *“Sonido, música y ecoacústica”*. Bs. As. Marymar.

FERRERO, M. I.; FURNÓ, S. (1994). *“Los guarda sonidos”*. Bs. As. Ricordi.

FERRERO, M. I.; FURNO, S. (2010). *“Musijugando”*. Cuadernos de Actividades de Educación Musical, Nos. 1, 2 y 3, e.m.e. y Equipo Didáctico (Guía Metodológica y CD con ilustraciones musicales) correspondientes a los cuadernos citados. Bs As. e.m.e.

FERRERO, M.I.; FURNO, S.; LLABRA, A.; QUADRANTI, A. (1979). *“Planeamiento de la enseñanza musical. Guía para el maestro”*. Bs. As. Ricordi.

FERRERO, M.I.; FURNO, S.; LLABRA, A.; QUADRANTI, A. (1980). "*Planeamiento de la enseñanza musical. Unidades de Enseñanza-Aprendizaje y Materiales Didácticos*". Bs. As. Ricordi.

FREGA, A. L. (2008). "*Música para maestros*". España. Graó. 7° Reimpresión.

FREGA, A. L. (1989). "*Educación musical y computación*". Bs. As. Marymar.

FREGA, A. L. (2005). "*Didáctica de la música*". Bs. As. Bonum.

FREGA, A. L. (2007). "*Interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general*". Bs. As. Bonum.

FREGA, A. L. (2000). "*La formación artística, una encrucijada pedagógica*" en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Abril. Bs. As.

FREGA, A. L. (2006). "*Pedagogía del Arte*". Bs. As. Bonum.

FREGA, A. L. (2007). "*La interdisciplinariedad. Enfoques didácticos para la educación general*". Bs. As. Bonum.

FREGA, A. L.; GONZÁLEZ, G. (Comp.) (2011). "*Evaluación de aprendizajes musicales*". Bs. As. Bonum.

FREGA, A. L.; GONZÁLEZ, G. (Comp.) (2011). "*Evaluación de aprendizajes musicales*". Bs. As. Bonum.

FREGA, A. L.; LURASCHI, G. M. (2011). "*Los instrumentos musicales autóctonos de América Latina: Enfoques didácticos para la educación general. Para docentes del sistema general de educación de toda América Latina*". Bs. As. SB Ediciones.

FREGA, A. L.; SABANES, I. (Comp.) (2008). "*Música en el aula. Unidades didácticas en acción*". Bs. As. Bonum.

GADOTTI, M. (1998). "*Historia de las ideas pedagógicas*". México. Siglo XXI.

GAINZA, V. H. de (1977). "*Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*". Bs. As. Ricordi Americana.

GAINZA, V. H. de (1983). "*La improvisación musical*". Bs. As. Ricordi Americana.

GAINZA, V. H. de; García, S. (1997). "*Construyendo con sonidos*". Bs. As. Tiempos Editoriales. Incluye CD.

GAINZA, V. H. de (1992). "*Nuevas perspectivas de la Educación Musical*". Bs. As. Guadalupe.

GAINZA, V. H. de (2002). "*Pedagogía musical*". Bs. As. Lumen.

GAINZA, V. H. de (2003). "Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas" en *Novedades Educativas. Reflexión y debate. Sensibilización estética y arte*. Año 15 Nº 156. Diciembre. Bs. As.

- GAINZA, V. H. de (2007). *“La iniciación musical del niño”*. Bs. As. Melos Ediciones Musicales.
- GARDNER, H. (1987). *“Arte, mente y cerebro”*. Bs. As. Paidós.
- GARDNER, H. (1994). *“Educación artística y desarrollo humano”*. Barcelona. Paidós. 1º Edición.
- GARDNER, H. (1994). *“Estructuras de la mente”*. México. Fondo de Cultura Económica. 2º Edición.
- GALLO, J. A.; GRAETZER, G.; NARDI, H.; RUSSO, A. (1979). *“El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales”*. Bs. As. Ricordi.
- GOLEMAN, D. (2000). *“La inteligencia emocional”*. Bs. As. Vergara.
- GOMEZ, A. T.; NEVES, A. (1993). *“Tecnología aplicada a la Música”*. Bs. As. Métodos.
- GORINI, V. T. (1984). *“El coro de niños”*. Bs. As. Guadalupe.
- GLUSBERG, J. (1993). *“Moderno postmoderno”*. Bs. As. Emecé Editores.
- GRUMBERG, A. (2001). *“Música en zapatillas”*. Bs. As. Longseler. Incluye CD GOÑI
- GRANDMONTAGNE, A. (1995). *“Psicodidáctica y aprendizajes escolares”*. Bilbao. Universidad del País Vasco.
- GUTIÉRREZ CORDERO, R. (2002). *“La interdisciplinariedad de la música en las enseñanzas artísticas”* en *II Jornadas de Investigación en Educación Musical*. Rodríguez Blanco, África (Coord.). Ceuta.
- HARGREAVES, D. J. (1998). *“Música y desarrollo psicológico”*. Barcelona. Graó.
- HARGREAVES, D. J. (2002). *“Infancia y educación artística”*. Madrid. Morata. 3º Ed. Reimp.
- JORGENSEN, E. R. (2003). *“Transforming Music Education”*. University Of Illinois Press, (Traducción Autorizada al español provista por la Maestría en Didáctica de la Música. Bs. As. Universidad CAECE).
- KIEFFER, M.; PEREA, S.; SCIORRA, G. (2001). *“Aprendiendo a Volar”*. Bs. As. SKP Editores. Incluye CD.
- KOHEN, M. (2009). *“Ideas para hacer música con pocas notas”*. Santa Fe. Edición del autor. Incluye CD
- LELLI, A.; VACA NARVAJA, C.; SEGUÍ, A. (2012). *“La Ronda Redonda - Juegos y canciones Latinoamericanas”*. Bs. As. Editorial Comunicarte. Incluye CD.
- LURÁ, A.; USANDIVARAS, M. T. (2010). *“¿De quién es la música?”*. Bs. As. Colihue
- MAIRET, S.; MALVICINI, K. (2012). *“Didáctica de la Música del nivel inicial”*. Bs. As. Bonum.
- MALBRÁN, S. (1991). *“El aprendizaje musical de los niños”*. Bs. As. Actilibro.
- MALBRÁN, S. *“Ese es otro cantar. 1º y 2º parte”* en *Revista Notas... al margen del pentagrama*.

Año: 2 Nº: 5. Fundación las 3 S.

- MALBRÁN, S.; FURNÓ, S. (1991). *"Musiteca opus 1"*. Bs. As. Actilibro – Mumen (Multimedios para la Educación Musical).
- MALBRÁN, S.; MARDONES, M.; SEGALERBA, G. (1992). *"Señales. Estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje auditivo en grupos numerosos"*. Bs. As. Ricordi.
- MALBRÁN, S.; MARTINEZ, I.; SEGALERBA, G. (1994). *"Audio libro 1"*. Bs. As. Las Musas Ediciones Musicales. Incluye CD.
- MAURIN, S. (2013). *"La educación emocional y social en la escuela"*. Bs. As. Bonum.
- MICHELS, U. (1993). *"Atlas de Música"*. Madrid. Alianza. 6ª Reimpresión
- MONDANI, A. (2001). *"Las artes en la reforma educativa argentina: informe parcial de una investigación en curso"*. Trabajo presentado en el IV Seminario Argentino de Investigación en Educación Musical. Mar del Plata.
- MORIN, E. (2001). *"Los siete saberes básicos para la educación del futuro"*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión.
- NEIRA, L. (1998). *"La voz hablada y cantada"*. Bs. As. Puma.
- PARUSSEL, R. (1999). *"Querido maestro, querido alumno. La educación funcional del cantante - El Método Rabine"*. Bs. As. Ediciones GCC.
- PAYNTER, J. (1972). *"Oír, aquí y ahora"*. Bs. As. Ricordi Americana.
- PEREZ ESQUIVEL, E. (1994). *"Instrumentos musicales alternativos con pasta de aserrín"*. Bs. As. Colihue.
- PÉREZ GUARNIERI, A. (2007). *"África en el aula"*. Bs. As. Universidad de la Plata.
- PERGAMO, A. M. L. de; GOYENA, H.; BRUSA, A. M. J. de y otros. (2000). *"Música tradicional argentina. Aborígen – Criolla"*. Bs. As. Magisterio de Río de la Plata.
- PERRIS, S. S. de (1996). *"Música y expresión corporal en la nueva escuela"*. Bs. As. Sanchez teruelo.
- PESCETTI, L. M. (1992). *"Taller de Animación y juegos musicales"*. Bs. As. Guadalupe.
- PUJOL I SUBIRÁ, M. A. (1997). *"La evaluación del área de música"*. Barcelona: EUMO – OCTAEDRO.
- RASPO, E. (Coord.) (2000). *"Canciones, juegos, actividades con corcheas: organización de grupos, bandas y coros"*. Bs As. Novedades Educativas.
- RISSETO, A. R.; VELÁZQUEZ, M. I. (1999). *"La música es para todos. Aventuras para chicos"*. Bs. As. Ricordi. Incluye cassette.

- RISSETO, A. R.; VELÁZQUEZ, M. I. (2000). *"La música es para todos. Aventuras para jóvenes"*. Bs. As. Ricordi. Incluye cassette.
- RIVERO, C. (2004). *"Bombo legüero y percusión folklórica argentina"*. Bs. As. Melos.
- SAITTA, C. (1978) *"Creación e Iniciación Musical"*. Bs. As. Ricordi.
- SAITTA, C. (1990). *"El luthier en el aula"*. Bs. As. Ricordi Americana.
- SAITTA, C. (1997). *"Trampolines musicales"*. Bs. As. Novedades Educativas.
- SCHAFER, M. (1983). *"Cuando las palabras cantan"*. Bs. As. Ricordi.
- SCHAFER, M. (1983). *"El compositor en el aula"*. Bs. As. Ricordi.
- SCHAFER, M. (1985). *"Limpieza de oídos"*. Bs. As. Ricordi.
- SCHAFER, M. (1998). *"El nuevo paisaje sonoro"*. Bs. As. Ricordi.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2007). *"La evaluación como aprendizaje"*. Bs. As. Bonum Narcea.
- SCHUSTER, F. (2007) *"¿Qué queremos y qué queremos ser?"* Conferencia realizada durante las actividades previas al SCIEF – junio de 2007 publicada en *Revista la U*. Año IV Nº 29. Pp.17-20
- SCHUSTER, F. (2007). *"¿Qué queremos y qué queremos ser? Conferencia realizada durante las actividades previas al SCIEF – junio de 2007 publicada en Revista la U*. Año IV Nº 29. pp. 17-20
- SELF, G. (1987). *"Nuevos sonidos en la clase"*. Bs. As. Ricordi.
- SIMONOVICH, A. (2001). *"La música al alcance de todos"*. Bs. As. Su impres.
- SIMONOVICH, A. (2009). *"Apertura, identidad y musicalización. Bases para una educación musical latinoamericana"*. Bs. As. FLADEM.
- SWANWICK, K. (Comp.) (1991). *"Música, pensamiento y Educación"*. Madrid. Morata - Ministerio de Educación y Ciencia.
- STEFANI, G. (1987). *"Comprender la música"*. Barcelona. Paidós.
- STOKOE, P. (1970). *"La expresión corporal y el niño"*. Bs. As. Ricordi Americana.
- STOKOE, P. (1978). *"La expresión corporal"*. Bs. As. Ricordi Americana.
- VALENZUELA DUPUY DE LOME, M. E. (2006). *"Desde Maricastaña hasta hoy. Jugando en un mundo sonoro"*. Ayuntamiento de La Orotava. Excmo.
- VIVANCO, P. (1986). *"Exploremos el sonido"*. Bs. As. Ricordi.
- VIVANCO, P. (1994). *"La música está conmigo"*. Bs. As. Guadalupe.
- VIVANCO, P.; GILES, E. (1994). *"Zapadas y ocurrencias"*. Bs. As. Ricordi Americana.
- WILLEMS, E. (1962). *"Educación Musical"*, Cuadernos I a IV. Bs. As. Ricordi.
- WILLEMS, E. (1962). *"La Preparación Musical de los más pequeños"*. Bs. As. Eudeba.
- WILLEMS, E. (1980). *"El Valor Humano de la Educación Musical"*. Bs. As. Paidós.

WILLEMS, E. (2001). *“El oído musical: la preparación auditiva del niño”*. Barcelona. Paidós.

WEBGRAFÍA

AGUILAR, M. del C. (2000). *“Percepción y educación musical”* ponencia del Panel: Perspectivas actuales en el abordaje de los lenguajes artísticos, en el marco del Seminario de Actualización para Profesores y Directivos de Formación Docente en el Área de Educación Artística.

Disponible en: http://www.mariaguilar.com/escritos/escritos_6.htm

BERTONI, A.; POGGI, M.; TEOBALDO, M. (1996). *“Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”*. Bs. As. Kapelusz. p. 7. PDF disponible

en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/bertoni_unidad_1.pdf

CARBAJO MARTÍNEZ, C. (2009). *“El perfil profesional del docente de música de educación primaria: Autopercepción de competencias profesionales y práctica de aula”*. Tesis doctoral.

Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11079/CarbajoMartinezConcha.pdf;jsessionid=F B30EC5803B69ED3012EBDD5FC3B37AF.tdx1?sequence=1>

CASALS CERVÓS, J. (2007). *“Entrevista a Philippe Meirieu”*. Disponible en:

<http://comisioneduclanus.files.wordpress.com/2011/10/entrevista-a-philippe-meirieu.doc>

CHACÓN SOLÍS, L. A. (2012). *“¿Qué significa “evaluar” en música?”* en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Volumen 9 2012: Disponible en:

http://dx.doi.org/10.5209/rev_REC1.2012.v9.42805o Artículo completo en

<http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/viewFile/42805/40677>

COLLINS, A.; COLMAN, S. *“¿Qué pasa cuando tocamos un instrumento?”* TED (Video).

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CZDlCx2GorI>

DARDER VIDAL, P. (2000). *“La educación del siglo XXI (Informe Delors)”*. Disponible en:

<http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm>

DELORS, J. (1996). *“La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”*. Madrid, Santillana UNESCO. PDF disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF o

<http://innovemos.unesco.cl/esp/iie/delors.act>

DÍAZ, M. (2004). *“La Educación Musical en la Etapa 0-6 Años”* en *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*. Nº 14. Disponible en: <http://musica.rediris.es>

DÍAZ, M.; GIRALDEZ, A. (Coords.) (2007). *"Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical"*. Barcelona. Graó.

ESCALADA, O. "El coro en la escuela". PDF disponible en: http://www.oescalada.com.ar/Sitio_web/Articulos_Esp_files/El%20coro%20en%20la%20escuela.pdf

ESPAÑOL, S. (Comp.) (2014). *"Psicología de la Música y del desarrollo"*. Bs. As. Paidós.

Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). Página institucional. Disponible en: <http://www.fladem.info/>

FREGA, A. L. (1986). *"Educación musical e investigación especializada"*. Bs. As. Ricordi Americana.

FREGA, A. L. (1997). *"Metodología comparada de la educación musical"*. Bs. As. CIEM del Collegium Musicum de Buenos Aires.

FREGA, A. L. (1998). *"La investigación especializada en enseñanzas musicales"* en *Musiker*. 10, 1998, pp. 101-117. PDF disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/10/10101117.pdf>

FREGA, A. L. y otros (2000). *"Las Artes en la Reforma Educativa COORDIEP"*. Disponible en: www.musicaclassicaargentina.com

FREGA, A. L. (2009). *"Educar en creatividad"*. Bs. As. Academia Nacional de Educación. PDF en: <http://acaedu.edu.ar/espanol/paginas/publicaciones/Estudios/20-%20Frega%20-%20Educar%20en%20creatividad/estudio20Frega.pdf>

FUERTES ROYO, C. (1998). *"Proyectos telemáticos y aprendizaje musical"* en *Actas de las I Jornadas de Investigación en Educación Musical* (Ceuta, 1-3 octubre de 1998). ISME España. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_14/a_179/179.html

GAINZA, V. H. de (1999). *"La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. Realidad y perspectivas"*. Disponible en: <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemisy/educacion.html>

GAINZA, V. H. de (2002). *"La educación musical en la responsabilidad cívica de las artes en Conservatorio"* pp. 19-25. PDF disponible en: http://www.violetadegainza.com.ar/revista_peru.pdf

GAINZA, V. H. de (2003). *"La Educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas"* organismo cultural de la UNESCO. Valencia, España. Documento de

trabajo N° 10. PDF disponible en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>

GAINZA, V. H. de (2006). Manifiesto por la Educación Musical. Disponible en: http://www.fladem.org.ar/novedades.art/manifiesto_educacion_musical_violeta_hemsey_gainza.htm

GAINZA, V. H. de (2010). "Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad" en Revista de la Universidad de Salamanca, N° 16; 33-48. Disponible en: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEEQFjAG&url=http%3A%2F%2Frevistas.usal.es%2Findex.php%2F0214-3402%2Farticle%2Fdownload%2F7430%2F8473&ei=Kv0JVdXHLsHksATa9YKAAw&usq=AFQjCNHQN9fZbhhGpodhRzBE80OIPXYxiA&sig2=SQWVmXVzabSlvWv-zkzP5g>

GIRÁLDEZ, A.; PIMENTEL, L. (coord.) (2011). "Educación Artística. Educación artística, cultura y ciudadanía de la Teoría a la práctica". Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). PDF disponible en: http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf

GRAETZER, D. P. de (2013). "La Investigación en Educación Musical en Argentina. Dos emprendimientos pioneros: Boletín de Investigación Educativo-Musical Centro de Investigación en Educación Musical 1993-2009" en *Enseñar música*. Departamento de Artes Musicales y Sonoras, IUNA. Año 1 n° 2 Octubre 2013. PDF disponible en: <http://artemusicales.org/web/images/IMG/descargas14/ENSEnAR-MuSICA-Ano1-numero2.pdf>

GUILLAR, M. E. (2009). "Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural"" en *Educere*, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, 2009, Universidad de los Andes Venezuela. PDF disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>

GUILLÉN CELIS, J. M. (2008). "Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors Laurus", vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 136-167 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. PDF disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>

HENTSCHKE, L.; MARTINEZ, C. (2004). "Relevamiento de la investigación en educación musical en Brasil y Argentina: el impacto británico" en *Sempre* Vol. 32 N° 3. pp. 100-108. PDF disponible en http://www.sempre.org.uk/resources/POM32_3_SPANISH.pdf

International Society for Music Education (ISME) Página institucional. Disponible en:
<http://www.isme.org/>

JONQUERA J., M. C. (2000). "Métodos Históricos o Activos en Educación Musical" en *Revista Electrónica de LEEME* (Lista Europea de Música en la Educación). Nº 14 (noviembre, 2004).
 Disponible en: <http://musica.rediris.es>

JORQUERA J., M. C. (2006). "Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina" en *Investigación en la Escuela*, 58, 69-78. PDF disponible en:
http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/58/R58_6.pdf

LAPALMA, F. (2001). "¿Qué es eso que llamamos Inteligencia? La Teoría de las Inteligencias Múltiples y la Educación" en *Revista Iberoamericana de Educación - OEI*. PDF disponible en:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/Lapalma.PDF>

LEHMAN, P. R. (2006). "¿Por qué la música es importante?". Grätzer, Dina (Trad.). International Society for Music Education (ISME). Disponible en: <http://official-isme.blogspot.com.ar/2006/12/por-que-la-musica-es-importante-spanish.html>

KEMP, A. (Comp.) (2002) "Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical". Bs. As. Edición del Collegium Musicum. Frega, Ana Lucía; Grätzer, Dina Poch de (Trad.) 2º Ed.
<http://www.artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas12/CEPEM/Aproximaciones.pdf>

MALVICINI, K. (2014). "Música en la escuela" en *Las mil y una...* Revista del Momusi. Disponible En:
<http://lasmilyuna-momusi.blogspot.com.ar/2013/12/articulos-del-mes.html>

MAS, S. (2008). Escrito sobre audioperceptiva: "Seis denominaciones para referirnos a la captación de los sonidos y la música". Disponible en:
https://www.academia.edu/9847240/Seis_denominaciones_para_referirnos_a_la_captaci%C3%B3n_de_los_sonidos_y_la_m%C3%BAsica

MASCHWITZ, E. M. O. de (2003). "Inteligencias Múltiples en la educación de la persona". Bs. As. Bonum.

ORTIZ CASTRO, H. J. (2006). "La educación musical y artística en la formación del profesorado: estudio comparativo entre la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad de Pamplona (Colombia)". Universidad Pública de Navarra. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Psicología y Pedagogía. Pamplona, Navarra. España. Tesis doctoral. PDF disponible en: http://cienciagora.com.co/imgs2012/imagenes/tesis_doctoral_hellver.pdf

PALACIOS SANZ, J. I. (2005). "La Universidad y la investigación musical: de la teoría a la praxis Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado" en *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 123-156. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. PDF disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419108.pdf>

PANIAGUA, M. E. “Conociendo a Vigotsky, Piaget, Ausubel y Novak: Introducción al Enfoque Constructivista” (Video). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-YpCocmWxPA> y en <http://aprender.jardininfantil.com/2009/10/vigotsky-piaget-ausubel-novak.html>

PASCUAL MEJÍA, P. (2002). “Didáctica de la música para primaria”. Madrid. Pearson educación. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/35412119/DIDACTICA-DE-LA-MUSICA-Pilar-Pascual-Mejia#scribd>

PEREZ GUARNIERI, A. (2006). “La música en la escuela: ¿condenada al silencio? El desafío de reclamar un espacio que nuestra sociedad necesita”. PDF disponible en: [http://www.africaenlaula.com.ar/downloads/La%20Musica%20en%20la%20Nueva%20Ley%20\(2006\).pdf](http://www.africaenlaula.com.ar/downloads/La%20Musica%20en%20la%20Nueva%20Ley%20(2006).pdf)

PRIETO ALBEROLA, R. (2001). “La evaluación de las actividades musicales” en *Contextos educativos*, 4.p.331: https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAAa_hUKewiOwbm1oN7GAhXHHJAKHXkVBaQ&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F209706.pdf&ei=0OemVY6ZA8e5wAT5qpSgCg&usq=AFQjCNFVTvCXlGf9RupaeU2UChjS18KL_g&sig2=fPqPnRVdCukz-RtGwbyIHw

SAEZ, C. (2014). “Neuroeducación, o cómo educar con cerebro” en *Revista Quo México*, septiembre de 2014. PDF disponible en: <https://cristinasaez.files.wordpress.com/2014/10/neuroeducacion.pdf>

TAFURI, J. (2006). “¿Se nace musical?: Cómo promover las aptitudes musicales de los niños”. Barcelona. Graó. Disponible en: <https://books.google.com.ar/books?id=hb7YzRC9-qQC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=Sloboda,+investigacion+musical&source=bl&ots=iONeXw9lBn&sig=fytnVz0NPLAnAet3jijtjaWbszGs&hl=es&sa=X&ei=OoQ0VYyiGOPLsATnx4DgDw&ved=0CEUQ6AEwBQ#v=onepage&q=Sloboda%2C%20investigacion%20musical&f=false>

TAFURI, J. (2013). “Cantar, tocar y bailar en la infancia”. Jornadas de Infantil. Menorca. <http://www.cime.es/WebEditor/Pagines/file/Resum%20pon%20C3%A8ncia%20Johannella%20Tafari.pdf>

WELCH, G. (editor invitado) “Psychology of music” (en español) *Sempre Society for Education. Music and Psychology Reserch*. Vol. 32 N° 3 julio de 2004. PDF disponible en: http://www.sempe.org.uk/resources/POM32_3_SPANISH.pdf

Legislación

Resolución CFE 37/07. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Documento acordado Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística Primer Ciclo de Educación Primaria. 1° ed.: junio de 2006, 2° ed.: octubre de 2011. Bs As., Argentina. PDF

disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_eduartistic_2007.pdf

Resolución CFE Nº 104/10 Anexo—I “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”.

PDF disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10_01.pdf

Resolución CFE Nº 111/10 “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional -

Documento Base”. <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/Resolucion-111-10.pdf> y su anexo <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/11/Anexo-resolucion-111-10.pdf>

Resolución CFE 135/11. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2011). Documento acordado Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística Segundo Ciclo de Educación Primaria. Bs. As., Argentina. PDF disponible en:

http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_01.pdf

Diseño Curricular de Educación Musical de NI, EGB 1 y 2 de San Juan (2005). Ministerio de Educación. Supervisión de Educación Musical. Versión sin publicar.

Diseño Curricular de Educación Primaria. (2011). Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria. Dirección de Educación de Gestión Privada. Gobierno de Entre Ríos

Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1. (2008). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.

Diseño Curricular Provincial para el Nivel Inicial. (2013). Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de San Juan.

Documento de Apoyo Curricular: La Evaluación de los Aprendizajes en Educación Primaria. (2011). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. PDF disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC->

CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Primario/Documento%20Evaluacion%20Primaria%2021-10-11.pdf

Educación Artística. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Disponible en:

http://www.me.gov.ar/curriform/mod_artistica_mas.html

Elaboración de referencias y citas: según las normas de la American Psychological Association (APA). Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación

Docente. En: <http://portales.educacion.gov.ar/infed/wpcontent/blogs.dir/27/files/2013/08/Elaboracion-de-referencias-seg%C3%BAAn-las-normas-de-la-APA.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación.

(2013). Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Los transversales como dispositivo de articulación de los aprendizajes en la educación obligatoria y modalidades. Desarrollo Curricular. PDF disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Transversales%20final2.pdf>

Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe. Dame la mano. Propuestas para el aula – Educación Artística Nivel Inicial y Primer *Ciclo EGB – Músicos y docentes santafecinos*. (2003).

Material Auxiliar para la Enseñanza. I. La evaluación formativa. (2009). Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. PDF disponible en:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/evaluacion_formativa.pdf

Material de acompañamiento para las jornadas institucionales del mes de febrero de 2010.

Serie: *Entre Docentes de escuela primaria*. (2010). Ministerio de Educación de la

Nación: http://primariadigital.educ.ar/material/publicaciones/entre_docentes/entre_docentes.pdf

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de San Juan (1996). Diseño Curricular Provincial (Versión 1). Nivel Inicial, EGB 1 y 2. San Juan.

Ministerio de Educación de la Nación. Propuestas para la enseñanza en el área de educación artística música: alternativas para las clases de música con chicos y chicas.

(2012). <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109676/2-JE%20musica-F-2013.pdf?sequence=2>

Ministerio de Educación. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Dirección Técnico-Pedagógica. Recomendaciones para la elaboración de Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria- San Juan (2014 - 2015). Material no publicado de circulación interna.

DISCOGRAFÍA SUGERIDA

Coro de Niños y Jóvenes de la Universidad Nacional de San Juan. (2006). "A través del canto se honra a la Patria". Dir. Prof. Ana María Oro, Asistente de Dir. Prof. Luci Ferrarini, Pianista: Lic. Flavia Carrascosa.

Material promocionado y catalogado por MOMUSI (Movimiento de Música Infantil).

Disponible en: <http://www.momusi.org.ar>

Material promocionado y catalogado por Música Nuestra. Disponible en: www.musicanuestra.com.ar

Orquesta Sinfónica y Coro Universitario de la UNSJ – FFHA – CCAO - CCAC. (1992). "Himnos y Marchas Argentinas". Dir. M° Alberto Merenzon. Guitarra: Prof. Fernando Hidalgo.

PARTITURAS

Repertorio oficial: marchas, himnos, canciones.

Himno Nacional Argentino - letra: Vicente López y Planes; música: Blas Parera

Himno a Sarmiento (Versión Nacional) - letra y música: Leopoldo Corretjer

Himno a Sarmiento (Versión Provincial) - letra: Segundino J. Navarro; música: Francisco Colecchia

Marcha de las Malvinas - letra: Carlos Obligado; música: José Tieri

Marcha "Mi Bandera" - letra: Juan Chassaing; música: Juan Imbroisi

Canción "Aurora" - letra: H. C. Quesada y L. Illica; música: Hector Panizza

Saludo a la Bandera - letra y música: Leopoldo Corretjer

Himno al Libertador General San Martín - letra: Segundo Algañaraz; música: Arturo Luzzatti

Marcha "San Lorenzo" - letra: Carlos J. Benielli; música: C. A. Silva

Himno al Fundador de la Ciudad de San Juan "General Juan Jufre" - letra: Margarita Mugnos de Escudero; música: Josefina Schiavelli Greco de Huusmann*

Marcha "Melodías de América" - letra y música: Rodolfo Pascual Sciammarella

Canción del Estudiante - letra: F. García Giménez; música: E. Galeano y C. Guastavino*

La canción del Deporte - letra: Antonio Botta; música: Francisco Lomuto*

Himno a la Provincia de San Juan - letra y música: Alfredo Carvajal Moll*

Himno a Caucete - letra: Dante Saavedra; música: Carlos Villegas y Carlos Rodríguez*

Nota: *Optativo

CANCIONEROS¹⁶³

- BAEZA G., M. (1987). *"A la rurrapata"*. Chile. Editorial Universitaria.
- BOVONE E. A. G. de, LODI A. L. S. de (1984). *"La canción infantil"*. Bs. As. Editorial Latina.
- BROUNSTEIN S.; KIRIANOVICZ, C. (2008). *"A desenjaular el juego. Juegos y canciones tradicionales de Latinoamérica"*. Bs. As. Edición del autor. Incluye CD.
- CATENA, O. (1967). *"60 Cánones"*. Bs As. Ricordi Americana.
- CHANAL, J. (2013). *"Vamos los coros - Arreglos corales para chicos a 2 y 3 voces"*. Bs As. La Minga. Incluye CD.
- DEL CID, A. (2013). *"Cancionero didáctico para actos escolares"*. San Juan. Universidad Nacional de San Juan. Incluye CD.
- EGEA, C., MADINA, O. y otros (2000). *"Rock & Orff. Beatles-Carlos Santana: propuestas para la interpretación en el aula"*. Barcelona. Graó. Incluye CD ROM.
- FERRERO, M. I. (1996). *"Canciones de colores"*. Bs. As. Educación Musical Editores. Incluye CD.
- FURNÓ, S.; MALBRÁN, S. (2000). *"¡Hola!... ¿Qué tal?"*. Ed. Copyright. Incluye CD.
- GAINZA, V. H. de (1967). *"70 Cánones de aquí y de allá"*. Bs. As. Ricordi Americana.
- GAINZA, V. H. de (1973). *"Para divertirnos cantando"*. Bs. As. Ricordi.
- GAINZA, V. H. de (1996). *"Juego de manos"*. Bs. As. Guadalupe.
- GAINZA, V. H. de (Recop.) (1991-1998). *"El cantar tiene sentido"*. 4 volúmenes. Bs. As. Ricordi.
- GAINZA, V. H. de; GRAETZER, G. (1963). *"Canten señores cantores"*. Tomo I y II. Bs. As. Ricordi.
- GAINZA, V. H. de; GRAETZER, G. (1967). *"Canten señores cantores de América"*. Bs. As. Ricordi.
- GRAETZER, G. (1961). *"Orff-Schulwerk. I – IV Ciclo"*. Bs As. Barry editorial.
- MALBRÁN, S. (1984). *"Repertorio para el aprendizaje musical de los niños"*. Equipo Adjunto. Bs. As. Ediciones PAC.
- MALBRÁN, S. (1987). *"Las canciones de Silvia"*. Bs. As. Ricordi.
- MARÚN, J. B.; BLANCO, P.; LUCERO, M. (2006). *"Juegos en Banda. Composiciones musicales creadas a partir de juegos de manos"*. San Juan. Universidad Nacional de San Juan. Incluye CD.
- NARDELLI, M. L. (1963). *"A cantar y a jugar"*. Bs As. Guadalupe.

¹⁶³ Las publicaciones citadas son un recorte (selección) del material impreso disponible y no se incluyen sitios de internet que permiten la descarga gratuita de partituras.

- NOLI, Z.; MONK, A. (2014). *"Versiones corales para los actos de la escuela"*. Arreglos corales de Miguel Angel Pesce. Bs. As. Edición del autor.
- NOLI, Z.; MONK, S. (2003). *"Nuevas Canciones para los actos de la escuela"*. Bs. As. Edición del autor. Incluye CD.
- NOLI, Z.; MONK, S. (2005). *"Nuevas canciones para los actos del jardín: propuestas prácticas e ideas para un proyecto"*. Bs. As. Edición del autor. Incluye CD.
- NOLI, Z.; MONK, S. (2006). *"Canciones para actos del colegio"*. Bs. As. Edición del autor. Incluye CD.
- NOLI, Z.; MONK, S. (2007). *"Otras Nuevas canciones para los actos de la escuela"*. Bs. As. Edición del autor. Incluye CD.
- SCHNEIDER, E. (1973). *"Canciones para Renata"*. Bs. As. Ricordi.
- SCHNEIDER, E. (1981). *"Desde chiquitito..."*. Bs. As. Guadalupe.
- SCHNEIDER, E. (1983). *"Canciones para Nadina"*. Bs. As. Ricordi.
- SCHNEIDER, E. (1992). *"Aquí me pongo a cantar: 16 canciones de proyección folklórica para niños y adolescentes"*. Bs. As. Guadalupe.
- WALSH, M. E. (1985). *"Canciones infantiles de María Elena Walsh"*. 3 volúmenes. Bs. As. Lagos.
- WOLF, F. (1988). *"Viva la Música"*. Vol. 1 y 2. Bs. As. Ricordi.

9.8.2. TEATRO

- AKOSCHKY, J; BRANDT, E; CALVO, M; HARF, RUTH Y OTROS. (1998) *"Artes y Escuela: aspectos curriculares y didácticas de la educación artística"*. Editorial Paidós.
- 2004 *"Didáctica del Teatro 1 y 2"*. Colección Serie Estudios Teatrales. Editorial TnTeatro, CIUDAD DE BUENOS AIRES. *"Intensificación en Artes"*. Marco Curricular para la Escuela Primaria.
- EINES, J; MONTOVANI, A. (1997). *"Didáctica de la Dramatización"*. Editorial GEDISA.
- ESCALADA SALVO, R. *"Taller de Títeres"*. Editorial Aique.
- IRVEN, A. (1990) *"El arte del Mimo"*. Editorial EDICIAL.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2007). *"Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP. Educación Artística Primer Ciclo de Educación Primaria"*. Resolución CFE 37/07. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_eduartistic_2007.pdf

SZULKIN, C Y AMADO, B. (2003) *“Entretelones: Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales.”* Editorial VILLENA, H. *“Títeres en la Escuela”* .Editorial Colihue.

9.8.3. ARTES VISUALES

AUGUSTOWSKY, G.”*Enseñar a mirar en el museo, Revista Escuelas situadas y la vinculación con sus contextos, “Aventuras en los museos, propuestas didácticas renovadoras”*. Novedades educativas n° 199

BOSCH, E. (2009). *“Un lugar llamado escuela.”*Editorial Graö.

BERGER, J. (20013). *“Modos de ver”*. G.G.

MIRZOEFF, N. (2003). *“Una introducción a la cultura visual.”* Ediciones Paidós.

MANGUEL, A. (2002) *“Leyendo imágenes, Una historia privada del arte”*. Editorial Norma.

HERNÁNDEZ, F. (2000) *“Educación y Cultura Visual”*. Editorial Octaedro.

REVISTA INTERNOGRÁFICO DE LA DIVISIÓN DE ARQUITECTURA, ARTE Y DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJATO (2008). *“Lo visual y la cultura de lo visual”* Sexta Edición.

SANZ, G. (2007) *“Artes Visuales: La formación de la mirada, “Hacer, ver, mostrar siempre”*. Novedades Educativas N° 197.

CATIVIELA, A. (2009) *“Qué hay que saber hoy sobre Plástica”* Revista El Monitor N° 23.

MANKOVSKY, V. *“Episodios evaluativos de interacción “Escenas discursivas” de la interacción pedagógica”*. Novedades educativas N° 251.

ZOPPI, A. M. (2008). *“El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum”*. Editorial Miño y Dávila.

WEBGRAFÍA

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo. (2004). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. PDF disponible en www.buenosaires.gov.ar

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo. (2004). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. PDF disponible en www.buenosaires.gov.ar

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. (2007). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. PDF disponible en www.servicios2.abc.gov.ar

Diseño Curricular para La Educación Primaria. Segundo Ciclo. (2008). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. PDF disponible en www.servicios2.abc.gov.ar

La percepción del arte: Un fenómeno que se revaloriza con una segunda mirada

www.critica.cl/artes-visuales.

Política nacional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario, Más tiempo, mejor escuela. Propuestas para la enseñanza en el área de Ed. Artística

www.repositorio.educacion.gov.ar

9.9 LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

HALLIWELL, S. (1992) *"Teaching English in the Primary Classroom"*. UK. Longman.

KAUFMAN, D. & CRANDALL J. A. (EDS.) (2005) *"Content-Based Instruction in Primary And Secondary School Settings" (Case Studies in TESOL Practice Series)* USA. TESOL.

SCHINKE-LLANO, L. & RAUFF, R. (EDS.) (1995) *"New Ways in Teaching Young Children"* USA. TESOL Series II.

VALE, D. & FEUNTEUN, A. (1995) *"Teaching Children English: A Training Course for Teachers of English to Children" (Cambridge Teacher Training and Development)* Cambridge, CUP.

VERNON, S. A. (2012) *"ESL Games: 176 English Language Games for Children: Make your teaching easy and fun"*.

WOODWARD, T. (2009) *"Planning Lessons and Courses- Designing sequences of work for the language classroom"*. Cambridge. CUP

WEBGRAFÍA

<http://www.eslprintables.com/>

<http://esl-kids.com/>

http://www.everythingsl.net/in-services/elementary_sites_ells_71638.php

<http://www.studentguide.org/the-50-best-esl-resources-for-kids/>

<http://www.teachchildrenesl.com/>

<http://www.eslkidstuff.com/>

<http://www.english-4kids.com/>

<http://actividadesinfantil.com/archives/15306>